



جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم التربية

كلية: الآداب والعلوم الإنسانية

عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى

دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إشراف:

د. عبد الكريم قريشي

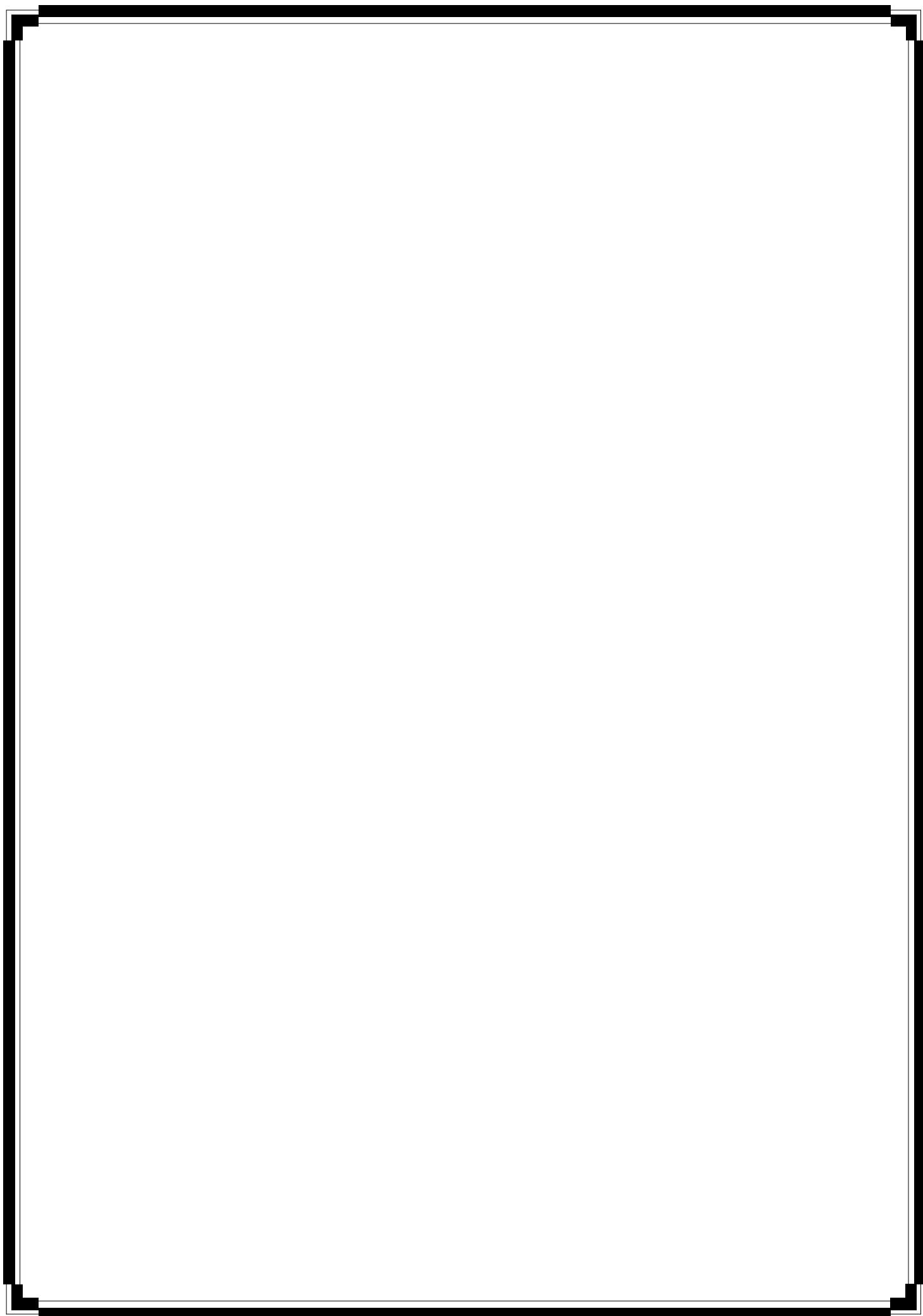
إعداد الطالبة:

فاطمة الزهراء حاج صابري

لجنة المناقشة:

أ.د. مختار محي الدين .	رئيساً	(جامعة ورقلة)
د. عبد الكريم قريشي .	مشرفاً و مقرراً	(جامعة ورقلة)
أ.د. محمد العربي بدرينة .	مناقشاً	(جامعة الجزائر)
د. نادية مصطفى الزقاي يوب .	مناقشاً	(جامعة ورقلة)
د. نادية بوشاللق .	مناقشاً	(جامعة ورقلة)

الموسم الجامعي: 2005/2004



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ

أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

الآية 31 سورة البقرة.

التشكرات

أسهب بشكري العظيم للخالق الكريم الذي منّ و أغدق عليّ برحمة واسعة لا تعد و لا تحصى
و الذي أتمنى أن يتقبل خلاصة جهدي خالصاً لوجهه الكريم. كما أحمدده حمداً دائماً يليق بجلال
وجهه و عظيم سلطانه.

أنحني إجلالاً و تقديراً إلى من لا يرضى التقدير إلا برضائهما "والديّ الكريمين" قبله سعادتي
و حصن طاقتي.

أجزل الشاء على من كانوا سنداً و ذخراً و مثالا للتجمل بالطاعات " إخوتي و أخواتي ".

كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري الخاص إلى كل من:

أستاذي الكريم: عبد الكريم قريشي لإشرافه على هذا العمل و الذي كان محجة للعطاء المبذول.

أساتذة التأطير النظري: على تجلدهم معنا و صقلهم لخبراتنا.

أستاذي المعطاء: رمضان زعطوط و فوزي شعوبي على تحملهما مشقة رحلة هذا البحث.

أستاذي الفاضل: الأستاذ الدكتور مسعود صديقي الذي كان نبراساً علمياً، محجة للعطاء المبذول.

إلى لجنة المناقشة الموقرة التي تبنت مسؤولية مناقشة هذا العمل.

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

إلى كل أسرة مكتب آفاق للخدمات الإعلام الآلي على كل المساعدات المبذولة لأجل إنجاز هذا

العمل.

- ملخص الدراسة:

ركزت الدراسة الحالية بؤرة اهتمامها على أعقد وأخطر اضطراب. بل والأكثر إستحصادا للمتمدرسين .- "المعسر القرائي"- في علاقته بكل من "الذكاء الانفعالي" و "قلة الانتباه" من خلال مقارنة بين شريحة المتمدرسين من الطور الثاني للمرحلة الابتدائية (الأسوياء و المعسرين قرائياً).

فعكفت بذلك على الإجابة على مجموع تساؤلاتها التالية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء ؟
 - 1-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس ؟
 - 1-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن ؟
 - 1-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي ؟
 - 1-4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ؟
 - 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء ؟
 - 2-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس ؟
 - 2-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن ؟
 - 2-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي ؟
 - 2-4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ؟
- فجاءت بلورة فرضياتها استنادا إلى مجموع التساؤلات كتوقعات مؤقتة لها كما يلي:
- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي بين المعسرين و الأسوياء.
 - 1-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف الجنس.
 - 1-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف السن.
 - 1-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف المستوى التعليمي.
 - 1-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف التحصيل الدراسي.
 - 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء.
 - 2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس.
 - 2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.
 - 2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي.
 - 2-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف التحصيل الدراسي.

شملت الدراسة الحالية النهائية (200) فرداً من تلاميذ وتلميذات الطور الثاني للمرحلة الابتدائية لمدينة ورقلة مقسمة كما يلي: (50 فرداً) معسرين قرائياً، (150 فرداً) أسوياء.

أما عن الأدوات البحثية فشملت :

- 1- اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم.
- 2- اختبار الذكاء المصور لـ: (أحمد زكي صالح).
- 3- قائمة ملاحظة سلوك التلميذ (راسيل، كاسيل).
- 4- اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لـ: (أحمد أحمد عواد).
- 5- اختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
- 6- اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
- 7- اختبار الذكاء الانفعالي لـ (مون).
- 8- اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لـ (على عبد الباقي إبراهيم).

أما نتائج الدراسة المسفر عنها فنوردها كما يلي:

- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف الجنس.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف السن.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

- *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف الجنس.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف السن.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف مستوى التحصيل

Résumé

Notre investigation tente de traiter l'un des problèmes les plus épineux. Il est questions de la " **dyslexie** ", en relation étroite avec « **l'Intelligence Émotionnelle** » et l' «**A.D.H.D** », chez les élèves du fondamental (2^{ème} pallier) de la willaya de Ouargla.

-Notre échantillon est formé de 150 élèves normaux et 50 dyslexiques. En adoptant 8 techniques de recherche.

Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

* Les critères de sexe, d'âge, de niveau scolaire et d'acquis ne sont pas différentiels pour ce qui est du degré de « **l'Intelligence émotionnelle** » entre les sujets normaux et dyslexiques.

*Les critères précédents ne sont pas significatifs pour ce qui est de l'«**A.D.H.D** » entre les sujets de la recherche.

فهرست المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	- الآية.
ب	- التشكرات.
ج	- الملخص.
و	- فهرس المحتويات.
ل	- فهرس الجداول.
ر	- فهرس الأشكال.
ث	- فهرس الصور.
خ	- المقدمة.

الباب الأول: الجانب النظري. الفصل الأول: موضوع البحث و أهميته

3	1- موضوع البحث.
5	2- الدراسات السابقة و مناقشتها.
17	3- مناقشة عامة للدراسات السابقة .
19	4- أهمية موضوع الدراسة .
21	5- مشكلة الدراسة .
21	6- فرضيات الدراسة .
22	7- الحاجة إلى الدراسة.
23	8- حدود الدراسة.
24	9- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم و اضطرابات اللّغة

26	- تمهيد.
26	I- صعوبات التعلم .
26	1- ماهية صعوبات التعلم .
30	2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.
32	3- أهمية دراسة صعوبات التعلم.

35	4- أنواع صعوبات التعلم.
37	5- تشخيص صعوبات التعلم.
41	6- أسباب صعوبات التعلم.
42	7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم .
44	8- التدخلات العلاجية لصعوبات التعلم.
46	9- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
48	II- اضطراب اللّغة.
49	1- ماهية اللّغة.
53	2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.
54	3- المراحل النمائية لاكتساب اللّغة.
56	4- العوامل المؤثرة في النمو اللّغوي.
56	5- دورة النمو اللّغوي.
58	6- خصائص النمو اللّغوي.
60	7- بنية اللّغة و مستوياتها.
62	8- مناحي تشخيص الاضطرابات اللّغوية.
65	9- أنواع الاضطرابات اللّغوية.
69	- خلاصة.

الفصل الثالث: القراءة

71	- تمهيد .
71	1- ماهية القراءة .
77	2- أهمية القراءة.
78	3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.
79	4- العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة.
84	5- المهارات القرائية.
86	6- أهم خصائص القارئ الماهر.
87	7- استراتيجيات تعلم القراءة.
91	8- طرق تقييم القراءة.
94	9- نماذج تعلم القراءة.

101	10- العوامل المسببة للإعاقة القرائية.
106	11- حالات التخلف القرائي.
108	12- أساليب التدخل العلاجي .
110	- خلاصة.

الفصل الرابع :العسر القرائي

112	- تمهيد .
112	1- ماهية العسر القرائي .
120	2- الضبط المفاهيمي للمصطلح .
122	3- التطور التاريخي للعسر القرائي.
123	4- أهمية العسر القرائي وانتشاره الوبائي .
125	5- مؤشرات العسر القرائي والعوامل المؤثرة .
129	6- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي .
138	7- تشخيص العسر القرائي .
142	8- أنواع للعسر القرائي .
143	9- التدخلات العلاجية و أهميتها .
145	- خلاصة .

الفصل الخامس: الذكاء الأكاديمي و الذكاء الانفعالي

147	- تمهيد.
148	I- الذكاء الأكاديمي.
148	1- ماهية الذكاء الأكاديمي .
150	2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الأكاديمي .
153	3- المراحل النمائية للذكاء الأكاديمي .
156	4- نظريات الذكاء الأكاديمي.
159	5- مقاييس و اختبارات الذكاء.
166	II- الذكاء الانفعالي.
167	1- ماهية الذكاء الانفعالي .
169	2- أهم الدراسات السابقة .

173	3- التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الانفعالي.
176	4- جذور الذكاء الانفعالي.
183	5- منشأ الذكاء الانفعالي.
193	6- مكونات الذكاء الانفعالي.
194	7- المراحل النمائية للذكاء الانفعالي.
196	8- النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.
200	خلاصة .

الفصل السادس : الانتباه و اضطراباته (قلة الانتباه)

203	- تمهيد.
203	I- الانتباه.
204	1- ماهية الانتباه.
209	2- أهمية الانتباه.
211	3- أشكال الانتباه و مكوناته.
212	4- أنواع الانتباه.
213	5- خصائص الانتباه:
214	6- عوامل جذب و تشتت الانتباه.
217	II- اضطراب قلة الإنتباه.
218	1- ماهية اضطراب الانتباه.
222	2- الانتشار الوبائي للاضطراب الانتباه.
223	3- أسباب اضطراب الانتباه.
226	4- أعراض اضطراب الانتباه.
229	5- مظاهر اضطراب الانتباه.
230	6- تشخيص اضطراب الانتباه.
231	7- التدخلات العلاجية و أهميتها.
232	8- الحلول الإجرائية المقترحة.
233	- خلاصة.

الباب الثاني: الجانب التطبيقي
الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية

237	- تمهيد.
237	1- منهج الدراسة.
238	2- عينة الدراسة.
247	3- أدوات جمع البيانات.
283	4- الأساليب الإحصائية
283	5- صعوبات تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات .

الفصل الثامن: نتائج الدراسة و مناقشتها

286	- تمهيد.
286	- عرض و تحليل النتائج.
286	- مناقشة النتائج
360	- خلاصة و مقترحات الدراسة.
364	- قائمة المراجع
375	- أهم المصطلحات الواردة.
377	- ثبت المصطلحات
384	- قائمة أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.
	- الملاحق.
	- كراسة الملاحق -
4	الملحق رقم (1):صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
15	الملحق رقم (2):نموذج لإستمارة التحكيم : صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
20	الملحق رقم (3):اختبار الذكاء المصور لـ " أحمد زكي صالح "
32	الملحق رقم (4):اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
34	الملحق رقم (5):نموذج لاستمارة التحكيم: اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

38	الملحق رقم (6): اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
42	الملحق رقم (7): نموذج لإستمارة التحكيم: اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
48	الملحق رقم (8): اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
51	الملحق رقم (9): نموذج لإستمارة التحكيم : اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.
56	الملحق رقم (10): قائمة ملاحظة سلوك الطفل .
62	الملحق رقم (11): نموذج لإستمارة التحكيم: قائمة ملاحظة سلوك الطفل.
71	الملحق رقم (12): اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
74	الملحق رقم (13): نموذج لإستمارة التحكيم: اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
79	الملحق رقم (14): اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال.
84	الملحق رقم (15): نموذج لإستمارة التحكيم: اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال.
91	الملحق رقم (16): نتائج الخام للدراسة الحالية – نموذج لمخرجات SPSS - .

فهرست الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
-------	--------	--------

18	يوضح مناقشة عامة للدراسات السابقة.	01
31	يوضح الضبط المفاهيمي لمصطلح صعوبات التعلم.	02
33	يوضح أهم الدراسات السابقة - صعوبات التعلم -	03
39	يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص.	04
46	يوضح التدخلات العلاجية العلاجية.	05
53	يوضح الضبط المفاهيمي لجملة من المصطلحات.	06
57	يوضح دورة النمو اللغوي	07
58	يوضح المحصول اللغوي للطفل حسب السنوات.	08
58	يوضح خصائص النمو اللغوي	09
66	يوضح التصنيف الطبي الاضطرابات اللغوية.	10
67	يوضح مظاهر الاضطرابات اللغوية و أنواعها.	11
80	يوضح أنواع الصعوبات القرائية - حسب نبيل عبد الهادي -	12
84	يوضح المراحل المتتالية لعملية القراءة " حسب نبيل عبد الهادي "	13
92	يوضح المقارنة بين طرق تقييم القراءة.	14
94	يوضح الاختبارات الرسمية لتقييم القراءة	15
98	يوضح التفسير العملياتي لنموذج " Patterson " -	16
102	يوضح العوامل المسببة للإعاقة القرائية - الدراسات العالمية -	17
107	يوضح مستويات التخلف القرائي.	18
107	يوضح ضروب الصعوبات القرائية حسب (نبيل عبد الهادي).	19
109	يوضح الأساليب العلاجية للتخلف القرائي حسب الأعراض	20
121	يوضح المقارنة بين مصطلح: عسر القراءة وعسر الكتابة حسب (MARIE ODILE NAVET)	21
121	يوضح الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.	22
124	يوضح الانتشار الوبائي لاضطراب "العسر القرائي" حسب (إحصائيات بعض الدول).	23
125	يوضح أهم المؤشرات المحددة للعسر القرائي حسب: (تومسون, مارسلند, هيوز كلفي).	24
127	يوضح أهم العوامل المؤثرة في ظهور العسر القرائي.	25
142	يوضح أنواع العسر القرائي.	26
157	يوضح أهم النظريات المفسرة للذكاء الأكاديمي	27
163	يوضح أهم اختبارات الذكاء الأكاديمي	28

171	يوضح أهم الدراسات السابقة.	29
181	يوضح نموذج دقة التعرف الانفعالي حسب (ليفيت، دافتر)	30
182	يوضح التغيرات الفيزيولوجية الانفعالية حسب "جولمان".	31
186	يوضح المفارقة بين الذكاء الأكاديمي و الذكاء الانفعالي	32
195	يوضح العلامت النمائية للذكاء الانفعالي (حسب المراحل العمرية).	33
197	يوضح: النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.	34
198	يوضح الفروع المكونة للذكاء الانفعالي نموذج القدرة.	35
200	يوضح العوامل المحددة للنمط المختلط للذكاء الانفعالي - حسب بارون -	36
210	يوضح أهم الدراسات السابقة حول النشاط الزائد	37
213	يوضح محددات التصنيف (أنواع الانتباه).	38
214	يوضح أهم خصائص الانتباه	39
215	يوضح أهم العوامل الخارجية و الداخلية لجذب الانتباه.	40
225	يوضح الأسباب و العوامل المؤدية لاضطراب الانتباه	41
228	يوضح أعراض اضطراب الانتباه.	42
232	يوضح أهم التدخلات العلاجية للاضطراب الانتباه .	43
241	يوضح توزيع عينة الأسوياء حسب الابتدائيات.	44
242	يوضح توزيع عينة الابتدائية للمعسرين حسب الابتدائيات (حسب إحالة المدرس).	45
242	يوضح التوزيع النهائي للمعسرين حسب الابتدائيات (بعد الخطوة التشخيصية الأخيرة).	46
244	يوضح توزيع عينة الأسوياء حسب الجنس.	47
244	يوضح توزيع عينة المعسرين الابتدائية حسب الجنس .	48
244	يوضح توزيع عينة المعسرين النهائية حسب الجنس.	49
244	يوضح توزيع عينة الأسوياء حسب المستوى التعليمي.	50
245	يوضح توزيع عينة المعسرين الابتدائية حسب المستوى التعليمي .	51
245	يوضح توزيع عينة المعسرين النهائية حسب المستوى التعليمي.	52
245	يوضح توزيع الأسوياء حسب تحصيلهم الدراسي.	53
245	يوضح توزيع عينة المعسرين الابتدائية حسب تحصيلهم الدراسي.	54
246	يوضح توزيع عينة المعسرين النهائية حسب تحصيلهم الدراسي.	55
246	يوضح توزيع العاديين حسب السن.	56
246	يوضح توزيع عينة المعسرين الابتدائية حسب السن.	57

246	يوضح توزيع عينة المعسررين النهائية حسب السن.	58
254	يوضح نسبة عدد السادة المحكمين و مجالات تخصصهم.	59
255	يوضح أهم تعديلات السادة المحكمين - عناوين النصوص القرائية-	60
255	يوضح أهم تعديلات السادة المحكمين - ألفاظ النصوص القرائية-	61
256	يوضح أهم تعديلات السادة المحكمين - إعادة صياغة بعض أسئلة الفهم-	62
257	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للإختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم، حسب المؤسسات التربوية.	63
286	يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس .	64
288	نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور المعسررين و الإناث المعسررات.	65
289	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الذكور الأسوياء و الإناث السويات.	66
290	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية ودلالتها الإحصائية ودرجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الذكور المعسررين و الذكور الأسوياء.	67
292	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الإناث المعسررات و الإناث السويات.	68
295	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي باختلاف السن.	69
296	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين المعسررين من ذوي السن المرتفع	70

	المعسرين من ذوي السن المنخفض .	
298	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية ودرجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والأسياء من ذوي السن المرتفع.	71
299	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المنخفض والأسياء من ذوي السن المنخفض.	72
301	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين الأسياء من ذوي السن المرتفع والأسياء من ذوي السن المنخفض.	73
303	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى الأول و الثاني.	74
304	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بن المستوى الأول و المستوى الثاني.	75
305	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المستوى الثاني و المستوى الثالث.	76
306	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والأسياء من المستوى الأول.	77
308	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثاني والأسياء من	78

	المستوى الثاني.	
309	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث.	79
311	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من المستوى الأول والمعسرین من المستوى الثاني.	80
312	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من المستوى الثاني والمعسرین من المستوى الثالث.	81
314	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من المستوى الأول والمعسرین من المستوى الثالث.	82
317	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين التحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض.	83
318	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.	84
319	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي التحصيل المنخفض والأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.	85
321	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية وكذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرین	86

	من ذوي التحصيل المنخفض.	
323	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس.	87
324	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرین و الإناث المعسرات.	88
325	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الذكور الأسوياء و الإناث السويات.	89
327	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرین و الذكور الأسوياء.	90
328	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الإناث المعسرات و الإناث السويات.	91
332	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.	92
333	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من ذوي السن المرتفع والمعسرین من ذوي السن المنخفض.	93
335	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من ذوي السن المرتفع و الأسوياء من ذوي السن المرتفع.	94
336	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من ذوي السن المنخفض و الأسوياء من ذوي السن	95

	المنخفض.	
338	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المستوى الأول و المستوى الثاني.	96
339	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المستوى الثاني و المستوى الثالث.	97
340	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المستوى الأول و المستوى الثالث.	98
341	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الأول و الأسوياء من المستوى الأول.	99
342	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الثاني والأسوياء من المستوى الثاني.	100
343	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث.	101
345	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الأول و المعشرين من المستوى الثاني.	102
346	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الثاني و المعشرين من المستوى الثالث.	103
348	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة	104

	و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من المستوى الأول و المعسرین من المستوى الثالث.	
351	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في قلة الانتباه بين التحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض.	105
352	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.	106
353	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من ذوي التحصيل المنخفض والأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.	107
355	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرین من ذوي التحصيل المنخفض.	108
356	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.	109

فهرست الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح عوامل التحصيل الأكاديمي.	32
02	يوضح الضبط المفاهيمي لمصطلح بطيء التعلم.	32
03	يوضح أهم صعوبات التعلم.	36

04	يوضح الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم.	39
05	يوضح أهم الإعاقات التعليمية.	45
06	يوضح التحديد المفاهيمي للغة حسب (Dictionnaire Actuel de l'éducation)	50
07	يوضح التحديد المفاهيمي للغة حسب - ميزوني -	52
08	يوضح التحديد المفاهيمي للغة حسب (ماجدة عبيد)	52
09	يوضح المراحل النمائية لاكتساب اللغة.	56
10	يوضح العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.	56
11	يوضح نموذج " هايز "	59
12	يوضح نموذج " بوك ليفال " للإنتاج الشفهي.	60
13	يوضح مستويات تحليل الجملة.	61
14	يوضح مستويات اللغة.	62
15	يوضح مناحي تشخيص الاضطرابات اللغوية	64
16	يوضح المراحل الإجرائية لتشخيص الاضطرابات اللغوية.	65
17	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة " حسب دبلانك ومازو "	73
18	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة " حسب ماكجينيس وسميث "	74
19	يوضح التحديد النوروسيكولوجي للقراءة " حسب آرون "	75
20	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب " نبيل عبد الهادي ".	76
21	يوضح الردود العاطفية السالبة المؤثرة في عملية القراءة.	83
22	يوضح المهارات القرائية.	85
23	يوضح البناء الهرمي لمهارات القراءة.	86
24	يوضح أهم الركائز الأساسية لعملية القراءة.	86
25	يوضح مظاهر الفهم القرائي حسب " بيران "	90
26	يوضح استراتيجيات تعلم القراءة.	91
27	يوضح خطوات قائمة القراءة غير الرسمية.	93
28	يوضح عملية القراءة لـ " Leichtein ".	95
29	يوضح نموذج " نسبولوز " لعملية القراءة.	96
30	يوضح النموذج الكلاسيكي للقراءة.	97
31	يوضح نموذج " Seymour " لعملية القراءة.	99
32	يوضح السيرورات القرائية.	100

106	يوضح العوامل المسببة للإعاقة القرائية.	33
108	يوضح الأساليب الإجرائية المستخدمة في علاج التخلف القرائي في المرحلة الابتدائية.	34
114	يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب " مكميلان "	35
117	يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب " ميسوني "	36
119	يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب " الطالبة "	37
138	يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص.	38
139	يوضح مستويات التشخيص حسب "ماك غينيس " و"سميث" (MAC GINNIS ,) (SMITH, 1982)	39
140	يوضح الخطوات التشخيصية للعسر القرائي حسب "دومورنافات"	40
141	يوضح أهم المقارنات التشخيصية للعسر القرائي حسب "الطالبة"	41
144	يوضح ما يجب مراعاته عند وضع خطط علاجية للمعسرين قرائياً .	42
152	يوضح ضروب الذكاء حسب " ثورندايك "	43
167	يوضح التحديد المفاهيمي للذكاء الانفعالي (حسب القسم الأول).	44
168	يوضح التحديد المفاهيمي للذكاء الانفعالي (حسب القسم الثاني)	45
169	يوضح التحديد المفاهيمي لمصطلح الذكاء الانفعالي (حسب الطالبة).	46
173	يوضح مستويات تعلم الذكاء الانفعالي.	47
174	يوضح التقسيم الثلاثي للعقل.	48
175	يوضح التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الانفعالي	49
198	يوضح المحكات المعيارية للنموذج المرتكز على القدرة للذكاء الانفعالي.	50
205	يوضح الضبط المفاهيمي لعملية الانتباه حسب (موسوعة علم النفس).	51
207	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (السيد أحمد ، 1999) .	52
207	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (عبد المجيد أحمد).	53
208	يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (الوقفي).	54
212	يوضح مكونات الانتباه.	55
216	يوضح أهم العوامل المشتتة للانتباه .	56
220	التحديد المفاهيمي لاضطراب الانتباه حسب الموسوعة الفلسفية.	57
224	يوضح أسباب الاضطراب حسب التقسيم المجالي.	58
227	يوضح أعراض اضطراب الانتباه حسب المراحل النمائية الأولى.	59
233	يوضح المؤشرات التنبؤية للاضطراب	60

239	يوضح قوام العينة الإجمالية الابتدائية للدراسة الحالية.	61
240	يوضح قوام العينة الاجمالية النهائية للدراسة الحالية.	62
240	يوضح الخطوات العملية التشخيصية للدراسة الحالية (المجموعة أ)	63
241	يوضح المثلث التشخيصي العملي لعينة الدراسة (المجموعة ب).	64
243	يوضح توزيع عينة المعسرین الابتدائية حسب نسبهم في المؤسسات الابتدائية (بعد إحالة المدرس)	65
243	يوضح توزيع عينة المعسرین النهائية حسب نسبهم في المؤسسات الابتدائية (بعد الخطوة التشخيصية الأخيرة).	66
251	يوضح وصف اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	67
286	يوضح الخطوات الإجرائية للفحص الطبي.	68

فهرست الصور

الرقم	الصورة	الصفحة
01	توضح باحات اللغة على نصفي الكرة المخية اليسرى للدماغ البشري .	129
02	توضح التمثيل التخطيطي لمناطق النشاط القشرية الرئيسية الثلاثة لنصف الكرة المخية اليسرى.	130
03	توضح التمثيلات التخطيطية للميكانيزمات العصبية للقراءة -حسب جيشويند-.	131

132	توضح التصوير الكهربائي الوظيفي الدماغى المستخدم عند المعسرىن.	04
133	توضح المفارقة الوظيفية بين النصف الكروى الأيسر (للمعسرىن والعادىىن).	05
133	توضح اللاتناظر التشرىحى لنصفى الكرتىن الدماغىتىن.	06
135	توضح التباىن التشرىحى لنصفى الكرتىن الدماغىتىن.	07
136	توضح مناطق النشاط العصبى فى حالة التحوىل الخطى -النغمى.	08
136	توضح التوضع التشرىحى لمناطق النشاط الخاصة بالتحوىل (الخطى - النغمى)	09
137	توضح الجسم الثفنى .	10
138	توضح مخ المعسر قرائياً فى حالة النشاط القرانى.	11
187	توضح المقطع الطولى للدماغ البشرى	12
187	توضح تموضع الدماغ البشرى ضمن القحف	13
187	توضح المظهر الخارجى للدماغ الخارجى.	14
188	توضح نصفى الكرتىن الدماغىتىن.	15
189	توضح التشرىح الطولى لأحد نصفى الكرتىن الدماغىتىن.	16
190	توضح الجسم الثفنى.	17
192	توضح مقطع تشرىحى للمخ الانفعالى.	18

المقدمة:

لما أصبحت البشرية تطوي وجودها و تشهد أفولها على إيقاع جدلية تلاهت باللاحق السابق و تتابع السابق باللاحق، و لما أصبحت قيمة الشعوب بعلمها و هيمنة الدول الرائدة بتكنولوجياتها المستحدثة، و لما أصبح لسان حال العالم أجمع عاجز حيال لغة التكنولوجيات و الروبوتيات، و لما أصبح وئد و فناء الدول في مهدها، و لما إستعسر مخاض ميلاد سياسات جديدة مواكبة لتسارع عصر " الذرة " و "العولمة" ...

بات لزاما على الدول أن تستطرد تأمل فكرها لتحافظ على ثبات كينونتها في ظل هذا التضاد اللاعقلاني الرهيب السرعة. و التي لم تجد طوقاً للنجاة منه إلا باستمساك عصا التغيير في التربية و صب اهتماماتها، استنفاد مواردها، استنزاف تفكيرها لخلق سياسات رشيدة للوصول من خلالها إلى بر الأمان. و لن يتأتى لها ذلك إلا بشد عصارة فكر ساساتها، مربّيها، و باحثيها لسن استراتيجيات متطورة لتعديل ما أفسد في منظوماتها التربوية.و ذلك باستعاضة الارتجالية التتظيرية المستوردة و المَجَسمة رأساً في برامج و مقررات بعيدة عن مقياس تلاميذها بمعاينة ميدانية صالحة و المحفزة بدورها لدراسات جادة لاستثمار جهودها.

و لعل المكان الانتقائي لذلك كله " المدارس التربوية الابتدائية" و التركيز على صعوبات متدريسيها التعليمية حرصاً منها لضمان استقامة صرحها و ذلك بتحديد أعقد اضطراباتها و أكثرها وبائية على حد الإطلاق، و الحديث يسوق أذهاننا انطلاقاً من هذه المُحدِّدات بالتركيز على "العسر القرائي". و على هذا الأساس حاولت الدراسة الحالية تحديد "العسر القرائي" بنهج مسار تشخيصي ملائم و محاولة معرفة علاقته "بالذكاء الانفعالي" من جهة و "قلة الانتباه " من أخرى لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

وجاءت هذه الدراسة في بابين و ثمانية فصول:

- أما الباب الأول: فيخص الجانب النظري و يشتمل على:

- الفصل الأول: منها يحوي على موضوع البحث و أهميته: تمهيد، موضوع البحث، الدراسات السابقة مناقشة عامة للدراسات السابقة، أهمية موضوع الدراسة، مشكلة الدراسة، فرضيات الدراسة، الحاجة إلى الدراسة، حدود الدراسة، التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

- أما الفصل الثاني: فسيخصص "لصعوبات التعلم واضطرابات اللغة" بحجة الترابط القائم بين "صعوبات

التعلم"، و"صعوبات القراءة". حيث تطرقت بداية "لصعوبات التعلم"

I- صعوبات التعلم: بتمهيد خاص، ماهية صعوبات التعلم ، الضبط المفاهيمي للمصطلح، أنواع صعوبات التعلم، تشخيص صعوبات التعلم ، أسباب و عوامل صعوبات التعلم ، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

II- اضطرابات اللغة: حيث استهلته بتمهيد . فالتطرق لماهية اللغة ، الضبط المفاهيمي للمصطلح المراحل النمائية لإكتساب اللغة، العوامل المؤثرة في النمو اللغوي ، خصائص النمو اللغوي، تشخيص الاضطرابات اللغوية ، أنواع الاضطرابات اللغوية ، خلاصة.

و لعل أهم أنواع "الاضطرابات اللغوية" على الإطلاق "اضطرابات القراءة" و التي سنحاول التطرق إلى عملية القراءة و استراتيجياتها العادية و هذا ما سنتطرق إليه في الفصل الثالث.

- أما الفصل الثالث: تم التعرض في الفصل الثالث إلى "عملية القراءة" و التفصيل فيها حيث أستهل الفصل بتمهيد فماهية القراءة و فيها ثم عرض سلسلة من التعاريف (القاموسية، الدراسات السابقة) بعدها مناقشة هذه التعاريف. ليتم التحدث عن أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية، فالعوامل المؤثرة على عملية تعلم القراءة، ثم المهارات القرائية و من خلالها نحدد أهم خصائص القارئ الماهر، و تليها استراتيجية تعلم القراءة و طرق تقيّمها، فأهم النماذج المفسرة، ليعرج بعدها لأهم العوامل المسببة أين دعمت بمجموعة من الدراسات السابقة المنصبة في ذات الإطار، التي ترمي إلى الحديث عن أهم المعوقات المسببة للقراءة و المنجر عنها لا محالة اضطرابات قرائية متباينة الحدة و الشدة فحالات التخلف القرائي ثم التطرق للتدخلات العلاجية و أهميتها.

- أما الفصل الرابع: فخص لمتغير الدراسة الحالية الأساسي و المتمثل رأسا في "العسر القرائي" أين تم تسليط الضوء على "العسر القرائي" بإحاطة شاملة موجزة بداية بتمهيد له، فالوقوف على تحديدات مفاهيمية محددة أتبعتها بمناقشة تحليلية لها لتركز بعدها على الضبط المفاهيمي للمصطلح وتفرقه عن باقي المصطلحات المتقاربة. فالتطور التاريخي، ثم تتطرق لأهميته وانتشاره الوبائي، فتعيين أهم المؤشرات

والعوامل المؤثرة، لتعرج على الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي، فأهم نقاط التشخيص أنواعه، و ختاماً التدخلات العلاجية وأهميتها، لتختتم فصلها بخلاصة.

- **أما الفصل الخامس:** فقد تم التطرق للذكاء الانفعالي و لأجل ذلك عمدت إلى عقد مقارنة بين الذكاء (الأكاديمي، الانفعالي) و ذلك بالتفصيل في كل شق على حدى للوصول من ثم إلى توضيح دقيق للذكاء الانفعالي.

و لأجل ذلك و تسائراً مع الظهور التاريخي فقد قسمت فصلها إلى:

I- الذكاء الأكاديمي: بداية بتمهيد خاص، بعدها حاولت إستجماع و تصنيف أهم التعاريف الواردة و مناقشتها ، فالتطور التاريخي لمصطلح الذكاء الأكاديمي، ثم تحديد المراحل النمائية للذكاء الأكاديمي فأهم النظريات، لتتحدث بعدها على أشهر الإختبارات و المقاييس الخاصة بالذكاء الأكاديمي.

II- الذكاء الانفعالي: و ذلك بتمهيد خاص له، ثم تتبعته سلسلة تعاريف محددة و مناقشتها لتعرج بعدها على أهم الدراسات المنصبة في ذات الإطار، فالتطور التاريخي لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي، لتحدد بعدها جذوره الأساسية، منشأ الذكاء الانفعالي ، بعدها حاولت إزالة اللبس و طرح العلاقة بين "الذكاء الأكاديمي" و "الذكاء الانفعالي" ثم تطرقت إلى مكوناته، المراحل النمائية له، فالنماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.

- **أما الفصل السادس:** تم التطرق إلى الانتباه كعملية أساسية في الحياة الإعتيادية للفرد بشكل تفصيلي. فقسمت فصلها إلى:

I- الانتباه : و ذلك بالتطرق لتحديد المفاهيمي للانتباه. فمناقشتها تباعاً ثم التركيز على أهمية الانتباه و الذي أكدته سلسلة الدراسات السابقة، فأشكاله ، مكوناته، ثم أنواعه، ليتم بعدها تحديد أهم خصائص الانتباه، و أخيراً عوامل الجذب و التشتت و التي تمثل لب الاضطراب و الذي يُعرف ب: "اضطراب قلة الانتباه" و هذا ما سنتطرق إليه:

II- الاضطراب " قلة الانتباه" : والذي تناولت فيه تعاريف قلة الانتباه و مناقشتها، الانتشار الوبائي أسبابه و أعراضه، مظاهره، تشخيصه، التدخلات العلاجية و أهميتها، الحلول الإجرائية المقترحة.

- **الباب الثاني:** فيخص الجانب التطبيقي و يشتمل على فصلين:

- **الفصل السابع:** "إجراءات الدراسة الميدانية": و تم التطرق فيه إلى المنهج المستخدم، عينة الدراسة حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية، صعوبات تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات.

- **الفصل الثامن:** نتائج الدراسة و مناقشتها.

و ختاماً سنحاول تقديم خلاصة و مقترحات الدراسة، فالمراجع المعتمدة، قائمة أهم المصطلحات الواردة في البحث، ثبت المصطلحات، قائمة أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة، لترفق بكراسة خاصة بالملاحق.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

موضوع البحث و أهميته:

- 1- موضوع البحث.
- 2- الدراسات السابقة و مناقشتها.
- 3- مناقشة عامة للدراسات السابقة .
- 4- أهمية موضوع الدراسة .
- 5- مشكلة الدراسة .
- 6- فرضيات الدراسة .
- 7- الحاجة إلى الدراسة.
- 8- حدود الدراسة.
- 9- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

1- موضوع البحث.

لا يزال الكائن المميّز غائراً ماهراً في علوم البيولوجيا، محصّاً بارعاً في علوم المادة و الوراثة، و غازياً جديراً في علم الأجرام، بل حتى مدركاً منطقياً للعلاقة بين الظواهر الكونية، بيد أنه ظل عاجزاً قاصراً في الإفصاح الصريح من جهة عن تركيبه الباطني الذي يسبر عن حقائق و مكونات هذه التي أجزعت مضجعه و أيقضت هواجسه. و من أخرى عن حقيقة كينونته في ظل عصر حثيث الخطى، متسارع الإيقاع يصنع تاريخه وفق قانون "حاصل الجمع الصفري" و المعلن عنه صراحة بسلسلة لا متناهية من جولات الهدم و إعادة البناء، في خضم إفرازات عصر تألفت فيه أصداده مشكّلة تناغماً لا منطقياً. فالمعرفة قوة و القوة أيضاً معرفة. معرفة تفرزها هذه القوة لخدمة أغراضها و توطئ مصلحتها و من ثم تبرير ممارساتها و تمرير قراراتها. و الأعد أن لهذا التضاد المعرفي شقيق إقتصادي وفيّ مُلَازِم له و الطاوي في عبايته لسياسات، أنظمة و دول...

و على مدار على كل هذه التسارعات و التصارعات تقف البشرية قاطبة حائرة تتنازعها الآمال و المخاوف، و تتربصها تحديات جسام لا عهد لها بها من قبل. فسعت بذلك جاهدة. لإقامة مجموعة من التوازنات شبه المستحيلة بين: العالمي و المحلي، الروحي و المادي، الكلي و الخصوصي، التقاليد و الحداثة.... (نبيل علي، 2001، ص 292).

قاطعة الجزم بأن واقع و مستقبل مجتمعاتها رهْنُ بما تدّخره العقول من أفكار و ما تصبو إليه هم أفرادها من أفعال حيال هذا الغموض و التعقيد. فلم تجد من التربية إلا مهرباً إنتقائياً لها و الشاهد الدال على ذلك ما ورد في إحدى رسائل "إخوان الصفاء" بأنه : « ليس من فريضة من بين جميع فرائض الشريعة و أحكام الناموس أوجب، و لا أفضل و لا أجل، و لا أشرف و لا أنفع للعبد، و لا أقرب له، بعد الإقرار به و التصديق بأنبيائه و رسله من العلم و طلبه و تعليمه » (نبيل علي، 2001، ص 291).

و عليه فقد نهج كبار العالم و ساسته هذا "الطريق الملكي" لبلوغ الهيمنة و نيل الريادة مدركين لوجهي عملة التربية كونها إما أس الداء، و إما الدواء و طوق النجاة. فبات لزاماً على السياسات الرشيدة أن تعيد ترتيب ملفاتها و تشد على عصا التغيير في مجال التربية كونه مؤشر صلاح و فلاح الأمة من عدمه.

و لعل المكان الخصب الإنتقائي لإنعاش هذه السياسات، "المؤسسات التربوية الابتدائية" و الجامعة بين أسوارها لشريحة الأطفال الممثلين لا محالة - للحلقة الذهبية- بإعتبارها اللبنة التي يستقيم بها الصرح أو كما جاء على لسان " ميدلود " **Middlewood**، "1998 بأنها : « مرحلة تأسيسية لبناء فكر نفس و اتجاهات الطفل» . (آمنة خليفة، 2001، ص 27).

هذا ما دفع بالهيئات على المستوى العالمي، القومي على تركيز اهتمام متزايد بالطفولة و الشاهد المؤكد على ذلك إجماعها على تسمية العشر سنوات القادمة بـ " عقد الطفل".

و الأرجح أن لب الإهتمام بهذه الشريحة يتجسد في التركيز على أهم "صعوباتها التعليمية" و التي إستأثرت بإهتمام أصحاب القرار، التربويين، السيكولوجيين. كونه الأنسب لتسليط الضوء على العملية التعليمية خاصة القطب الفعال فيها - التلاميذ - تحديداً ذوي "الصعوبات التعليمية" و التي نحددها في المقام الأول إختزالا في "العسر القرائي"، سيما و أن القراءة تمثل القناة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها للإتصال مع عالم يتسع باستمرار. فالمعوق الحقيقي في عصر السرعة هذا، ليس صاحب العلة الجسدية أو العقلية كما كان شائعاً. و إنما الفاقدة للقدرة على القراءة و التي تعتبر مفتاح كل التكنولوجيات المستحدثة هذا ما أيده " فوجل " **Voger**، "1975 بقوله: « إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة، يعتبر معوقاً بصورة خطيرة. فالقدرة على القراءة تعد ضرورة بصورة كبيرة».

(نصره ججل، 1995 ، ص 06).

هذا ما يجعل يقيننا جازماً في كونها المفتاح الذهبي لأبواب الكائن المفكر الموصدة، و وسيلة أساسية لغزو عالمه.

و عليه فقد بلغ "العسر القرائي" درجة من الأهمية و الخطورة البالغة، ليس على المستوى الشخصي و الأسري فحسب، بل إمتد ليشمل المجتمعات و دول العالم قاطبة. حيث أكد " ماكجينيز و سميث" ذلك بقولهما: « إن العسر القرائي يمكن أن يكون له نتائج خطيرة بالنسبة للفرد و المجتمع. فالفرد الذي لا يستطيع القراءة بكفاءة يتم عزله بطرق عديدة... » (نصره ججل، 1995، ص 17).

فبات "العسر القرائي" الهاجس الفعلي لسياسات الدول العظمى الرائدة و التي حاولت رصدته بالبحث المعمق فيه و من ثم تطويقه قصد الحد من إنتشاره الوبائي المتسارع و خطورته المتعاظمة باعتباره ثرجماناً للفشل الدراسي و مؤشراً معيارياً لبلوغ الريادة من عدمه. و لعل "نصرة ججل" تؤيد ذلك تحديداً

بقولها: « إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي الانفعالي لعدد كبير من الأطفال » (نصرة جلجل، 1995، ص 17).

و لعل مبلغ التعقيد و منتهى الخطورة على الإطلاق استحصاده لشريحة الأطفال من سن التمدرس فهو بذلك الشبح الضارب للبنية التحتية لصرح الأمم هذا من جهة و من أخرى كونه محور إلتفاف جملة من العلوم: النورولوجية، الفيزيولوجية، السيكولوجية السوسولوجية، الأورطوفونيا اللسانية...، ناهيك عن إنصواءه ضمن الاضطرابات "المزمنة الخفية الأعراض" هذا ما جاء على لسان " ÉSTIENNE" في قولها: « العسر القرائي اضطراب له مظهر إمراضي مقتنع لأشياء أساسية ».

(ÉSTIENNE, 1982, p17).

و نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها "العسر القرائي" في عصر المفارقات هذا و انتشاره الويائي المحقق بدرجة إستترعت انتباه عدد كبير من الباحثين في ميادين و تفرعات شتى: النورولوجية السيكونورولوجية، الطبية، الأورطوفونية... هذا ما دفعنا إلى الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة و التي سنعرض إليها فيما سيلي عرضه.

2- الدراسات السابقة و مناقشتها.

لا مناص من العودة في أي دراسة علمية جادة للتراث النظري وعصارة مجموع الدراسات السابقة بحجة " تراكمية العلوم ". هذا ما يدفعنا للبحث عن الجذور النظرية والامتدادات المعرفية للدراسات العلمية والبحوث المجراة. وعليه لا يستقيم البحث العلمي إلاّ بسنده النظري.

ولأجل ذلك سعت الطالبة جاهدة للإلمام - حسب استطاعتها - بجوانب موضوع الدراسة، وذلك بالبحث في خلاصة نتائج الدراسات السابقة والاستفادة منها أيما استفادة: (طريقة انتقاء العينة، الأدوات السيكمترية المستعملة، المنهج...).

وقد عمدت الطالبة إلى تقسيم الدراسات السابقة المحصل عليها إلى:

2-1: الدراسات السابقة الأجنبية.

2-2: الدراسات السابقة العربية.

وقد حاولت التطرق إلى مناقشة كل مجموعة على حدى ثم تقديم مناقشة عامة الدراسات السابقة.

2-1: الدراسات السابقة الأجنبية:

إتضح للطالبة من مجموع الدراسات المحصل عليها. تعدد أهدافها رغم موضوعها الواحد حيث لكل دراسة هدفها الخاص. ومحاولةً منها لتنظيم عرض الدراسات السابقة عمدت إلى تصنيفها لثلاث سلاسل تندرج ضمنها مجموعة من الدراسات وهي كما يلي:

2-1-1: السلسلة الأولى: موضوع الدراسات السابقة تدور حول طبيعة العسر القرائي.

2-1-2: السلسلة الثانية: موضوع الدراسات السابقة يركز حول العسر القرائي وعلاقته بالأسرة والوراثة.

2-1-3: السلسلة الثالثة: موضوع الدراسات السابقة يركز حول علاقة العسر القرائي بمتغيرات أخرى.

2-1-1: السلسلة الأولى: دراسات خاصة بطبيعة العسر القرائي

2-1-1-1: دراسة دالبي (DALBY, 1979): بعنوان "عجز أم تأخر" - نماذج نفسية عصبية-

"للعسر القرائي النمائي".

سلطت دراسة "دالبي" الضوء على النظام العصبي المركزي في إضطرابات القراءة، حيث اعتبرته أساس الفشل القرائي، وتحديداً " تلف المخ " كسبب رئيسي للعسر القرائي النمائي.

كما أشارت نتائج الدراسة على ضرورة تركيز الانتباه على "نظرية النطق"، و"إعادة التشكيل".

وتضيف الدراسة إلى أن مصطلح "عسر القراءة النمائي" يكون تحديده إجرائياً بعد عزل حملة من العوامل

على التوالي: * - الضطرابات الإنفعالية. * - الحرمان البيئي. * - التدريس غيرالملائم (نصرة جلجل، 1995 ص

(20).

2-1-1-2: دراسة " وايت وميلر " (WHITE, MILLER, 1983): بعنوان "عسر القراءة يبحث عن

تعريف ".

وتهدف دراسة (وايت، ميلر) إلى تقديم الإجابة لسؤالين أساسيين:

* - كيف يتم تعريف العسر القرائي إجرائياً ؟ * - كيف يتم للباحثين تمييز هذا النوع والمعروف بالعسر

القرائي عن الأنواع الأخرى من الصعوبات القرائية ؟

ولأجل ذلك إعتمدت الدراسة على تقارير عن العسر القرائي (يركز البحث على القراءة) في مجلة صعوبات التعلم من عام (1971، 1980).

وقد توصلت الدراسة إلّا أنّ 87% من التعريفات أثبتت وجود عيب إنتقائي في القراءة أو الهجاء على اختبار مقنن لذلك.

2-1-1-3: دراسة " فورمان " (FOORMAN, 1989): بعنوان " ما هو وجه الخصوصية في العسر القرائي النوعي؟"

تشير الباحثة - صاحبة الدراسة - إلى أن النسخ الأولى من هذه الدراسات كانت قد قُدمت في رابطة البحث الأمريكي (عام 1980)، في مؤتمر عنوانه: ما هو الشيء الخاص بعسر القراءة النوعي؟. وتجدر الإشارة إلى أن المؤتمر نَظَم لسببين أساسيين حول:

- * - مسألة التصنيف: يدور طرحه في كيفية تصنيف الأطفال من ذوي العسر القرائي.
 - * - العوامل المسببة: حيث إعتبر السبب الصوتي أساسي في الاضطراب. أين أجمع مجموعة من الباحثين على الحالة الوراثية للعيوب الصوتية. أما " فورمان " و " نيرمان " فقد تبنا المنظور التفاعلي بين العوامل البيئية والأخرى الخاصة بالنضج في شرحهما للفروق في القراءة والهجاء (نصرة جلجل، 1995 ص 21).
- تؤكد الطالبة بأن التطرق لقضية التناظر المفاهيمي " للعسر القرائي " أو لطبيعته النظرية مسألة قد تجاوزها الزمن. وحديث أغفلت عنه الألسن، حيث ترى بأن العديد من المسائل والموضوعات من هذا النوع (الضبط المفاهيمي، الأنواع، الأسباب الكامنة...) بقيت محل جدل وشقاق شديدين لا طائل منهما.
- كما نوّه بأن أهمية المشكل، خطورته، وكذا إنتشاره الوبائي يُلزم التطرق للإجرائية في تناول موضوع " العسر القرائي " وذلك بانتقاء أدوات سيكومترية تشخيصية للتعرف على المعسرّين قرائياً ومن ثم ضمان التكفل العلاجي المهيكل على أساس الفروقات الفردية باستراتيجيات علاجية مساهمة للمقررات الدراسية، ودرجة العجز (الفشل القرائي) بعد التشخيص الدقيق.

2-1-2: السلسلة الثانية: دراسات خاصة بالعسر القرائي وعلاقته بالأسرة و الوراثة.

2-1-2: دراسة " فوجلر " وزملائه (VOGLER, 1980): بعنوان: " القدرات المعرفية في عائلات بها أطفال من ذوي العسر ".

تكونت عينة الدراسة من أطفال ذوي صعوبات التعلم في بعض المدارس (أحياء كولورادو Colorado) محددين بعمر زمني يتراوح ما بين (7.5-12 سنة) ونسبة ذكاء على مقياس "وكسلر" لا تقل عن 90، وكذا لتحصيل القراءة أقل من النصف عن مستوى الفرقة المتوقع مع ضرورة الإقامة مع الوالدين، عدم وجود عيوب: انفعالية، عصبية، بصرية، سمعية...
أما عن أدوات الدراسة فقد اشتملت:

- * - اختبار التحصيل الشخصي.
 - * - اختبار الذكاء الثقافي غير اللفظي.
 - * - اختبار العلاقات المكانية للقدرات العقلية الأولية.
 - * - اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.
- وقد أكدت الدراسة بنتائجها على الطبيعة العائلية والوراثية للعسر القرائي. (نصره جلد، 1995 ص 107).

2-2-1-2: دراسة " داکر، وآخرون " (DECKER et al, 1985) بعنوان: تاريخ العائلة كمؤشر على احتمال الإصابة بالعسر القرائي.

- تقيس هذه الدراسة إحصائية الإصابة بالعسر القرائي نتيجة للقدرة القرائية للوالدين. فقد استخدم " داکر" تقرير ذاتي لتحديد العسر القرائي لمجموعتين مختلفتين:
- * - مجموعة المعسر قرائياً. * - المجموعة الضابطة (لا يعانون عسراً قرائياً).
- ولأجل ذلك استخدم مجموعة من المعايير التالية:
- * - يتراوح العمر الزمني ما بين: (7.5-12) سنة.
 - * - أداء قرائي أقل من النصف من المستوى القرائي المتوقع.
 - * - نسبة ذكاء لا تقل عن (90) على اختبار مقنن للذكاء.
 - * - عدم وجود اضطرابات (انفعالية، سلوكية، عصبية) مع الخلو من العيوب البصرية السمعية.
 - * - كل العائلات كانت من الطبقة الوسطى أو العليا.
 - * - اللغة الإنجليزية هي اللغة التي يتم التحدث بها في المنزل.
- وقد أسفرت الدراسة على النتائج الآتي ذكرها:
- * - احتمالية معاناة الطفل من صعوبة القراءة.
 - * - احتمالية عدم معاناة الطفل من صعوبة القراءة.

*- تزايد كبير في تعرض الطفل لأن يصبح لديه صعوبة في القراءة إذا ما تم التأكد من صعوبة تعلم القراءة لدى الوالدين: (الأب والأم) (نصره جمل، 1995، ص 108).

3-2-1-2: دراسة ملكيان (MELEKIAN, 1990) بعنوان: " الخصائص العائلية للأطفال الذين لديهم عسراً قرائياً ":

يرى الباحث أن معظم الاستنتاجات عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وعمر الوالدين والترتيب من حيث حجم الأسرة، والترتيب الميلادي هي عوامل متناقضة فيما بينها حيث أغفل عن حقائق نابعة من الحياة الاجتماعية الحديثة مثل: وجود أحد الوالدين بمفرده، عمل الأم، خصائص عائلية....
فُدر قوام العينة بـ (219) "طفلاً يعانون عسراً قرائياً حاداً" في مدينة " سانت كلود " من عام (1970)،
(1976) بعمر زمني ما بين (8-15 سنة). حيث مثل الإناث 15(%) من حجم العينة. أما الذكور فقد ب: (85%).

أما عن أدوات الدراسة فقد جمعت ثلاث أدوات للدراسة:

*- تقرير المدارس. * - مقياس وكسلر للذكاء.

*- اختبارات مقننة في القراءة: جهرية، تحليل الأخطاء، القراءة من أجل الفهم.

فكانت نتائج الدراسة:

*- الأطفال المعسرّين قرائياً لآباء وأمهات أقل من 30 سنة.

*- بالنسبة لحجم الأسرة والترتيب الميلادي: فتشير الدراسات إلى تأخر ترتيب الأطفال المعسرّين قرائياً.

*- أما بالنسبة للأسرة فإن هناك صعوبات ترتبط ب: الحمل المتكرر، قلة الاهتمام، التعب الإهمال...

(نصره جمل، 1995، ص 109).

لمناقشة السلسلة الثانية من الدراسات الخاصة "بالعوامل الوراثية والأسرة" ترى الطالبة من الضروري عقد مقارنة مع مجموع الدراسات السلسلة الأولى (الخاصة بطبيعة العسر القرائي). فقد إتضح لها أن السلسلة الثانية قد تطرقت لعامل الأسرة بكل متغيراتها والتي تمثل محور أرضية خصبة للدراسات الحديثة. والتي تؤمن بعدم إمكانية عزل فرد عن نسقه الأسري، غير أن الجدل بقي مُلَازماً لهذا النوع من الدراسات، حيث تباينت الرؤى وتعارضت فجعلت من حقل الدراسات تلك مجالاً مُلغماً يصعب الغوص فيه.

والجدير بالذكر أن هذه الدراسات (فوجلر وزملائه 1980، لكيان 1990) كلها عمدت إلى الأسلوب التشخيصي مستخدمة جملة من الأدوات السيكمومترية لذلك. ولكنها لم تعمق دراستها بربط العسر القرائي بجملة من المتغيرات للدراسة.

3-1-2: السلسلة الثالثة: دراسات تناولت المتغيرات المرتبطة بالعسر القرائي:

1-3-1-2: دراسة "سبرينج": (SPRING, 1976) بعنوان: "سرعة الترميز ومدى الذاكرة في الأطفال من ذوي العسر القرائي".

تجسد هذه الدراسة النظرية التي تعزي عيوب "مدى الذاكرة" في الأطفال المعسرين إلى الترميز الحركي البطيء للحديث، حيث تعرف الدراسة المعسرين إجرائياً على أنهم الأطفال الذين يقرءون ويتهجون بصعوبة غير عادية على الرغم من أنهم:

* - يتمتعون بذكاء (90-106) بمتوسط 98. * - العمر الزمني يتراوح (6.8-12.2 سنة).

* - فرص تعليمية ملائمة وذلك مقارنة مع عينة الأطفال العاديين (نصره جلد، 1995، ص 113).
وقد إشتملت أدوات الدراسة على:

* - استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي. * - اختبار مدى التحصيل.

* - اختبار كاليفورنيا للتحصيل. * - اختبار وكسلر للذكاء.

* - اختبار ستنا فورد للتحصيل. * - اختبار تسمية الرقم، اللون، الصورة، المدى الرقمي.

أما الدراسة فقد أسفرت النتائج على النتائج التالية:

* - الأطفال المعسرين كانوا أبطأ من العاديين بالنسبة للترميز الحركي.

* - التناقص كان بالنسبة للأرقام منه بالنسبة للصور.

* - تسبب سرعة التسمية والمدى الرقمي في جزء كبير من التباين في القراءة (نصره جلد، 1995 ص 114).

2-3-1-2: دراسة ساتيان: (SATYAN, 1980) بعنوان: "إدارة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة مدخل متعدد النظم".

تهدف الدراسة إلى فحص الأطفال الموجودين بالمركز الأكلينيكي لمشكلات القراءة باستخدامها "المدخل متعدد النظم" بغية الوصول لتقيّم شامل، حيث يتكون فريق التشخيص من مجموعة من المتخصصين في: الطب، الاجتماع، التحدث، السمع، العلاج النفسي.

بلغ قوام العينة (250) طفلاً تراوحت أعمارهم (6-14 سنة) لمتوسط قدره (6.46) وانحراف معياري (2.57) وتراوح الذكاء (85-134) بمتوسط (93.54). وكوّن الذكور (71.6%). أما الإناث (28.4%) واشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

*- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. *- مقياس الذكاء لبينييه. *- اختبار تيرمان.

*- اختبار الإدراك الحسي البصري. *- اختبار بندر جشتللت للإدراك الحسي البصري.

أظهر تحليل النتائج أن (3%) من العينة (08 حالات) كانوا في مرحلة ما قبل القراءة، ولم يكن هناك عسر قرائي في (12%) من العينة (30 حالة) حيث كان عمرهم القرائي يساوي عمرهم العقلي وكان هناك عسر قرائي بسيط في (20%) من العينة (500 حالة) حيث تمكنوا من المهارات الأساسية للقراءة، ولكنهم حصلوا على درجات منخفضة على اختبارات القراءة نتيجة نقص الطلاقة والثقة. وقد أظهرت النتائج:

*- عسر قرائي حاد في (48%) من العينة (120%) كان لديهم صعوبة أساسية في نقص جوانب القراءة (بصرية سمعية).

*- (17%) المتبقية (42 حالة) فكان لديهم عسر قرائي حاد وخطير (لم يعتبروا قراءاً) وبعد القيام بهذه التحليلات والفحوصات عقد اجتماع مع (المدرسين، المعالجين)، وأرسل تقرير شامل لمساعدة (المدرسين الأطباء، الآباء) بطرح طرق ممكنة لمساعدة الطفل في المنزل وبعض أساليب الإدارة العامة (نصرة جلجل 1995، ص 116).

سلّطت مجموع هذه الدراسات الضوء على جوانب عدة و مواضيع متنوعة متعلقة بالأطفال المعسرّين قرائياً: «خصائص التشغيل المعرفي» «المقارنة بين الأطفال العاديين والمعسرّين». وقد بصّرت هذه الدراسات الطالبة بجوانب مختلفة منها:

*- ضرورة الشخيص كعملية انتقائية ملحة.

*- إلزامية استخدام أدوات سيكومترية لقياس القراءة: (الجهرية الصامتة) في نفس الوقت.

*- التركيز على الاختبارات العقلية لقياس الذكاء (خاصة اختبار وكسلر الذي يؤكد فعاليته وكفاءاته التشخيصية).

*- ضرورة التأكد من السلامة: العصبية، البصرية، السمعية.

*- التأكد من مدى توفر المناخ المدرسي الملائم.

*- الحرص على المقارنة بين مجموعة من المعسرّين قرائياً والأسوياء.

*- ضرورة العودة للتقارير المدرسية إحالة المدرس.

*- ضيف إلى ذلك التنبيه لخصوصية المرحلة العمرية ومدى أهميتها والدليل على ذلك اهتمام مجموع البحوث والدراسات السابقة بها.

2-2: الدراسات السابقة العربية.

أما عن الدراسات العربية فكانت قليلة - على حسب حدود إطلاع الطالبة - مقارنة بالدراسات الأجنبية، وحتى وإن وُجدت فهي لم تعلن صراحة التطرق " للعسر القرائي " (كمصطلح) بل اعتبرته "ضمن صعوبات التعلم القرائية"، أو "التأخر القرائي"، "الفشل القرائي" (تباين المصطلح) عدا دراسة " نصرّة محمد عبد المجيد جلجل " (1995) وفيما يلي سنحاول التطرق لعرض ومناقشة مجموع الدراسات السابقة العربية:

2-2-1: دراسة "بدرية الملا": (1985) بعنوان: "برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر":

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع الإبتدائي واشتملت عينة الدراسة على (207 تلميذة) ليست لديهن عيوب: سمعية، بصرية، النطق. أما أدوات الدراسة فقد اشتملت على:

*- اختبار المسح العصبي السريع. *- مقياس صعوبات القراءة (إعداد الباحثة).

*- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي. *- تقديرات المعلمين.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج:

أكثر أخطاء القراءة شيوعاً بين التلميذات ما يتعلق: (التعرف على الكلمة، الإضافة الحذف) حيث كانت نسبتها (98% - 99%) (خيرى المغازي عجاج، 1998، ص 45).

2-2-2: دراسة "أنور الشرفاوي" (1987) بعنوان: "العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وقد اشتملت عينة الدراسة (836) مدرساً ومدرسةً من المدارس الابتدائية. وتم تحديد الأطفال من ذوي صعوبات القراءة عن طريق تقديم استفتاء "العوامل المرتبطة بالصعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين". ويتكون الاستفتاء من (48) عبارة، وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حد ما أو لا ترتبط إطلاقاً. وخلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة:

* - الإحساس بالعجز وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس.

* - اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.

* - العلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط بها من عوامل.

* - المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل.

2-2-3: دراسة "أحمد أحمد عواد" (1988) بعنوان: "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية (صعوبات القراءة)، وقد اشتملت عينة الدراسة (30 تلميذاً) تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها (245) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية. وقد تم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

* - مجموعة تجريبية (15 تلميذاً). * - مجموعة ضابطة (15 تلميذاً).

حيث تمت المجانسة بين المجموعتين في كل من: (السن، الجنس، الذكاء) (خيرى عجاج، 1998 ص

46).

أما عن الأدوات السيكومترية للدراسة:

* - استبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " (من إعداد الباحث).

* - استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى (عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم).

* - اختبار الذكاء المصوّر ل: أحمد زكي صالح.

برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية للباحث، وقد استغرق تطبيق البرنامج 15 يوماً.

وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية:

توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (القراءة، الكتابة التعبير، الفهم) مرتبة حسب شيوعتها بين التلاميذ.

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة، الكتابة، الفهم، التعبير) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وبين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المتابعة وبين التطبيق القبلي والمتابعة للاستبيان ككل لصالح المتابعة .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل في التطبيقات الثلاثة (قبلي، بعدي، متابعة) (خيرى عجاج، 1998، ص 40).

2-2-4: دراسة "محمود عبد الحليم منسي" (1989) بعنوان: "العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" (دراسة استطلاعية في المدينة المنورة).

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وإشملت عينة الدراسة على (120) معلماً من (15) مدرسة تم إختيارهم بصورة عشوائية ومدة خبرتهم (5-15 سنة).

وتم تطبيق الأداة الخاصة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتضم الأبعاد التالية:

* - المدرسة ومكانتها (10) عبارات. * - المعلم وكفاءته (21) عبارة.

* - المناهج (18) عبارة. * - التلميذ وقدراته (10) عبارات.

* - الأسرة (10) عبارات.

وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

1- الصعوبة الخاصة بالمدرسة ترجع إلى (عدم توفر الوسائل وعدم التحدث بالفصحى من المدير والإذاعة المدرسية والمدرسين).

2- الصعوبة الراجعة للمعلم تضم (نقص الإعداد اللغوي، عدم كفاية التدريب).

3- الصعوبة الراجعة للمناهج تضم (عدم تسلسل الأفكار، عدم وجود علاقات تمييز، نقص التدريبات اللغوية).

4- الصعوبة الراجعة للتلميذ تضم صعوبات النطق والكلام، الخجل، كثرة التثرثرة داخل الفصل.

5- الصعوبة الراجعة للأسرة وتضم انفصال الوالدين، عدم متابعة الوالدين للأبناء، عدم إيجاد الفرصة بالمنزل لمذاكرة الدروس (خيرى عجاج، 1998، ص 50).

2-2-5: دراسة "فصل خير الزاد" (1991) بعنوان: "صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية، تربوية نفسية)".

هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، واشتملت الدراسة على (500 تلميذاً) بالمرحلة الابتدائية. إستبعد منهم ذوي الإعاقات الحسية، الحركية، والضعف العقلي الاضطرابات الانفعالية والنفسية. وبلغت العينة بعد عمليات الاستبعاد (365) تلميذاً طبق عليهم اختبار الذكاء، واختبارات التحصيل في اللغة العربية، والحساب. (خيرى عجاج، 1998، ص 51).

وقد كشفت النتائج ما يلي:

* - نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بلغت (15.64 %) (نسبة الإناث ذوي صعوبات التعلم بلغت (11.28 %).

* - نسبة انتشار صعوبة التعلم تزداد بزيادة العمر الزمني.

* - ترتيب الصعوبات النمائية على النحو التالي: اللغة والكلام، المدركات الحسية والحركية، الانتباه الذاكرة، المعرفة والتفكير.

* - ترتيب الصعوبات الأكاديمية على النحو التالي: صعوبة الحساب، صعوبة الكتابة صعوبة القراءة. (نصرة جلجل، 1995، ص 60).

2-2-6: دراسة "نصرة محمد عبد المجيد جلجل" (1993) بعنوان: تشخيص العسر القرائي غير العضوي

لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح".

تهدف الدراسة إلى:

* - مسح للرؤى النظرية التي تناولت موضوع العسر القرائي "DYSELEXIA" قد يُسهم في فهم أعمق للموضوع من كافة جوانبه.

* - كيفية التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي.

* - إعداد اختبار تشخيص للعسر القرائي ويتضمن مهارتي القراءة الصامتة والهجيرية.

* - التأكد من فاعلية برنامج للقدرات المتكررة لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي.

واشتملت عينة الدراسة على (388) منها: (185 ذكراً، 203 إناثاً). وتراوحت أعمارهم من (7.8-12.4) بمتوسط قدره (9.3).

وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

- أدوات لقياس النضج العقلي للتلاميذ.

* - اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (اللفظي ، العملي، الكلي).

- أدوات لقياس الأداء الأكاديمي المتمثل في تشخيص مهارات القراءة:

* اختبار القراءة الصامتة.

* - اختبار تشخيصي للعسر القرائي.

* استمارة تحليل الأخطاء.

- أدوات لقياس الجوانب العصبية، الإنفعالية، الاجتماعية، الأسرية والتمييز السمعي.

* - اختبار المسح النورولوجي السريع.

* - قائمة كورنر لتقدير سلوك الطفل. * - استمارة لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

* - اختبار التمييز السمعي اللفظي. * - اختبار التمييز البصري اللفظي (نصره جلجل، 1995، ص 60).

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

* - حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي فقد طرأ تحسن بالنسبة للقراءة

الصامتة فيما يخص "التعرف وفهم الكلمة"، "فهم الجملة" وكذلك فهم الفقرة وكذلك تحسن أداء التلاميذ من

جانب القراءة الجهرية، والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء في الأداء البعدي بالنسبة لجميع الأخطاء (الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار...).

*- طرأ تحسن طفيف بالنسبة "لمهارة التعرف" وتحسن ملموس بالنسبة لمهارة "فهم الكلمة " " فهم الجملة"، "فهم الفقرة"، وهذا بالنسبة للقراءة الصامتة، الجهرية، فقد تحسنت القراءة الجهرية عن طريق انخفاض عدد الأخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار (نصره جلجل، 1995، ص61).

*- طرأ تحسن بصفة عامة على المهارات الأربع للقراءة الصامتة وهي مهارة "فهم الكلمة"، "فهم الجملة"، "فهم الفقرة". وبالنسبة للقراءة الجهرية فقد طرأ تحسن ملموس بصورة عامة واتضح ذلك من انخفاض عدد أخطاء: الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار.

*- طرأ تحسن بالنسبة لجميع مهارات القراءة الصامتة والمتمثلة في: "التعرف على الكلمات" "فهم الكلمة"، "فهم الجملة"، "فهم الفقرة"، خاصة بالنسبة "لمهارة فهم الجملة " وكذا القراءة الجهرية.

(نصره جلجل، 1995، ص61)

*- وقد تحسنت القراءة الجهرية بصورة عامة وعكس ذلك في انخفاض عدد أخطاء: الحذف والإضافة الإبدال، التكرار. كان عدد الأخطاء قد قل بصورة واضحة بالنسبة لأخطاء الإبدال.

3- مناقشة عامة للدراسات السابقة.

بعد عرض موجز لأهم الدراسات السابقة المُحصَل عليها ومناقشتها تبعاً، حاولت الطالبة إجراء مقارنة بين الدراسات السابقة الآتية والدراسة الحالية فبيّنتها في نقاط الاتفاق والاختلاف والتي حددتها في الجدول أدناه:

جدول رقم (01): يوضح مناقشة عامة للدراسات السابقة.

نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
--------------	---------------

تتشترك جل الدراسات في موضوع العسر القرائي.	اختلاف في الهدف الأساسي لها (حتى وإن كان الهدف الأولي واحداً: تحديد المعسرين).
تتفق في إختيار المكان الانتقائي للبحث: «المدرسة الابتدائية».	تختلف حسب الحدود الزمانية والمكانية.
إنتهاج المنهج الوصفي الملائم لهذا النوع من الدراسات.	تختلف في متغيرات الأخرى الدراسة المرتبطة بالعسر (لا توجد دراسة بنفس المتغيرات) (ح ح إ).
إتباع المقارنة بين مجموعتين: المعسرين، الأسوياء.	إختلاف في تحديد الأفواج الدراسية. فقد شملت الدراسة الحالية الأفواج (04)(05)(06) على خلاف باقي الدراسات الأخرى التي اتفقت معظمها في تحديد الصف الرابع خصيصاً، أو كل المرحلة الابتدائية.
الاعتماد على مجموعة من الأدوات السيكمترية لقياس جوانب متعددة: العقلية، الانفعالية، السمعية، البصرية.	تشخيص سلامة الجهاز: (السمعي، البصري العصبي). وكان بإجراء فحص طبي خاص بالنسبة للأطفال المحددين بدلا من ادوات بحثية خاصة .
إعتمادها على إحالة المدرس كخطوة تشخيصية تمهيدية أساسية.	التأكد من مدى ملائمة المناخ الدراسي.
تتشارك في المتغيرات الوسيطية: الجنس، السن.	عدم استخدام واحدة من الأدوات السيكمترية التالية لأنها من إعداد الطالبة.
إختيار عينة كبيرة الحجم مراعين في ذلك تمثيلها للمجتمع الأصلي.	إختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم. إختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية. العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية

من خلال الجدول رقم (01) المقارن نستشف مدى مسايرة الدراسة الحالية لمعظم الدراسات الأخرى

(الأجنبية، السلسلة 2 و3 و العربية) خاصة دراسة "تصرة جلجل"، كما سبق عرضها آنفا واختلقت معها

في الأدوات السيكمترية المستعملة، و كذا اقتراحها لبرنامج علاجي.

4- أهمية موضوع الدراسة.

وعموماً فقد يتضح من خلال جملة الدراسات السابقة الأهمية البالغة التي يكتسبها موضوع "العسر القرائي" باعتباره المجال الخصب للدراسات الحديثة الجادة خاصة وأنها تشكل المؤرق للمسؤولين والمتخصصين و كذا الباحثين في مجال التربية والتعليم (المرحلة الابتدائية) هذا من جهة ومن جهة أخرى أرضية لتلاقي العلوم: الطبية، السيكونورولوجية، السيكلوجية، السوسيولوجية، اللسانية... ليتمكن من تشخيص وعلاج هذا المشكل الذي يعرف انتشاراً وبائياً مُهدداً لتنبؤات السياسات الراشدة في العالم قاطبة. وخطراً محذقاً بات يستجمع شريحة خاصة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- أهمية موضوع العسر القرائي على المستوى: (الوطني، العالمي) الداخل تحت مظلة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

2- تسليط الضوء على " شريحة المعسرّين قرائياً " قصد العمل على التخفيف من معاناتها مستقبلاً على المدى البعيد و تحقيق توافقاً مدرسياً على المدى القريب.

3- العمر الزمني والمستوى الدراسي للعينة واعتباره المناسب للتشخيص والعقلاني للتدخل العلاجي.

4- تلقي الدراسة الحالية الضوء على أهم ما يشغل إهتمام الدراسات السيكونورولوجية الحديثة ويستقطب إنتباه المهتمين بالدراسات الخاصة بالمرحلة الابتدائية ومشاكلها.

5- ما يضفي أهمية للدراسة الحالية ندرة الدراسات والبحوث المماثلة على المستوى الوطني والعربي على حسب حدود إطلاع الطالبة (حتى وإن وجدت فلها خصائصها ومتغيراتها).

6- محاولة توسيع الرؤى للعسر القرائي من خلال الإطار النظري والبحوث السابقة: (تحديدات مفاهيمه أسبابه، تشخيصه، أهم النظريات...) وبالتطرق إلى صعوبات التعلم باعتبارها وثيقة الصلة بصعوبات تعلم اللغة والتي تدخل ضمنها (صعوبة القراءة).

7- ما يزيد الدراسة قدراً من الأهمية كونها من ضمن البحوث التشخيصية والتي تعتمد على جملة من الأدوات السيكونومترية لإضفاء ضبطاً منهجياً ودقة تحليلية. هذا ما يفسح المجال واسعاً أمام دراسات مكملّة لرسم خطط علاجية قصد تطوير المشكل قيد الدراسة.

8- مما قد تحققه هذه الدراسة الحالية من نتائج يفتح المجال واسعاً لتبصر معلم المرحلة الابتدائية بمناخ صفه، تفاعلات مجموعاته ومن ثم لفت انتباهه للفروقات الفردية والصعوبات القرائية التي قد تكون سبباً مباشراً للفشل الدراسي.

9- مما يزيد تثمين الدراسة الحالية توجيه المنظار التشخيصي لإضطراب " قلة الانتباه " كمتغير أساسي للدراسة الحالية ومدى ارتباطه بالعسر القرائي.

10- الخلفية النظرية للاضطراب " قلة الانتباه " يوسع من توضيح وفهم الاضطراب ومن ثم تحليل وتفسير النتائج.

11- مما يزيد من أهمية الدراسة الحالية توجيه اهتمامها على حلقة الربط بين البعدين: الانفعالي، العقلاني والمجسد في "الذكاء الانفعالي" باعتباره الوريث الشرعي للذكاء الأكاديمي الكلاسيكي خاصة في المرحلة الابتدائية وتحديدأ لدى المعسرين قرائياً.

12- تعتبر هذه الدراسة محاولة جديدة تطرقت للعسر القرائي وعلاقته "بقلة الانتباه"، وكذلك "الذكاء الانفعالي" - على حسب حدود اطلاع الطالبة - إذن فالدراسة الحالية تُقدم إضافة للمكتبة في هذا المجال.

13- ترتبط أهمية الدراسة بقدر الأدوات السيكمترية المستخدمة في الدراسة، خاصة وأن أغلب الأدوات البحثية من تصميم الطالبة المتمثلة في: "اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم"، "اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً، في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية"، "العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية" وكذلك محاولة تكييف "اختبار الذكاء الانفعالي" لصاحبه (مون MOON).

14- أخيراً يمكن أن تكون الدراسة الحالية - في مجال البحث العلمي - باكورة خير لفتح أبواب دراسات جديدة موصدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.

5- مشكلة الدراسة.

تمثلت مشكلة الدراسة في تحقيق الأهداف الآتية:

5-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء ؟.

5-1-1: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس ؟.

5-1-2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن ؟.

5-1-3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي ؟.

5-1-4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ؟.

5-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء ؟.

5-2-1: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس ؟.

5-2-2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن ؟.

5-2-3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي ؟ .

5-2-4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف مستوى التحصيل الدراسي ؟.

6- فرضيات الدراسة.

تبلورت فرضيات الدراسة كما يلي:

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء.

6-1-1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس .

6-1-2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن .

6-1-3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي.

6-1-4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل

الدراسي.

6-2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء.

6-2-1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس.

6-2-2: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.

6-2-3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي .

6-2-4: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

7- الحاجة إلى الدراسة.

ناهيك عن الأهمية التي تكتسبها الدراسة الحالية والبال عليها مجموع الدراسات السابقة وعلاوة عن الأهداف النظرية والتطبيقية التي تصدت الدراسة لتحقيقها. فقد كانت الحاجة الملحة إليها دافعا قويا يؤكد الأسباب الآتي ذكرها:

1- إهتمام الهيئات (العالمية، القومية، المحلية) المتزايد بالطفولة ومشاكلها المدرسية والحاجة على ذلك تسمية العشر سنوات القادمة بـ: "عقد الطفل".

2- تفاقم المشكل وانتشاره الوبائي المهدد للسياسات التعليمية من جهة ومستقبل المعسرين قرائياً من جهة أخرى.

3- زيادة معدل الفشل الدراسي في المرحلة الابتدائية، ولعل الفشل القرائي - حسب مجموع الإحصائيات- المسؤول الأول عنه.

4- ضرورة الضبط التشخيصي للشريحة المقصودة بالدراسة " المعسرين قرائياً" قصد توجيه الدراسات اللاحقة لاقتفاء مسار الدراسة الحالية (اقتراح أساليب التكفل العلاجي مثلا...).

5- ندرة الدراسات السابقة المشتملة على الطرح نفسه الذي تستند عليه الدراسة الحالية مما يجعله علامة مشجعة للإقبال والاستمرارية فيه.

6- تبصير المهتمين في حقل التربية والتعليم وعلى رأسهم الوالدين، المعلمين، أصحاب القرار... بتفاهم المشكل وضرورة اتخاذ التدابير الملائمة.

8- حدود الدراسة.

8-1: الحدود البشرية.

تشتمل عينة الدراسة الحالية المبدئية على مجموعة من تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية بلغ قوامها (746 فرداً): (400 فرداً) (المعسرين قرائياً) و 346 فرداً (العاديين الأسوياء) والعينة الابتدائية هي تحويلات المدرسين لهؤلاء التلاميذ للطلبة.

أما قوام عينة الدراسة الحالية النهائية فقد بلغ (200 فرداً): (50 فرداً) (معسرين قرائياً) و (150 فرداً) (العاديين).

8-2: الحدود المكانية.

طبقت الدراسة الحالية على المؤسسات التعليمية الابتدائية "للمقاطعة الثالثة" لمدينة ورقلة والتي بلغ عددها (11 مؤسسة ابتدائية) نذكرها على التوالي ابتدائية: طارق بن زياد، عبد القادر الصفراني المجمع الجديد، الغزالي الجديدة، الغزالي القديمة، صلاح الدين الأيوبي، ابن رشد، القارة الجنوبية الأولى القارة الجنوبية الثانية، حجاج، بني ثور الجديدة.

8-3: الحدود الزمانية.

تم إجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الجامعي 2004/203.

9- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

واستزادة لتوضيح الرؤية أكثر حول موضوع الدراسة الحالية نسلط الضوء على التعاريف الإجرائية الخاصة بها كما يلي:

9-1: التعريف الإجرائي للمعسرين قرائياً.

المعسرين قرائياً في الدراسة الحالية هم تحويلات المدرسين لمجموعة من تلاميذ و تلميذات الطور الثاني من المرحلة الابتدائية بمتوسط عمر زمني قدر بـ (10.76) و المتحصلين على درجة تقدير أقل من (08 درجة) " اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية " (إعداد الطالبة)، و على نسبة ذكاء (90 درجة) فأكثر على " اختبار الذكاء المصور " لـ " أحمد زكي صالح"، كما يظهرون انخفاض أدائي في القراءة الجهرية عن المتوقع " اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" لـ "أحمد احمد عواد"، و تقدير أكبر من (57 درجة) على " اختبار العوامل المرتبطة بالمعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية" (إعداد الطالبة)، و على تقدير أقل من (55 درجة) على " اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية" (إعداد الطالبة).

9-2: التعريف الإجرائي لقلة الانتباه.

هي الدرجات من (20) فأكثر على " اختبار علا عبد الباقي إبراهيم" و المُحصل عليها من قبل المعسرين و المعسرات قرائياً و الأسوياء من الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

9-3: التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي.

هي الدرجات الأقل من (89 درجة) على " اختبار مون " " Moon" و المُحصل عليها من قبل المعسرين و المعسرات قرائياً و الأسوياء من الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

9-4: التعريف الإجرائي للسن:

هو متوسط سن العينة المختارة (10.76) و تم تقسيمها وفقه إلى مجموعتين:
*- مجموعة ذات السن المرتفع. *- مجموعة ذات السن المنخفض.

9-5: التعريف الإجرائي للمستوى التعليمي:

يقسم حسب الأفواج الدراسية للطور الثاني للمرحلة الابتدائية و هي على ثلاث:
*- م₁: السنة الرابعة. *- م₂: السنة الخامسة. *- م₃: السنة السادسة.

9-6: التعريف الإجرائي لمستوى التحصيل الدراسي:

هو متوسط المعدل الفصلي الأول للعينة المختارة و تم تقسيمها وفقه إلى مجموعتين:
*- مجموعة ذات تحصيل مرتفع. *- مجموعة ذات تحصيل منخفض.

الفصل الثاني:

صعوبات التعلم و اضطرابات اللغة .

- تمهيد.

I- صعوبات التعلم .

- 1- ماهية صعوبات التعلم .
- 2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.
- 3- أهمية دراسة صعوبات التعلم.
- 4- أنواع صعوبات التعلم.
- 5- تشخيص صعوبات التعلم.
- 6- أسباب صعوبات التعلم.
- 7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم .
- 8- التدخلات العلاجية لصعوبات التعلم.
- 9- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

II- اضطراب اللّغة.

- 1- ماهية اللّغة.
 - 2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.
 - 3- المراحل النمائية لاكتساب اللّغة.
 - 4- العوامل المؤثرة في النمو اللّغوي.
 - 5- دورة النمو اللّغوي.
 - 6- خصائص النمو اللّغوي.
 - 7- بنية اللّغة و مستوياتها.
 - 8- تشخيص الاضطرابات اللّغوية.
 - 9- أنواع الاضطرابات اللّغوية.
- خلاصة.

- تمهيد:

استناداً إلى الإطار النظري و توافقاً مع المنطق الإستقرائي، حاولت الطالبة أن تخلص الفصل الثاني بالتطرق إلى "صعوبات التعلم" و "اضطرابات اللّغة" و حجتها في ذلك الارتباط القائم بين "صعوبات التعلم" و "صعوبات القراءة".

حيث أن "صعوبات التعلم" هو المجال الواسع بإعتباره يشمل كل الإعاقات الأكاديمية و التي تدخل ضمنها "اضطرابات اللّغة" و التي تعتبر بمشكلاتها المتباينة (من بينها عسر القراءة) من المجالات الهامة و الجديرة بالدراسة.

و لأجل ذلك حاولت تقسيم الفصل الثاني إلى قسمين:

I- صعوبات التعلم.

II- اضطرابات اللّغة.

I- صعوبات التعلم:

إستأثر "مجال صعوبات التعلم" باهتمام أصحاب القرار التربويين و السيكولوجيين كونه المجال الخصب، و الانتقائي لتسليط الضوء على العملية التعليمية و خاصة القطب الفعّال فيها - التلاميذ- خاصة الفئة الخاصة منهم، فتعددت بذلك الدراسات في هذا المجال و في ما يلي سنحاول الوقوف عند ماهية صعوبات التعلم .

1- ماهية صعوبات التعلم.

1-1: تعريف " صموئيل كيرك" (Samuel kirk,1971)

عرّف صعوبة التعلم على أنها: « حالة عدم القدرة على اكتساب المهارات الأكاديمية المدرسية لدرجة تسمح له بتقديم خدمات لهذه الفئة» (نايفة قطامي، 1992، ص 202).

يضيف " كيرك" مفسراً لجوانب صعوبات التعلم قائلاً:

* - عدم القدرة على استخدام اللّغة و فهمها. * - عدم القدرة على الإصغاء و التفكير.

* - القدرة على القراءة، الكتابة.

* - عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية (نايفة قطامي، 1992، ص 202).

فقد أكد "كيرك" على ضرورة تقديم خدمات خاصة لهذه الفئة الخاصة حسب الحالات.

1-2: تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (N.A.S.H.C).

« هم أولئك الأطفال الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، كما تظهر في فهم و استعمال: اللغة المكتوبة، المنطوقة، التعبير و الحساب و ليس لها علاقة بأي من الإعاقات الجسمية أو العقلية» (نايفة قطامي، 1992، ص 202).

أضاف تعريف "اللجنة الاستشارية للمعوقين" تحديداً فاصلاً بين فئة الأطفال ذوي "صعوبات التعلم" و هؤلاء الذين يعانون من إعاقة جسمية أو عقلية، فالصعوبة مردها اضطراب في العمليات النفسية مع سلامة جسمية و عقلية.

1-3: تعريف (راضي الوقفي، 1998).

" صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شاذة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا بنعتهم بالكسل، و اللامبالاة أو التخلف و تكون نتيجة لمثل هذه الدراسات تكرار الفشل الرسوب، و بالتالي التسرب المدرسي". (راضي الوقفي، 1998، ص 13).

سلط " الوقفي" الضوء على النتائج بعيدة المدى الناجمة عن عدم التحديد المفاهيمي الدقيق و التشخيص العلمي، فالتدخل السريع لفائدة هذه الفئة " ذوي صعوبات التعلم" و التي تكون لا محالة ضحية تكرار الفشل، الرسوب و من ثم التسرب المدرسي، و سلسلة الاضطرابات النفسية متدرجة التعقيد.

1-4: تعريف أنور الشرقاوي.

«...هم أطفال غالباً ما يبدون و كأنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم » (أحمد عواد، 1999، ص14).

وأضاف محدداً لمظاهر العجز قائلاً « يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام، أو لديهم صعوبة عظمى في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجئ، الحساب. و يمكن أن يُظهر التلميذ الصعوبة في إحدى المواد الدراسية » (أحمد عوّاد، 1999، ص 14).

أضفى " الشرقاوي" على مفهوم " صعوبات التعلم" صفة العجز و المُحدد بالتخلف في العمليات الأكاديمية و التي عدّها كما يلي:

- * - تخلف في تعلم الكلام. * - صعوبة عظمى في تعلم: (القراءة، الكتابة، التهجئ، الحساب).
- * - ظهور صعوبة واحدة أو متعددة للمواد الدراسية.

1-5: تعريف محمود غانم.

«... كل طفل يجد صعوبة في موائمة نفسه مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم » (محمود غانم، 2001، ص 10).

بيّن " محمود غانم" البعد اللاتوافقي لذوي صعوبات التعلم و الذي وضّحه في عدم قدرة التلميذ على التوافق مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة نتيجة.

- * - قصور بسيط في الذكاء. * - قصور قدرته على التعلم.

1-6: تعريف أحمد عوّاد (1999).

فقد وصف " عوّاد" مصطلح صعوبات التعلم بأنه: « مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يُظهرون إنخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي (فوق المتوسط)، إلا أنهم يُظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: الفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة، الكتابة الهجاء، النطق... » (أحمد عوّاد، 1999 ص 15).

طبع "أحمد عوّاد" مفهوم "صعوبات التعلم" بطابع الشمولية فبيّن خصائص التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم كما يلي:

- * - يُظهرون إنخفاضاً في التحصيل.
- * - التمتع بذكاء عادي (فوق المتوسط).
- * - يُظهرون صعوبة في العمليات المتصلة بالتعلم.

1-7: تعريف " ليرنر " (Learner, 1976).

يشتمل تعريف " ليرنر " على بعدين:

أ- من الوجهة الطبية: تعزى صعوبات التعلم إلى عوامل فيزيولوجية وظيفية و تتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ.

ب- من الوجهة التربوية: مردّ الصعوبات التعليمية إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة و يصاحب ذلك عجز أكاديمي في المهارات الأكاديمية الرئيسية (القراءة، الحساب). (نايفة فطامي، 1992 ص 203)

إرتكز تعريف " ليرنر " على الأساس الطبي و الذي بيّن أن أساس الصعوبات التعليمية يكون نتاج اضطراب وظيفي فيزيولوجي دماغي.

فالظاهر أن تعريف " ليرنر " يتتافى و التعاريف السابقة الذكر و التي تفرّق مفاهيمياً بين الصعوبات التعليمية و الإضطرابات الأخرى. فيمكن أن نعتبر تعريف " ليرنر " أنه ضيق و غير محدّد للصعوبات التعليمية، تحديداً علمياً.

1-8: تعريف "باسمة كيّال".

وصفت "باسمة" الطفل ذو صعوبات التعلم: "ببطيء التعلم"

« الطفل بطيء التعلم هو طفل يصل الشبه بينه و بين غيره من الأطفال إلى درجة كبيرة. و يحمل في داخل نفسه أو في ذاته أكثر من نوع واحد من أنواع الشخصية، و لديه صنوف القدرة نفسها التي توجد في أي طفل آخر. إلا أنه أقل قدرة على التحليل و التجريد » (باسمة كيّال، 1993 ص 233).

تجدر الإشارة إلى أن تعريف " باسمة كيّال " كان له مساراً مغايراً نوعاً ما لجملة التعاريف السابقة لأنها أعطت لـ " صعوبات التعلم " صبغة القصور العقلي المحض، بل و اعتبرته نقطة الإنعطاف بين العاديين و ذوي الصعوبات التعليمية من نفس الجيل، حيث أكدت:

* - صعوبة التشخيص بين العاديين و ذوي الصعوبات التعلم من نفس الجيل كون هؤلاء أكثر تشابهاً ظاهرياً من العاديين.

* - تماثل صنوف القدرة بين العاديين من الأطفال وذوي الصعوبات التعليمية.

*- قصور القدرات التحليلية و التجريدية مقارنة بأقرانهم من نفس الجيل.

يختلف مفهوم " باسمة" للشخصية عن المفهوم التحليلي الذي يُقر بأن الفرد هو كائن متفرد بشخصية واحدة، تحركها نواة أساسية و المكونة أساساً لجملة السلوكيات و منبعاً حقيقياً لكل الاضطرابات. فالفرد- كوحدة متكاملة - بذلك هو مرآة لنواة شخصيته.

1-9: تعريف خاص بالطالبة:

« "صعوبات التعلم" هي إعاقة للمهارات الأكاديمية الأساسية، خفية الأعراض و المؤشر عليها تدني مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالمستوى العام لنفس الجيل. مع ضرورة الحفاظ على السلامة الجسدية و العقلية، الانفعالية، الثقافية و مستوى ذكاء متوسط (أو فوق المتوسط) ».

تباينت جملة التعاريف شكلاً لكنها إتفقت جلها في النقاط التالية:

*- المؤشر الفعلي " لصعوبات التعلم" تدني المستوى التحصيلي بالمقارنة مع أقران نفس الجيل.

*- الصعوبات التعليمية إعاقة للمهارات الأكاديمية الرئيسية و التي تتمثل أساساً في (القراءة، الكتابة).

*- صعوبات تظهر مع سن التمدرس.

*- صعوبات التعلم مشكلة خفية صعبة التشخيص.

*- ضرورة السلامة الجسدية، العقلية، الانفعالية و الحفاظ على مستوى الذكاء المتوسط (فوق المتوسط).

*- إظهار صعوبات في العمليات المتصلة بالتعلم.

*- لصعوبات التعلم بالغ الأثر السلبي على المستقبل المدرسي للتلميذ في حالة غياب التدخل المناسب.

2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.

يصعب إلى حدٍ ما أن نضع الفاصل للتحديد المفاهيمي لجملة من المفاهيم المتقاربة فيبدو بذلك الخط مُربكاً و مثيراً للجدل بشكل مُلزم للتمعن.

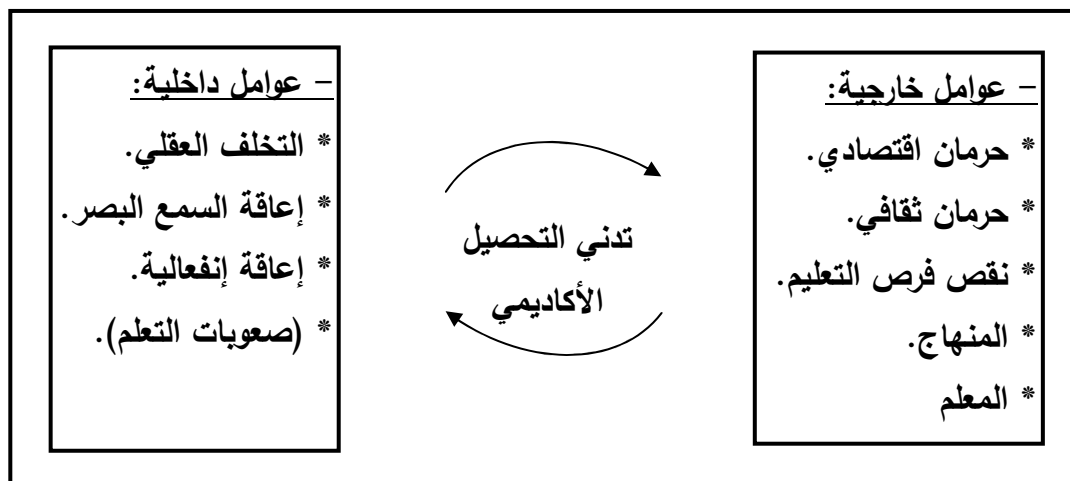
و لعل الأمر ذاته بالنسبة " لمفهوم صعوبات التعلم" و مفاهيم أخرى: (التأخر التحصيلي، التخلف العقلي، بطء التعلم، التأخر الدراسي). و التي نحاول تحديدها من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (02): يوضح الضبط المفاهيمي لمصطلح صعوبات التعلم.

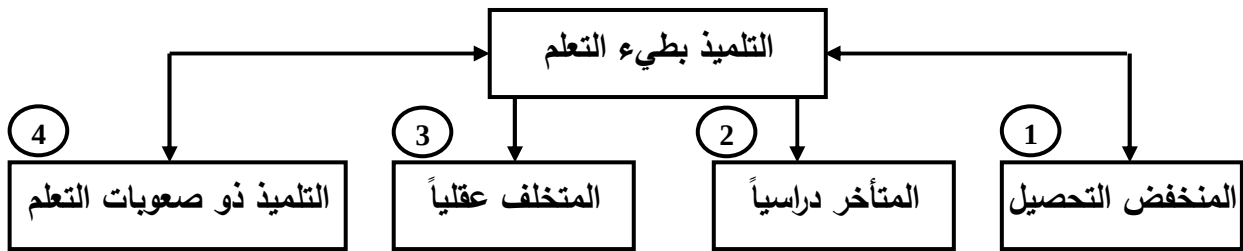
المفهوم	أوجه المقارنة
- التأخر التحصيلي:	- تدني في اكتساب المهارات الأكاديمية: - تدني التحصيل يعود للعوامل الخارجية: * المعلم، المنهاج. * الظروف البيئية. * الظروف المدرسية.
- التخلف العقلي:	- عدم إكمال النضج العقلي لدرجة لا يكون معها الفرد قادراً على التكيف مع البيئة المحيطة مما يدعو إلى تقديم خدمات خاصة له.
- صعوبات التعلم:	- تدني في إكتساب المهارات الأكاديمية: - تعود للأسباب التالية: * الإعاقة العقلية. * الإعاقة الانفعالية. * إعاقة (السمع، البصر).
- التأخر الدراسي:	- تحصيله أقل من 80% بالنسبة لأقرانه من نفس الجيل. - عدم القدرة على تحقيق المستويات المطلوبة في الصف. - تدني القدرات العقلية. - ضرورة الرعاية الخاصة لكسب القدرة على إعادة التكيف (العلمي التربوي).

و الجدير بالذكر أن مفهوم " بطئ التعلم " حسب (وليامز، 1970)، أن مصطلح "المتأخر" "Backward" ودون المستوى الطبيعي " Subnormal " و "المتخلف" "Retarded" و الفاشل " Failure " كلها مصطلحات تكافئ مصطلح التلميذ "بطيء التعلم" (نايفة قطامي، 1992 ص203).

و فيما يلي سنعرض مخططاً توضيحياً:



شكل رقم (01): يوضح عوامل التحصيل الأكاديمي. (نايفة قطامي، 1992، ص204)



شكل رقم (02): يوضح الضبط المفاهيمي لمصطلح بطيء التعلم.

3- أهمية دراسة صعوبات التعلم:

تتجلى الأهمية البالغة لدراسة "صعوبات التعلم" من في مجموع الدراسات المنصبة في ذات الإطار و التي تجعل محورها الأساسي التعرف عليها أولاً، تشخيص أهم الصعوبات و من ثم رسم أنجع الاستراتيجيات اللازمة للتدخل الوقائي و كذا العلاجي على حد سواء لضمان توافقاً مدرسياً لهذه الفئة الخاصة، و من ثم تحقيق التوافق في الحياة المستقبلية بصفة عامة.

و تأكيداً على ذلك سوف نحاول عرض جملة من الدراسات موجزة في الجدول التالي.

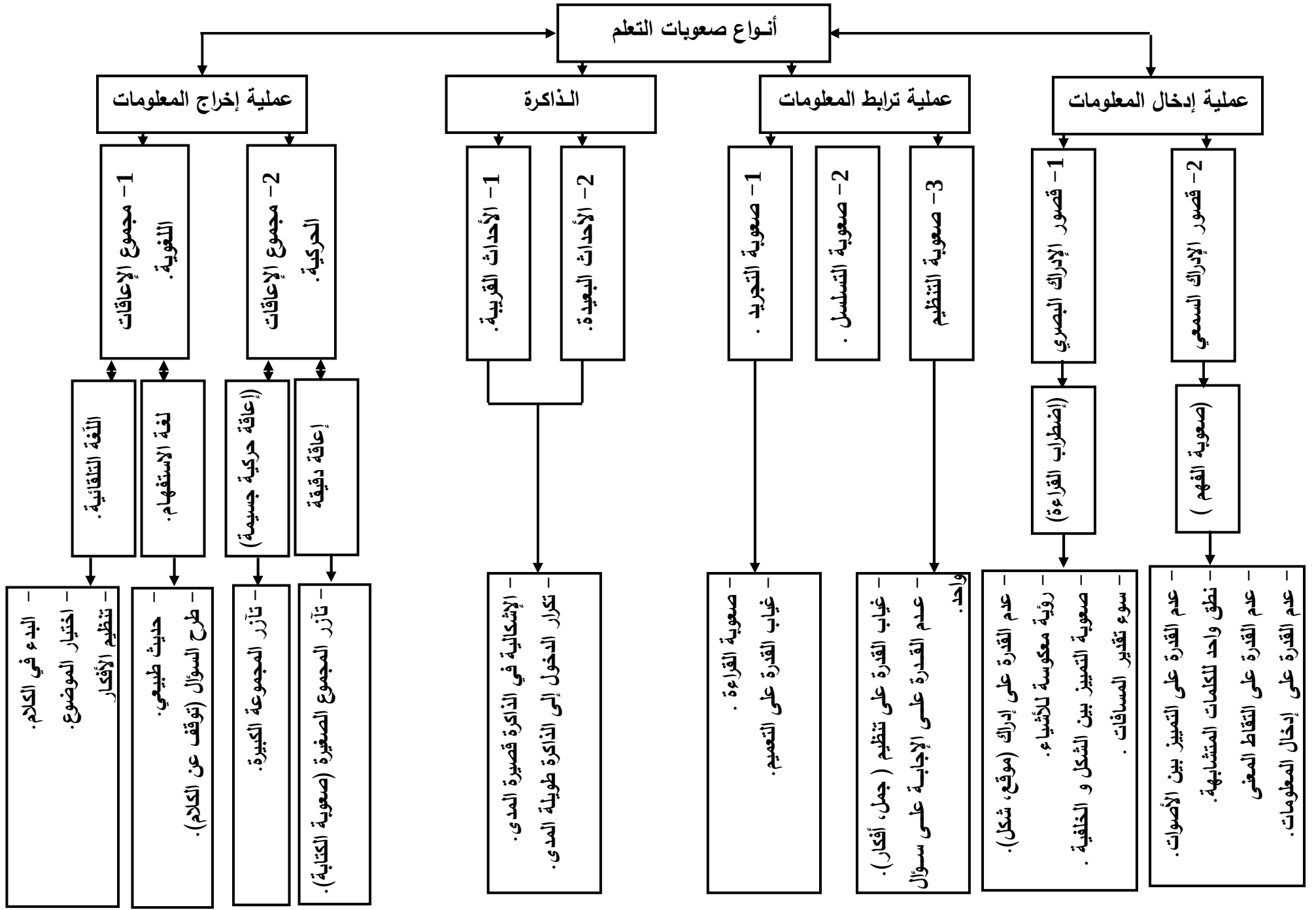
الجدول رقم (03): يوضح أهم الدراسات السابقة – صعوبات التعلم –

صاحب الدراسة	عنوان الدراسة	السنة	قوام العينة	الأدوات البحثية
- السيد محمود صقر:	- بعض الخصائص المعرفية و الامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية:	1992	- 37 تلميذ مضطرب - 18 تلميذ عادي.	- إختبار " سرس ليان" للقراءة صامتة. - إختبار المحصول اللفظي. - إختبار المسح النورولوجي. - مقياس تقدير الذات.
-السيد ع الحميد سليمان:	- بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بصعوبات التعلم:	1992	- 53 تلميذاً.	- مقياس القلق. - اختبار الذكاء المصوّر. -اختبار "بندرجشتلظ" (بصري حركي). - اختبار تزواج الأشكال المألوفة.
-خيرى المغازي عجاج:	- دراسة تجريبية لمدى فاعلية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال:	1993	- 52 تلميذاً.	- اختبار تحصيلي في الفهم القرائي. - اختبار المسح النورولوجي السريع.
-ع الناصر ع الوهاب:	- دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي و الوجداني لذوي صعوبات التعلم:	1993	- 164 تلميذة.	-اختبار "بندرجشتلظ"(البصري الحركي).

- بطاريات "كوفمان" لتشخيص صعوبة القراءة. - اختبار القراءة. - اختبار المسح النورولوجي السريع.	54- تلميذاً.	1994	- دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة:	- السيد خالد مطحنة:
- اختبارات تحصيلية في الحساب. - اختبار القدرة العقلية العامة. - قائمة ملاحظة سلوك التلميذ. - مقياس الاندفاعية. - اختبار الفرز النورولوجي السريع. - برنامج التدخل السيكلولوجي.	48- تلميذاً.	1995	- تعديل الأسلوب المعرفي لذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية:	- علاء الدين السعيد:
- اختبار الفهم القرائي. - اختبار القدرة العقلية العامة. - اختبار المسح النورولوجي السريع.	/	1997	الفروق في أخطاء الأداء و زمن كمون الاستجابة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين:	- خيرى المغازي عجاج علاء الدين النجار:

4- أنواع صعوبات التعلم.

لعل المعاينة الميدانية لمجموع الأطوار التعليمية خاصة المرحلة الابتدائية منها و التي تمثل التّرجمان الحقيقي لتعقد و "تنوع صعوبات التعلم" و التي تقف حائلاً حقيقياً بين الوصول إلى الأهداف المباشرة للعملية التعليمية. و فيما يلي توضيح لها في الشكل الآتي:



شكل رقم (03) : يوضح أهم صعوبات التعلم.

5- تشخيص صعوبات التعلم.

إن السمات الخاصة للطفل، و معدل نموه العام هي محك الحكم، لأنه ليس من السهل أن نحصل على معلومات صادقة يعتمد عليها نموذج النمو الخاص بالتلميذ (محمود غانم، 2001، ص 53).

و حتى يتسنى لنا أن نرسم صورة حقيقية للتلميذ (المفحوص)، يجب أن تكون لنا جملة من المعلومات التي لا يستهان بكمها و كيفها في جميع النواحي، و على مراحل نمائية مختلفة. لكن قلّما نعثر على هذه المعلومات في المدارس الابتدائية. هذا و إن وُجدت فإنها تكون غير علمية. و لا صادقة لبناء تشخيص علمي سليم، و لا استراتيجية علاجية فيما بعد، خاصة أن " التشخيص" قد يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياة التلميذ و رسم مستقبله و من ثمّ يجب أن يقوم التشخيص على أسس علمية و معطيات واقعية يستقيها " الفاحص" من واقع حياة التلميذ و هذا ما أكدّه " أبرهام " "Abraham" قائلاً: « إنه يجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية و السيكولوجية في التشخيص» (طلعت عبد الرحيم 1980، ص 62).

ومن بين أهم الاعتبارات الواجب أخذها بعين الاعتبار ما يلي:

* - لا بد من استخدام "الأسلوب المتعدد المدخل" سواء من حيث مصادر المعلومات، أو من حيث طريقة التدخل.

* - يجب أن تكون عملية التشخيص كخطوة أساسية أولية (مبكرة) لضمان تدخل ناجح.

* - ضرورة المتابعة التشخيصية على حسب الحالات (نايفة قطامي، 1992، ص 204).

أما عن محكات التشخيص لذوي صعوبات التعلم فقد حددها " كيرك " " Kirk "، (1984) في ثلاثة أساسية هي: "محك التباين"، "محك الاستبعاد"، "محك التربية الخاصة".

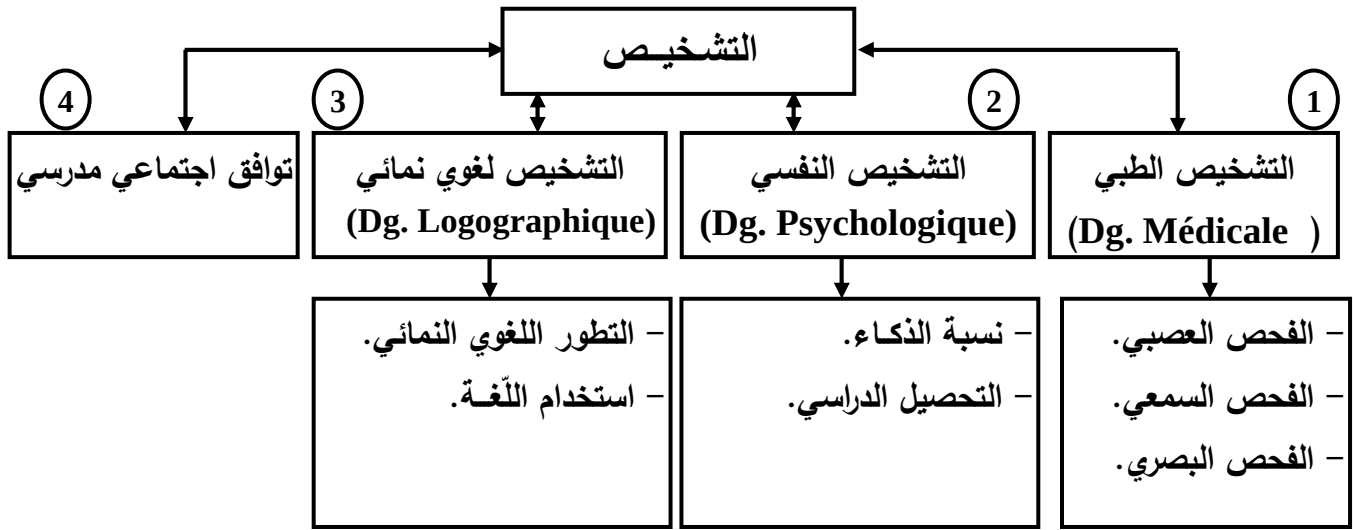
1- محك التباين: و يشير محك التباين بين العديد من السلوكات النفسية: الإنتباه، التمييز، الذاكرة إدراك العلاقات. كما يشير إلى تباعد و تباين بين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) و التحصيل الأكاديمي. و أخيراً قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة كأن ينمو حركياً " في سن مبكرة" فيمشي في السنة الأولى أو أقل بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة (أي يتأخر لديه النمو اللغوي) (نايفة قطامي 1992، ص 204).

2- **محك الاستبعاد:** فإنه يشير إلى عدم احتمال أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى واحدة من الأسباب التالية: التخلف العقلي، الإعاقة الجسمية، الإعاقة الإنفعالية، الحرمان الثقافي (نايفة قطامي، 1992، ص 204).

3- **محك التربية الخاصة:** يشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تعليمهم بالطرق العادية و بالأساليب و الوسائل التي تقدم للأطفال العاديين في المدرسة بل لا بد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق التربية الخاصة. و مما يجدر ذكره أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس تساوي 3% تقريبا من مجموع الطلبة (نايفة قطامي، 1992، ص204).

أما عن الخطوات الإجرائية للتشخيص فقد حددها (زيدان السرطاوي، و كمال سيسالم، 1987) كما يلي:

- * - إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور في موضوعات الدراسة.
 - * - تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من أي من الإعاقات: (الحركية، البصرية، السمعية العقلية الاضطرابات الانفعالية الشديدة).
 - * - تقرير ما إذا كان الطفل يعاني من مشاكل: (اقتصادية، ثقافية، بيئية) ففي حالة وجود مثل هذه الإعاقات أو المشاكل و تقرر بأنها السبب الأساسي لصعوبات التعلم، فإن الطفل يستثنى من اعتباره يعاني صعوبات في التعلم.
 - * - تقرير ما إذا كان الطفل في حاجة إلى علاج طبي.
 - * - تقرير ما إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطفل مناسبة لعمره و قدراته أم لا .
 - * - تقرير ما إذا كان تحصيل الطفل مناسب مع عمره و قدراته.
 - * - تقرير ما إذا كان الأداء الدراسي قد تأثر عكسياً و ذلك بتحديد مدى التباعد بين التحصيل الحالي و القدرة العقلية المقاسة في واحدة أو أكثر من المجالات الدراسية (أحمد عواد، 1999، ص 17، 18).
- و عليه يمكن أن نحدد هذه الخطوات في الشكل الآتي:



شكل رقم (04) يوضح الخطوات الإجرائية لتشخيص صعوبات التعلم.

و لعل من أهم الأساليب المستخدمة لتشخيص "صعوبات التعلم" ما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (04): يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص.

الأسلوب	الخطوات الإجرائية للتشخيص
تاريخ الحالة:	1- طرح أسئلة حول: صحة التلميذ، العمر، الأحداث غير العادية.
	2- طرح أسئلة متعلقة بعملية النمو خلال المراحل النمائية: الجلوس، الحبو، المشي.
	3- طرح أسئلة متعلقة بالنشاطات: الإمساك بالقلم، السيطرة على القلم الكتابة النشاط الزائد، الخمول الزائد، استخدام اللغة التعبيرية بوضوح.
الملاحظة الإكلينيكية:	1- الإدراك السمعي: * - القدرة على الاستماع للكلمات المنطوقة. * - الاستيعاب داخل الصف. * - تذكر المعلومات المسموعة، فهم معاني الكلمات.
	2- اللغة المحكية: قدرة التلميذ على التعبير، الكلام، تذكر الكلمات، تكوين الأفكار.
	3- الوعي: القدرة على الاستفادة من تشجيعات الآخرين، معرفة البيئة المحيطة إيجاد العلاقات، التعلم.
	4- السلوك: القدرة على التعامل مع الآخرين، الانتباه للمثيرات، التنظيم و التكيف مع المواقف.

1- اختبارات التحصيل في القراءة: القراءة الشفهية (جراي)، للتشخيص (مونرو)، للتشخيص (شباس).	- اختبارات التحصيل المقننة:
2- اختبارات التحصيل في الرياضيات: مفتاح الحساب، لتشخيص الرياضيات (ستانفورد).	
1- اختبارات: (ستانفورد) بينيه، وكسلر، الذكاء المصوّر.	-اختبارات القدرات العقلية:
1- مقارنة أداء التلاميذ لمستوى إتقان معين من التحصيل.	- اختبارات التحصيلية غير المقننة:
1- تهتم بمظاهر النمو و التكيف الاجتماعي.	-اختبارات التكيف الاجتماعية:
2- اختبار " غاينلاد" للنضج الاجتماعي.	
3- اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بالسلوك التكيفي.	
1- مقياس " ماريان فروستنج" ل: تطور الإدراك البصري.	- اختبارات خاصة بصعوبات التعلم:
2- مقياس " مايكل بست" للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
3- اختبار البنيوي للقدرات: النفس - اللغوية (Psycho linguistique)	

أما (Bush, Waugh, 1976) يؤكد أن صعوبات التعلم تمر بالمراحل الأربعة التالية:

- * - مرحلة الأسباب الأولية: و هي أسباب خُلقية مكتسبة.
- * - مرحلة إصابة الدماغ: بفعل عوامل كيميائية أو انفعالية أو عوامل النضج و الخبرة.
- * - مرحلة الخلل الوظيفي: و يكون ناتج عن المرحلتين (الأولى و الثانية) و يظهر ذلك في خلل الإدراك و تكوين المفاهيم.
- * - مرحلة الاضطرابات الفيزيولوجية، النفسية الإدراكية: و تكون من نتائج الخلل الوظيفي في الإدراك و تكوين المفاهيم (نايفة قطامي، 1992، ص 205).

6- أسباب صعوبات التعلم.

ترجع صعوبات التعلم في القراءة لأسباب عديدة، و نادراً ما ترجع الصعوبات التي يعاني منها الطفل في القراءة لعامل واحد. ففي معظم الأحوال تكون هذه الصعوبة ناتجة عن عدة عوامل تجمعت معاً لتمثل حاجزاً يحول بين الطفل و بين تقدمه في القراءة (خيرى المغازي، 1998، ص 27)

و هناك جملة من الأسباب منها ما تكون مسؤولة مسؤولية مباشرة عن حدوث الصعوبة التعليمية و الأخرى تعتبر ممهدة لها.

6-1: الأسباب المباشرة لحدوث الصعوبة التعليمية.

* - القصور الوظيفي الدماغى. * - المورثات كالعوامل الجينية. * - الأسباب الكيميائية.

6-2: الأسباب الممهدة للصعوبة التعليمية.

6-2-1: الأسباب الجسمية و الصحية.

* - الاختلالات البصرية السمعية. * - الخلط في الجانبية المخية. * - التوجه المكانى.

* - سوء التغذية. * - ضعف الصحة العامة. * - التعرض للإصابات ، الإشعاعات، إضاءة الفلورسنت.

* - تأثير التدخين، الكحول ، المخدرات.

6-2-2: الأسباب النفسية (صعوبة التعلم التطورية).

* - اضطرابات الانتباه. * - الضعف في الإدراك أو التمييز (السمعى، البصرى، الحركى).

* - القدرات التفكيرية غير المناسبة. * - التأخر اللغوى.

6-2-3: الأسباب البيئية.

6-2-3-1: الأسباب الأسرية. و تتضمن:

* - الضغوط الأسرية و اتجاهات المربين السلبية. * - عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة.

* - سوء معاملة الآباء للأبناء. * - عدم رعاية الآباء للأبناء.

6-2-3-2: الأسباب المدرسية الخاصة بالميل نحو المادة الدراسية. و تشمل:

* - سوء معاملة التلميذ. * - عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.

* - عدم التعاون بين المدرسة و المنزل. * - طرق التدريس غير المناسبة.

- * - عدم جاذبية المادة الدراسية.
- * - صعوبة المادة. * - طول المنهج الدراسي.
- * - عدم الاستفادة من المنهج.
- * - نقص الكفاية التدريسية أو النقص في الخبرة التعليمية.
- * - عدم تشجيع المعلم للتلاميذ.

6-3-3: أسباب خاصة بجماعة الأصدقاء. و تتضمن:

- * - سوء العلاقة بين التلميذ و زملائه. * - عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء. * - عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي. * - عدم القدرة على التفاوض مع الزملاء.

7- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

يُعد مجال صعوبات التعلم مجالاً خصباً للعديد من الدراسات التي أفرزت جملة من النماذج و النظريات المعبرة عن الامتداد الأيديولوجي لها، فتداخلت بذلك مجموعة من النماذج لتفسير هذه الصعوبات في مجال التعلم و التي تجسدت في ثلاثة رئيسية:

- * - النموذج النورولوجي، النفسي. * - نموذج تجهيز المعلومات. * - تحليل السلوك التطبيقي.

7-1: النظرية النورولوجية النفسية.

تؤكد أن أصل صعوبات التعلم يرتكز على خلل المخ الوظيفي (M.B.D) و الذي مرده إصابات في النسيج العصبي الدماغي فتسبب سلسلة من التأخر النمائي أثناء الطفولة و التي تتجسد في اختلال الوظائف اللغوية و بعض المظاهر السلوكية العصبية.

و الجدير بالذكر أن هذه النظرية إمتدت لفترة طويلة من الزمن و التي كانت الاصابات المخية محورا لاهتماماتها. كما كانت لها مصطلحات خاصة بها. فقد استخدم " جونسون" و " مايكلسيست" مصطلح الصعوبات "النفس عصبية" للتعلم لتتضمن مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (C.N.S) (خيري المغازي عجاج، 1998، ص 38).

اعتبرت النظرية النورولوجية الفرد كائناً عصبياً، محضاً، يُسيّر النسيج العصبي و يتحكم في جميع سلوكياته. فيتأثر بالعوامل النورولوجية فقط، مع إغفالها لجوانبه الأخرى كونه " وحدة متكاملة مقدوفة في

الفضاء" كما جاء على لسان "Marty" كالمرجعية الاجتماعية، المرجعية البيئية، و حتى الإطار الثقافي له.

و مما أخذ عن هذه النظرية نجمله في النقاط الآتي ذكرها:

- صعوبة الوقوف على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم و ذلك لخطورة التشخيص (أخلاقية البحث).
- اشتراك العاديين و ذوي صعوبات التعلم في الاضطرابات العصبية السلوكية الخفيفة.
- إغفال العوامل النفسية و البيئية التي لها بالغ الأثر على (صعوبات التعلم).
- إهمال الاضطرابات (الجسمية، الصحية) و كذا العوامل المدرسية (المعلم، المنهج).

7-2: نظرية الاضطراب " الإدراكي - الحركي".

تتبلور الفكرة المحورية لهذه النظرية على أن المستويات العليا من العمليات العقلية تنمو و تتضح بعد نمو المجال " الإدراكي - الحركي" و الذي يتطور فيما بعد إلى " إدراكي معرفي" فالأطفال "ذوي صعوبات التعلم" يعانون من اضطراب نورولوجي المنشأ (خيرى عجاج، 1998، ص 39) .

يرى " كيفارت" أحد أنصار هذه النظرية أن الأطفال الأسوياء يتم نموهم " الإدراكي - الحركي" بشكل ثابت و سليم لدى دخولهم المرحلة الابتدائية في سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، و يتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع فيواجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية و افتقارهم للإدراك الواقعي العام (خيرى عجاج، 1998، ص 39).

أكدت دراسة "هالاها"، "كروكشانك" (1973) على التناقض بين نتائج الدراسات التي تؤكد مدى فاعلية تدريبات "الإدراك الحركي" في تخفيف صعوبة التعلم. فالطفل ذو صعوبة التعلم يفتقر إلى المعلومات اللفظية أكثر من إفتقاره للمعلومات البصرية، و من ثم فإن محاولة التغلب على صعوبة القراءة عن طريق الأنشطة التدريبية على التمييز البصري أمر لا يمكن قبوله طالما أن الطفل لا يعاني من اضطراب في هذا المجال (خيرى عجاج، 1998، ص 40).

7-3: نظرية تجهيز المعلومات.

يرى "سيد عثمان"، "فؤاد أبو حطب" (1978): « أن تجهيز المعلومات نظرية تفترض وجود مجموعة من الميكانيزمات التجهيز أو التشغيل داخل الكائن العضوي». (خيري عجاج، 1998، ص 40).

و أضافا لتحديد ذلك بقولهما: « أن هذه العمليات يفترض فيها وجود تنظيم و تتابع على نحو معين و تؤدي تلك النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حسن يستخدم إمكاناته العقلية و المعرفية أفضل استخدام». (خيري عجاج، 1998، ص 40).

أما "عادل محمد العدل" (1991) يبيّن وجود نوعان من تشغيل المعلومات المتتالي و فيه تترتب المدخلات و تتابعها، فيحتاج إلى ترتيب المدخلات تزامنياً (خيري عجاج، 1998، ص 40).

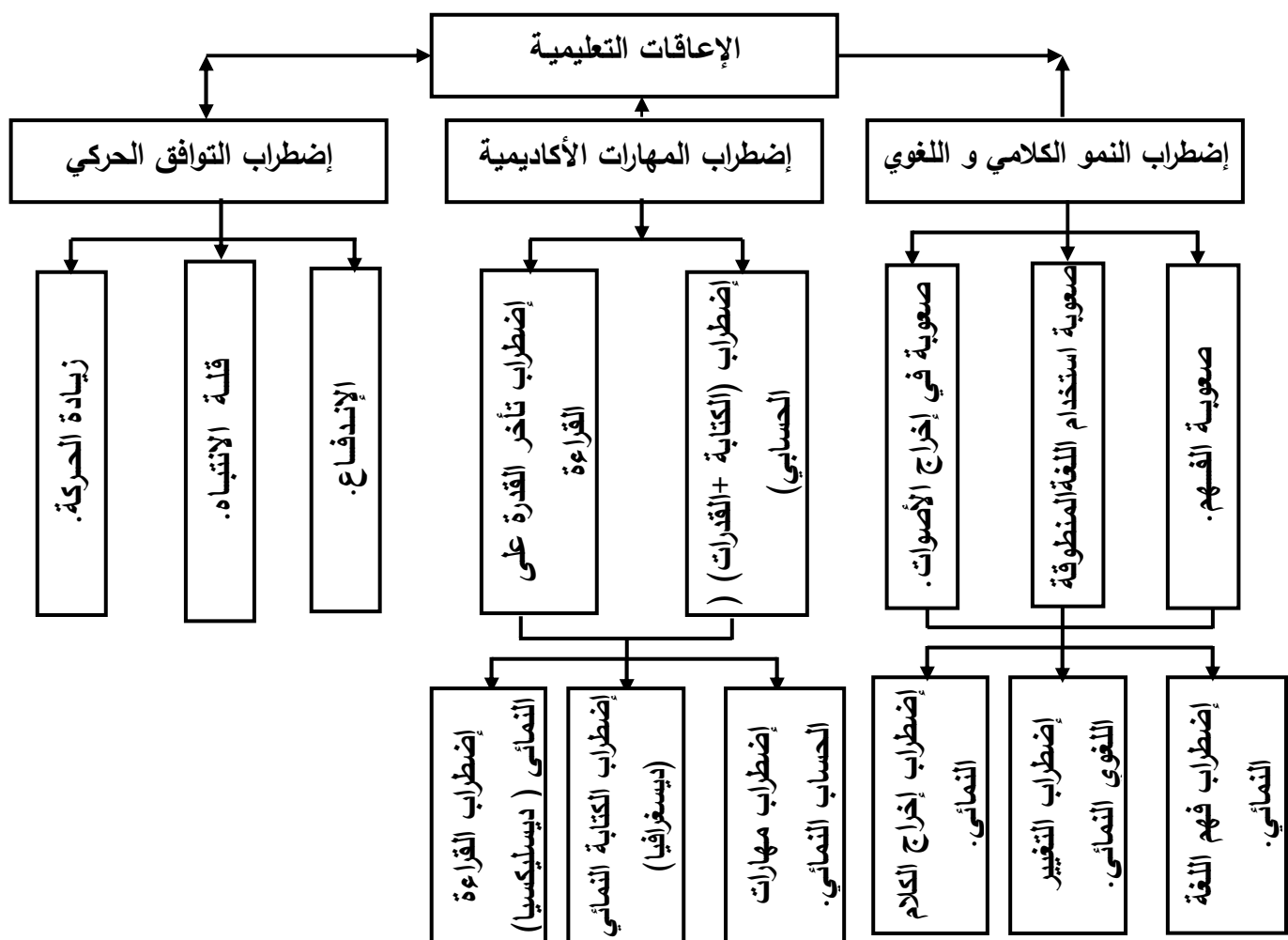
من خلال ما ورد نستطيع أن نحدد "صعوبات التعلم" في إستخدام طرق غير الملائمة في تشغيل المعلومات، و هذا الاستخدام الخاطئ يتسبب في إحداث صعوبات التعلم.

اختزلت هذه النظرية الكائن البشري-وحدة متكاملة- في بعد واحد هو البعد العصبي و الذي جسده في مجموعة من العمليات الفيزيولوجية المتتابعة، و ردت جملة اضطراباته إلى خلل في إحدى العمليات السالفة الذكر، مغفلة بذلك مختلف أبعاده الأخرى و التي تؤثر فيه تأثيراً بالغ الأثر، (حيث أنه وحدة متكاملة الأبعاد).

8- التدخلات العلاجية لصعوبات التعلم.

إن تباين الأداء الصفي لمجموع التلاميذ من نفس الجيل، قد يلزم الاهتمام الجدي بمجموع التلاميذ من ذوي الصعوبة التعليمية و الذي يحتم لزماً تبني أسلوب علاجي مناسب حسب الحالة باختلاف (الحدة الشدة).

و فيما يلي محاولة حصر لأهم الأساليب العلاجية إنطلاقاً من مظهر الصعوبات المشخصة على إثرها. و التي سنحاول توضيحها من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (05): يوضح أهم الإعاقات التعليمية.

جدول رقم (05): يوضح التدخلات العلاجية.

التدخلات العلاجية	مظهر الصعوبات
1- تعويد التلاميذ على الانتباه المباشر إلى كل كلمة .	-عدم التعرف على الكلمات:
2- عرض الكلمات المقترنة بالصور و التدرب على قراءة الكلمات.	
3- تكرار التدريب على قراءة الكلمات.	
4- إعطاء بطاقات تحتوي على الكلمات التي يخطئ الأطفال في قراءتها	
1- تثبيت شكل الكلمات، نطقها غير مقترنة بالصور (استخدام السبورة استخدام البطاقات).	- القراءة من الذاكرة:
1- جعل السرعة في القراءة هدفاً واضحاً.	- القراءة المتقطعة:
2- تشجيع القراءة التي يقوم بها التلاميذ.	
3- إعطاء نماذج للقراءة العادية من المدرس أو ومن الممتازين ليحاكيها للآخرين.	
1- التدريب المقصود على نطق هذه الحروف.	- الخلط بين الحروف المتشابهة في القراءة:
2- استعمال السبورة و البطاقات.	
3- إعطاء تدريبات كتابية في (كلمات، جمل) تشتمل على الحروف المتشابهة.	
1- الاهتمام بقراءة الحرف (صوته، اسمه).	- العجز عن معرفة صوت الحرف حسب الشكل:
2- التدريب على قراءة كلمات مما يعرفه التلاميذ التي تشتمل على الحركات.	
1- العناية باتجاه حركة العين (التدريبات، وضع خط تحت الحروف).	- القراءة العكسية:
1- يُحبذ استخدام مادة قرائية بين أسطرها فراغات واسعة.	- إغفال سطر أو آخر:

9- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بات علينا لزماً في خضم هذه الإفرازات الجديدة على جميع الأصعدة أن نقف محصين للعملية التعليمية بشكل حذر من أي وقت مضى. و أن نفحص بدقة كل أبعادها فنعرّف بذلك عن تبني الأفكار السابقة المقررة بالأحادية القطبية و المناخ التسلطي في الصف هذا من جهة. و من أخرى إمعان النظر في المعلم هذا القطب الأساسي في العملية التعليمية. فخصائصه "المعرفية و الانفعالية" تشكل أحد المدخلات

التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر على النواتج التحصيلية: (النفسية الحركية، الانفعالية، و حتى المعرفية).

و عليه فالمعلم الفعّال هو الذي يستطيع أن يستكشف موطن القوة و العجز لدى تلاميذه و أن يحدد استراتيجية التدخل للفئات الخاصة- ذوي صعوبات التعلم- بعرضه على المتخصصين. و الذي يصعب في الغالب تمييزهم عن التلاميذ العاديين لما يغلب عليهم من مظاهر السواء. لكن لهذه الفئة جملة محدّدة من الخصائص نعددها فيما يلي:

*- يتصف هؤلاء التلاميذ بصعوبة في مادة دراسية واحدة: (الرياضيات، القدرة على التفكير الحسابي).

*- يتصفون بالتهور و الاندفاع في الإجابة.

*- يتميزون بتدني مفهوم الذات.

*- يعانون من سوء التوافق الاجتماعي و الرفض (المعلم الأقران).

*- يكونون أقل مرونة و قبولاً اجتماعياً.

*- يعانون من صعوبات تكيفية في علاقاتهم (الأسرية، المدرسية).

*- يميل هؤلاء التلاميذ إلى مضايقة المعلم.

* - ظهور مشكلات لغوية تتمحور في التعبير الشفوي و الاستيعاب. (محمد العميرة، 2002 ص96، 97).

اتضح جلياً من خلال التطرق المفصل لصعوبات التعلم (تعاريف، أهمية، تعاريف محددة لضبط مفاهيمي دقيق، الأنواع، أساليب التشخيص، و كذا الأسباب و العوامل فالنماذج و النظريات المفسرة ختاماً بأهم الخصائص لذوي الصعوبات. أهمية و خطورة الموضوع حيث انه أصبح المسؤول الأول عن الفشل الدراسي و المؤشر التنبؤي لجملة السلوكات السيكوباثية (إنحرافات ، إعتداءات...) هذا المجال الواسع يوجه أنظارنا مباشرة إلى اضطرابات اللغة و التي تعتبر أكثرها تعقيداً و شيوعاً. و هذا ما سنحاول التطرق إليه.

II- اضطراب اللّغة.

لعل أهم منحدر للاختلاف بين جملة المخلوقات هي طريقة التواصل فيما بينها داخل بنفس الجنس أو حتى مقارنة ببقية الصنوف الأخرى. ومما لا ريب فيه أنها تتواصل فيما بينها ضماناً لاستمراريتها ضمن جماعتها و تحقيقاً لجملة أهدافها خلال امتداد زمني لتواجدها. و هذا ما ذهب إليه "مارتي" اختزالاً للكائن الحي على أنها "وحدة عضوية نفسية مقدوفة في الفضاء لفترة زمنية محددة".

فهناك وسائل عدة لضمان هذا التواصل، و لعل أهمها و أكثرها تعقيداً ورقياً " اللغة الإنسانية" فهي بذلك الطريق الملكي لتحقيق ذلك كله و ترجمان حقيقي للفكر البشري.

فلا عجب أن مجرد التفكير في اللغة الإنسانية سفر بعيد يعود بنا إلى الحضارات العريقة الضاربة في القدم. بل حتى إلى الأصل الأول للكائن المفكر أين كان الجدل قائماً حول قناة التواصل تلك و الذي اتسم " بالطابع الغيبي"، فكان مثلاً الالتفاف حول تفسير تعدد اللغات إلى المعاقبة الإلهية لبني البشر تكفيراً عن ذنوبهم المقترفة. و لا بأس بأن نستشهد على ذلك بقصة برج بابل الذي قيل في الكتاب المقدس، بأن أولاد نوح عليه السلام أرادوا تشييده لبلوغ السماء، ففرّق الله كلمتهم و خيّب سعيهم بتغيير لغاتهم التي يتفاهمون بها (حنفي بن عيسى، د س، ص 21).

أما خلال العهدة اليونانية فقد سادت نفحات التجريد، و تصارع جدل فلاسفتها حول قضية "مطابقة الكلمات لمعانيها" أو " الترميز الاصطلاحي" المعبّر عنه صوتياً. أما عن عصارة محاورات روادها (سقراط، أفلاطون) و التي تبلورت رأساً في أن الحكمة في وضع الأسماء هي تعليمها للناس و إرشادهم إلى وجه الحقيقة، لأن الإنسان إذا عرف الاسم فقد عرف الشيء الذي يدل عليه، و لكن لا ينبغي أن نركن دائماً للأسماء لأن وضعها قد يكون مبنيّاً على خطأ معين في إدراك ماهيتها. و لذا يجب أن نرجع إلى الأشياء بالذات و أن تكون العمدة عليها إذا حدث سوء تفاهم (حنفي بن عيسى، د س، ص 24).

أما عن مجمع اتفاق آراء أئمة العربية و فقهاءها في كون اللغة "إلهام و توقيف" من عند الله و حجتهم الدامغة في ذلك أنها لغة الوحي. و لعل خير من يمثل هذه النظرية من النحاة العرب " ابن فارس" إذ يقول: « إن لغة العرب توقيف و دليل ذلك قوله جلّ ثناؤه ﴿ و علم آدم الأسماء كلها﴾. » (ابن جني، 1952، ص 25).

في حين قال العالم الشهير " ابن جني" "بالتواضع و الاصطلاح" لا "بالوحي و التوقيف".

غير أن الرأي الثالث يذهب مذهباً آخرأ و يُصرح عن مسألة مشاكلة الألفاظ لمدلولاتها من حيث الصوت، كما يجدر ذكره أن الدراسات اللغوية عامة في أوربا عرفت وئداً حقيقياً في عصر الظلام. لتعود لتوسع من بؤرة الاهتمام بها في عصر النهضة المستشرقة. و من باب الأمانة فالسبق يعود للفيلسوف الألماني الشهير " لايبنز " في تجريد البحث اللغوي من الخرافات و الأوهام و تبنيه لمنهج علمي إستقرائي. كما نوّه إلا أن نطاق جدية البحوث اللغوية يبتعد عن البحث في أصل اللّغة كونها قديمة ضاربة في عمق التاريخ و الذي لا نعرف منه غير الجزء اليسير. بل على العكس من ذلك ضرورة تبني الأساليب الإحصائية و المقارنة العلمية. (حنفي بن عيسى، د س، ص 29).

1- ما هية اللّغة.

1-1: التعاريف القاموسية.

1-1-1: تعريف معجم علم النفس.

« منظومة التواصل بين الكلمات بواسطة رموز اتفاقية. و أهم أشكال اللّغة عند النوع الإنساني هي اللّغة الصوتية، الكتابية، الحركات » (فاخر عاقل، د س، ص 64).

من خلال التعريف السابق يمكن أن نحدد النقاط الآتية:

* - اللّغة: نسق نظامي لجملة من الكلمات.

* - اللّغة: تتابع للوحدات الكلامية ذات معنى.

* - للّغة: أشكال الأساسية أهمها: (صوتية، كتابية، حركية).

1-1-2: تعريف قاموس علم النفس لـ " سيلامي ".

« نشاط للتعبير و إتصال الفكر باستعمال الإشارات ذات قيمة تطابقية (اتفاقية) لكل الأفراد ضمن

نفس الصنف و في نفس الإطار المحدد » (Norbert Sillamy, 1995, P152).

يمكن اختزال التعريف الوارد آنفاً في النقاط الآتية الذكر:

* - اللّغة: نشاط فكري للتعبير و الاتصال. * - اللّغة: استعمال نظامي للإشارات.

* - اللّغة: طابعها تطابقي إتفاقي ضمن نفس الصنف، الجنس، الإطار المحدد الخاص.

1-1-3: تعريف "Dictionnaire Actuel de l'éducation" .

أ- نص التعريف:

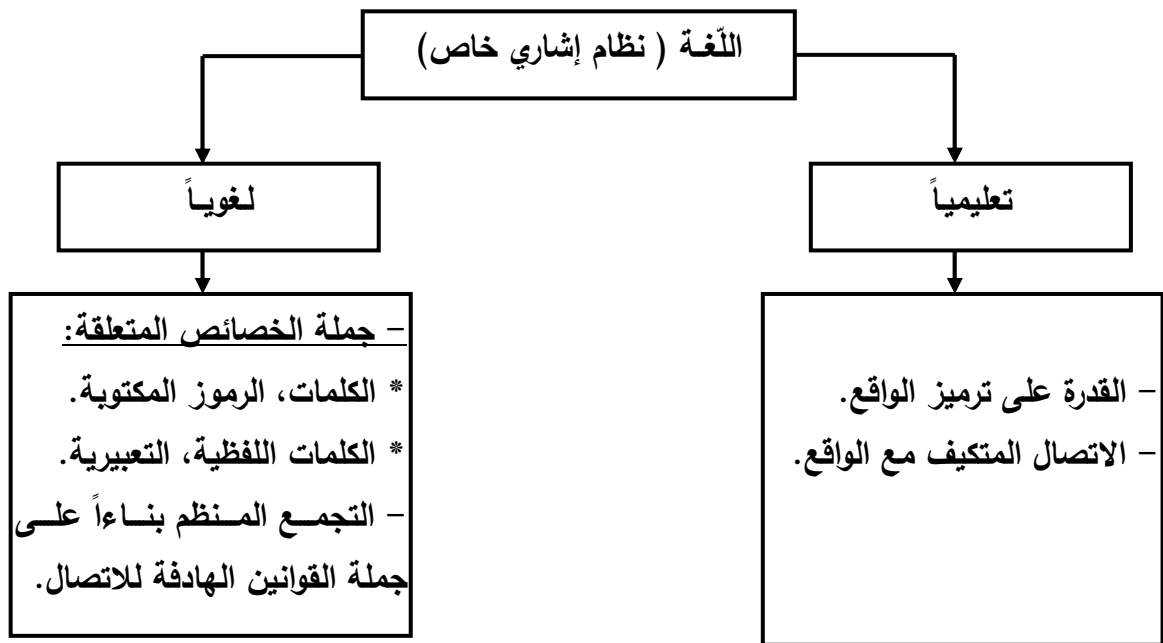
« اللّغة نظام إشاري خاص بمجال أو نشاط معين » و جاء على شقين:

- تعليمياً: « قدرة الكائن الإنساني على ترميز الواقع و الاتصال به من خلال اللّغة»

- لغوياً: « جملة الخصائص، الكلمات أو الرموز المكتوبة (الخطية)، أو اللفظية (التعبيرية)

و المتجمعة من خلال مجموعة من القوانين التي تهدف إلى الاتصال » (Renald legendre,1993, P 773)

تبسيطاً للفهم عمدنا إلى الشكل التوضيحي التالي:



شكل رقم (06) : يوضح التحديد المفاهيمي للغة حسب (Dictionnaire Actuel de

(l'éducation

2-1: التعاريف من الدراسات السابقة:

1-2-1: تعريف نادية بعبع.

« اللغة هي أساس الاتصال في الحضارة الإنسانية بفضلها تفكر و نشعر و نحكم الأمور و بها تنقل خبرات الأجيال و أحلامها و حكمتها من جيل لآخر، فيتحول الإنسان من كائن بيولوجي محدود العمر إلى إنسان شخصي تاريخي » (نادية بعبع، 1998، ص 426).

من خلال التعريف السابق يمكن أن نحدد النقاط الآتية:

* - اللغة: أداة أساسية للاتصال.

* - اللغة: قناة ضرورية لنقل خبرات الأجيال.

* - اللغة: تحويل جذري من البيولوجية إلى الشخصية التاريخية.

1-2-2: تعريف " بتريك ليمار " (1999).

« اللغة هي القدرة الإنسانية للاتصال، كما توجد أنظمة أخرى للاتصال عدا اللغة »

(Patrick Lemaire, 1999, P305).

جاء تعريف " ليمار " عاماً غير محدد حيث إكتفى في تحديده المفاهيمي للغة بأنها قدرة إنسانية للاتصال. أو القدرة حسب " فرج عبد القادر طه " «إمكانية على أداء نشاط معين...» (فرج عبد القادر د س، ص 363).

و عليه نقول بأن هذا التعريف قوّض ماهية اللغة و لم يعطيها حقها.

1-2-3: تعريف "ميزوني" (Maisonny , 1979).

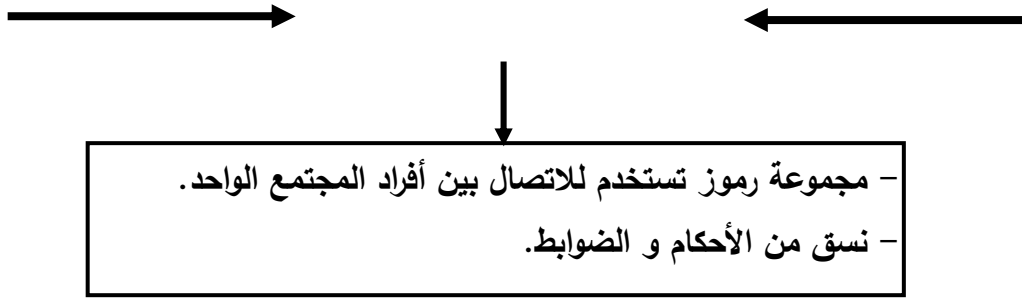
« اللغة المنطوقة أو المكتوبة أداة للاتصال يتميز بها الإنسان، و هي تخضع لأحكام و ضوابط تتأثر بعوامل النضج و البيئة، فاللغة مجموعة رموز تستخدم للاتصال بين أفراد المجتمع الواحد من أجل تسيير الشؤون » (نادية بعبع، 1998، ص 428).

يمكن أن نحلل التعريف الآنف الذكر من خلال الشكل التالي:

عوامل بيئية

أداة للاتصال يتميز بها الإنسان

عوامل نضج

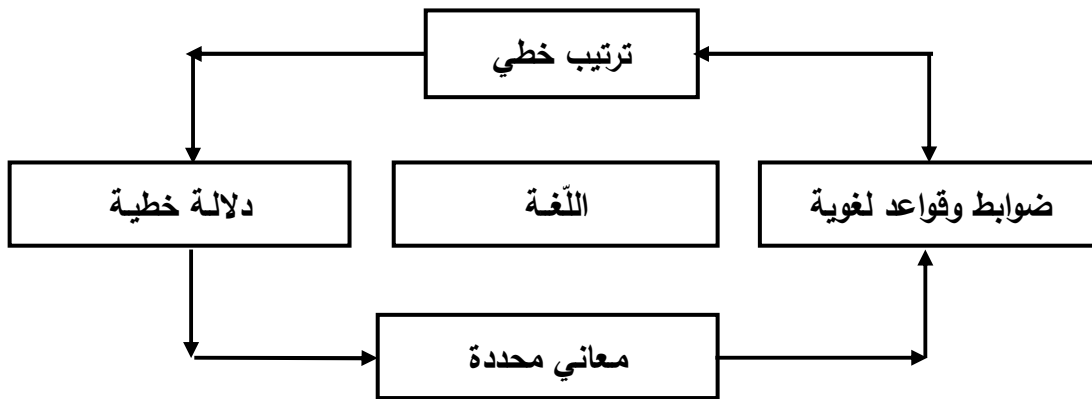


شكل رقم (07): يوضح التحديد المفاهيمي للغة حسب - ميزوني -

4-2-1: تعريف ماجدة سيد عبيد.

« اللغة نظام من الرموز يمثل المعاني المختلفة و التي تسيّر وفق قواعد معينة » (ماجدة عبيد 2000، ص25)

يمكن أن نستشف من التعريف السابق النقاط التالية و التي نحددها في الشكل التالي:



شكل رقم (08): يوضح التحديد المفاهيمي للغة حسب (ماجدة عبيد)

5-2-1: تعريف ميخائيل أسعد.

فرّق " أسعد " بين اللغة و الكلام.

« اللغة منظومة مجردة من معاني المفردات و البنى التركيبية. أما الكلام فهو الظاهرة المادية

الفعلية لنطق الأصوات » (ميخائيل أسعد، 1996، ص 312).

لقد حدد "أسعد" اللّغة على أنها نسق رمزي و جملة من البنى التركيبية و التي تستوجب مجموعة من الضوابط لضمان دلالة المعنى، في حين إعتبر الكلام هي الظاهرة المادية لعملية النطق.

1-2-6: تعريف خاص بالطالبة.

و عليه يمكن أن نقف من جملة التعاريف السابقة على التعريف التالي:

« نسق رمزي ذو دلالة محددة و الهادف لتحقيق التواصل و من ثم التكيف ».

2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.

من خلال ما تقدم تتضح إشكالية الخلط في المفاهيم، و التقارب الدقيق بين جملة من المصطلحات و التي حاولنا تحديدها في الجدول الآتي:

جدول رقم (06): يوضح الضبط المفاهيمي لجملة من المصطلحات.

المصطلح	ضبطه المفاهيمي
القول:	- جميع ما ينطق به اللسان تاماً كان أم ناقصاً.
الكلام:	- اللفظ المفيد و يكون أعم من الجملة.
اللفظة:	- جنس للكلمة و تشمل المهمل و المستعمل. المهمل: ائتلاف الحروف لا معنى له و عكسه المستعمل.
الكلمة:	- الدالة على معنى مفرد و تكون: الاسم، الفعل، الحرف.
النطق:	- الحركات التي تقوم بها الحبال الصوتية أو جهاز النطق أثناء إصدار الأصوات.
اللّغة:	- نسق رمزي ذو دلالة محددة و الهادفة لتحقيق التواصل و من ثم التكيف.

- فإذا كانت اللّغة على هذا القدر من التعقيد و الأهمية فكيف يتمكن الفرد من الظفر بनावية اللّغة ؟

- أو بعبارة أخرى ما المراحل النمائية لإكتساب اللّغة ؟ و هل أسفرت الدراسات الحديثة على ذلك ؟

3- المراحل النمائية لاكتساب اللّغة.

الراجع في الأمر أن الدراسات اللّغوية الجادة لم تكن وليدة اهتمامات القرن الحالي فحسب بل كان الطرح قائماً منذ منتصف القرن الماضي، حيث تبنتها الدراسات اللغوية الملمة بالتعمق في معرفة العمليات العقلية التي تسمح للفرد باكتساب أو فهم: (الكلمات الجمل، الحوارات).... (Costerman , 1980, P7).

فاعتبرت « دراسة العمليات العقلية المطبقة في السلوك اللفظي، أهم الانشغالات الضرورية في السيكولوجية التعليمية الحديثة في نهاية القرن 19 » (Costerman , 1980, P7).

في حين أكد "Weendt" أن التأسيس النظري لسيكولوجية اللّغة كان منذ (1880) في أول إصداره "Logique universelle et théorie cognitive" (Costerman , 1980, P7).

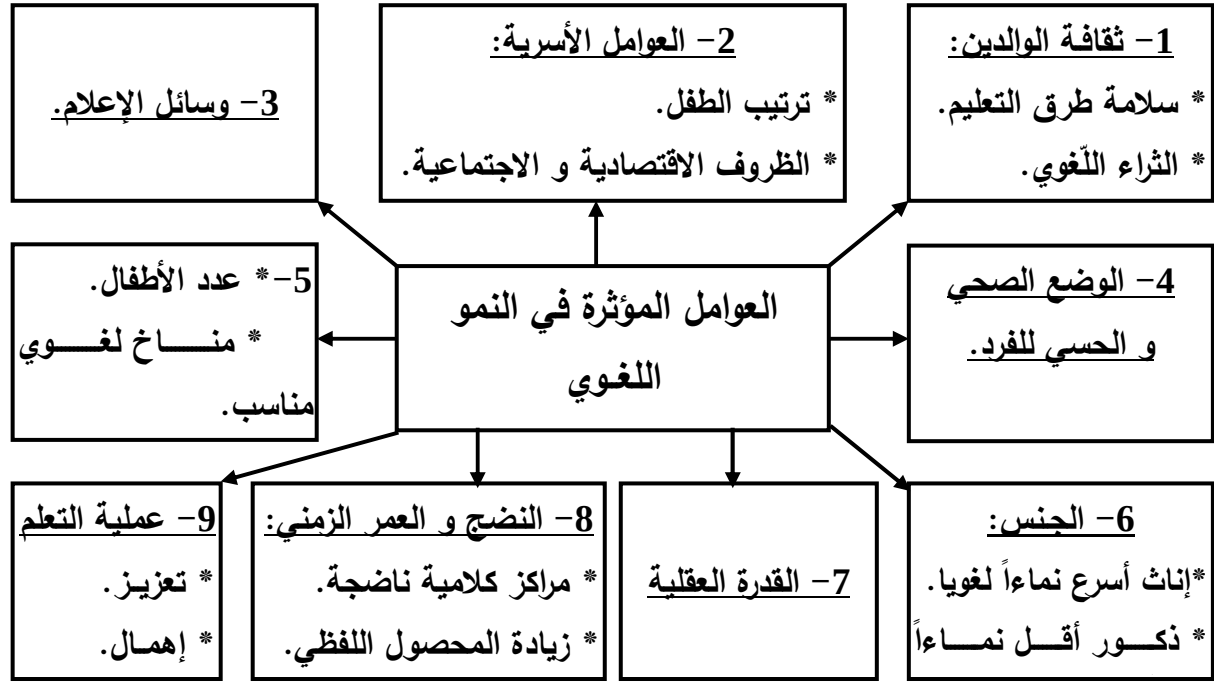
أما عن الميلاد الفعلي لسيكولوجية اللّغة في محتواها الحالي فقد كان ثمرة إرادة فريق متكامل من الأخصائيين السيكولوجيين و اللسانيين الأمريكان (Costerman, 1980, P8).

و لعل أهم مصب للإهتمام في حقل الدراسات الحديثة هي حول كيفية إكتساب اللّغة أو بالأحرى المراحل النمائية للإكتساب. و الجدير بالذكر أن الفرد لن يتمكن من الظفر بناصية اللّغة حتى يتدرج في مراحل تطورية إكتسابية إلزامية. أين تنبى كل مرحلة على جملة من الخصائص و السمات المتعلقة بها. علاوة على ذلك توافر مجموعة من العوامل و الظروف المهيئة للإكتساب الصحي لها. و فيما يلي سنحاول أن نقف على أهم مراحلها.



4- العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.

فالمتتبع للمراحل النمائية اللغوية يدرك مدى تعقدها و ترابطها، فالخلل في واحدة منها مُؤداه التعثر في الأخرى، و لعل النمو و الثراء اللغوي يتوقف على سلسلة من العوامل المؤثرة بدونها نكون أمام اضطراب حقيقي و فعلي لها و فيما يلي سنحاول حصر أهم العوامل المؤثرة على النمو اللغوي من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (10) : يوضح العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.

5- دورة النمو اللغوي.

انطلاقاً من جملة العوامل المؤثرة على ظاهرة النمو اللغوي. فقد حدد الأخصائيون دورة لغوية نمائية عادية للإنتاج اللغوي السليم، وفقاً للأطر النمائية من جهة و من أخرى لتوافر جملة العوامل المؤثرة و المذكورة آنفاً.

حيث اتضح بأن النمو اللغوي في تطوره يخضع لمظاهر نمو المهارات الأخرى فهو يُسرّع حيناً و يتباطئ حيناً آخر. كما أكدت أبحاث (W.N.Brigance) و أبحاث (M.M.Shirey) بأن مهارة المشي

التي تظهر بوضوح عند الطفل العادي في بدء السنة الثانية تستغرق أغلب نشاطه و تعوق نموه اللّغوي (راضي الوقفي،1998، ص 340).

و آية ذلك كله أن الطاقة الحيوية تُحابي مظهراً واحداً من مظاهر النمو و تجحف المظاهر الأخرى، ثم تعود لإجحاف ما كانت تحاويه و العكس في ذلك صحيح، أي أن النمو النسبي للمهارات المختلفة يطرّد في سيره إطراداً يسفر عن دورة متدرجة.

و فيما يلي سنحاول أن نلخص الخطوات النمائية في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح دورة النمو اللّغوي (راضي الوقفي،1998، ص 341).

العمر لأسبوع	مظهر النمو اللّغوي	الأسباب
5- 11 أسبوع	سريع.	بدء تعلم المهارة.
14- 23 أسبوع	بطيء.	القبض على الأشياء.
20- 30 أسبوع	سريع.	بدء المهارة.
31- 34 أسبوع	بطيء.	الجلوس و الاتزان.

أما المحصول اللّغوي للطفل فيمكن حصره في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يوضح المحصول اللّغوي للطفل حسب السنوات.

النمو	عدد الأطفال	عدد المفردات
-------	-------------	--------------

8 أشهر	13	/
10 أشهر	17	01
سنة	25	03
1-3	19	19
1-6	14	23
1-9	14	118
2	25	272
2-6	14	446
3	20	496
3-6	26	1222
4	26	1540
4-6	32	1870
5	20	2072
5-6	27	2089
6	09	2562

6- خصائص النمو اللغوي.

أما خصائص النمو اللغوي حسب المراحل النمائية فسنحاول أن نلخصها في الجدول الآتي:

جدول رقم (09): يوضح خصائص النمو اللغوي (ماجدة عبيد، 2000، ص 288).

نمو الطفل	الخصائص النمائية
0 - 3 أشهر	- صراخ غير متميز، صراخ متميز، أصوات عشوائية.
4 - 6 أشهر	- أصوات شبيهة بالكلام، يغلب عليها التصويت. - استخدام الأحرف الصوتية، المناغاة.
6 - 9 أشهر	- استخدام الأصوات للتعامل مع الآخرين.
9 - 12 شهر	- تقليد الأصوات و محاكاتها.
سنة	- نطق الكلمة الأولى.
سنة و نصف	- نطق جمل تتكون من كلمة واحدة أو كلمتين (الكلمة الجملة).
سنتين	- زيادة في دقة في استخدام الأصوات و الكلمات.
3 سنوات	- نطق واضح، أخطاء في النطق. - تشكيل الأحرف الساكنة.
4 - 5 سنوات	- زيادة المحصول اللغوي و إستخدام بعض، الضمائر الصفات.
6 - 8 سنوات	- يصل إلى مستوى الكبار في النطق. - يتميز الكلام بالطلاقة و الوضوح.

و تجدر الإشارة إلى أن هذه القدرة الإنسانية تتكون من خاصيتين أساسيتين:

6-1: التنظيم اللغوي:

تخضع اللغة لجملة من القواعد التي تحدد تجمع الكلمات، الأصوات فمن غير الممكن أن نكتب أو نتكلم بطريقة عشوائية (Patrick Lemaire ,1999,P305).

6-2: الإبداع اللغوي:

هي إنتاج عدد غير منتهي من الجمل انطلاقاً من وحدات قاعدية محددة.

(Patrick Lemaire ,1999, P304)

أما "الإنتاج الكتابي" فقد كان أقل حظاً من الإنتاج الشفهي و لعل من جملة الدراسات الأكثر ريادة

دراسة : (Fayol , 1997), ((Zesiger , 1995), (Coirier ,Gavnach, Passerault, 1996)

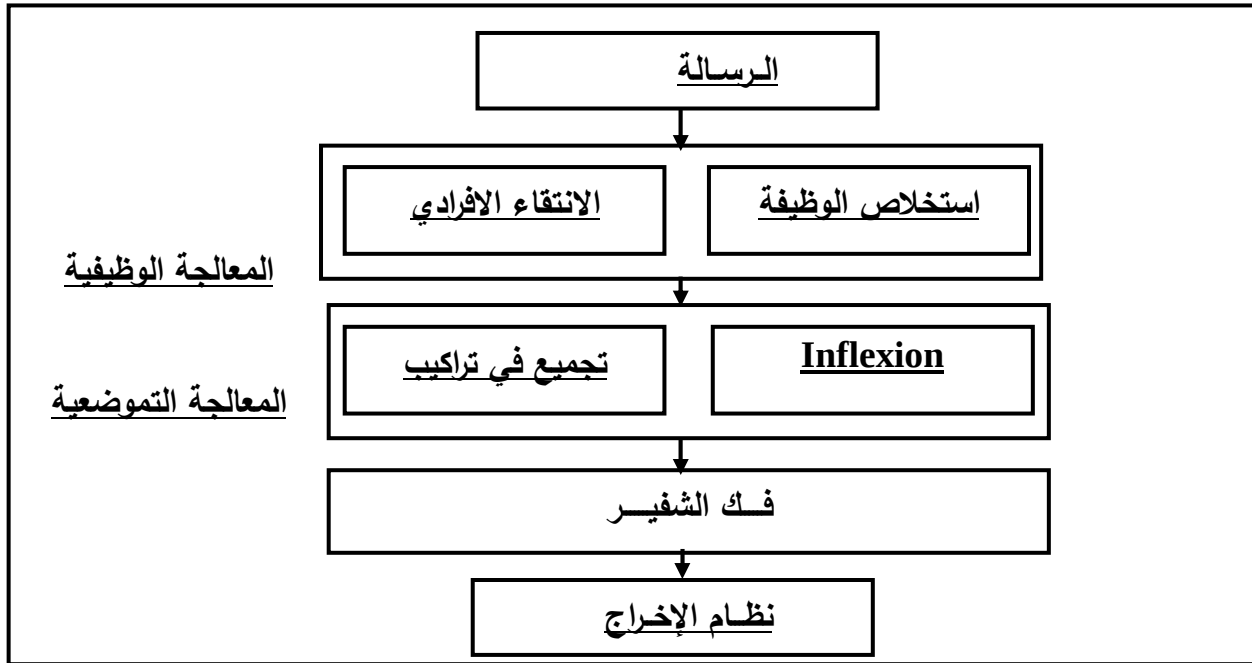
(Piolat , Pelissier, 1998)

و عبارة كل هذه الأبحاث أنها تخص نشاطات أكثر تعقيداً من الإنتاج الشفهي (المادة نص أو جملة). هي مستبعدة مقارنة بالكتابة التي من الصعوبة بمكان إكتشاف سيورتها انطلاقاً من إنتاج المواضيع، و هذه الظاهرة يمكن فهمها انطلاقاً من نموذج " هايز " (Flower Hayes, 1980) و فيما يلي سنحاول توضيح مخطط " هايز " (Patrick Lemaire, 1999,P341).



شكل رقم (11): يوضح نموذج " هايز " (Patrick Lemaire , 1999,P341)

هذا النموذج جاء مناقضاً لنموذج " بوك ليفال " (Bock Levelt, 1994) المستمد من مفهوم " جاريت " (Garrett, 1980) و الموضح في الشكل الآتي:



شكل رقم (12) : يوضح نموذج " بوك ليفال " للإنتاج الشفهي. (Patrick Lemaire, 1999, P343).

7- بنية اللغة و مستوياتها.

7-1: بنية اللغة.

تخدم اللغة في العادة وظيفتين رئيسيتين هما:

- * - أنها وسيلة اتصال بين الناس، و ذلك في حالة كون كل من المتكلم و السامع يفهم نفس الكلمات.
- * - أنها تزودنا بنظام أو مجموعات من الرموز و القوانين التي من شأنها أن تسهل تفكيرنا إن دراسة اللغة يتضمن شيئين هما: "الصوتيات، علم النفس" (عبد الرحمن عدس، إبراهيم توك، 1998، ص 257).
- فعلماء الصوتيات يهتمون بالوصف الرسمي لبنية اللغة بما في ذلك أصوات الكلام و معانيها أما علماء النفس فهم مهتمون بمعرفة كيف نتعلم اللغة ؟ و كيف أن هذه اللغة تقوم بوظيفتها، و الجدير بالذكر أن هاذين النوعين من الدراسات لا يمكن إجراؤها بمعزل عن بعضها البعض فالمجال المسمى -

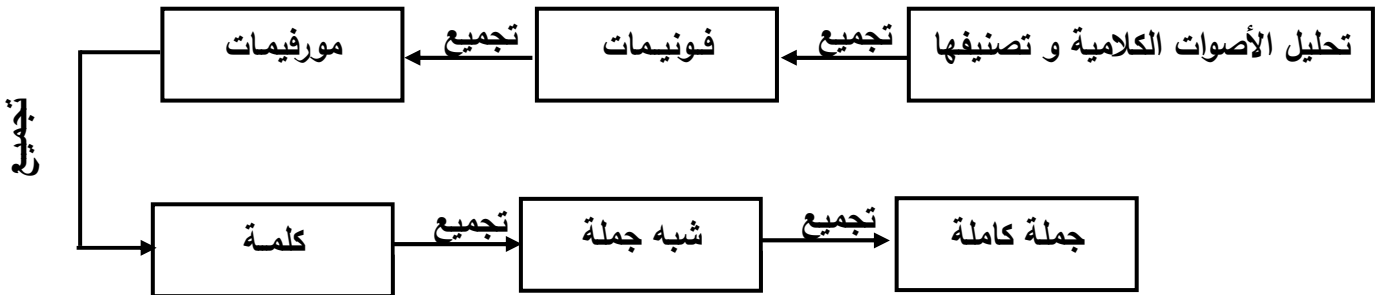
بعلم الصوتيات النفسي- يستخدم أساليب الصوتيات و الأساليب النفسية في دراسة العمليات العقلية المتعلقة باكتساب اللغة و استعمالها (عبد الرحمن عدس، إبراهيم توك، 1998، ص 258).

و يمكن أن نحدد بنية اللغة على أنها نسق تركيبى متناهي في الصغر و التعقيد و الترابط و لا بأس بأن نتعرض لكل منها بالشرح اليسير.

أ- **الفونيمات و المورفيمات:** جميع اللغات تقوم على أساس عدد معين من الأصوات الأولية تدعى "الفونيمات"، أما عن أصغر الوحدات ذات المعنى في بنية اللغة تدعى "المورفيمات" و هي جذور الكلمات و المقاطع الأولية و اللاحقة في الكلمة (عبد الرحمن عدس، إبراهيم توك، 1998، ص 258).

ب- **تركيب شبه الجملة و تعلم القوانين القواعدية:** إن القوانين تحكم تسلسل "الفونيمات" فالقواعد تحدد كيفية تكوين "المورفيمات" و كيفية تكوين الجمل من كلمات فالجملة يمكن تحليلها إلى عدة مستويات (عبد الرحمن عدس، إبراهيم توك، 1998، ص 259).

و يمكن توضيحها كما يلي:

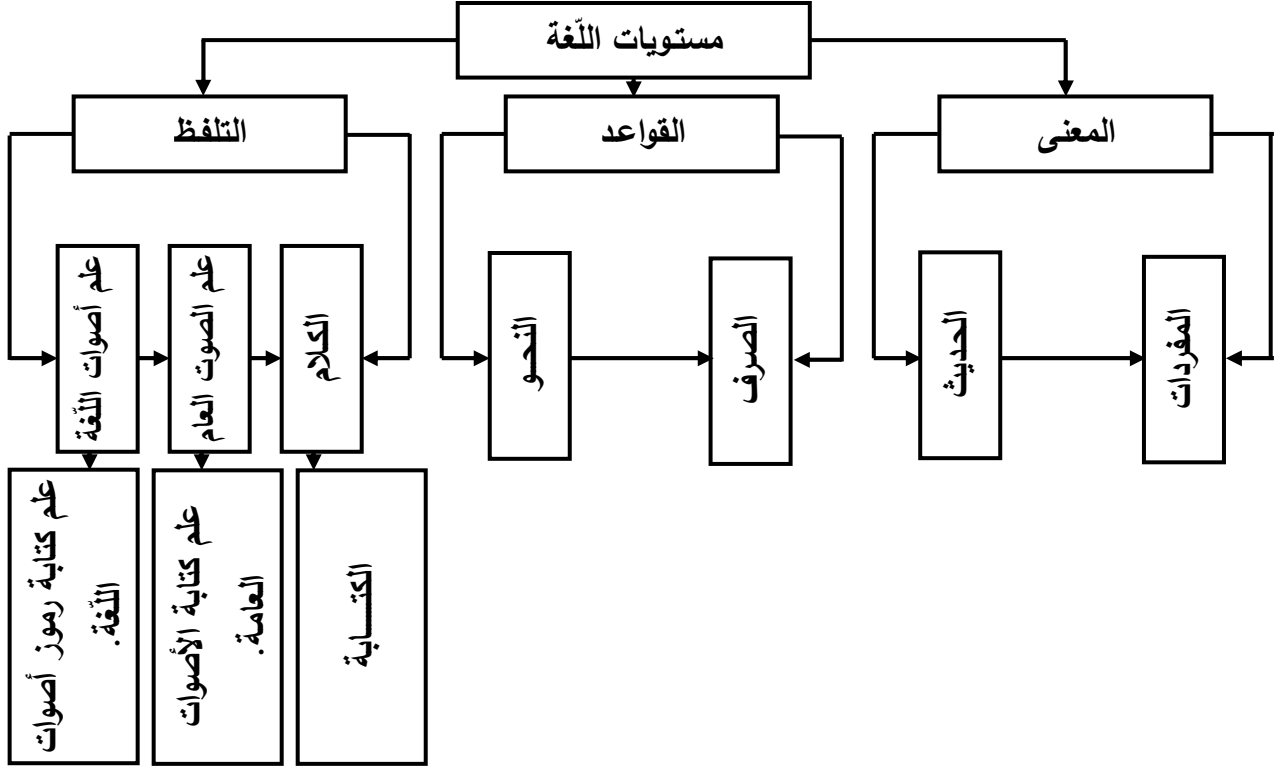


شكل رقم : (13) يوضح مستويات تحليل الجملة.

ج- **البناء السطحي و العميق للجملة:** البناء العميق هو الذي يشير إلى المقصود بالجملة أي إلى المعنى الفعلي لها. في حين البناء السطحي هو ذلك الترتيب الصوتي أي إلى تركيب و صياغة الجملة (عبد الرحمن عدس، إبراهيم توك، 1998، ص 260).

2-7: مستويات اللغة.

و في نفس السياق لا بأس بأن نوضح مستويات اللغة من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (14): يوضح مستويات اللغة. (دافيد كريستال، عباس صادق وهاب (ترجمة)، 1990، ص95).

8- مناحي تشخيص الاضطرابات اللغوية.

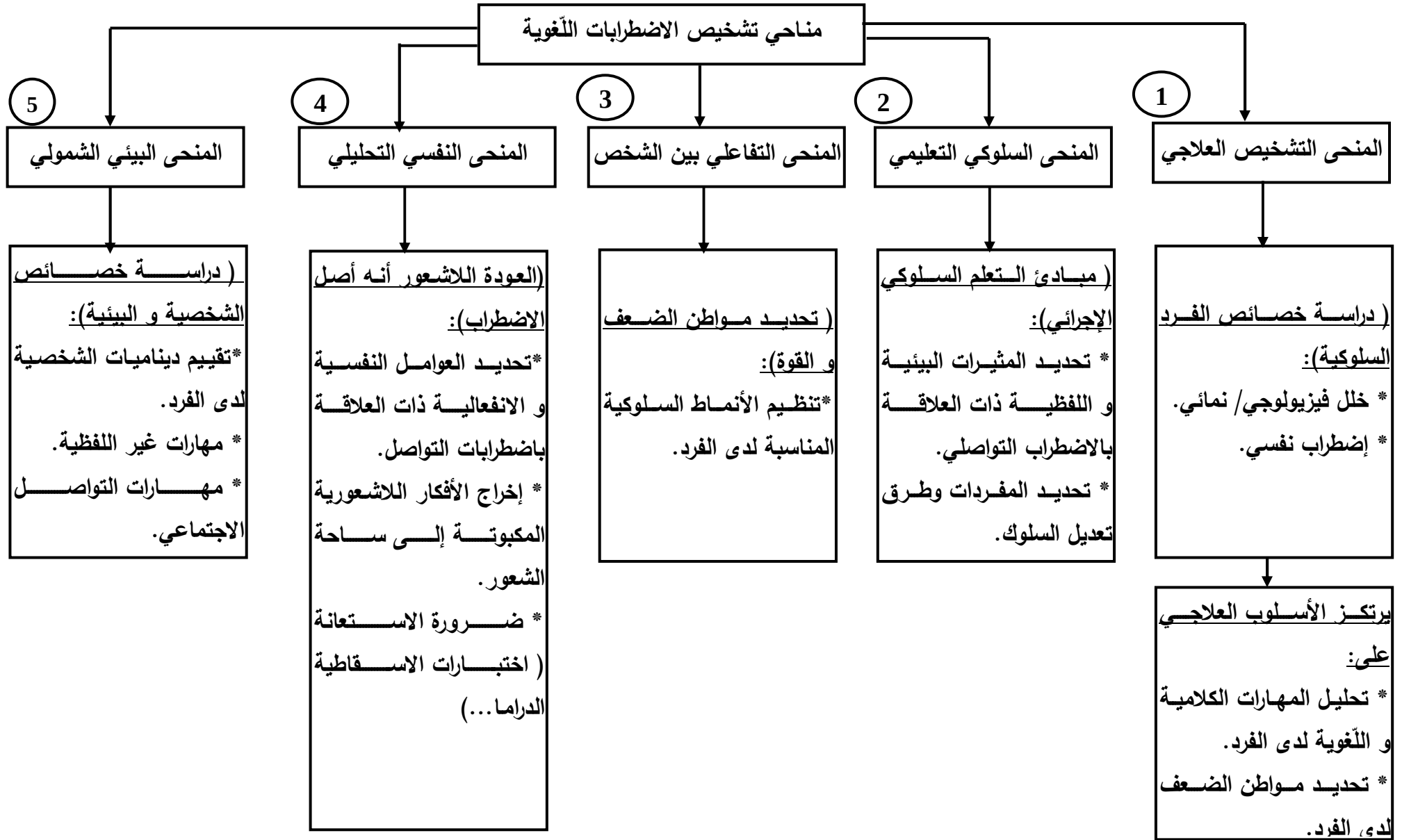
إن تعثر الطفل في أول موقف تواصل مع أفراد العالم المحيط، يمثل ضربة قاضية حقيقية في مساره المستقبلي، بل و تبقى الوصمة النفسية سالبة الأثر خاصة إذا استمر هذا الوضع معه ضمن كامل المراحل النمائية الأخرى، فيعتبر الطفل نفسه لا محالة عاجزاً غير متكيف مع أقرانه من نفس الجيل الزمني. هذا الذي يسفر تدريجياً عن اضطرابات نفسية حادة مزمنة قد تعود على جملة سلوكياته الاجتماعية بالسلب، فيدخل بذلك بؤرة الشواذ.

و الأرجح أن حدة المشكلة و تفاقمها لم تترك بُدأً للدراسات السيكولوجية الجادة إلا بضرورة تبني منهجاً تشخيصياً علمياً، و ذلك بالعودة لمقاييس التشخيص اللغوي قصد تطويق المشكلة. و يتمثل الهدف

الأساسي لها في جمع معلومات عن البناء اللغوي لدى الفرد و محتواه، دلالات الألفاظ، استخدام اللغة نطق الكلام، الطلاقة اللغوية. (سعيد العزة، 2001، ص 136).

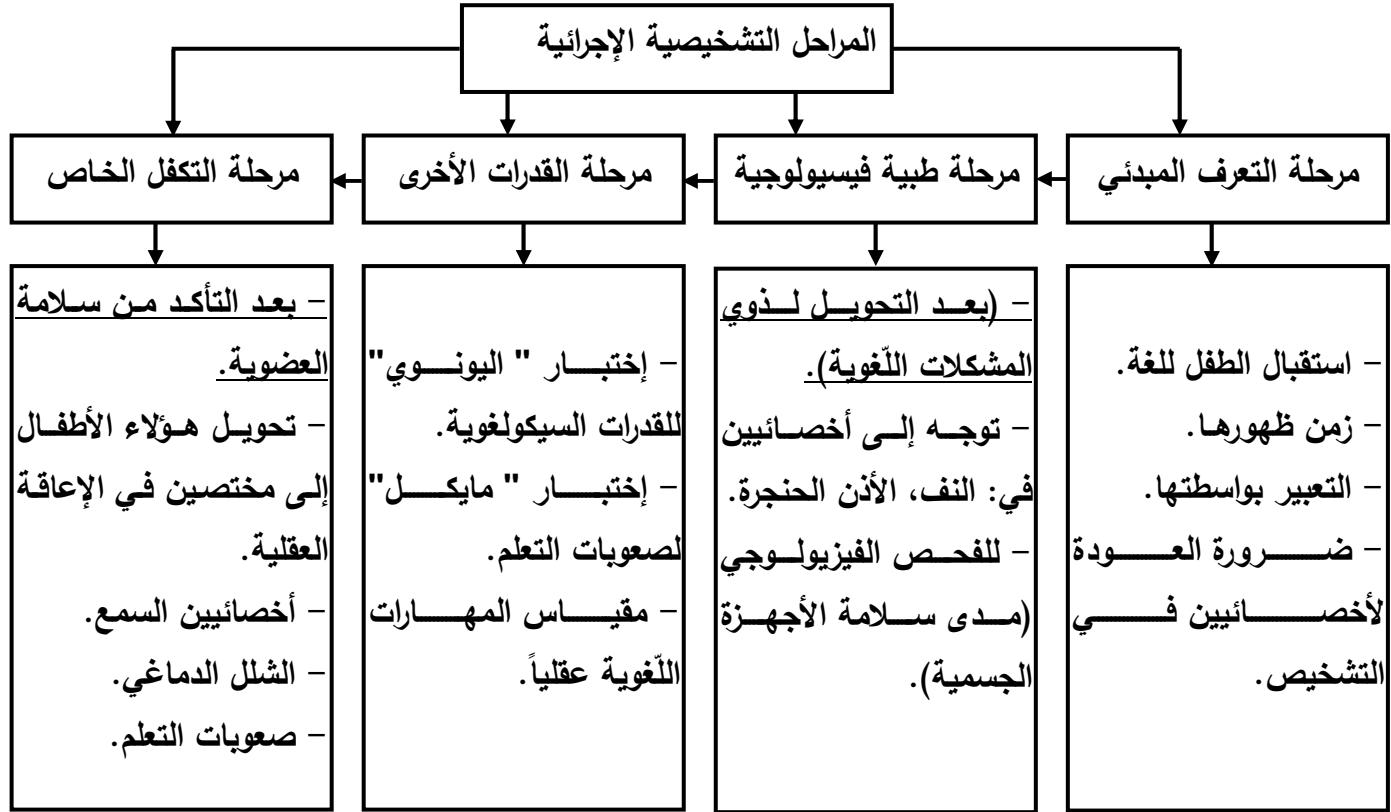
أما عن المسار العلمي للتشخيص فيتمثل في تحديد طبيعة اضطراب التواصل و معرفة مدى قابليته للعلاج، و يتطلب ذلك دراسة حالة الطفل التي يجب أن تحتوي على المظاهر النمائية و التطورية (سعيد العزة، 2001، ص 136).

في حين قياس العوامل النفسية المرتبطة بالاضطرابات اللغوية فهي على خمسة مناحي أساسية نوضحها في الشكل التوضيحي التالي:



شكل رقم (15) : يوضح مناحي تشخيص الاضطرابات اللغوية (سعيد العزة، ص 135، 136، 137)

أما عن المراحل التشخيصية الإجرائية فيمكن توضيحها في الشكل الآتي:



شكل رقم (16): يوضح المراحل الإجرائية لتشخيص الإضطرابات اللغوية.

9- أنواع الاضطرابات اللغوية.

حتى يتسنى لفريق العمل المتعدد التخصصات و المتكامل النشاطات، العمل في إطار علمي دقيق وجب الوقوف على تشخيص دقيق خاص و شامل للحالات المضطربة، و الذي لن يقوم أساسه إلا على معاينة السلوكيات الظاهرة.

و لعل من أهم المؤشرات الكلامية و اللغوية الدالة على السلوك اللغوي المضطرب إحداث أصوات معدومة الدلالة يقوم بها الطفل كوسيلة تخاطب و تفاهم. و إما أن يأخذ مظهراً آخر هو التعبير بالإيماءات و الحركات الجسدية استعاضة على اللغة الشفهية (مصطفى فهمي، 1975، ص 45).

فما المؤشرات الظاهرة للسلوك اللغوي المضطرب ؟

- * - لا يتكلم .
- * - لا يكلمه الآخرون إلا نادراً.
- * - لا يستوعب حتى الجمل البسيطة. * - لا يتعرف على الشيء من وصفه لفظياً.
- * - لا يستطيع أن يصف الناس و الأماكن و الأشياء بوضوح. * - يسيء إستعمال اللّغة.
- * - لا يستطيع تفسير التعليمات. * - لا يتحدث بطلاقة.
- * - يحرك لسانه، رأسه، ذراعيه عند التحدث.
- * - يخجل من تواصله مع الآخرين. (سعيد حسيني العزة، 2001، ص 166، 167).
- و لعل أهم تصنيف طبي لاضطرابات الكلام مجملاً نحدده في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) : يوضح التصنيف الطبي لاضطرابات اللّغوية (سعيد العزة، 2001، ص 126، 127).

الاضطراب	السبب	الشكل
- اضطرابات لغوية:	- الدماغ.	- الاضطرابات الحسية الكلامية (نقص في إنتاج الكلام و اللّغة).
- اضطرابات لفظية:	- اضطرابات حركية في العضلات الخاصة بالنطق	- شلل رخو تشنجي (التأتأة).
- فقدان الصوت:	- مرض الحنجرة و أوتارها.	- صعوبة فهم الصوت.
- اضطرابات كلامية:	- عدم إكتمال وظائف الدماغ.	- مرض الذهان (كلام، تفكير مضطرب).

جدول رقم (11): يوضح مظاهر الاضطرابات اللغوية و أنواعها.

شكله	نوعه	مظهر الاضطراب
- استبدال حرف مكان آخر. - قد يكون مقبولاً حتى سن 6 سنوات لكنه مرضياً بعد ذلك.	1- الإبدال:	- اضطرابات النطق:
- حذف حرف أو أكثر.	2- الحذف:	
- إضافة حرف جديد إلى الكلمة المنطوقة.	3- الإضافة:	
- يكون النطق مشوهاً.	4- التشويه:	
- ضعف المحصول اللغوي وتأخر الكلام. - التردد في النطق. - إعتقال اللسان (اللججة). - الكلام الانفجاري الجاد. - ترديد الكلمات دون مبرر. - السرعة الزائدة في الكلام. - بعثرة الحديث. - تدفق الكلام. - تطاير الأفكار أثناء الكلام. - الوقوف أثناء الكلام.	/	- اضطرابات الكلام:
- يتأخر ظهور الكلمة الأولى للطفل مقارنة بالعمر الاعتيادي. - مشاكل في الاتصال الاجتماعي. - مشكلات في القراءة و الكتابة.	- تأخر زمن ظهور اللغة:	- اضطرابات اللغة:
- لا يستطيع الطفل أن يفهم اللغة المنطوقة. - لا يمكنه التعبير لفظياً عن نفسه.	- فقدان المقدرة على فهم اللغة و اصدارها:	- اضطرابات اللغة:
- غياب القدرة على الكتابة الصحيحة. - يكتب في مستوى أقل كثيراً من المتوقع.	- صعوبة الكتابة:	
- صعوبة تذكر الكلمة المناسبة.	- صعوبة التذكر	

و التعبير:	- صعوبة التعبير عنها.
	- صعوبة فهم الكلمات المسموعة.
	- اللجوء إلى تكرار الكلمة دون فهمها.
	- تكون القراءة دون المستوى المتوقع لها.
	- صعوبة القراءة Dyslexie
	- صعوبة تركيب الجملة:
اضطرابات الصوت:	- صعوبة التركيب من حيث القواعد لإعطاء المعنى الصحيح.
	- صعوبة وضع الكلمة المناسبة في مكانها.
	- إرتفاع الصوت.
	- الصوت المرتعش.
	- الفواصل في الطبقات الصوتية.
	/
	/
	/
	/
	/
اضطراب الطبقة أو اضطراب الإيقاع الصوتي:	- الصوت الخشن:
	- الصوت الهامس:
	- الخنخة:
	- الصوت الطفلي:
	- انعدام الصوت:
	/

تبين لنا أهمية التعرف على حالات الاضطرابات اللغوية و ذلك بعد التطرق المفصل لها بداية بتمهيد فتعاريف محددة أتبعها بمناقشة تحليلية لها لتتحدث بعدها عن المراحل النمائية لإكتساب اللّغة فالعوامل المؤثرة في النمو اللّغوي، دورته، خصائصه ليكون التحديد بعدها لبنية و مستويات اللّغة لتعرج ختاماً على أهم الاضطرابات اللّغوية.

- خلاصة:

خصت الطالبة فصلها الثاني بالتطرق إلى صعوبات التعلم و اضطرابات اللّغة باعتبارها المظلة التي تتضمن تحتها القراءة و من ثَمَّ عُسرهما فكان طرحها العام كما يلي:

I- صعوبات التعلم: بداية بتمهيد خاص، ماهية صعوبات التعلم ، الضبط المفاهيمي للمصطلح، أنواع صعوبات التعلم، تشخيص صعوبات التعلم ، أسباب و عوامل صعوبات التعلم ، النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

II- اضطرابات اللّغة: حيث استهلته بتمهيد . فالتطرق لماهية اللغة ، الضبط المفاهيمي للمصطلح المراحل النمائية لإكتساب اللغة، العوامل المؤثرة في النمو اللغوي ، خصائص النمو اللغوي، تشخيص الاضطرابات اللغوية ، أنواع الاضطرابات اللغوية ، خلاصة.

و لعل أهم أنواع الاضطرابات اللّغوية على الإطلاق اضطرابات القراءة و التي سنحاول التطرق إلى عملية القراءة و استراتيجياتها العادية و هذا ما سنتطرق إليه في الفصل الثالث.

الفصل الثالث:

القراءة.

- تمهيد.

- 1- ماهية القراءة .
 - 2- أهمية القراءة.
 - 3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.
 - 4- العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة.
 - 5- المهارات القرائية.
 - 6- أهم خصائص القارئ الماهر.
 - 7- استراتيجيات تعلم القراءة.
 - 8: طرق تقييم القراءة.
 - 9- نماذج نعلم القراءة.
 - 10- العوامل المسببة للإعاقة القرائية.
 - 11- حالات التخلف القرائي.
 - 12- التدخلات العلاجية و أهميتها .
- خلاصة.

- تمهيد:

إن منتهى التعقيد و مبلغ الأهمية لموضوع القراءة تكتسيه من قول الله جلّ و على ﴿ خلق الإنسان، علّمه البيان﴾ (الآية "3،4" سورة الرحمن). و هنا يتجلى لنا أن خلق خليفة الله في الأرض مقرون بتعلمه و طريقه لكل الأبواب الموصدة، و الذي تأكد لنا جليا في " سورة العلق" أين كان الخطاب صادقا بين السماء و الأرض على لسان روح القدس على قلب الصادق الأمين بقوله: ﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾ (الآية "1" سورة العلق) فجاءت الرسالة السماوية بلغة العلم و التعلم و داعية إليه.

1- ما هية القراءة .

فإذا كانت القراءة على هذا القدر من الأهمية، فلا بد لنا أن نقف على ضبط مفاهيمي لها. ولا بأس من أن نعرض سلسلة من التعاريف المنتقاة. و التي تتفق جملة في الإجابة عن سؤال واحد: ما القراءة بالماهية ؟

1-1: التعاريف القاموسية.

1-1-1: تعريف القاموس النفسي " سيلامي" (Norbert Sillamy, 1999).

« القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب » (Norbert Sillamy, 1999, P155) ، و يضيف مفسراً بقوله: « و تعلم القراءة، هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع و المؤسس الأول لها المدرسة. و هذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية و التي تبدأ باللغة الشفهية، كما أن لهذه العملية شروط: عقلية، حسية، حركية... ». (Norbert Sillamy , 1999 , P155).

يمكننا أن نستشف من تعريف "سيلامي" النقاط الآتي ذكرها:

- 1- القراءة وسيلة لاستقاء معلومات مكتوبة. 2- تعلم القراءة مرهون بتعلم دلالات الإشارات المشفرة.
- 3- تطوير سيرورات التنشئة الاجتماعية (Socialisation) يكون نتاج اكتساب دلالات الإشارات المشفرة، و التي أساسها " اللغة الشفهية".
- 4- النشاط القرائي يستوجب شروط أساسية منها: عقلية، حسية، حركية.

1-1-2: تعريف "Dictionnaire fondamental de la psychologie".

« القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية. التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم و

ترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة » (Bloch, ., P707).

يمكن أن نستخلص من تعريف " بلوش"، (Bloch) النقاط الآتي ذكرها:

1- وصف القراءة كعملية إدراكية تفاعلية تستوجب البعد اللغوي و المعرفي.

2- تفسير عملية القراءة التي تركز على متطلبين أساسيين:

* - فك التشفير الرمزي للمقاطع الخطية.

* - فهم و ترجمة الرموز المشفرة (ابتعد عن المسار الكلاسيكي للقراءة).

3- حدّد بأن القراءة سيرورة تكاملية بين المقروء الجديد و التراث الخبراتي المقروء القديم.

4- طبع عملية القراءة بطابع " التنظيم اللغوي" و الذي يمثل أحد أهم خصائص الإنتاج اللغوي، بحيث لا

تكون القراءة عشوائية و إنما تستند على قواعد و ضوابط خاصة بكل لغة.

1-2-2- التعاريف من الدراسات السابقة.

1-2-1: تعريف " هاريس، سباي" (Harris, Sipay , 1989).

« القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، و القراءة من أجل الفهم تحدث

نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة و مهارة اللغة للقارئ. المهارات المعرفية و

المعرفة عن العالم، و في هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها

الكاتب » (نصره جلجل، 1995، ص 8).

يمكن أن نحصر القراءة حسب "هاريس، سباي" في نقطتين أساسيتين:

* القراءة: تفسير ذو معنى للرموز الملفوظة أو المكتوبة.

* الفهم القرائي: يكون محصلة التفاعل بين:

* - اللغة: إدراك الرموز المكتوبة.

* - مهارات القارئ: اللغوية، المعرفية و الخبراتية.

1-2-2: تعريف أحمد أحمد، فهيم محمد (2000).

« القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، و تتطلب منه تحرراً عقلياً و نفسياً و جسمىاً. فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسمى أدى إلى خلل فيها ». (أحمد أحمد، فهيم محمد، 2000 ص 34).

أكد "أحمد أحمد" أن القراءة ليست مجرد عملية فيزيولوجية بسيطة و لكنها محصلة تكاملية تفاعلية سيكوفيزيولوجية عقلية ملزمة لسلامة الكائن عامة: عقلياً، نفسياً و جسمىاً.

1-2-3: تعريف فوكومبارت (Foucambert , 1998).

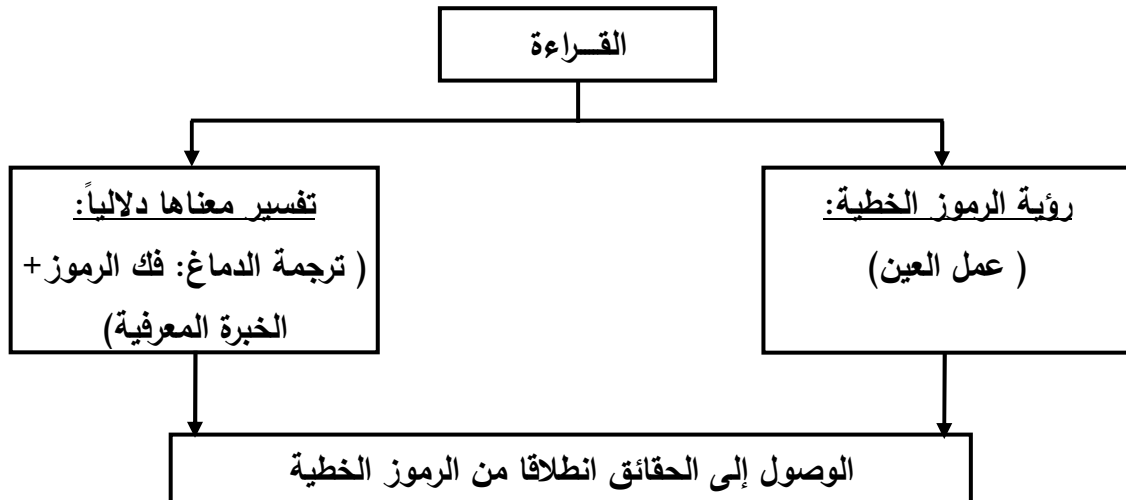
« القراءة تهدف إلى استقاء معلومات من اللّغة المكتوبة بإنشاء دلالات مباشرة للنص المقروء» (Foucambert , 1998, P15)

يرى " فوكومبارت" أن القراءة نشاط هادف ناتج عن التفسير الدلالي للرموز المكتوبة في النص المقروء و ذلك لاستخلاص معلومات مباشرة عنه.

1-2-4: تعريف " دلبلانك و مازو " (Deleplanque , Mazaux, 1990).

« القراءة هي نشاط سيكوفيزيولوجي معقد، و التي تهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية، المستقبلية من الرؤية لفهم فكرة، أو تتابع أفكار الإشارات». (Deleplanque, Mazaux,1990,P196)

حدّد " مازو" القراءة بشكل دقيق كما يلي:

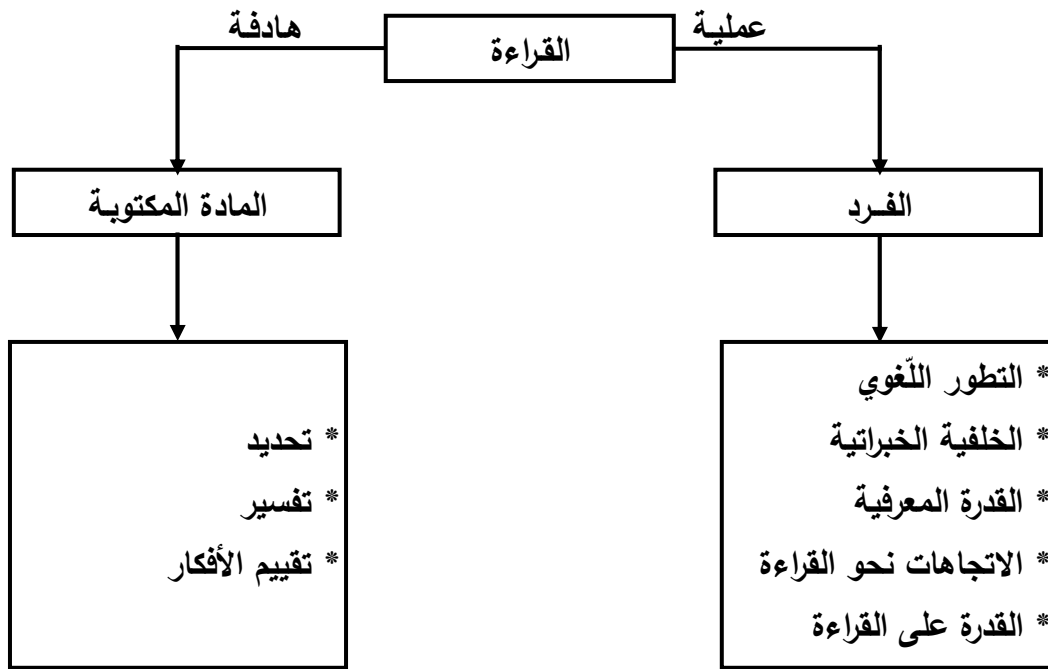


شكل رقم (17) : يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة " حسب دلبلانك و مازو"

1-2-5: تعريف ماكجينييس و سميث (Mcginnis, Smith, 1982).

« عملية ذات هدف من التعرف و التفسير و تقييم للأفكار في مصطلحات المحتوى و هي عملية معقدة تعتمد على: التطور اللغوي للفرد الخلفية الخبراتية، القدرة المعرفية الاتجاهات نحو القراءة و تنتج من تطبيق هذه العوامل عندما يحاول الفرد تحديد، تفسير تقييم الأفكار عن المادة المكتوبة» (نصرة جلجل، 1995، ص 9).

يمكن أن نفصل في تعريف " ماكجينييس و سميث" بالشكل التالي:



شكل رقم (18) : يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة " حسب ماكجينييس و سميث "

1-2-6: تعريف محمد عودة الريماوي (1992).

« القراءة عملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي، استحضار المعنى المناسب لما هو مطبوع و هذا الاستحضار لا يمكن أن يكون بمعزل عما لدى القارئ من معلومات مخزنة و عما لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات و حل المشكلات ». (محمد الريماوي، 1992، ص 327).

وضح " الريماوي" في تعريفه محددات عملية القراءة كآتي: * - سلامة الجانب الصوتي.

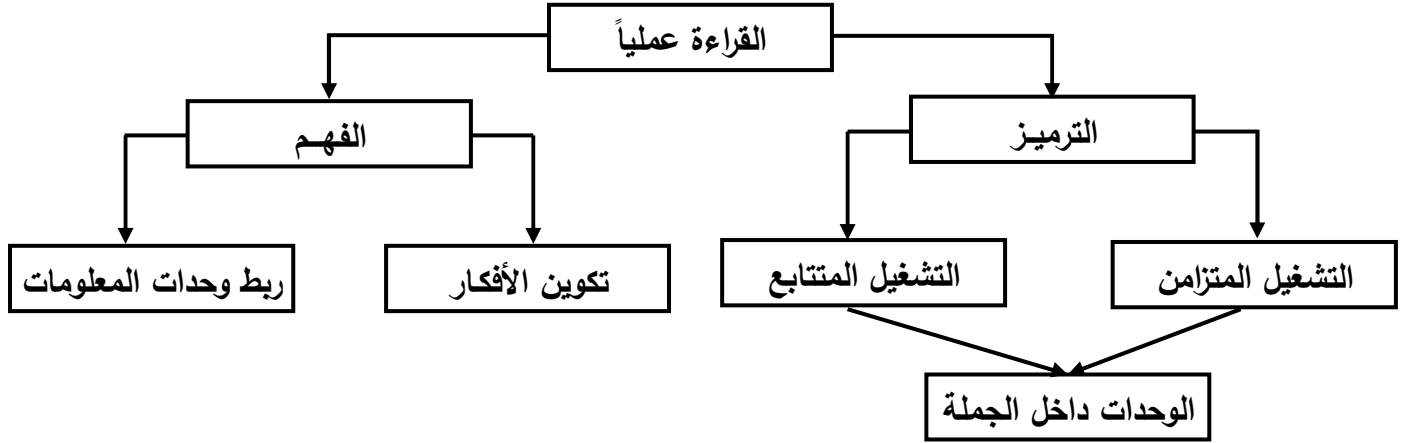
* - معلومات القارئ المخزنة * - إمكانيات معالجة المعلومات. * - إمكانيات حل المشكلات.

1-2-7: تعريف "آرون" (Aaron, 1982).

« يمكن النظر إلى العملية المشتملة في القراءة على أنها تتكون من مرحلتين هما:

" الترميز" (Encoding) و "الفهم" (Compréhension)». (نصرة جليل، 1995، ص 10).

أعطى "آرون" تعريفاً سيكولوجياً عملياتياً للقراءة نوضحه كما يلي:



الشكل رقم (19): يوضح التحديد النوروسيكولوجي للقراءة " حسب آرون"

1-2-8: تعريف "موريس" (Morais, 1994).

« في ترميز العلامات الخطية يكون عملاً صعباً قد يؤدي في غالبية الأحيان إلى ارتكاب أخطاء تختفي تدريجياً، لأن التلميذ يكتسب القدرة على الاحتفاظ بالعلاقات الكاملة للصورة المكتوبة و الصورة الملفوظة، و في هذه المرحلة يسهل عليه قراءة الكلمات المألوفة المنتظمة أفضل من الكلمات النادرة غير المنتظمة، و هكذا يتشكل القاموس الشكلي للكلمات " Lexique orthographique " ».

(Morais, 1994, p37)

فك ترميز العلامات الخطية:

*- القدرة على الاحتفاظ بالعلاقات الكاملة للصورة المكتوبة و الملفوظة.

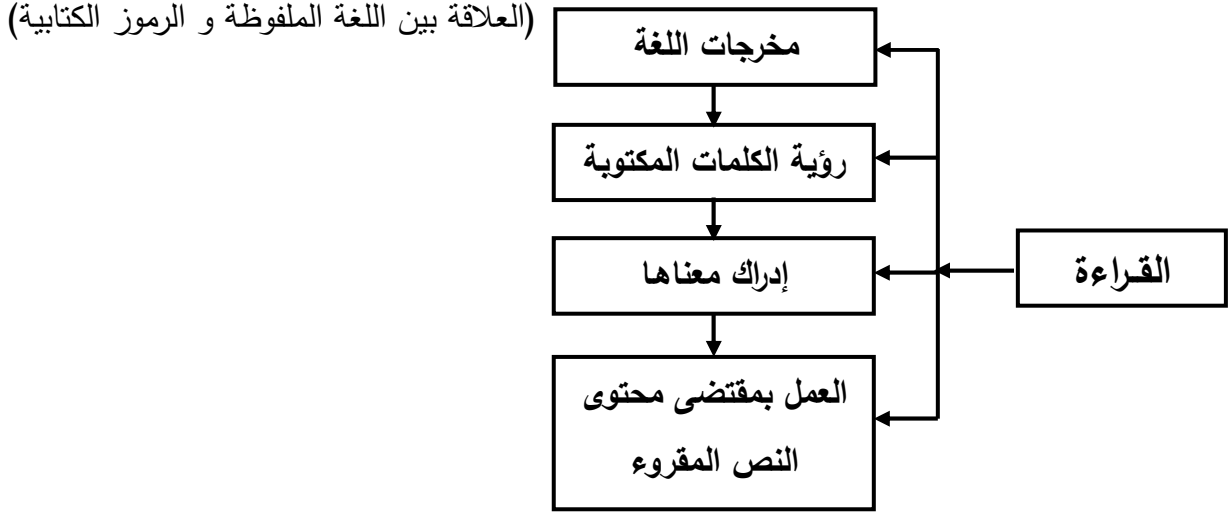
*- التشكيل التدريجي للقاموس الشكلي للكلمات.

1-2-9: تعريف نبيل عبد الهادي (2001).

« القراءة هي إحدى مخرجات اللّغة و يراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها ».

(نبيل عبد الهادي و آخرون، 2001، ص 162).

يمكن تبسيط تعريف "نبيل عبد الهادي" من خلال الشكل الآتي:



الشكل رقم (20) : يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب " نبيل عبد الهادي".

1-2-10: تعريف " روبين".

« القراءة نشاط يتطلب جهداً ذهنياً ندركه بصعوبة، يجب أن نلاحظ بواسطة النظر أشكالاً مكتوبة و نستوعبها، ثم نحول هذه المرئيات إلى حركات آلية بمساعدة أعضاء الكلام. إن ارتباط هذه الحركات جميعاً يفترض أن الجهاز العصبي يعمل بشكل سليم و كذلك أعضاء النظر و الصوت».

(روبين، د س، ص 109).

حدّد " روبين" المراحل الأساسية لعملية القراءة كالآتي:

1- ملاحظة الأشكال المكتوبة.

2- تحويل المرئيات من الأشكال المكتوبة إلى حركات آلية.

3- الترابط الحركي السليم يبرر الرقابة العصبية المركزية.

4- ضرورة سلامة أجهزة: النظر، الصوت.

أعطى " روبين " الترابط العملياتي الفيزيولوجي للقراءة ،فصبغ القراءة بصبغة ميكانيكية محضة مغفلاً بذلك الفهم القرائي و هو مرتبط الفرس للقراءة السليمة و التي يعتمد فيها القارئ الجيد على المهارات: اللغوية، المعرفية و الخبراتية.

1-2-11: تعريف خاص بالطالبة.

من خلال ما تقدم من تعاريف يمكننا أن نتبنى التعريف التالي:

« القراءة نشاط سيكونوروفيزيولوجي ديناميكي لفك تشفير العلامات الخطية، و الذي يستلزم استحضار: المهارات اللغوية، القدرات المعرفية و الخبراتية لضمان تطوير سيوروات التنشئة الاجتماعية و من ثم تحقيق التوافق ».

2- أهمية القراءة.

لا عجب أن تؤيد الدراسات اللاحقة تباعاً ذلك، سيما و أنها القناة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار، فالمعوق الحقيقي في عصر السرعة هذا ليس صاحب العلة الجسدية أو العقلية كما كان شائعاً و إنما الفاقد للقدرة على القراءة و التي تعتبر مفتاح كل التكنولوجيات المستحدثة. و هذا ما أكدته " فوجل " (Vogel،1975) بقوله: « الشخص الذي لا يستطيع القراءة، يعتبر معوقاً بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تعد ضرورة بصورة كبيرة ». (نصرة جلجل،1995، ص6).

و يضيف " أنتويزل " (Entwisle،1979) مدّعما و مؤكدا لهذا النشاط الواسع الأهمية و الانتشار بقوله: « القراءة مهارة أساسية لكل الأفراد في المجتمع ». (نصرة جلجل،1995، ص6).

إن تعريف " أنتويزل " (Entwisle) يتوافق و تعريف " تمبل " (Temple) و الذي يؤكد ضرورة استخدام اللغة و حجم انتشارها ضارب في القدم يعود على الأقل إلى (500 سنة) غابرة. (نصرة جلجل، 1995، ص 06).

أما " فرانسيس بيكون " فقد عبّر بطريقة جامعة عن أهمية القراءة بقوله: « القراءة تصنع إنساناً كاملاً، و تَكون رجلاً مستعداً، و تكتب رجلاً صحيحاً » (نصرة جلجل، 1995، ص 06).

من خلال تعريف " بيكون " يمكن أن نستشف الأهمية الخالصة للقراءة في النقاط الآتي ذكرها:

1- بالقراءة: تتضح معالم الإنسانية المتكاملة.

2- القراءة: أساس لتكوين الرجل المستعد لخوض مصاعب الحياة و مكابدة المعوقات الحياتية.

3 - بالقراءة: نرسم المسار السليم لحياة صحيحة و بذلك ننشد السواء و نعيش التوافق.

من خلال ما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن القراءة مفتاح أساسي لباب أسرار الكائن المفكر فتكون بذلك وسيلة أساسية لغزو عالمه الداخلي و من ثم غزو العالم بكل ما فيه فينشد من خلالها التوافق و يرتقي إلى مصاف الكبار. و لن يتأتى لنا ذلك إلا إذا احترمنا السيرورة النمائية له مركزين بذلك على الحلقة الذهبية " مرحلة الطفولة" لأنها اللبنة التي يستقيم بها الصرح أو كما جاء على لسان " ميدلوود" Middlewood،(1998): " بأنها مرحلة تأسيسية لبناء فكر و نفس و اتجاهات الطفل". (آمنة خليفة 2001، ص 27).

و لعل تنوع الدراسات و تزايدها لدليل قاطع على ذلك، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: دراسة:

(Dowling, 1984), (Goodman,1966), (Singer, 1994) .

(Smith 1966, 1967,1980), (Stanovitch 1980), (Wernitraub ,1988 ,1989).

3- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية.

لا يتجلى مبلغ أهمية مشروع ما، ما لم تدرك حيثياته فيُتبصَّر بأهدافه القريبة و البعيدة، و كذا الشأن بالنسبة لعملية القراءة. فلا يكتب لتعليم القراءة النجاح ما لم تصبح أهداف القراءة البعيدة منها و القريبة واضحة في ذهن من يُعهد إليه تعليمها فيعمل بوعي هذه الأهداف (أحمد أحمد، 2000 ص 47).

أما " عصام نور" فقد حصر أهداف القراءة كما يلي: « القراءة تزوّد الأطفال بالمقدرة على التوافق الشخصي و الاجتماعي حيث تزوّدهم باتجاهات إيجابية و خبرات تفيدهم في التغلب على مشاكلهم، و تُثمي لديهم الشّعور بالذات و فهمهم للمفهوم الأمثل». (عصام نور، 2002، ص 27).

و كان الهدف الأكبر في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هو تنمية القدرة على القراءة و المهارات الضرورية لاستخدامها، لتحقيق غداء متكامل لفنون اللّغة الأخرى.(أحمد أحمد، 2000، ص 48).

و هذا ما كان يتراءى في تحقيق أهداف القراءة، لكن " محمد مجاور " بيّن أهدافاً أخرى علاوة على الكلاسيكية.

أولاً- نمو المهارات الأساسية للقراءة:

- 1- التعرف على الكلمات.
 - 2- التأكد من معاني الكلمات.
 - 3- فهم ما يقرأ و تفسيره.
 - 4- إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و العبارات.
 - 5- القراءة جهراً في صحة و سلامة. 6 - استعمال الكتب بمهارة.
 - 7- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد و الزمن.
- ثانياً- تهيئة الفرصة للمتعلم : (كي يكتسب خبرات غنية مصقولة).
- ثالثاً- الاستمتاع بالقراءة و جعلها ممتعة.
- رابعاً- تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل.
- خامساً- اكتساب حصيلة لغوية نامية من: المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب و معاني الأفكار.
- سادساً- تدريب الطفل على الاستفادة بما يقرأ في حياته. (أحمد أحمد، 2000، ص 48، 49).

4- العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة.

أثبتت مجمل الدراسات أن عملية القراءة تؤثر فيها عوامل مختلفة قد تكون لها بالغ الأثر السلبي و المسببة بذلك لمجموع الصعوبات القرائية التي نوضحها من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يوضح أنواع الصعوبات القرائية (نبيل عبد الهادي، 2001، ص 165، 166).

نوعها	مظاهرها
الصعوبة القرائية البصرية:	1- صعوبة معرفة الكلمة.
	2- الخلط بين الأحرف المتشابهة.
	3- حذف بعض التفاصيل.
	4- الميل لقلب الأحرف.
الصعوبة القرائية السمعية:	1- صعوبة في ربط أقسام الكلمة سماعاً.
	2- صعوبة في إدخال تفاصيل سمعية.
	3- غياب القدرة على التركيب الصوتي للكلمة.
	4- غياب القدرة على تقسيم الكلمة لمقاطع.
صعوبة قرائية بصرية، حركية (إشكالية عصبية طفيفة):	1- مزج (صعوبة بصرية - حركية).
	2- صعوبة تتبع الكلام.
	3- صعوبة توافق حركة العين و الأصابع.
صعوبة قرائية وراثية:	1- صعوبة في الإدراك التتبعي.
	2- صعوبة في التمييز السمعي الدقيق.
	3- غياب القدرة السليمة على التذكر.

من خلال الجدول السابق يمكن أن نحدد " العوامل المؤثرة في عملية تعلم القراءة كما يلي: حسب "أحمد أحمد".

1-4: الذكاء.

هناك علاقة وطيدة الصلة بين عامل " الذكاء " و "تعلم القراءة"، و قد إتضح من بحوث عديدة أن التأخر القرائي أكثر انتشاراً بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض، عنه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع. (أحمد أحمد، 2000، ص 63).

و لعل دراسة " جاتس " (Gates,1958) دليل واضح على ذلك حيث أكدت أهمية الذكاء كمؤشر بالغ الأهمية للنجاح القرائي. فبيّنت بأن العمر العقلي للطفل الذي يتناسب و دخوله للمدرسة، يكون بين 6 - 6.5 سنة، إلا أن عامل الذكاء لا يكون لوحده كافياً إلا بتوافر الأساليب التعليمية الفعّالة. (أوجيني مدانات، 2001، ص 24).

و عصاره نتائج الأبحاث أثبتت أن:

1- إذا كان عمر الطفل الزمني بين ست سنوات، و ست سنوات و أربعة أشهر، و نسبة ذكائه 110 أو أكثر، فإن نجاحه يكون أكيداً.

2- إذا كان عمر الطفل الزمني أقل من ست سنوات، و نسبة ذكائه 120 أو أكثر فإنه ينجح في الدراسة و لكن يجب أن تكون العوامل الشخصية عنده موضع الإعتبار.

3- إذا كان عمر الطفل الزمني أقل من ست سنوات، و نسبة ذكائه أقل من 110 فإن حظه من النجاح في الدراسة يكون قليلاً (أحمد أحمد، 2000، ص 69).

4-2: الطلاقة اللغوية.

لا نستطيع أن نتوقع من الطفل أن يقرأ كلمات غير مألوفة أو بعيدة عن خبرته و عندما نتحقق للطفل الطلاقة في القراءة، فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق و فهمه، بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته اللغوية، و زيادة فهم المقروء (أحمد ع الله أحمد، 2000، ص 64).

4-3: القدرة البصرية:

إن الآلية الأولى لتعلم القراءة، أو التلطف بالكلمة المكتوبة تكون باستجابة العين للمثير البصري الخطي، و لعل نموذج " زيمور " Seymour " بيّن أن السيرورة المعالجة الأولية تكون: " سيرورة معالجة بصرية".

و هذا ما أكدّه " دبلانك " Deleplanque " محدداً للنشاط القرائي بأنه: « نشاط سيكوفيزيولوجي معقد، يهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المستقبلية من الرؤية لفهم الفكرة، أو تتابع أفكار الإشارات » (Deleplanque , 1990, P196).

من خلال تعريف " دبلانك " يتبين لنا أن النشاط السيكوفيزيولوجي للقراءة يرتكز أساساً على عملية الإبصار (الرؤية)، فإنطلاقاً منها نصل إلى فهم تتابع أفكار الإشارات الخطية (للكلمة المكتوبة).

أما دراسة " تورنر " (Turner, 1978) فقد أكد جزماً العلاقة بين الأمراض البصرية في الصفوف الابتدائية و تعذر التقدم القرائي بقوله: « ندرك الأشياء بحواسنا الخمس، لكن القراءة وحدها تعتمد فقط على حاستي: السمع، البصر » (أوجيني مدانات، 2001، ص 26).

أما " بردارت " " Bredart " فقد عبّر عن القراءة بأنها: « القراءة نشاط بصري »

(Bredart, __, P63).

و دليله على ذلك الدراسات الموضوعية المؤكدة للتماثل بين القراءة والرؤية. فهي بذلك نتاج انتقال منتظم للعين لنص مقدم، و تؤكد بأن هذا النشاط يعود للذكاء و الذي يكون محدوداً جداً.

(Bredart, __, P70).

كما أن نتائج أبحاث الدراسات التجريبية لجهاز الرؤية أكدت أن السرعة في القراءة يختلف تجريبياً حسب الحقل البصري و المتغيرات السيكوفيزيولوجية، فالعلاقة سالبة، إذ يمكن أن نجد أشخاصاً يقرأون بسرعة كبيرة جداً لهم حقل بصري محدود جداً و كذلك من نفس الجهة العلاقات السببية بين النشاط البصري و المتغيرات السيكوفيزيولوجية الأخرى و القدرات اللفظية. (Bredart, __, P70).

كما أن " مالينقيست " (Malinquist , 1973) يؤكد: « بدون شك الرؤية العادية هي شرط

أساسي للنجاح الأقصى للقراءة، فالرؤية المحدودة سبب محدد للفشل » (Bredart, __, P71)

من خلال تعريف "Malinquist" نستشف نقطتين أساسيتين:

1- الرؤية العادية ضرورة لضمان القراءة. 2- نقص الرؤية: سبب محدد للفشل الأكاديمي.

4-4: القدرة السمعية.

نستطيع أن نحدد بكل بساطة العلاقة الوثيقة الصلة بين " السمع "، "القدرة السمعية" و "تعلم القراءة"، فلا عجب أن التلميذ الذي يعاني مشكلة سمعية يجد عائقاً يحول بينه و بين القراءة و " الفهم القرائي"، فهو عاجز عن الربط السليم بين النغمات (الأصوات) التي يسمعها و الكلمات الخطية التي يراها (يقرأها)، كما أنه يجد صعوبة فائقة في تعلم الهجاء الصحيح للكلمات، فيعاني من فقر في قاموسه اللغوي، فينجر عن كل هذا إنعكاسات إنفعالية قد تعيق الحياة اليومية للتلميذ.

كما أكدت دراسة " بالز " (Bels, 1969) أن (95%) من المعسرّين قرائياً من التلاميذ مردّه عدم وضوح أصوات الحروف، و إلى عدم مقدرة الأطفال على تمييز الاختلافات البسيطة في الأصوات و الكلمات (أوجيني مدانات، 2001، ص 29).

4-5: المؤثرات البيئية.

اتضح من الدراسات العلمية العلاقة السببية بين المؤثرات البيئية و ضعف القراءة فيما يلي:

1- العلاقة الطردية بين تدني المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الضعف القرائي.

2- العلاقة الطردية بين اتساع حجم الأسرة و الضعف القرائي.

3- العلاقة الطردية بين خروج الأمهات للعمل و الضعف القرائي (نقص الرعاية الوالدية).

و هذا ما تؤيده دراسة " هاريس " (Harris,1974) و التي تلزم الاهتمام بالرعاية الوالدية لأنها

بمثابة المحفز الفعّال للنجاح القرائي (أوجيني مدانات، 2001، ص 30).

4-6: العوامل الانفعالية.

معظم الدراسات أكدت العلاقة التلازمية بين الاضطراب العاطفي و القرائي و لعل أهمها دراسة

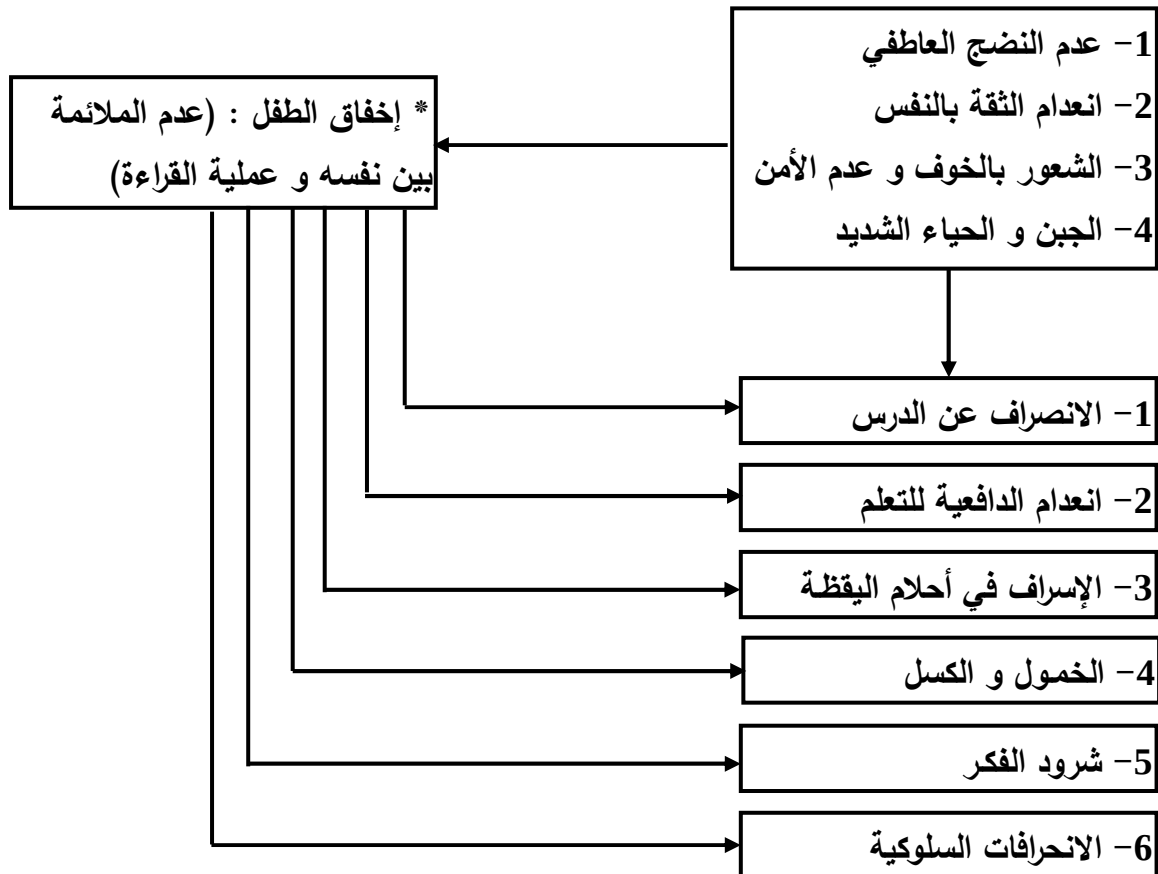
" هاريس " (Harris,1970) و التي أسفرت نتائجها إحصائياً على أن 50% من الضعف القرائي يعود

للاضطراب الانفعالي "العاطفي" (أوجيني مدانات، 2001، ص 40).

* لكن السؤال الجدير بالطرح: *ما الردود العاطفية السالبة المؤثرة في عملية القراءة ؟

لعل أهم المشكلات العاطفية و الشخصية المسببة في إخفاق الطفل في تعلم القراءة ما سنوضحه

في الشكل أدناه:



شكل رقم (21): يوضح الردود العاطفية السالبة المؤثرة في عملية القراءة.

5- المهارات القرائية.

ساد الاعتقاد قديماً أن القراءة ببساطة ترجمة "Decoding" الحروف المكتوبة إلى أصواتها المسموعة، و هذا هو الجانب السهل من عملية القراءة، و لكن تحليل العلاقات بين الكلام المطبوع و الكلام المنطوق يبيّن أنه هو الأمر الأكثر تعقيداً فيه (محمد الريماوي، 1992، ص 322).

فمن تعريف " الريماوي" نقول أن القراءة هي عملية ديناميكية تتابعية معقدة تستلزم استدعاء المهارات العليا. و هذا ما أكدته رؤية " نبيل عبد الهادي" للقراءة باعتبارها تعد القراءة نشاطاً تتابعياً معقداً (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2001، ص 163).

والتي نلخصها كما يلي:

الجدول رقم (13): يوضح المراحل التتابعية لعملية القراءة" حسب نبيل عبد الهادي"

المرحلة	مركباتها الأساسية
استيعاب المثيرات الخطية:	1- صحة جسمية.
	2- صحة نفسية.
	3- ناقل عصبي - بصري.
نقل المثيرات لمركز الدماغ:	1- تصوير الحرف من الانعكاس الضوئي.
	2- تحول أمواج الضوء إلى نبضات عصبية.
ترجمة المثيرات الخطية:	1- سلامة المخ.
	2- الخبرة المعرفية.
	3- دوافع نفسية.
	4- الثروة اللغوية.
رد فعل المثيرات:	1- رد فعل داخلي: قراءة صامتة
	2- رد فعل خارجي: قراءة جهرية.

إن التعقيد اللامتناهي لعملية القراءة يلزم مهارات أساسية لأدائها و التي حدّدها " نبيل عبد الهادي" كما يلي:

- 1- القدرة على التركيز و الانتباه.
- 2- التذكر الذي يعتمد على السمع.

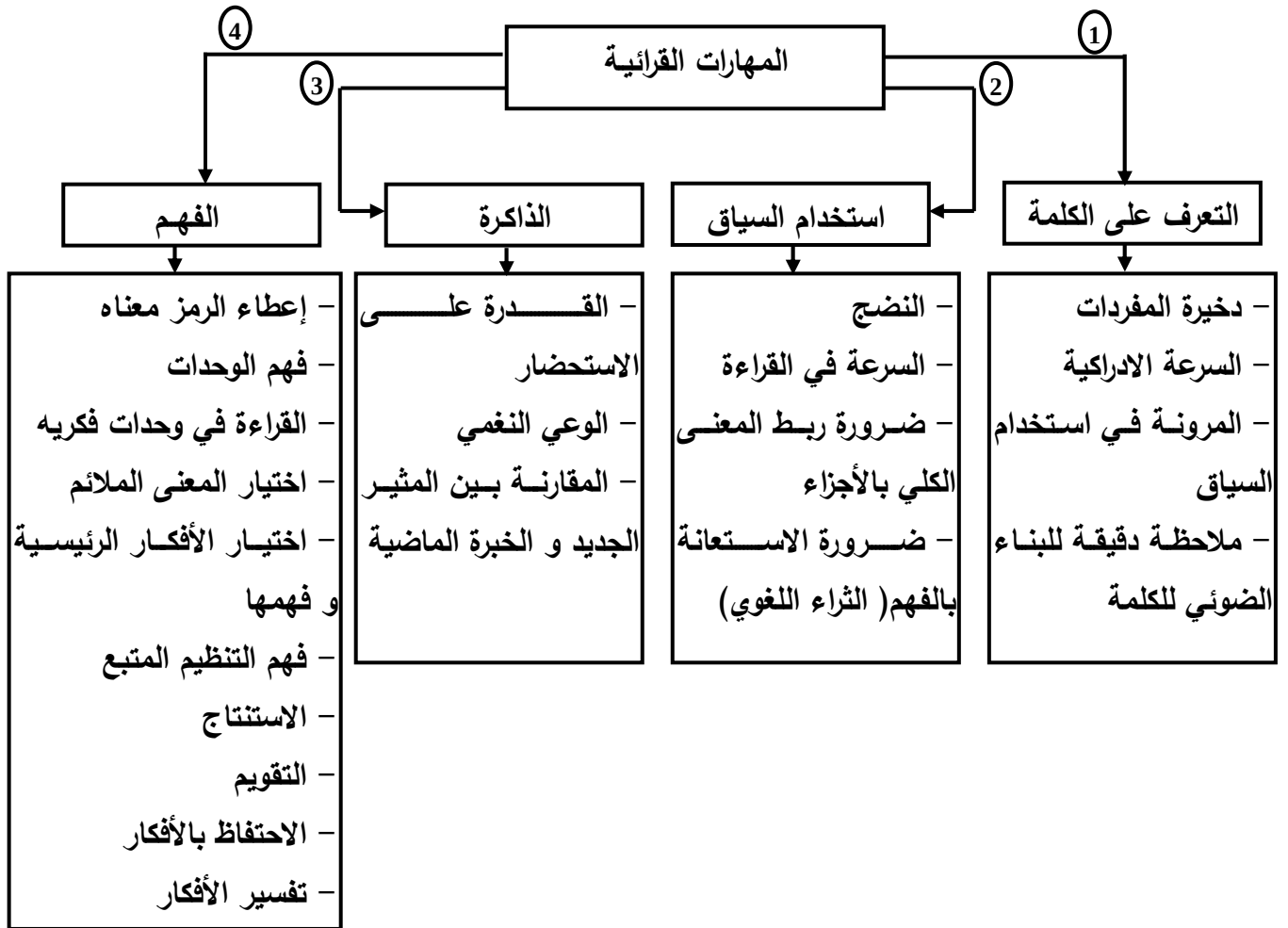
3- التذكر الذي يعتمد على البصر . 4- إكتساب مهارة التحليل.

5- المقدرة على تحليل الكلمات. 6- المهارة في تطوير القاموس اللغوي.

7- القدرة على فهم معاني اللّغة المستعملة في حياتنا اليومية.

8- القراءة بوتيرة سريعة لفهم المادة المقروءة. (نبيل عبد الهادي و آخرون، 2001، ص 164).

يمكننا تحديد المهارات القرائية بشكل أكثر دقة كمايلي:



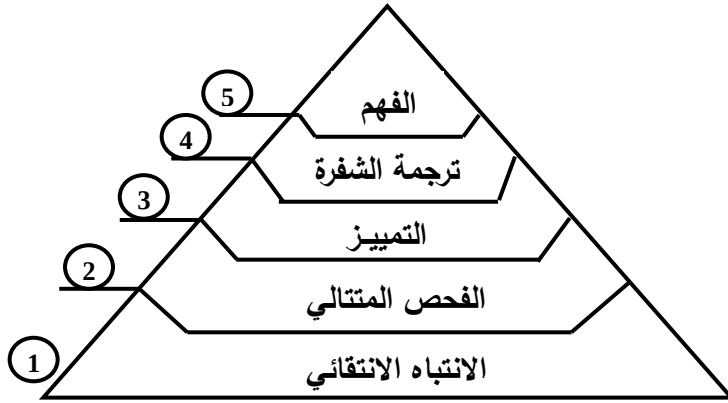
شكل رقم (22) : يوضح المهارات القرائية.

و هذه كلها تعد المهارات الأساسية للقراءة (Johenson ,Marasky , 1980, P110).

و قد أشار " وينر " و " كرومر " (Weiner, Cromer,1976) : « إن القراءة تتطلب تسلسلا

من المهارات يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمي». (خيرى عجاج، 1998، ص 174).

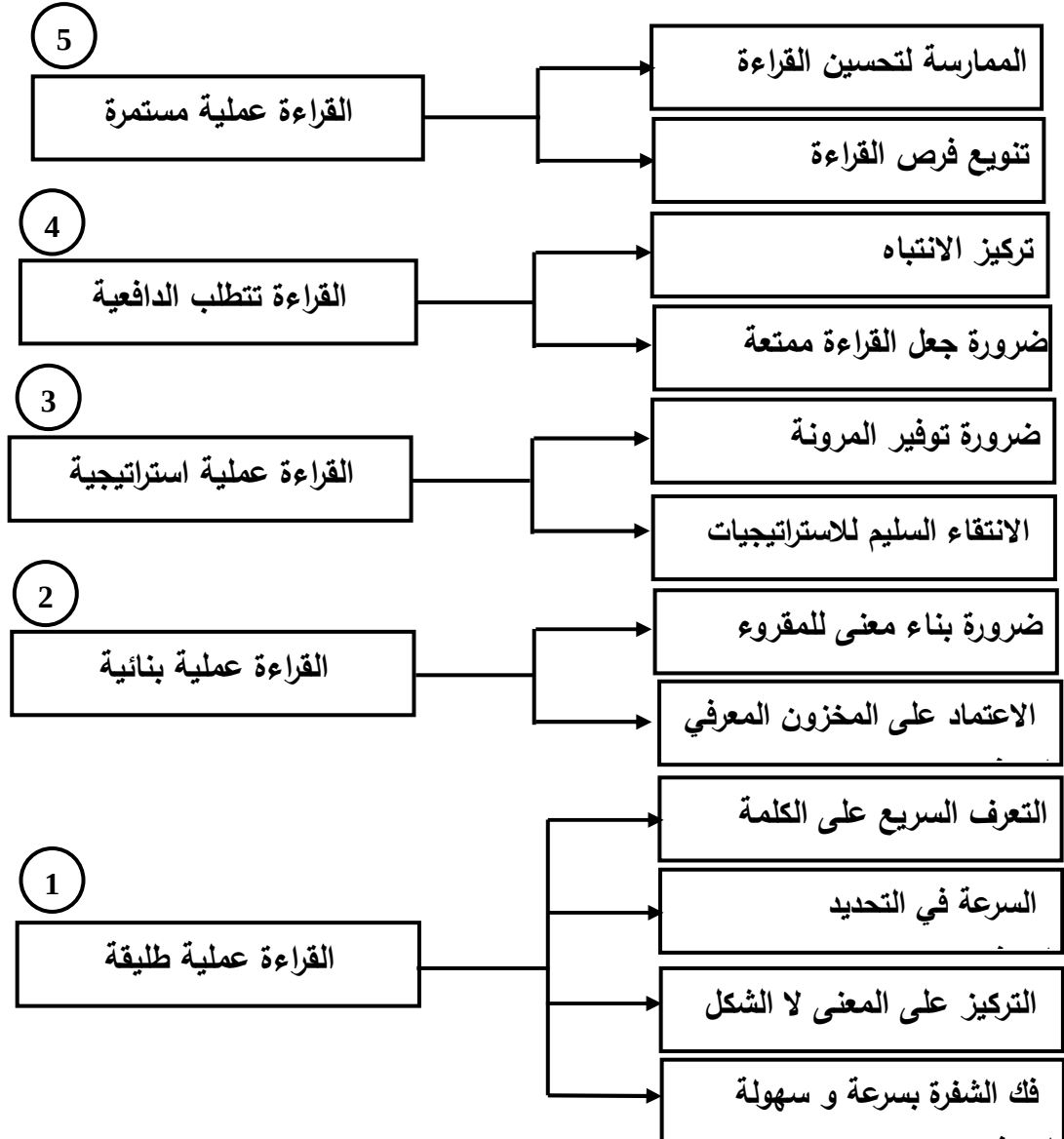
و عليه و استزادة للتوضيح يمكن أن نجسدها كما يلي:



شكل رقم (23): يوضح البناء الهرمي لمهارات القراءة.

6- أهم خصائص القارئ الماهر.

و لا عجب أن القراءة عملية ديناميكية معقدة و التي ترمي إلى إكساب مهارات أساسية للقارئ حتى يتسنى له ذلك يجب أن ترتكز هذه العملية على ركائز أساسية نجسدها في الشكل التالي:



شكل رقم (24): يوضح أهم الركائز الأساسية لعملية القراءة.

و عليه تكون خصائص القارئ الجيد كما يلي:

- 1- القارئ الماهر لديه إلمام بقدر كبير من الكلمات.
- 2- القارئ الماهر لا يقرأ "كلمة" " كلمة" و إنما يقرأ مجموعة متسلسلة من الكلمات.
- 3- القارئ الماهر لا يقرأ لوناً واحداً من المادة المكتوبة، بل ألواناً عديدة.
- 4- القارئ الماهر يعتمد على نفسه، فهو قادر على اختيار المواد التي يحتاج إليها.
- 5- القارئ الماهر يفهم ما يقرأ. 6- القارئ الماهر يقوم ما يقرأ.
- 7- القارئ الماهر يحب القراءة.
- 8- القارئ الماهر يعرف متى يرجع إلى الكتب للاستفادة منها. (أحمد أحمد، 2000، ص 57).

7- استراتيجيات تعلم القراءة.

تجاوزت عملية القراءة مرحلة التناثر المفاهيمي من جهة و الآلية الميكانيكية من جهة أخرى. فقد إنصبّت الإهتمامات الحديثة على استراتيجياتها و أهدافها الفعلية عكس- ما عبرت عنها عصارة الأبحاث الكلاسيكية رأساً على أنها " التعرف على الكلمة " كحد أسمى لها- فقالت بالجمع بين أمرين (هدفين متكاملين): "التعرف على الكلمة" ، "الفهم القرائي".

فيكون بذلك الهدف أساسياً و موحداً، و فيما يلي سنعرض أهم الاستراتيجيات لتحقيق ذلك:

7-1: التعرف على الكلمة.

إن غموض اللغة يزيد من خطورة " التعرف على الكلمة" المكتوبة و العلاقة طردية بين " التعرف على الكلمة" و بين "التركيز على المعنى". و بدون مهارة القراءة لن يستطيع القارئ القيام بالوظائف العليا (خيري عجاج، 1998، ص 108).

و هذا ما أكدته " شال"(Chall, 1991) و هناك استراتيجيات خاصة للتعرف على الكلمة

سنعرضها فيما يلي:

7-1-1: الوعي الصوتي للكلمات.

الوعي أو الإدراك النغمي (الصوتي) يسبق لا محالة عملية فك التشفير فالقارئ لن يتسنى له إيجاد العلاقة: " صورة خطية، صورة نغمية" أي استنباط الصورة النغمية انطلاقاً من الصورة الخطية ما لم يدرك أن الكلمة مقسمة إلى وحدات نغمية (صوتية). لهذا تستوجب هذه العملية القدرة على: التمييز بين الأصوات، تقطيع الكلام إلى وحدات صوتية.

و تنمية الوعي النغمي يؤكد السهولة في التعرف على الكلمة، ولعل ما يساعد على تنمية الوعي النغمي ما يلي:

* التمييز السمعي: عند انخفاض الصوت (Lindamood, 1995).

* التدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة (Torgesen, 1994). (خيري عجاج، 1998 ص 109).

7-1-2: الصوتيات.

هي إحدى استراتيجيات "التعرف على الكلمة" و التي تكون فيها المطابقة بين النغمة و الشكل الخطي (الحرف). « و الذي أسماه (Stanovich,1994) فك الشفرة ». (خيري عجاج، 1998 ص 111).

و المقصود بها إكساب الأصوات دلالة انطلاقاً من الشكل الخطي (الحرفي) لها.

7-1-3: الكلمات البصرية.

الكلمات المألوفة هي التي يتعرف عليها مباشرة دون عناء نظراً لألفتها و هذا ما تلزمه القراءة السلسة حيث تكون معظم الكلمات بصرية. أما الكلمات الصعبة فتكون بنسبة (5-10%) و التي يُعتمد لقراءتها على "استراتيجيات التعرف على الكلمة"، فالعلاقة عكسية بين الكلمات البصرية و الجهد القرائي. و أكدت الدراسات (وجود 220) كلمة بصرية يجب على التلاميذ أن يعرفوها قبل نهاية الصف الثالث و تحكم تقسيم هذه الكلمات طبقاً لصعوبتها. (خيري عجاج، 1998، ص 111).

كما تبين طريقة تعلم الكلمات البصرية. « قراءة القصص لأن تلك الكلمات تظهر مرّات كثيرة في القراءة، فكثير من الكلمات الموجودة في القصص كلمات بصرية ». (خيري عجاج، 1998، ص 112).

7-1-4: البطء في استرجاع الكلمة.

قد يرجع لمشكلة في استدعاء المعلومات اللفظية حسب "جرمان" (German,1993) و تسمى بـ:
الديسونوميا " Dysonomia " (خيرى عجاج، 1998، ص 112).

7-1-5: مفاتيح النص (السياق).

هي قدرة التلميذ القارئ على إدراك معنى الكلمات غير المألوفة من المعنى العام للنص المقروء و
تجدر الإشارة إلى ضرورة تعزيز القراء على إدراك معاني المقروء من السياق العام للنص. لأنه مؤشر فعلي
على إكستاب الثراء اللغوي للقراء، فتزيد بذلك الطلاقة اللغوية و تكون القراءة سلسلة مستصاغة.

7-1-6: التحليل البنائي.

إن بلوغ المعنى الحقيقي و الفهم الصحيح للنص المقروء يستوجب تحليل دقيق للوحدات التركيبية
الكلامية، فيتعرف بذلك القارئ المتمكن على العناصر البنائية الأساسية للكلمة، أي يستطيع رد الكلمة إلى
أصلها.

7-2: الفهم القرائي.

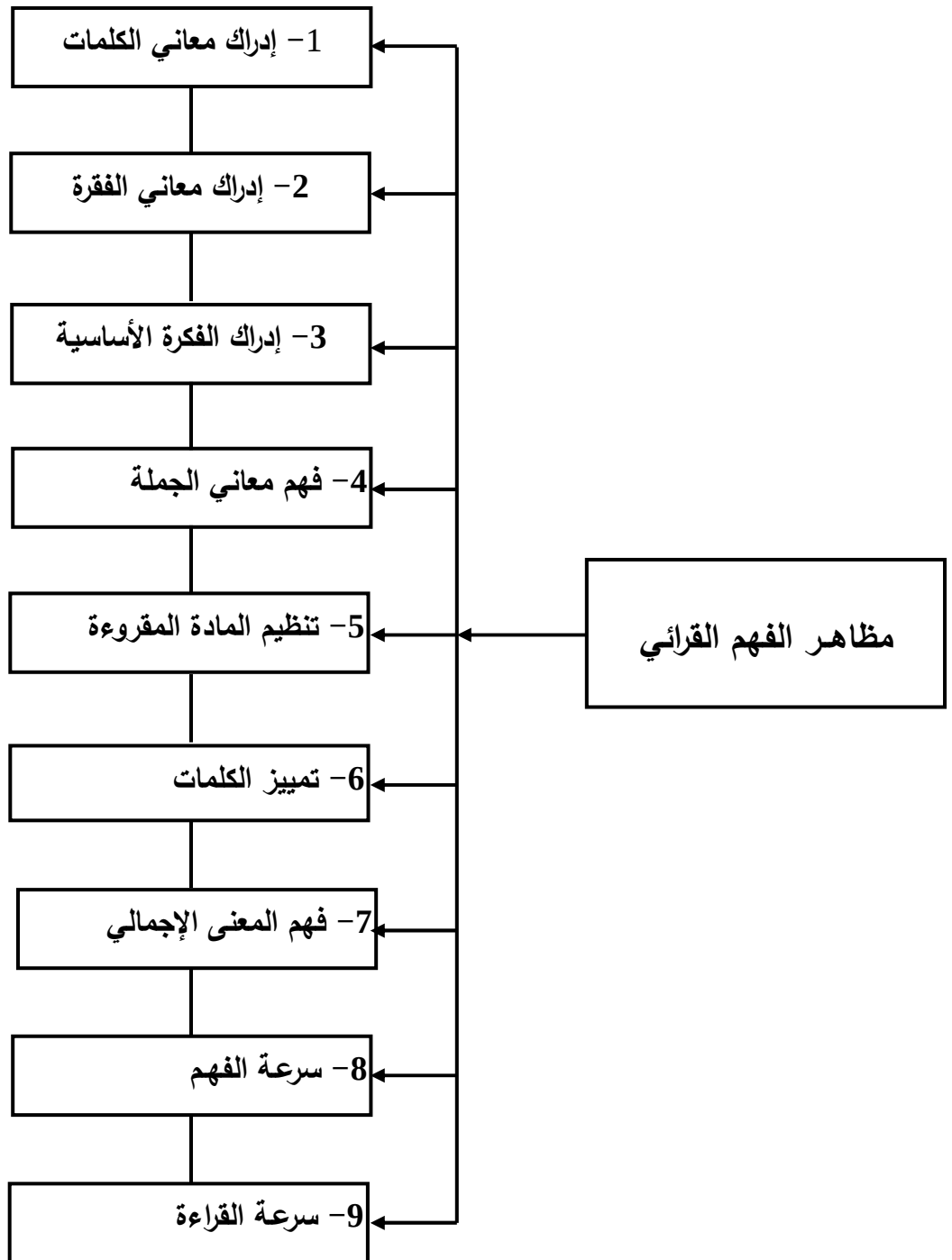
إن مرامي الاستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هو الوصول بالتلميذ "لفهم القرائي" أي تمكينه من
استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة، فإذا كانت استراتيجية "التعرف على الكلمة"
على درجة من التعقيد فإن الفهم القرائي أبلغها تعقيداً و أهمياً.

فحسب " أندرسون" (Anderson,1985) ، فإن النظريات البنائية في القراءة ترى أن فهم القراءة
يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة: * - القارئ (Lecteur) . * - النص (Text) . * -
السياق (Context)(خيرى عجاج، 1998 ، ص 115).

و عليه يستوقفنا الضبط المفاهيمي " لأنجلش، أنجلش" لتوضيح ذلك: « المعرفة بشيء أو موقف
أو حدث أو تقرير لفظي، يشتمل على المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات و المبادئ العامة ». (خيرى عجاج، 1998، ص 184).

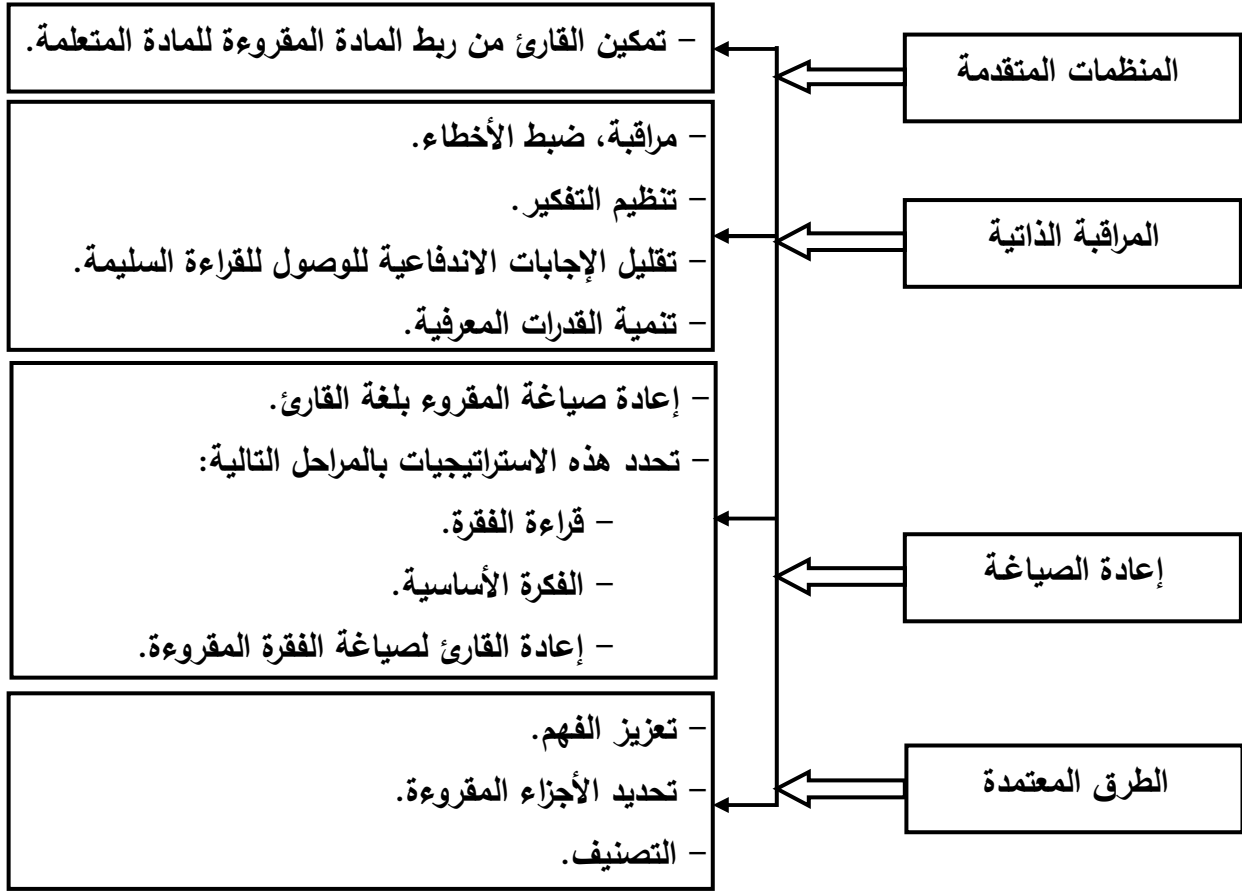
أما من الناحية الإجرائية له فيبينها " محمد حسين علي" « التكيف الناجح لموقف يجابه الفرد
و هذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة للموقف و تمييز العناصر الرئيسية له
و علاقتها بالهدف العام و تمييزها عن العناصر البعيدة عن الهدف» (خيرى عجاج، 1998، ص 184).

أما "دونالد بيران" فقد حدد مظاهر الفهم القرائي:



شكل رقم (25) : يوضح مظاهر الفهم القرائي حسب " بيران "

و عليه جاءت استراتيجياتها مختصرة في الشكل الآتي :



شكل رقم (26) يوضح استراتيجيات تعلم القراءة.

8- طرق تقييم القراءة.

أكدت الدراسات الحديثة أن أهمية القراءة تكمن وراء تحقيق أهدافها القريبة و البعيدة المدى. خاصة و أنها اللبنة الأساسية لتشييد صرح المجتمع ككل، بتكوين و صقل شخصية النشئ في مرحلة تطوره الذهبية. و حتى يتسنى لنا ذلك و يجب أن نقف على ما حققته هذه العملية من تجسيد و لأجل ذلك نعلم إلى التقييم العلمي بنهج الأساليب العلمية، و تبني الانتقاء المناسب للأدوات التقييمية الخاصة. و مما يجدر التنويه إليه تنوع طرق "تقييم القراءة" و التي تكون بطريقتين متباينتين:

* - طريقة المقاييس غير رسمية: و تكون مختلفة عن المقاييس الرسمية.

* - طريقة المقاييس الرسمية: الاختبارات المسحية، التشخيصية، بطاريات الفهم.

و يمكن أن نستخلص الفرق بين الطريقتين من الجدول الآتي:

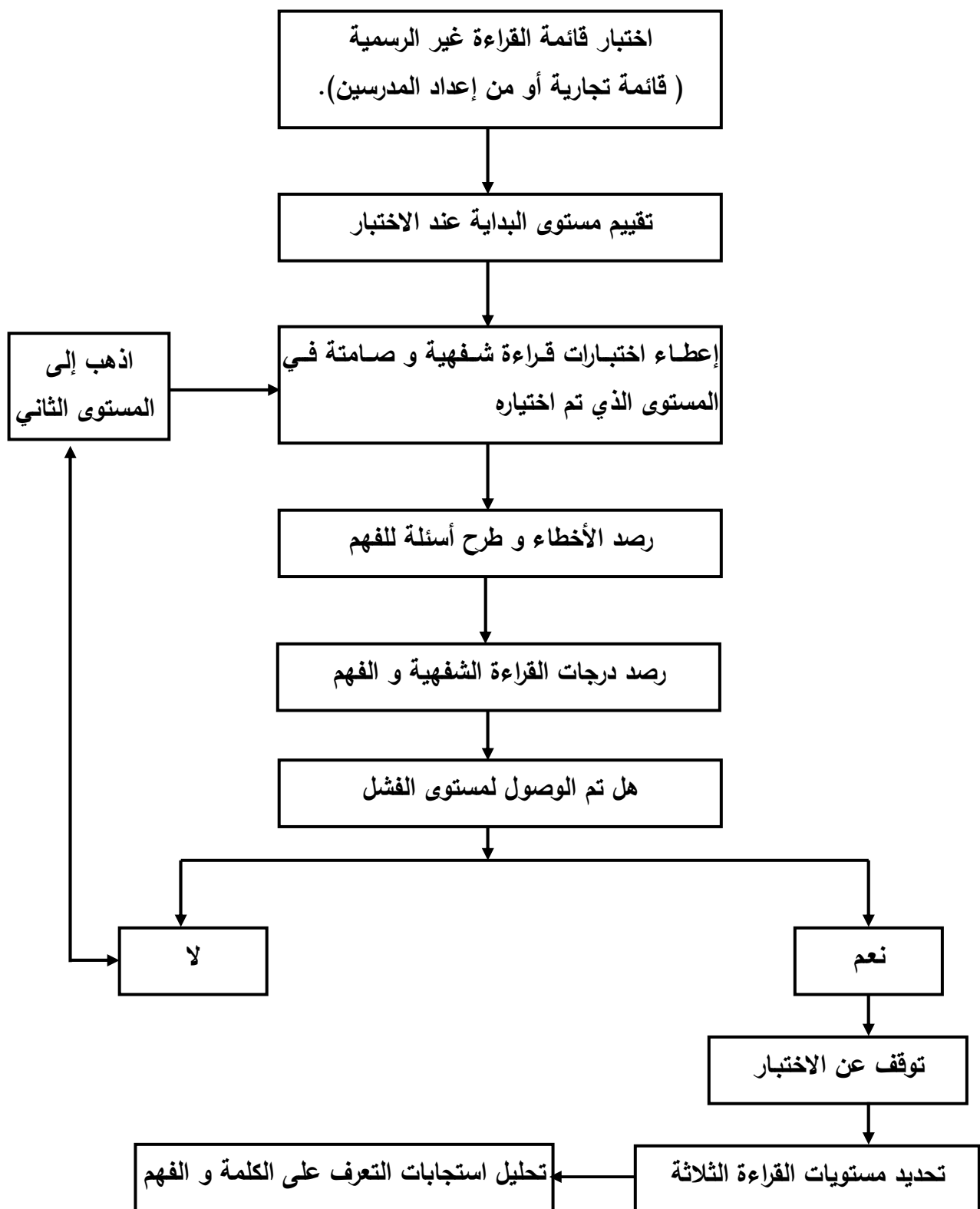
جدول رقم (14): يوضح المقارنة بين طرق تقييم القراءة.

طريقة القراءة الرسمية	طريقة القراءة غير رسمية
- تنقسم الاختبارات الرسمية إلى: 1- إختبارات مسحية: مجموعة اختبارات تعطي صورة عامة لمستوى التحصيل و تعطي على الأقل نقطتين: - للتعرف على الكلمة - الفهم القرأني	1- سريعة و سهلة الإعداد
	2- الحصول على معلومات وافرة
	3- اختبار (100 كلمة) من مختلف مستويات القراءة.
2- اختبارات تشخيصية: اختبارات فردية تزودنا بمعلومات أكثر عمقاً: (نقاط الضعف، القوة)	4- قراءة القارئ جهرية
	5- رصد الفاحص للأخطاء
3- اختبارات البطارية الشاملة: تقيس مجالات أكاديمية متعددة منها القراءة	6- لها ثلاثة مستويات: - مستوى القراءة الاستقلالي - مستوى القراءة التعليمي - مستوى الفشل القرأني

و لمزيد من التوضيح سنعرض:

1- رسم توضيحي لخطوات قائمة القراءة غير الرسمية (Lerner, 1997).

2- ملخص الاختبارات الرسمية (Lerner, 1997).



الشكل رقم (27): يوضح خطوات قائمة القراءة غير الرسمية. (خيري عجاج ،1998،ص 127)

جدول رقم (15): يوضح الاختبارات الرسمية لتقييم القراءة. (خيري عجاج، 1998، ص 130).

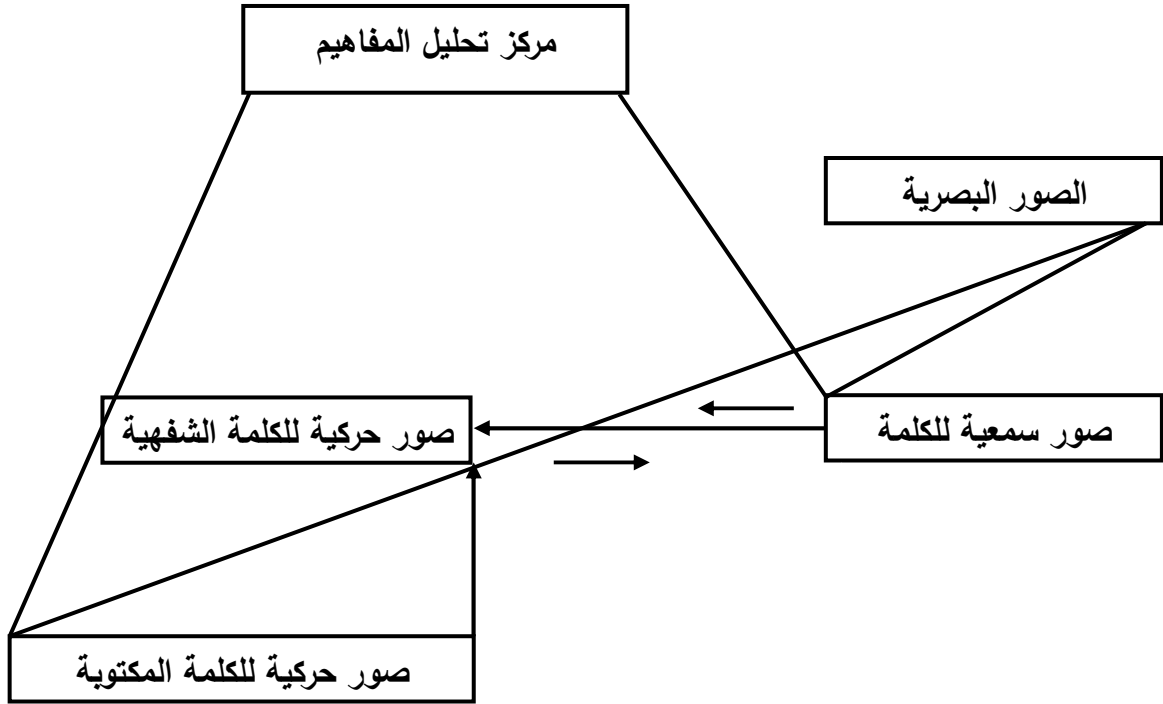
الاختبارات	الصف و العمر
أ- الاختبارات المسحية:	
1- اختبار Gates-Mac Ginitie	الصف الأول/ الثاني عشر
2- اختبار Metropoliton للتحويل	الصف الأول/ الثاني عشر
3- اختبار التحويل واسع المدى: Wide- Rarange	من سن (5 سنوات) - فأعلى
4- سلسلة اختبارات القراءة أو التحويل (S-R-A)	الصف الأول/ الثاني عشر
ب- الاختبارات التشخيصية:	
1- قائمة تحليل القراءة	1- 6 سنة
2- التقييم الشخصي للقراءة باستخدام استراتيجية المعلم (D.A.R.T.T.S)	1- 12 سنة
3- تحليل "ديريل " "Durrell" لمشكلات القراءة	1- 6 سنة
4- اختبار "جيتس" لتشخيص القراءة	1- 6 سنة
5- اختبار "ستانفورد" لتشخيص القراءة	1- 12 سنة
6- اختبار "ودكوك" للتمكن من القراءة	5- 85 سنة
ج- بطارية الفهم:	
1- قائمة "برجنس" لتشخيص المهارات الأساسية.	من الحضانة- 6 سنوات
2- اختبار "كوفمان" للتحويل التربوي	1 - 12 سنة
3- اختبار "بوبودي" الفردي للتحويل	5 - 18 سنة
4- اختبار "ودكوك" للتحويل	من الحضانة - الكبار

9- نماذج نعلم القراءة.

بعد ما تطرقنا إلى أهم الاستراتيجيات لتعلم القراءة، حاولت الطالبة التطرق لنماذج التعلم القرائية و

مناقشتها تباعاً فكانت على النحو الآتي عرضه:

9-1: النموذج الأول: "نموذج "ليشتيان" "Leichtein".



شكل رقم (28) : يوضح عملية القراءة لـ "Leichtein". (Nespoulous, 1988, P 266).

حاول "ليشتيان" أن يعطي توضيحاً نموذجياً تفاعلياً لتعلم القراءة و لعله ارتكز في تحديده هذا على:

- مركز تحليل المفاهيم.
- العلاقة بين: صور الكلمة (السمعية) و (الحركية الشفهية).
- العلاقة بين: الصور البصرية و الحركية الشفهية للكلمة.
- كما أوضح العلاقة بين الصور الحركية المكتوبة، الصور الحركية الشفهية.

نرى أن النموذج الأول لـ: "Leichtein" كان كلاسيكياً و بعيداً عن المقاربة السيكونورولوجية

المفسرة لعملية القراءة. حيث جاء هذا النموذج الأول بصورة آلية فيزيولوجية محضة مغفلاً بذلك تحديد مستويات التمثيل الضرورية لترجمة المثير المقروء لمعناه الحقيقي.

و هذا ما جاء به "نسبولوز" "Nespoulous" كبديل للنموذج الأول حيث قال:

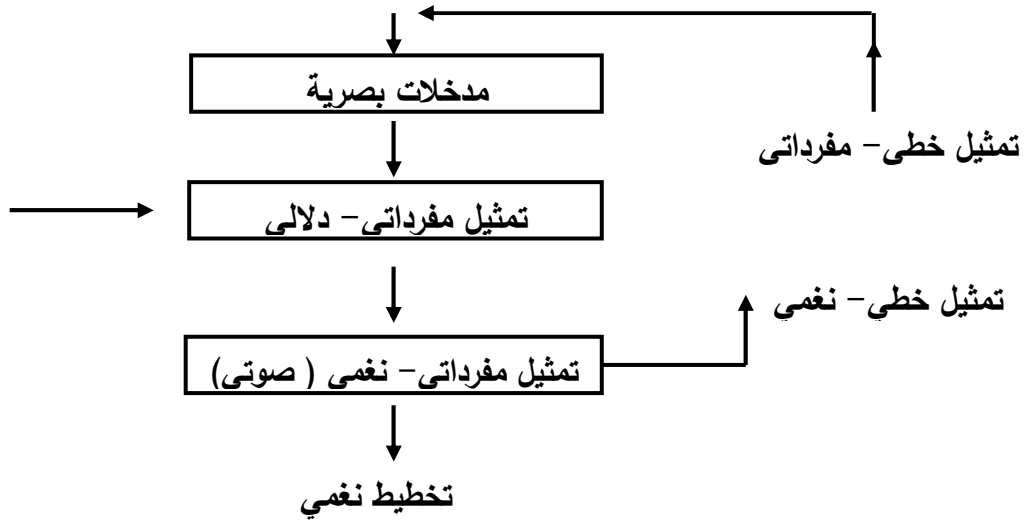
* - التمثيلات الضرورية لترجمة المثير المقروء لمعناه الحقيقي.

* - ترجمة المثير المقروء إلى مثير شفهي (في القراءة الجهرية).

* - يكون نتاج مستويات متباينة المعبر عنها بتمثيلات مختلفة.

و الذي جسده كما يلي في النموذج الثاني:

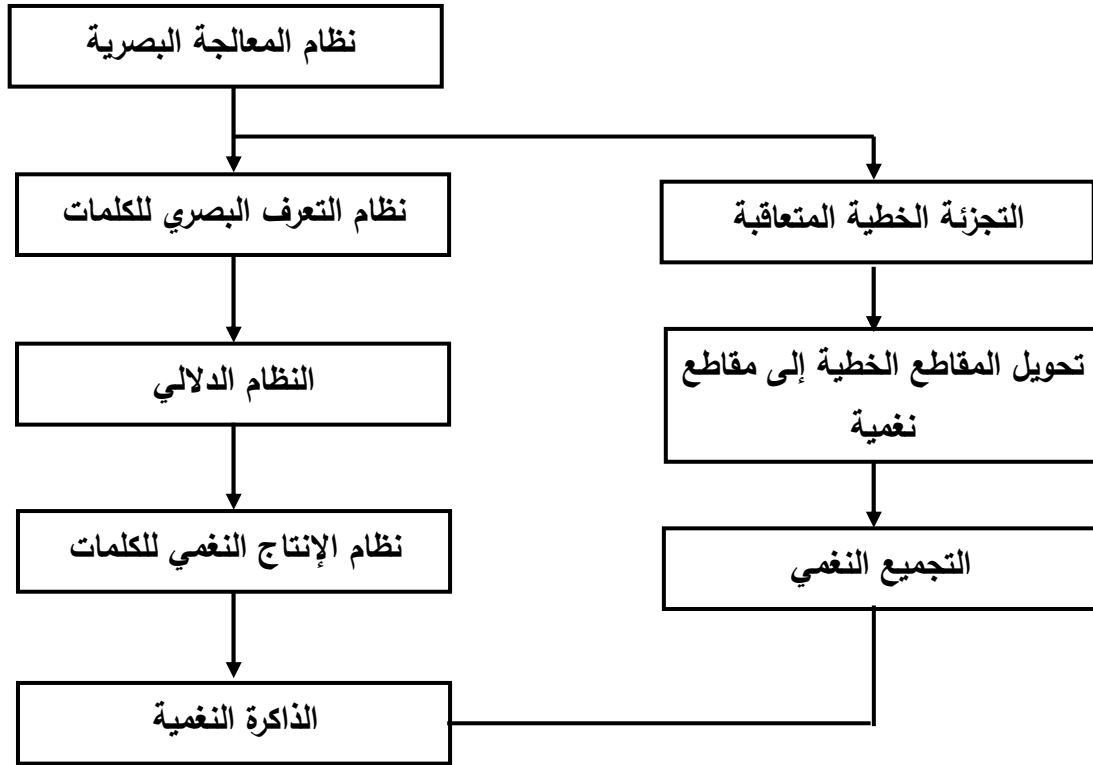
9-2: النموذج الثاني: نموذج "نسبولوز" "Nespoulous"



شكل رقم (29): يوضح نموذج "نسبولوز" لعملية القراءة. (Nespoulous, 1988, P 260)

انطلاقاً من هذا النموذج "Nespoulous" يتم التعرف على الكلمة (شكل خطي) بداية بتمثيلها الخطي المفرداتي " Lexique- Orthographique " و هذا يسمح اوتوماتيكيا (آليا) بتمثيلها الدلالي بناءً على الخبرات المعرفية للقارئ و على هذا تكون الاستجابة النغمية المنتقاة جاهزة للتعبير عن الكلمة (التلفظ)، علماً أن العمليات المختلفة للمعالجة النغمية تُنفذ قبل الاستجابة الفيزيولوجية للأعضاء المسؤولة. (Nespoulous, 1988, P261).

9-3: النموذج الثالث: نموذج "بترسون" "Patterson"



شكل رقم (30) : يوضح النموذج الكلاسيكي للقراءة. (Patterson, Shewell, 1987, P164)

جاء نموذج "Patterson" للقراءة موضحاً ومكملاً لنقص "Nespoulous" والذي لم يعط شرحاً وافراً للآلية العملية للأنظمة المسؤولة عن سيرورات المعالجة المختلفة لأحداث عملية القراءة".

فكان بذلك نموذج "Patterson" الكلاسيكي بديلاً عن الأول إلى حدٍ ما . فقد بيّن أن : « عملية القراءة هي محصلة لعمليتين متسايرتين كل واحدة مستقلة عن الأخرى. و التي من خلالهما يستطيع القارئ التلطف بالكلمة المكتوبة » (Patterson, Shewell, 1987, P164)

و يضيف تفسيره بتحديد اتجاهين أساسيين هما:

* « الاتجاه المفرداتي "Lexicale" : و الذي يسمح بالتعرف البصري السريع على الكلمات المألوفة.

لكنه في المقابل لا يستطيع ذلك مع الكلمات غير المألوفة » (Patterson, Shewell, 1987, P164)

* «الاتجاه النغمي (الصوتي) "Phonologique" : يركز على مجموعة من القواعد التي تسمح

بالتحويل " الخطي- النغمي"» (Patterson, Shewell ,1987, P164)

يمكننا تفسير نموذج "Patterson" من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (16) : يوضح التفسير العملياتي لنموذج "Patterson" -

المسار العملياتي الأول	المسار العملياتي الثاني
نظام المعالجة البصرية	
1- التجزئة الخطية المتعاقبة.	1- التعرف على الكلمة (بصريا).
2- تحويل المقاطع الخطية إلى ما يقابلها من مقاطع نغمية.	2- البحث عن الدلالة الخطية.
3- ترابط المقاطع النغمية.	3- الانتقال إلى نظام الإنتاج النغمي.
4- التجميع النغمي.	4- التخزين في الذاكرة النغمية.

يمكن أن نستخلص من الجدول السابق أن : المسار العملياتي الثاني لا يكون صالحاً إلا إذا كانت:

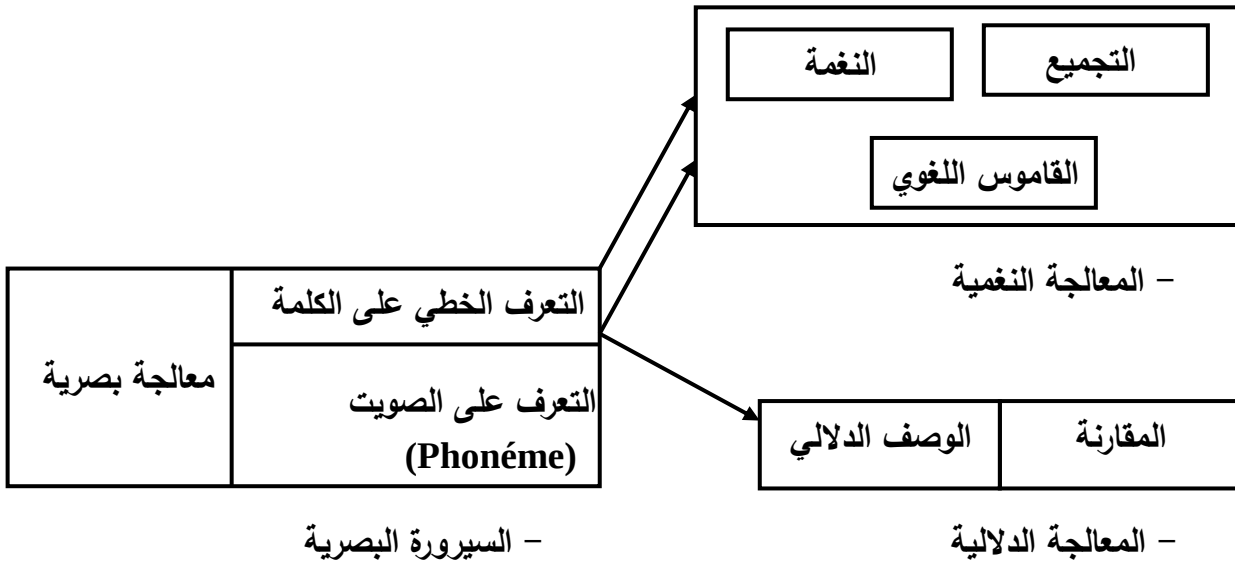
* - ألفة الكلمات المكتوبة: للقارئ، أين تكون مخزنة في الذاكرة ومن ثم يتم استرجاعها.

* - تنفيذ التحويل "الخطي- النغمي": و الذي تساهم فيه الذاكرة النغمية الفعالة.

* لكن ماذا أخذ عن "Patterson" ؟

مما أخذ عن "Patterson" أنه أغفل البعد الدلالي و هذا ما ركز عليه المعرفيون الجدد و على رأسهم " زيمور " " Seymour" في نموذجه الجديد و الذي كان بديلاً موضعاً و ممثلاً لآليات عملية القراءة و التي حددها من الملاحظات العيادية على مجموعة من المضطربين قرائياً. فكان بذلك النموذج كما يلي:

9-4: النموذج الرابع: نموذج زيمور "Seymour" .



شكل رقم (31): يوضح نموذج "Seymour" لعملية القراءة.

حاول " زيمور " أن يوضح الاستراتيجية القرائية من خلال سيرورات المعالجة المعرفية الثلاثة حيث إشتمل نموذجه على البعد الذي كان جوهر انتقاد النماذج السابقة و حجر الزاوية بالنسبة له. فالقراءة حسبه هي محصلة تفاعلية لسيرورات الآتي ذكرها تباعاً كما يلي:

1- سيرورة المعالجة البصرية: و التي تشمل:

*- التعرف الخطي على الكلمة. *- التعرف على الصوت.

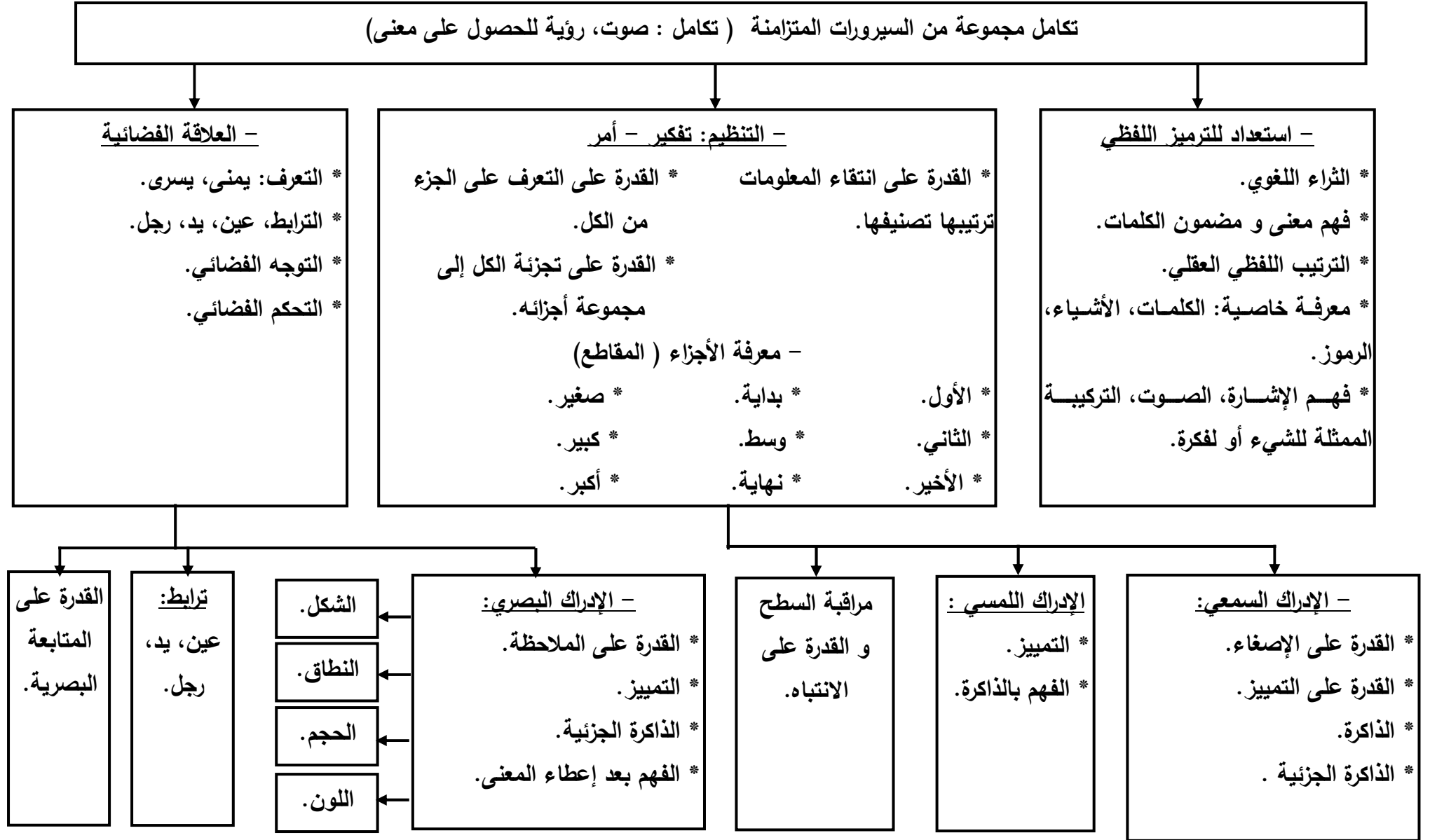
2- سيرورة المعالجة النغمية: و التي يشترط فيها:

*- التجميع. *- النغمة. *- القاموس اللغوي.

3- سيرورة المعالجة الدلالية: و التي تستوجب:

*- المقارنة. *- الوصف الدلالي.

و ختاماً لتحديد النماذج الاستراتيجية لتعلم القراءة نعرض المخطط التوضيحي الآتي عرضه:



10- العوامل المسببة للإعاقة القرائية.

و لعل العجز القرائي الملاحظ على التلميذ حتى في تجاربه الأولى مع الحروف تقف وراءه جملة من العوامل المسببة و التي كانت محركاً باعثاً لمجموعة من الدراسات العلمية العالمية و التي جاءت مفسرة و مدعمة له.

و توضيحاً لذلك سعت الطالبة لتحديد أهم العوامل المسببة و التتويه بأهم الدراسات السابقة المتعلقة بالعامل المسبب للعجز .

و فيما يلي جدول توضيحي لذلك:

جدول رقم (17): يوضح العوامل المسببة للإعاقة القرائية - الدراسات العالمية-

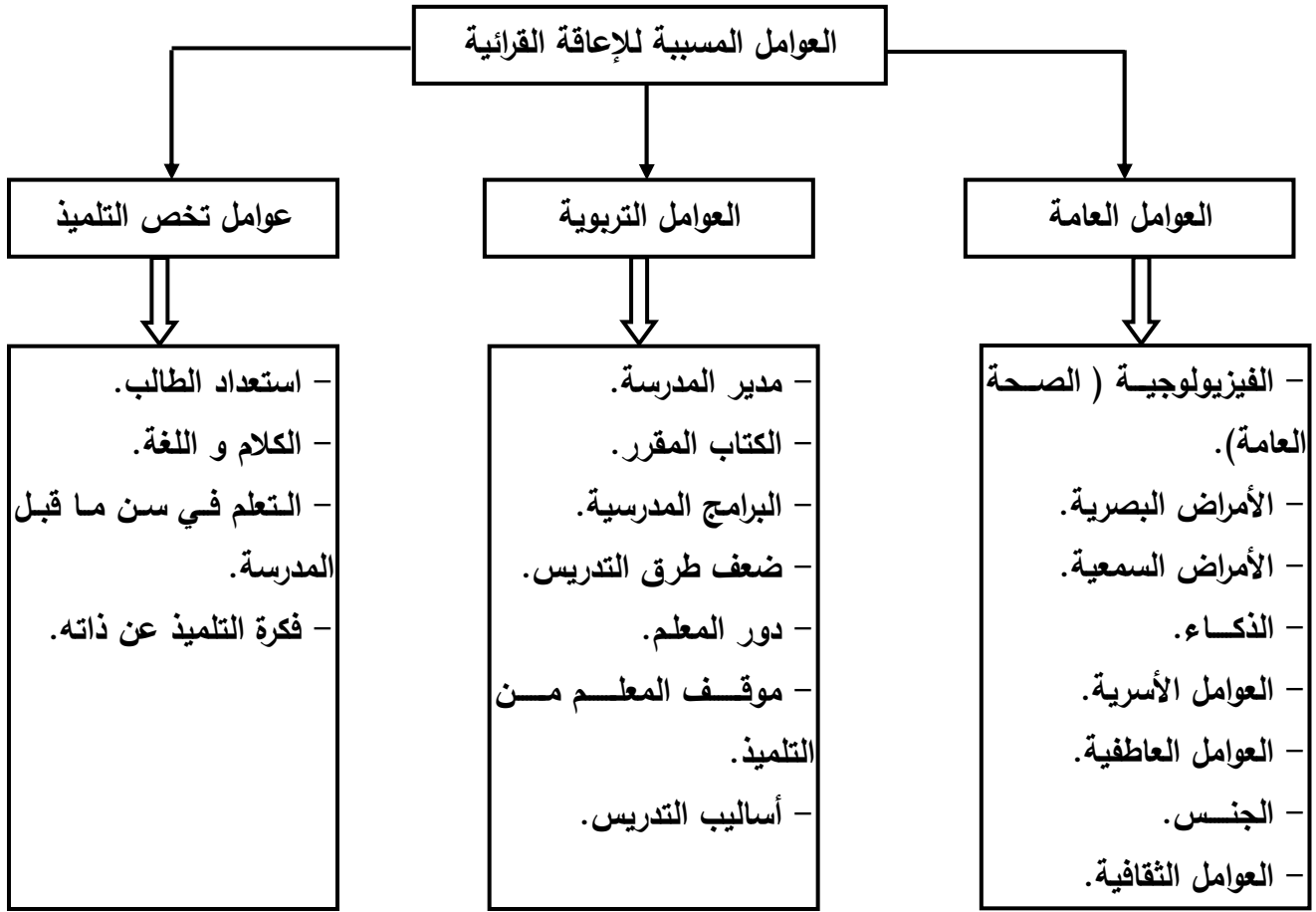
العوامل المسببة	المؤشرات	أهم الدراسات العالمية المفسرة
1- العوامل العامة	1- الفيزيولوجية و الصحة العامة:	- اعتلال جسدي يؤدي إلى زيادة في معدل التغيب عن المدرسة. ذهبت إليها دراسة (Thomas,Nally ,1955) على مرضى: (الربو، حمى الروماتيزم، سوء التغذية). - دراسة (Rabinovotch , Ralf ,1972) : و التي أسفرت عن الإصابة بتلف دماغي أثناء الولادة يمثل مؤشر فعلي للعجز عن التمييز بين الكلمات و الحروف. و مثاله على ذلك: (السعال الديكي، التهاب الأذن). و ينجر عن ذلك: (الفتور، الإحباط تراجع الدافعية للتعلم). - دراسة (Robert karlin ,1980) : بيّنت العلاقة التلازمية بين الاعتلال الصحي و عدم المقدرة على الاستمرارية في التعلم (المشكلات القرائية).
	2- الأمراض البصرية:	- أكدت دراسة (Goins, Turner, 1978) :جزما العلاقة بين الأمراض البصرية في الصفوف الابتدائية و تعذر التقدم القرائي بقوله : « ندرك الأشياء بحواسنا الخمس لكن القراءة وحدها تعتمد فقط على حاستي: السمع، البصر».
	3- الأمراض السمعية:	- أكدت دراسة (Emmett, Belts, 1969) :أن 95 % من المعسرّين قرائيا من الطلاب مرده لعدم وضوح أصوات الحروف، و إلى عدم مقدرة الأطفال على تمييز الاختلافات البسيطة في الأصوات و الكلمات.
1- العوامل العامة	4- الذكاء :	- أثبتت دراسة (Gates, 1958) :أهمية الذكاء كمؤشر لنجاح عملية القراءة ، حيث يبيّن بأن العمر العقلي للطفل الذي يتناسب و دخوله المدرسة يكون بين (6-6.5 سنة) إلا أن عامل الذكاء لا يكون لوحده كافياً إلا بتوافر الأساليب التعليمية الفعّالة.

	5- العوامل الأسرية:	- تعتبر أوضاع البيت من أهم التأثيرات الفعّالة على الطفل و على مقدّره القرائية و هذا ما ذهبت إليه معظم الدراسات إن لم نقل جلّها منها: أ- دراسة (Vera Dieckman Anderson , 1968) . ب- دراسة (Hap Gilliland, Harris, 1974) : و التي تلزم على الاهتمام و الرعاية الوالدية لأنها محفز فعّال لنجاح القرائي.
1- العوامل العامة	6- العوامل العاطفية :	- معظم الدراسات أكدت العلاقة التلازمية بين الاضطراب العاطفي و العسر القرائي: و لعل مثالنا على ذلك: أ- دراسة (Harris, 1970) : و التي أسفرت نتائجها إحصائيا أن 50% من المعسرّين قرائيا هم مضطربون إنفعاليا (عاطفيا). ب- دراسة (George Spache evlyn ,1974) : جاءت مؤيدة و مكّملة لدراسة " Harris " و التي تلفت الانتباه للرعاية العاطفية للطفل المضطرب قرائيا.
	7- الجنس:	- أكدت الدراسات التفوق الأكاديمي القرائي لصالح الإناث و لعل الدراسات التالية شاهد على ذلك: أ- دراسة (Sister Mary Nila, 1953) :بيّنت أن نسبة العجز القرائي بلغت: 1- (63 %) الذكور . 2- (37 %) الإناث. ب- دراسة " Guy Bond- Robert Dykstra " -1967- تؤكد التراجع العكسي للتفوق الأكاديمي في الصفوف الثلاثة الأولى لصالح الإناث و العكس.

	8- العوامل الثقافية:	- الثقافة الوالدية تعكس التفوق الأكاديمي للأبناء و هذا ما جاءت به دراسة: أ- دراسة " Irving, (D), Harris - 1961 - التي أثبتت العلاقة الطردية بين التفوق القرائي الأكاديمي و البيئة الأسرية للطفل. ب- دراسة " George Spach, Evlyn Spach " -1973- أيدت دراسة " Harris " و قالت بضرورة تهيئة الجو الأسري العادي لضمان تفوق أكاديمي قرائي.
2- العوامل التربوية	1- ضعف طرق التدريس:	- دراسة (Marrison coleman , Mary Austin , 1976) : ضعف طرق التدريس في الصفوف الثلاثة الأولى، أو عدم تأهيل المعلمين، و غياب التدريب البيداغوجي الذي يمكنهم من فهم نفسية الطفل، ومن ثم مساعدته على تلبية حاجاته هذا ما يسفر عن ضعف قرائي واضح.
	2- دور المعلم :	- دراسة (Ruth strickland, 1951) : تزداد مسؤولية المعلم للأطفال المعوزين بزيادة درجة عجزهم، أين يساهم في التخفيف من إحباطهم و فشلهم في تعلمهم للقراءة.
	3- موقف المعلم من التلميذ:	- دراسة (Miles, Zintz, 1972) :يؤكد على بذل الاهتمام بفهم تفكير، شعور ، سلوكيات التلميذ، لأنها تعطي نتائج مثمرة في التحصيل القرائي.
	4- أساليب التدريس:	- دراسة (Ettie, kennedy, 1974) : ضرورة انتقاء المعلم للأساليب المختلفة للتكفل و ذلك اعتماداً على التحليل و التركيب.

2- العوامل التربوية	5- مدير المدرسة	- أكدت دراسة (Robert Karlin, 1980): أن مدير المدرسة الابتدائية يتحمل جزءاً كبيراً من مسؤولية عدم مقدرة طلابه على القراءة، و ذلك لفشله لدعم هيئة التدريس في مدرسته.
	6- الكتاب المقرر	- عدم موافقة الكتاب المقرر لكل شرائح الصف الدراسي، و هذا ما ذهبت إليه دراسة (Earnest Horn, 1959) و الذي يؤكد قطعاً أن كتاب مقروء واحد للصفوف الابتدائية لا يمكن مراعاته للفروق الفردية للتلاميذ، و هذه بؤرة الخطر.
	7- البرامج المدرسية	- دراسة (Buckingham): ضرورة تكييف المناهج ليكون قادراً على تلبية حاجات التلميذ و قدراته و ميولاته.
3- عوامل تخص التلميذ	1- استعداد الطالب:	- دراسة (Wilson, 1958): أكدت أن التمهيد للقراءة ضرورية جداً لأنها تعطي دفعا للتقدم في تعلم القراءة، أين تتحول الرموز إلى كلمات لها معان شبيهة للكلمات التي يسمعاها.
	2- الكلام اللّغة:	- دراسة (Martin Deutsch, 1967): عدم تطابق كلام التلميذ العادي للغة الكتاب المقررة من العوامل التي تؤدي للضعف القرائي.
	3- التعلم في سن ما قبل المدرسة :	- دراسة (Robert Wilson , et al): ضرورة تنوع مواد لعب الطفل ما قبل المدرسة و التي يكون له اتصال مع البيئة التي يعيش فيها.
	4- فكرة التلميذ عن ذاته (صورة الذات):	- دراسة (Wright Tuska, 1965): ثقة الطفل بنفسه عامل مهم لضمان القراءة العكس بالعكس.

يمكن أن نلخص ما ورد في الجدول الآنف الذكر كما يلي:



شكل رقم (33): يوضح العوامل المسببة للإعاقة القرائية.

11- حالات التخلف القرائي.

لقد نجد تباينا كبيرا في الأداء القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من نفس الصف الدراسي. و هذا ما تُدلل عليه قطعا نتائج التحصيل القرائي المدرسي لهم. و اللاتجانس القرائي يترجم مشكلة تعليمية خطيرة الأبعاد مردّها العجز القرائي الذي يهدد بدوره حياة التلميذ التعليمية فيقضي على مستقبله من كل الجوانب و المناحي.

و التلميذ العاجز أو - المتخلف- قرائياً هو الذي يكون له أداء قرائي دون مستوى أداء أقرانه من نفس الصف و في نفس الظروف.

و للعجز القرائي مستويات متباينة يمكن تحديدها كما يلي:

جدول رقم (18): يوضح مستويات التخلف القرائي.

مستوى التخلف القرائي	مظاهره	استراتيجية التدخل
التخلف البسيط:	- نقص النضج القرائي العام - عدم وضوح الأخطاء القرائية.	- ضرورة دعم التلميذ (خبرة إضافية).
حالات خاصة للتخلف:	- عدم القدرة على تنظيم المعلومات القرائية. - عدم القدرة على إدراك العلاقات للنص المقروء.	- ضرورة التدريب لإدراك المفاهيم و المعاني.
حالات التخلف المقيد:	- عيوب خطيرة في قدراتهم و مهاراتهم الأساسية. - عدم القدرة على فهم الكلمة - حد نمائي كلي للقراءة.	- إعادة تعديل أسلوب التعلم لأن أساس التخلف الأسلوب الخاطئ في التعلم.
حالات التخلف المعقدة:	- تخلف نمطي مركب. - تعتبر أشد و أعقد أنواع التخلف القرائي على الإطلاق.	- تقويم شخصية التلميذ - دراسة العوامل البيئية المؤثرة على التكوين النفسي.

و قد أعطى " نبيل عبد الهادي " تصنيفاً آخرًا للتخلف القرائي أو كما أسماها " الصعوبات القرائية" على أساس السبب المؤدي للصعوبة القرائية لا على أساس الأعراض، فكانت كما يلي:

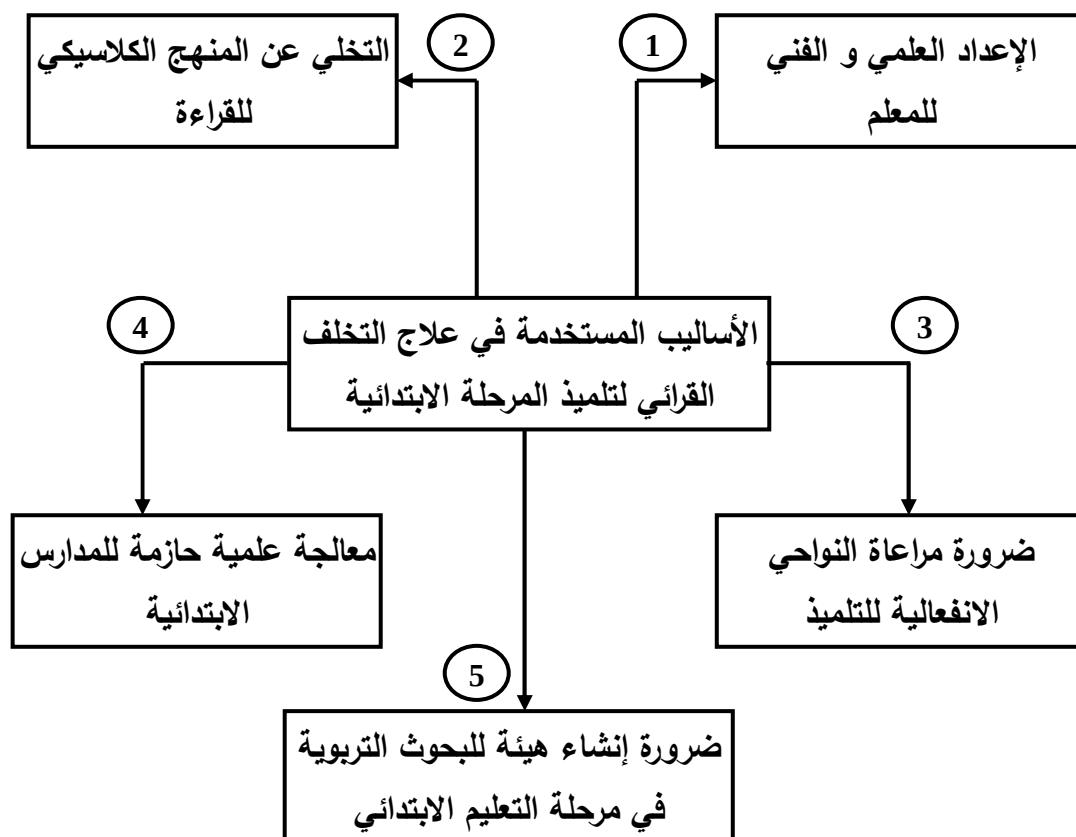
جدول رقم (19): يوضح ضروب الصعوبات القرائية حسب (نبيل عبد الهادي).

/	نوعها	مظاهرها
01	- الصعوبة القرائية البصرية:	- صعوبة معرفة الكلمة.
		- الخلط بين الأحرف المتشابهة.
		- حذف بعض التفاصيل.
		- الميل لقلب الحروف.
02	- الصعوبة القرائية السمعية:	- صعوبة في ربط أقسام الكلمة سماعاً.
		- صعوبة في إدخال تفاصيل سمعية.
		- غياب القدرة على التركيب الصوتي للكلمة.
		- غياب القدرة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع.

03	- صعوبة قرائية (بصرية، حركية) (إشكالية عصبية طفيفة):	- مزج لصعوبة (بصرية، حركية) للقراءة. - صعوبة تتابع الكلام. - صعوبة توافق حركة العين و الأصابع.
04	صعوبة قرائية وراثية:	- صعوبة في الإدراك السمعي. - صعوبة التمييز السمعي الدقيق. - غياب القدرة السليمة على التذكر.

12- أساليب التدخل العلاجي.

تبرز حجم مشكلة العجز القرائي من خلال مستوياته، و الذي أصبح يجسد هاجساً فعلياً بعث على دراسات مستحدثة للتدخل العلاجي لتحجيم اتساع حدود هذه المشكلة بالنسبة للتلميذ العاجز قرائياً و التي نجسدها كما يلي:



شكل رقم (34): يوضح الأساليب الإجرائية المستخدمة في علاج التخلف القرائي في المرحلة الابتدائية.

أما "أحمد عبد الله أحمد" و "فهم مصطفى محمد" فقد حصروا في 12 أسلوب علاجي حسب

الأعراض نوضحه كما يلي:

جدول رقم (20) : يوضح الأساليب العلاجية للتخلف القرائي حسب الأعراض (أحمد أحمد، فهم محمد

2000، ص 97،98،99)

الأعراض	الأساليب المقترحة للعلاج
- التعثر في النطق: الخلط في النطق بين الحروف و الأصوات قريبة الشبه:	- التدريب على الحديث: قوائم كلمات متشابهة - المعالجة: شفوية، بصرية.
	- التدريب على التعرف على الحروف: حين رؤيتها و النطق بها.
	- التدريب على تحليل الكلمات.
- القراءة العكسية:	- العناية باتجاه العين أثناء القراءة: عن طريق تدريبات تتضمن: - تتبع الحروف. - الإشارة بالإصبع. - وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة.
- التكرار:	- التدريب على معرفة كلمات جديدة. - تشجيع الطفل على التروي و الهدوء و الإبطاء. - القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد.
	- ألعاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي .
	- استخدام مادة قرائية أسهل.
- إحلال كلمة مكان أخرى عن طريق التخمين:	- تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد الأنشطة.
	- التركيز على المعنى.
	- استخدام البطاقات الخاطفة: التي تحوي جملة ناقصة و أخرى كاملة من أجل الموازنة.
- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة:	- القراءة الجماعية مع المدرس.
	- استخدام مادة قرائية: - بين أسطرها مسافات واسعة. - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة
	- مساعدة التلميذ على الحد من القلق و الإجهاد.
- توقف و تردد على فترات أثناء القراءة:	- تزويد القاموس اللغوي: التدريب عن طريق البطاقات الخاطفة على رؤية كلمات غير مألوقة.
	- استخدام مادة قرائية أسهل.
- القراءة المتقطعة: كلمة بعد كلمة:	

- التخفيف من العناية بالكلمات.	
- استخدام البطاقات الخاطفة: لرؤية عبارات و جمل تدل على استجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها.	
- استخدام مادة قرائية أسهل.	- القصور في فهم المراد من المادة
- التركيز على المعنى: إثارة دافع أو حافز للقراءة	القرائية:
- التدريب على التلخيص.	- صعوبة في تذكر المقروء :
- استخدام مادة أسهل.	
- تدريب على التصفح السريع: للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة و يكون ذلك شفهيًا.	- العجز عن القراءة السريعة:
- استخدام تدريبات لتكملة الجمل.	
- وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة.	- صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء:
- إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات.	
- استخدام مادة سهلة.	

خلاصة:

تم التعرض في الفصل الثالث إلى "عملية القراءة" و التفصيل فيها حيث أستهل الفصل بتمهيد فمافية القراءة و فيها ثم عرض سلسلة من التعاريف (القاموسية، الدراسات السابقة) بعدها مناقشة هذه التعاريف. ليتم التحدث عن أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية فالعوامل المؤثرة على عملية تعلم القراءة، ثم المهارات القرائية و من خلالها نحدد أهم خصائص القارئ الماهر و تليها استراتيجية تعلم القراءة و طرق تقييمها، فأهم النماذج المفسرة ليعرج بعدها لأهم العوامل المسببة أين دعمت بمجموعة من الدراسات السابقة المنسوبة في ذات الإطار، التي ترمي إلى الحديث عن أهم المعوقات المسببة للقراءة و المنجر عنها لا محالة اضطرابات قرائية متباينة الحدة و الشدة فحالات التخلف القرائي ثم التطرق لأساليب التدخل العلاجي. و سنحاول في الفصل الرابع التطرق لأهم و أعقد اضطراب قرائي - العسر القرائي - أين سنخصه بالشرح و التحليل كما سيأتي عرضه.

الفصل الرابع:

العسر القرائي.

- تمهيد .

- 1- ما هية العسر القرائي .
 - 2- الضبط المفاهيمي للمصطلح .
 - 3- التطور التاريخي للعسر القرائي.
 - 4- أهمية العسر القرائي وانتشاره الوبائي .
 - 5- مؤشرات العسر القرائي والعوامل المؤثرة .
 - 6- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي .
 - 7- تشخيص العسر القرائي .
 - 8- أنواع العسر القرائي .
 - 9- التدخلات العلاجية و أهميتها .
- خلاصة .

- تمهيد

يمكن أن نجزم من خلال ما سبق بأن أهمية القراءة تجاوزت الحد الكلاسيكي. كونها عملية أوتوماتيكية ستاتيكية إلى نشاط ديناميكي تتابعي معقد محرك للمهارات العليا فهي بذلك سيرورة تكاملية بين المقروء الجديد والتراث الخبراتي القديم.

ولعل ما يزيدها تعقيداً تباين الأداء القرائي وتطرفه في أغلب الأحيان. والذي يشمل جوهر الاهتمام و مصب الانشغال في حال سلبيته. والذي يسفر على: "صعوبات"، "معوقات" "مشاكل"، "عجز قرائي". وكان أكثرها تعقيداً وأخطرها انتشاراً "العسر القرائي" أو "الديسلوكسيا".

وهذا ما ذهب إليه "فوجل" (VOGEL) بقوله: «إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقاً بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة للأمان الفيزيقي للفرد، النجاح في التعلم في المدرسة، لتحقيق الاستقلال الاقتصادي. وحتى على مدى حياة الفرد فإن القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الانفعالي والعقلي» (نصرة جلجل، 1995، ص 15).

وقد أكد "ليندجرين" (LAINDGREEN) في ذات السياق قول "فوجل" وذلك على حد قوله: «أن العسر القرائي له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي لعدد كبير من الأطفال». (نصرة جلجل، 1995، ص 17).

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مشكل العسر القرائي بشيء من التفصيل والدقة كما سيلي عرضه.

1- ما هية العسر القرائي.

نظرا لتعدد اضطراب "العسر القرائي" من جهة ولتباين مشارب الباحثين من جهة أخرى، فالمتصفح للتراث النظري الخاص بالاضطراب يجد تحديات مفاهيمية متنوعة قد تتفق وتختلف فيما بينها حسب المنطلقات النظرية لأصحابها.

وفيما يلي سنحاول انتقاء بعض منها وعرضها قصد مناقشتها وتحليلها وذلك بالتطرق بداية (لتعاريف القاموسية ثم التعاريف من الدراسات السابقة) كما يلي:

1-1: التعاريف القاموسية.

1-1-1: تعريف القاموس النفسي لـ: "سيلامي" (Norbert Sillamy, 1998)

عرف "سيلامي" العسر القرائي على أنه: «اضطراب اكتساب القراءة». (Norbert Sillamy, 1998, P 88).

جاء تعريف "سيلامي" عاما وشاملا وهذا ما يزيد من غموض الاضطراب حيث اكتفى بتحديدته على أنه اضطراب مكتسب عند تعلم الطفل القراءة.

2-1-1: تعريف Dictionnaire fondamental de psychologie (بلاش Blach)

حدد "بلاش" العسر القرائي على أنه: «جملة من الصعوبات الخاصة التي تعترض الطفل عند تعلمه القراءة» (Blach, —, P 396).

يمكن توضيح "العسر القرائي" تعريف حسب "بلاش" من خلال النقاط الآتي ذكرها:

* - العسر القرائي واحد من الإعاقات القرائية. * - العسر القرائي جملة من الصعوبات النوعية الخاصة.

3-1-1: تعريف معجم علم النفس و التربية.

« تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهراً أو صمتاً أو فهمه. وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق » (نافذة التربية، 2002، ص 09).

لم يعتبر (معجم علم النفس و التربية) العسر القرائي اضطرابا بل اعتبره تعطل القدرة على القراءة (الجهرية، الصامتة)، وكذا الفهم. كما أنه استثنى عيوب النطق كأسباب مباشرة للعسر القرائي.

نرى أن (معجم علم النفس و التربية) أغفل عزل باقي العوامل الأخرى لتشخيص أكثر دقة (عيوب سمعية، بصرية، أمراض نورولوجية، ملائمة المناخ المدرسي، اضطرابات سيكو إنفعالية مع ضرورة توفر ذكاء متوسط للتلميذ).

4-1-1: تعريف حامد عبد السلام زهران.

«اضطراب القراءة وعدم القدرة على القراءة» (نصرة جلجل، 1995، ص 12).

نرى بأن "حامد عبد السلام زهران" جاء بتحديد أوسع لـ "العسر القرائي" - مقارنة بتعريف "معجم علم النفس و التربية" - حيث أنه اعتبر أن العسر القرائي يشمل:

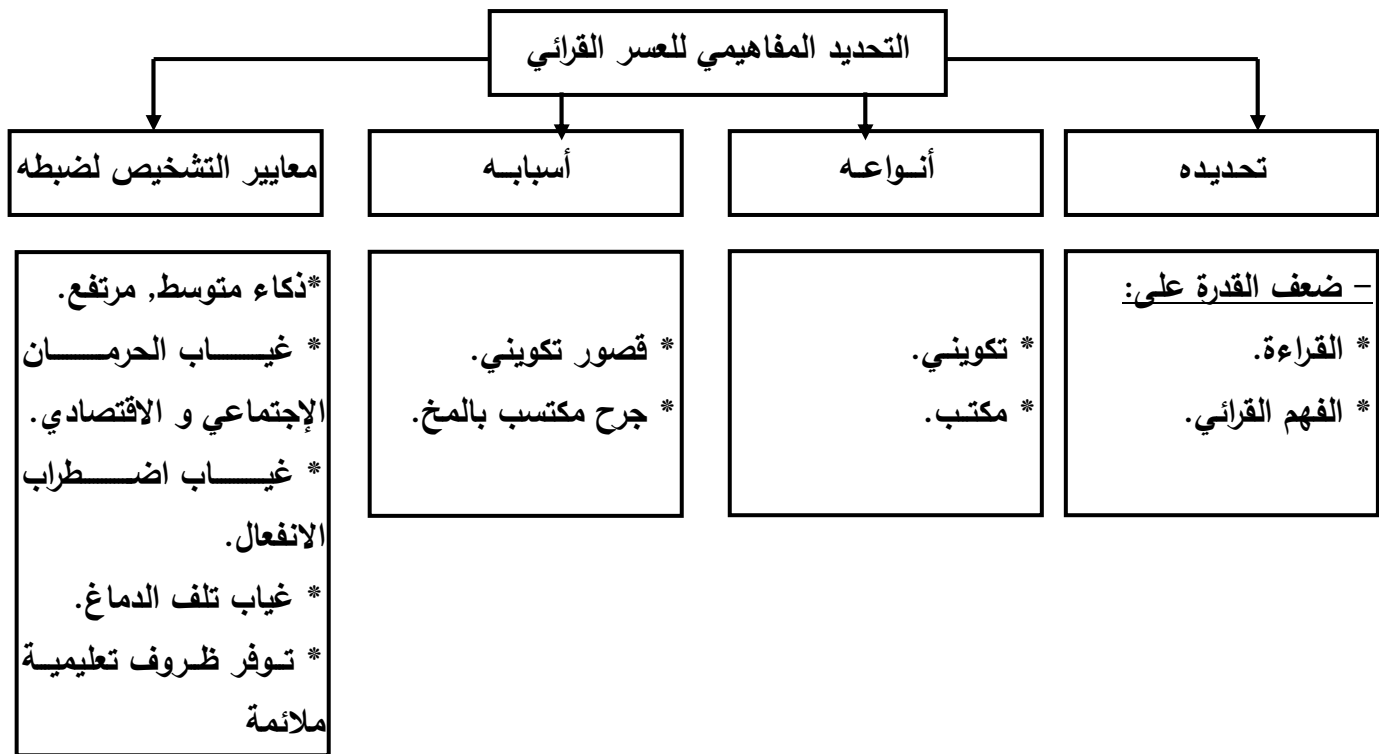
* - عدم القدرة على القراءة. * - اضطراب القراءة.

غير أنه لم يوضح التباين بين الأمرين. زد على ذلك أنه أغفل معايير الضبط التشخيصية. فكان بذلك تعريفه عاماً.

1-5-1: تعريف موسوعة مكميلان الأسرية (Macmilan family encyclopedia)

«إن العسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد، بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ. وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة. بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي الإضطراب الانفعالي أو تلف المخ» (نافذة على التربية، 2002، ص 10).

نعتبر تعريف "مكميلان" الأكثر توضيحاً وتحديداً للعسر القرائي، حيث شمل: (تحديده، أنواعه أسبابه، معايير التشخيص لضبطه). والتي يمكن أن نوضحها تباعاً كما يلي:



شكل رقم (35) يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب " مكميلان "

غير أنه أغفل عند تحديده لمعايير التشخيص ما يلي:

*-الخلو من العيوب: (السمعية، البصرية،الصحة العامة، الأمراض السيكاترية).

1-2: التعاريف من الدراسات السابقة.

1-2-1: تعريف دومور نافات (DEMEUR NAVET, 1993).

«الطفل المعسر قرائياً هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وتدرسه المنتظم وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية البصرية)». (De Meur Navet, 1993, p05).

حدد الطفل المعسر قرائياً على أنه:

- * - يجد صعوبة في تعلم اللغة المكتوبة.
- * - يمتلك ذكاءاً عادياً.
- * - يحضى بتمدرس منتظم.
- * - خلوه من الاضطرابات الحسية.

1-2-2: تعريف "آن فان هو" (ANNE VAN HOUT, 1998).

«العسر القرائي هو اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو النورولوجية وتوفر المناخ المدرسي الملائم. كما أنها تُسفر عن اضطرابات معرفية أساسية». (ANNE VAN HOUT, 1998, p 22).

حددت "آن" (ANNE) "العسر القرائي" على أنه:

- * - اضطراب تعليمي قرائي.
- * - غياب الاضطرابات (السمعية، النورولوجية).
- * - تسفر عن اضطرابات معرفية أساسية.
- * - توفر الذكاء العادي.
- * - توفر المناخ المدرسي الملائم.
- * - تسفر عن اضطرابات معرفية أساسية.
- * - ببد أنها أغفلت تحديد (السلامة البصرية، الخلو من الاضطرابات السيكاثرية، السيكلولوجية).

1-2-3: تعريف "استيان" (ÉSTIENNE)

«هي عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة وتطورها. بمعنى عدم الكفاية الحسية والفونولوجية وكذلك تنظيم عقلي خاص» (ÉSTIENNE, 1980, p 387).

نتفق إلى حد كبير مع "استيان" في كون العسر عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة لكننا نختلف معها كلية في كون العسر القرائي ناجم عن عدم "الكفاية الحسية الفونولوجية" و "تنظيم عقلي خاص". بحجة أن العسر القرائي في تحديده يستلزم سلامة كل الأجهزة الحسية، الفونولوجية

النورولوجية، ملائمة الوسط الدراسي... أما العجز القرائي الموجود في ظل المحددات - التي قالت بها استيان - فهو عجز عادي ناجم عن تشوه أو نقص في أحد العوامل المذكورة آنفاً.

1-2-4: تعريف "ميلانيشا وآرون" (MILANICHA, ARON).

«عدم قدرة الأطفال من ذوي الذكاء المتوسط على اكتساب مهارات القراءة الملائمة لأعمارهم ويحدث هذا العيب النمائي على الرغم من الجهود العادية التي تبذل من جانب المعلم والمتعلم». (نافذة على التربية، 2002، ص 10).

حدد (ميلانيشا وآرون) "العسر القرائي" من خلال النقاط التالية:

* - انخفاض المستوى القرائي المتوقع على المستوى القرائي لتلاميذ ذوي الصعوبة.

* - توفر ذكاء عادي من ذوي العجز.

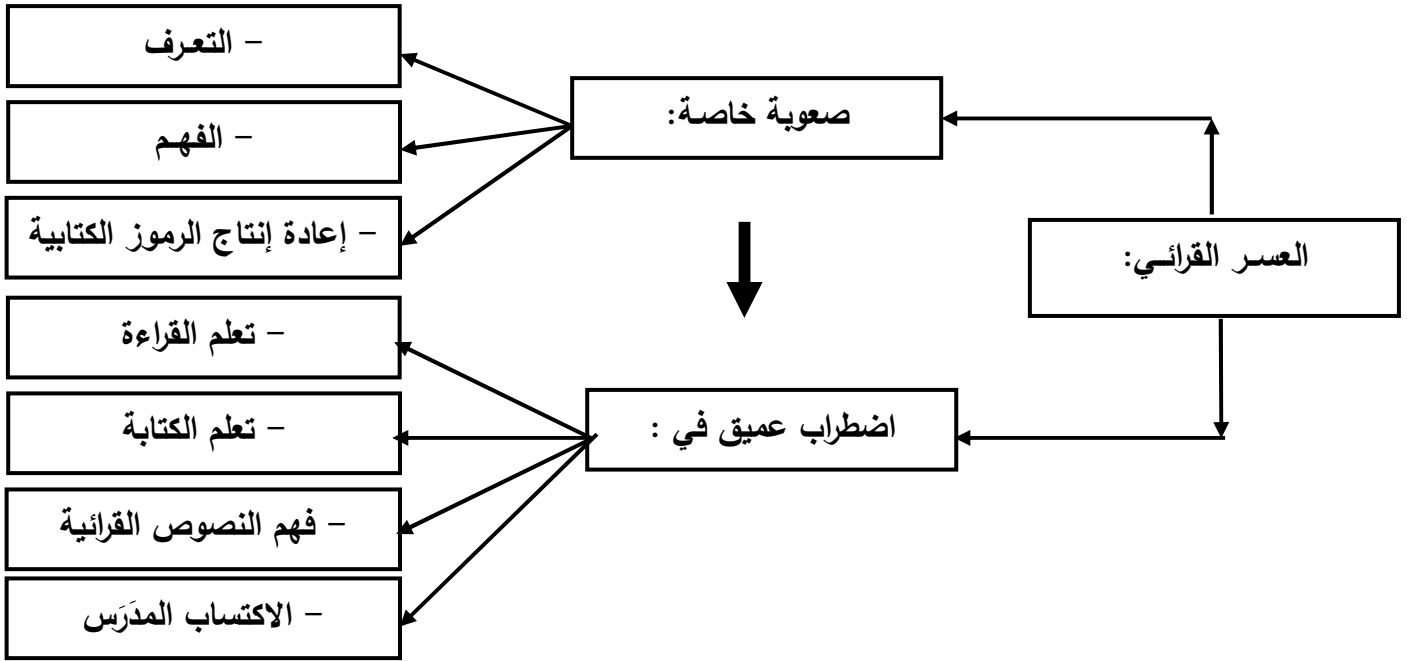
* - عدم نجاعة الجهود المقدمة من قبل المعلم والمتعلم.

قد نتفق إلى حد ما مع (ميلانيشا وآرون) عند تحديد "العسر القرائي" في النقطة الأولى و الثانية ونختلف معهما في النقطة الثالثة وحجتنا في ذلك وجود برامج (وقائية علاجية) للتخفيف من حدة الاضطراب وتمكين التلميذ من التوافق دراسياً.

4-2-5: تعريف "بُزال ميسوني" (BOREL MAISSONNY)

«العسر هو صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين (5-8 سنوات)، والكتابة وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد» (BOREL MAISSONNY, 1973, p15).

يمكن أن يوضح تعريف "ميسوني" من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (36): يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب " ميسوني "

1-2-6: تعريف "سول" (SOULE).

« هو عرض بين العجز الآلي والعوامل الانفعالية، فهو تفاعل جدلي يبدأ من الميلاد والذي لن

يتوقف إلا بعد ظهور الاضطراب» (ÉSTIENNE, 1980, p 288).

إعتبر "سول" العسر القرائي على أنه عرض لتفاعل جدلي بين (الجانب الآلي العوامل الانفعالية) أي وجود عوامل مُرسِبة تظهر على شكل عرض والمتمثل رأساً في العجز القرائي. فهي تعتمد في ظهورها على العوامل المهيئة، وهذا ما ذهبت إليه "استيان" (ÉSTIENNE) كونه: «اضطراب له مظهر إمرضي مقتنع

لأشياء أساسية» (ÉSTIENNE, 1982, p17).

4-2-7: تعريف "ليندجرين" (LAINDGREEN)

«إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد

كبير من الأطفال» (نصرة جلجل، 1995، ص 17).

لم يتطرق "ليندجرين" في تحديده المفاهيمي (ضبط الاضطراب، تحديد أعراضه، معيار التشخيص) كما ذهب إليه جملة الباحثين في التعاريف السابقة. فقد أعطى منحى جديد تمثل في التأثيرات الخطيرة على الناحية النمائية والمتعلقة رأساً بـ:

*- النمو الأكاديمي. *- النمو الاجتماعي. *- النمو الانفعالي.

1-2-8: تعريف "كريتشلي" (CRITCHLY, 1981)

«العسر القرائي هو صعوبة تعلم تظهر نفسها بصورة أساسية في تعلم القراءة والهجاء وكذلك في استخدام الكلمات المكتوبة في مقابل الكلمات المنطوقة. والاضطراب في جوهره ليس بسبب عدم الملائمة العقلية أو نقص الفرص الاجتماعية، أو في طريقة التدريس أو عيب تكويني معروف بالمخ. فهي تمثل عيباً نمائياً نوعياً يميل إلى أن يقل كلما تقدم الطفل في العمر» (نافذة على التربية، 2002 ص 11).

جاء تعريف "كريتشلي" مسائراً لجملة التعاريف السابقة أين حدد مواطن العجز (تعلم القراءة الهجاء، استخدام الكلمات المكتوبة) ثم عمد إلى إبعاد كل الأسباب للوصول لضبط تشخيصي مناسب. وعلاوة على ذلك فقد أعطى تعريفه بعداً تنبؤياً لحالة العسر، فكان بصيغة العلاقة العكسية بين العمر الزمني وغياب الاضطراب.

1-2-9: تعريف "الكونغرس الأمريكي، 1960".

ورد التعريف في القانون (230-91) المطبق في (1978) بالفقرة التالية: "حقوق التعلم لكل التلاميذ المعوقين" وكان نص التعريف كما يلي:

«العسر القرائي هو الفرق الدال بين مستوى القراءة والإمكانات العقلية المقاسة بـ "QI" مع ضرورة استثناء كل سبب من هذه الأسباب المؤدية لهذا الفرق والذي يمثل معياراً أساسياً للتشخيص ومن بين هذه الأسباب: اضطراب الإدراك الحسي، مشكل سيكاتيري أولي، أمراض نورولوجية، فقر العوامل الاجتماعية والثقافية في البيئة المحيطة». (ANNE VAN HOUT, 1998, p 23).

يمكن أن نعتبر تعريف " الكونغرس الأمريكي" الأكثر تحديداً ودقة وشمولية مقارنة بالتعاريف النظرية السابقة أما من الناحية التشخيصية فقد جاء التعريف الموالي العاشر موضحاً للعسر القرائي كما يلي:

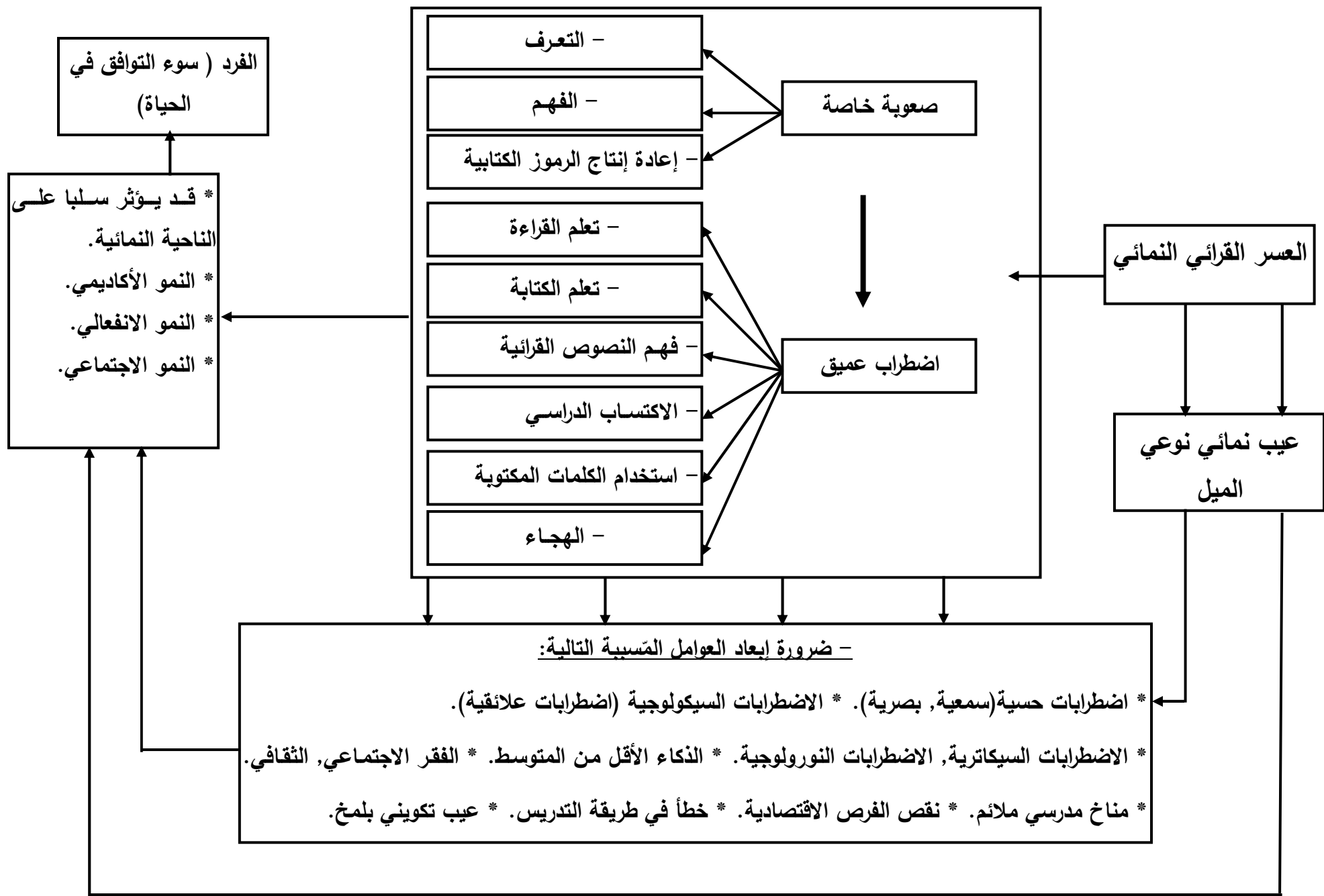
1-2-10: التعريف الإكلينيكي التشخيصي.

والتي عرّفته الاختبارات التشخيصية كما يلي:

التأكد من خلو الإصابة في اللغة الشفهية، الاكتساب المعرفي، اضطراب سيكولوجي أساسي و الذي يلزم تطبيق جملة من الاختبارات أهمها: اختبار سمعي بصري (O.R.L)، اختبار عصبي (C.A.T, E.E.G)، قياس معامل الذكاء (Q.I) .

1-2-11: تعريف خاص بالطالبة.

من خلال سلسلة التعاريف السابقة يمكن أن نحدد العسر من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (37): يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب "الطالبة "

2- الضبط المفاهيمي للمصطلح.

اقترن مصطلح "عسر القراءة" ومصطلح "عسر الكتابة" في أذهان الكثير من الباحثين وحتى السواد الأعظم من الناس لا شيء لأنهم كانوا يعتبرونه اضطراباً واحداً ذو وجهين سمي فيما بعد "DYSLEXIE-DYSO GRAPHIQUE (عسر القراءة والكتابة) هذا ما ذهب إليه "شاسجني" (CHASSAGNY) واضع هذا التصنيف والذي سمّاه " Troubles de l'apprentissage de la lecture et l'orthographe". (ÉSTIENNE, 1980, p 17).

وذلك حداً للجدل القائم بين من سبقوه في تحديد المصطلح بداية من "جاكسون" JACKSON " والذي حدده بـ: "ALEXIE". (JACKSON, 1983, p 17).

ثم تلاه "كلاباراد" (CLAPARED, 1916) ليضيف مصطلحاً آخر أطلق عليه " BRADY LEXIA" والمعبر عن التباطؤ والممثل للمشكل الفعلي للقراءة (JACKSON, 1983, p 18). وتسايراً مع تصنيف (عسر القراءة والكتابة) (Dyslexie- dysographie) فقد حددت "إيزابيل باري" (ISABELLE BARRY, 2001) تعريفاً لهذا الاضطراب بقولها: «هو اضطراب خاص باكتساب ثم استعمال اللغة المكتوبة وهو اضطراب مزمن نلاحظ فيه الاستمرارية الكيفية والنوعية» (ISABELLE BARRY, 2001 , p 01).

لكننا نتجه المسار الآخر الذي يقول بفصل كل اضطراب على حدى فيكون بذلك:

* - اضطراب القراءة (عسر القراءة) Dyslexie.

* - اضطراب الكتابة (عسر الكتابة) Dysgraphie.

وبحجة اختلاف الاضطرابين. وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (21): يوضح المقارنة بين مصطلح: عسر القراءة وعسر الكتابة حسب (MARIE)

(ODILE NAVET

الاضطراب	أهم الصعوبات	أشكالها
عسر القراءة (Dyslexie) *	فك التشفير	- خلط سمعي بصري.
		- الحذف، القلب.
		- قراءة النص: مطولة، متردة، متقطعة، إهمال علامات الوقف.
	الفهم	- لا يستطيع المعسر الوصول إلى الفهم حتى وإن كان جزئياً.
		- رفض النشاطات المعتمدة على الكتابة.
عسر الكتابة (Dysographie)	الإنتاج الكتابي	/
	اضطرابات تخص التشفير	- نقل الحرف، قلب الحرف.
		- اختزال الحروف.
		- أخطاء نحوية.
		- أخطاء تحليلية.
	التقطيع الاعتباطي.	/
	أخطاء إملائية وصعوبات كتابية.	/

وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات المتداخلة مع مصطلح موضوع الدراسة الحالية والتي سنوجزها في

الجدول التالي:

جدول رقم (22): يوضح الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.

المصطلح (الاضطراب)	أهم الخصائص المميزة للاضطراب
Alexie, dyslexique	- صعوبة في تمييز الإدراك الفضائي.
	- عدم القدرة على الفصل بين الحروف ومن ثم الكلمات المطبوعة.
	- عدم التمكن من فك التشفير (يراه كلمة واحدة).
Dyspraxie اللأدائية	- لا يستطيع نقل نص مكتوب.
	- لا يستطيع أن يقوم بالرسم المطلوب منه.
	- يستطيع أن يقوم بكتابة ما يملأ عليه.
Dysphasique	- لا يستطيع فهم المعنى العام من السياق.
Dyslexie dyscalculique	- عدم القدرة على الحساب.

3- التطور التاريخي للعسر القرائي.

اتسم مصطلح - العسر القرائي - بالعمومية فصار آنذاك يدل على الصعوبة البالغة في تعلم تعرف الكلمات المكتوبة التي يعانيتها الأطفال الأسوياء ما عدا تلك الصعوبات التي تم التسليم بأنها نتيجة خلل بنيوي عند الطفل.

وقد ساد الاعتقاد بأن أصول هذه المشكلة يكمن في "جهاز الإبصار الحيزي المكاني" (System Visuel-spacial) وحتمية المعالجة - العسر القرائي - تكون وراء تقوية "جهاز الإبصار" باعتباره السبب المباشر للاضطراب.

ولعل "مورجان" (MORGAN, 1896) يُعتبر الرائد الأول لهذا الاتجاه (التفسير) بحكمه طبيباً مختصاً في أمراض العيون أين تقرد في الوصول إلى تعريف وصفي خاص بالعسر القرائي (آنذاك) بعدما عاين حالة طفل يشكو من الاضطراب رغم سلامة حاسة الإبصار، بمكانه اجتماعية عادية وغياب أي خلل أو جرح دماغي معيق للقراءة. مع توفر "درجة ذكاء عادية والذي بين في المقابل أخطاء هجائية خطيرة (نصرة جلجل، 1995، ص 24).

وقد اقتفت مجموعة أخرى من أطباء العيون الإنجليز أثر (مورجان) لتفسير الاضطراب أمثال: جلاسجو (GLASGO) ، نيتليشب (NETLLESHIP, 1896)، فيشر (FISHER, 1908) ستيفنسون وتوماس (STEPHESON, THOMAS, 1905) (نصرة جلجل، 1995، ص 24).

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فلم تظهر موجة الاهتمام بهذا الاضطراب حتى نهاية القرن التاسع عشر رغم أن باحثيها أبلوا بلاءاً حسناً في البحث عن أصول الاضطرابات، (الأفازيا العضوية ومختلف اضطرابات الكلام).

وفي حدود بداية القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي اهتمامها على عملية القراءة كميكانيزمات آلية واستراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة. ولعل أشهرهم: "فوندت"، "WUNDT"، "كاتل"، "CATTEL"، "جافال"، "JAVAL"، "أوردمان"، "ERDMAN" (نافذة على التربية، 2001، ص 25).

قبيل نهاية القرن العشرين عرفت الدراسات الخاصة بالعسر القرائي دفعاً حقيقياً حيث إنكب السيكولوجيون والمربون على البحث في ميدان الصعوبات القرائية. وقد أقر جمهور الباحثين على الفضل

الكبير ل (ديبرون Dearbon) في ذلك لما قدّمه في مجال القراءة ولعل بحثه "سيكولوجية القراءة" (1906) باكورة الدراسات الجادة في هذا المضمار. والذي شجع المحاولات تباعاً والتي سنحاول ذكرها في النقاط الآتية:

- * - نشر "هيوبي" كتابه: "سيكولوجية وتعليم القراءة" (1908).
- * - دراسة لجنة الكومنولث نشرت في مؤتمر "ملخص للبحوث المرتبطة بالقراءة".
- * - أدخل "أورتون" (ORTON, 1925) في نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة، وبعد ذلك وخلال الثلاثين عاماً التالية قام كل من كل: " مونرو" " MONROE"، "فونرالد" "FENRALD"، "بندر" "BENDER". بصياغة وترسيخ عمل "أورتون" ومن ثمّ تطوير مفهوم عدم القدرة على القراءة بسبب تأخر النضج. (نصر جلد، 1995، ص 25).
- * - يذكر، "هاريس وسيباي" أنه من (1935-1955)، سعى الكثير من المحللين النفسيين والإكلينيكين إلى تفسير عدم القدرة على القراءة على أنه عرض للاضطراب الانفعالي وأكدوا أن "العلاج النفسي" هو الطريقة الناجعة لذلك.
- * - أما "ليونج" (LEONG, 1991) فإنه يعتبر الفترة الممتدة ما بين (1880-1991) هي فترة التوجه الجاد بالدراسات البالغة الأهمية في هذا المجال ولعل من بينها: علاقة الذكاء باختبارات التحصيل لتشخيص القراء الضعاف، توزيع صعوبات القراءة... وغيرها. (نصرة جلد، 1995، ص 29).

4- أهمية العسر القرائي وانتشاره الوبائي.

4-1: أهمية العسر القرائي.

بلغ العسر القرائي درجة من الأهمية والخطورة البالغة، ليس على المستوى الشخصي أو الأسري فحسب، بل امتد ليشمل المجتمعات ودول العالم قاطبة. فبات العسر القرائي بذلك "الهاجس" الفعلي لسياسات الدول العظمى الرائدة، والتي حاولت رصد، البحث المعمق فيه ومن ثمّ تطويره قصد الحد من انتشاره الوبائي السريع وخطورته الكبرى باعتباره ترجمانا للفشل الدراسي ومؤشراً معيارياً لبلوغ الريادة من عدمها.

وتزداد خطورة العسر القرائي في كونه من جهة يستهدف شريحة الأطفال من سن التمدرس، هذه التي تعتبر بمثابة البنية التحتية لاستقامة صرح الأمة. ومن أخرى باعتباره يندرج ضمن الإضطرابات المزمنة المعقدة في حال غياب الأساليب المنهجية واستراتيجيات التدخل المناسب.

2-4: إنتشاره الوبائي:

أما عن بؤرة انتشاره الواسع نستشفها على المستوى العالمي والذي حاولنا تبياناه في الجدول الآتي من خلال إحصائيات بعض الدول كما يلي:

جدول رقم (22): يوضح الانتشار الوبائي لاضطراب "العسر القرائي" حسب (إحصائيات بعض الدول).

الدولة	النسبة المئوية للانتشار %
الولايات المتحدة الأمريكية	10-15%
الأرجنتين	10-25%
بلجيكا	48%
تشيكوسلوفاكيا	2%
الدانمارك	4-5%
النمسا	6%
فنلندا	9-22%
ألمانيا	12-20%
بريطانيا	1-15%
إيطاليا	12%
ايرلندا	ثلث طلاب المدارس
النرويج	3-4%

من خلال الجدول السابق نستشف خطورة المشكل من خطورة الإحصائيات المٌجمعة لهذا الاضطراب والقارة بضرورة العودة للاستراتيجيات الناجعة للحد أو الوقاية من هذا الاضطراب.

5- مؤشرات العسر القرائي والعوامل المؤثرة.

من المعلوم أن لكل اضطراب جملة من المؤشرات تخصه وتحدده. "العسر القرائي" واحد من ضمن هذه الاضطرابات. فهناك علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المدرس، الأولياء أو القائم بالتشخيص على تحديد المعسرين قرائياً.

ولعل من بين جملة البّاحث الذين حددوا مجموع المؤشرات المتعلقة "بالعسر القرائي" "تومسون"

(THOMSON, 1966), "مارسلند" (MARSLND,1966)

"هيوز" (HYOUZ, 1975)، "كلفي" (CLVY, 1981) (نافذة على التربية، 2002 ص 10).

وسنحاول إيجازاً من خلال الجدول التالي توضيح ذلك:

جدول رقم (24): يوضح أهم المؤشرات المحددة للعسر القرائي حسب: (تومسون، مارسلند، هيوز كلفي).

المرجع	صاحب تحديد المؤشرات	المؤشرات المحددة للعسر القرائي
(نافذة على التربية، 2002، ص 10)	"تومسون مارسلند" (Thmson , Marslnd ,1966)	- التحصيل القرائي أقل من المتوقع و يكون اقل من تحصيلهم في الحساب.
		- لا يظهرون عجزاً في حاستي السمع و الإبصار.
		- صعوبة تذكر نماذج الكلمة كاملة.
		- إحداث نوع من الاضطراب للكلمات الصغيرة و المتشابهة في الشكل.
		- قراء ضعاف بالنسبة للقراءة الجهرية (ضعاف من ناحية الهجاء).
		- يتميزون بحديث غير تام.
		- ينحدرون من أسر (يساريين) أو لديهم اضطرابات لغوية
(نافذة على التربية، 2002، ص 11)	"هيوز" (HYOUZ,1975)	- أذكفاء و طبيعيين من الناحية الجسمية و الانفعالية.
		- لديهم الرغبة في تعلم القراءة.
		- صعوبة جعل الآخرين يفهمونهم.
		- قراءة رديئة للكلمات النص لن الإجابة ذكية على أسئلة المحتوى
		- لا يقرأ بصورة خاطئة ولكنه يقرأها كما يراها.
		- يقوم بالتخمين لفهم المحتوى أو أجزاء الكلمة.
		- لا يكونون بارعين في حركاتهم.

- صعوبة في نسخ الأشكال الجغرافية.		
- صعوبة التمييز بين الجانبين: الأيمن والأيسر.		
- المفاضلة في استخدام أحد الجانبين.		
- مرض حزين لأنه عَرَض أساسي للفشل.	كلفي (CLVY, 1983)	ص (11) (نافذة على التربية، 2002)
- عدم القدرة على القراءة أو الكتابة دون عكس الحروف.		
- لا يستطيع إتباع التعليمات البسيطة.		
- عدم القدرة على التمييز بين الجانب الأيمن والأيسر.		

ولعل جملة هذه المؤشرات المتعددة والمتباينة تُنبئ عن تضايف عوامل متعددة في تأثيرها على العسر

القرائي ولعل أهمها:

* - العوامل المعرفية. * - العوامل البيئية. * - العوامل العصبية.

* - العوامل الفيزيولوجية. * - العوامل الجسمية.

والتي حاولت الطالبة توضيحها من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح أهم العوامل المؤثرة في ظهور العسر القرائي.

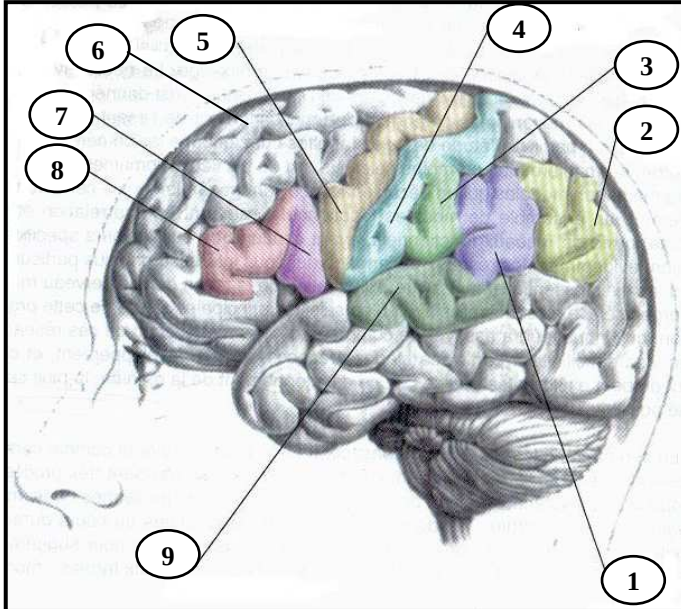
العوامل المؤثرة	المحددات	خصائصها
العوامل المعرفية	أ- الذكاء.	- ضرورة وجود علاقة إيجابية ملائمة بين الذكاء والقدرة على التفوق في القراءة. (نصرة جلجل، 1995، ص 70). - يؤكد "هيوز": « إن القدرة العقلية الضعيفة تؤخر بالتأكيد قدرة الطفل على القراءة وأن الطفل الذي لديه قدرة عقلية منخفضة سوف تكون لديه صعوبة في كشف العلاقة التنظيمية بين الأشكال، الكلمات وأصواتها». (نصرة جلجل، 1995، ص 70)
	ب- المحتوى العقلي.	- المحتوى العقلي مرآة لبيئة الفرد باعتباره مصدر الخبرة. ويؤكد "ماسنجر": «لا يوجد عمل خاص بالقراءة لا يتطلب خلفية مكثفة من خبرات بيئة الفرد» (نصرة جلجل، 1995، ص 71).
	ج- الإدراك	- الإدراك هو تفسير للمعلومات وتنظيمها وقد تشمل القراءة على نوعين من الإدراك: البصري ، السمعي. - الإدراك البصري: القدرة على تحديد وتفسير المثير اللفظي. - الإدراك السمعي: ويرتبط: التقسيم المقطعي، التمييز، التوليف.
	د- اللغة	- قد تعتبر عيوب اللغة سببا للعسر القرائي.
	هـ- الانتباه	- يعتبر الانتباه من العوامل الأساسية بالنسبة لأهم العمليات العقلية (الذاكرة، التعلم)، والذي يتأثر بدوره بعوامل منها: الحداثة، الألفة، الدافعية. (TOMATIS, 1983, p 209)
		- ولعل من أهم ردود الفعل المسهمة في العسر القرائي (الناجمة عن عدم النضج الانفعالي): * - رفض شعوري للتعلم. * - عدوانية صريحة. * - استجابة انفعالية سالبة للقراءة. * - الاستغراق في عالم خاص. * - الاعتمادية. * - القلق العام. * - الاعتقاد بأن النجاح في القراءة شيء مستحيل (نصرة جلجل، 1995، ص 75)
العوامل الإنفعالية والبيئية	- النضج الانفعالي.	

	- صفات الشخصية.	- عموماً لا توجد نظرية شاملة بوحدة محددة لأهم صفات شخصية المعسرین.
	- مفهوم الذات.	- أثبتت الدراسات أن تربية الطفل ما قبل المدرسة أساسية في ظهور العسر القرائي من عدمه. حيث أن: (الشعور بالأمان، الثقة بالذات، إشباع حاجاته للانتماء) كلها ترفع من تقديره لذاته ومن ثم تدفعه للنجاح القرائي والعكس صحيح. (ÉSTIENNE, 1982, p 25)
	- البيت وتأثيره على تحصيل القراءة.	- يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على التحصيل القرائي. فهناك علاقة بين مستوى الأداء الأكاديمي والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ.
العوامل العصبية الفسيولوجية والجسمية.	- المخ والقراءة.	- المخ هو العضو الأساسي لجملة السلوكات الإنسانية بما فيها عملية القراءة.(TOMATIS, 1983, p210)
	- الجانبية.	- الأطفال الذين يعانون عجزاً قرائياً فهم يسفرون عن عجز في نمو أحد نصفي الكرتين الدماغيتين. - القراءة الجيدة تستوجب التمييز بين (اليمين، اليسار). وقد حدد "روبين" بأن استعمال اليد اليسرى يمثل إشكالاً حقيقياً لما ينجر عنه من صعوبات مدرسية.(علي تعوينات، 1983، ص53).
	- العوامل الجسمية.	1- العيوب البصرية: يؤكد "مالميكيست" (MALMIQUIST, 1993) العلاقة الارتباطية بين الرؤية والنجاح القرائي وذلك على حد قوله: «بدون شك الرؤية العادية هي الشرط الأساسي للنجاح الأقصى للقراءة والرؤية الصعبة هي سبب محدد للفشل القرائي». (DE MEUR NAVET, P70) .
		2- العيوب السمعية: ضمان سلامة السمع تأكيد على التعليم الشفهي الجيد (القراءة) وهو المؤشر المباشرة للنجاح القرائي.
	- الحالة الصحية العامة.	- ضرورة التأكد من العوامل الصحية الجسمية للتلميذ (القارئ) لأنها تؤثر على أدائه القرائي: *- غالباً ما يظهر ملاماً فيقل بذلك التركيز. *- عدم المداومة على المدرسة قد ينجر عنه فشل خطير ومن ثم التسرب.

6- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي.

لعل النصف الثاني من القرن الأخير كان أرضية خصبة للدراسات النورولوجية الحديثة والمرتكزة أساساً على العلاقة بين الدماغ البشري واللغة. خاصة بعد النتائج المتوصل إليها في هذا المجال. وللمنتبع للتراث النظري لتلك الدراسات يجزم بالفضل الكبير - لبروكا - باعتباره الأول في تحديده للمنطقة - بروكا - والتي تعتبر الأساسية في تفسير اللغة البشرية وإنتاجها (اللغة الشفهية) والحجة القاطعة على ذلك. تلف القدم الثالث للالتفاف الجبهي الأيسر جراء (صدمة، خلل دماغي) يفقد الفرد القدرة على إنتاج اللغة الشفهية، وهذا يسفر عن (أفازيا بروكا) بعد الملاحظة التتبعية للأشخاص من نفس الحالة - اضطراب في التعبير الشفهي - (MICHEL HABIB, 1997, p 31).

بعدها بسنوات أتم الألماني "كارل فيرنيك" (KARL WENICK) اكتشاف "بروكا" "BROCKA" أكد أن هناك منطقة صغرى خلفية لنفس النصف الكروي الدماغي الأيسر وتحديداً في المنطقة الخلفية للالتفاف الصدغي الأول والتي تختص بفك تشفير اللغة الشفهية والتي تعني بتحويل النغمات القادمة من المناطق السمعية بالدماغ لرسالة مفهومة محددة. والخلل في منطقة "فرنك" يكسب الفرد "أفازيا فرنكية" (Aphasie de wernick). (MICHEL HABIB, 1997, p 32).



- 1- التلفيف فوق الطرفي.
- 2- التلفيف الزاوي.
- 3- الغطاء الجداري .
- 4- التلفيف قرب المركزي (الحسي).
- 5- التلفيف قبل المركزي (الحركي).
- 6- باحة بروكا.
- 7- القدم.
- 8- الرأس.
- 9- باحة فيرنيك .

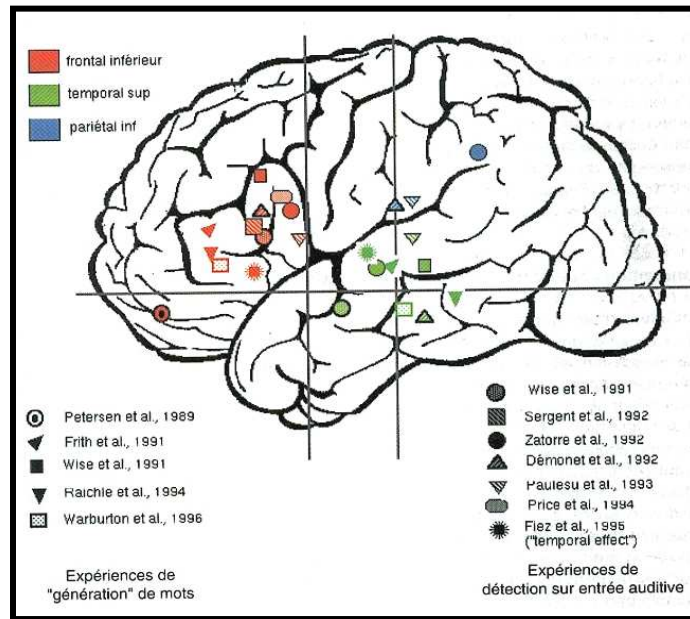
الصورة رقم (01): توضح باحات اللغة على نصف الكرة المخية اليسرى للدماغ البشري .

فعندما نطلب من شخص إعادة التلفظ بالكلمات المسموعة. نلاحظ نشاط المناطق الصدغية العليا في نصفي الكرتين الدماغيتين، بعبارة أخرى مناطق القشرة الدماغية الخاصة بالسمع (الساحات الدماغية

السمعية الأولية والثانوية) وفي نفس الوقت المناطق الحركية والمتعلقة أساساً باللغة (القشرة الحسية الحركية) والمشتتة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (الفمية النغمية) انطلاقاً من نصفي الكرتين المخيتين. (MICHEL HABIB, 1997, p32).

أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى عندما نطلب من شخص أن يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة ما مسموعة. فهي تخص المناطق الحسية الحركية الدنيا لنصفي الكرتين الدماغيتين.

ومثالنا التوضيحي على ذلك (تفاحة، قضم)، (غزالة، جري)، فالنشاط بذلك يتمركز في النص الجبهي الأسير (قبل منطقة بروكا). أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي يريد الشخص أن يتلفظ بكلمة أو مجموعة من الكلمات المسموعة (MECHEL HABIB, 1997, p32).



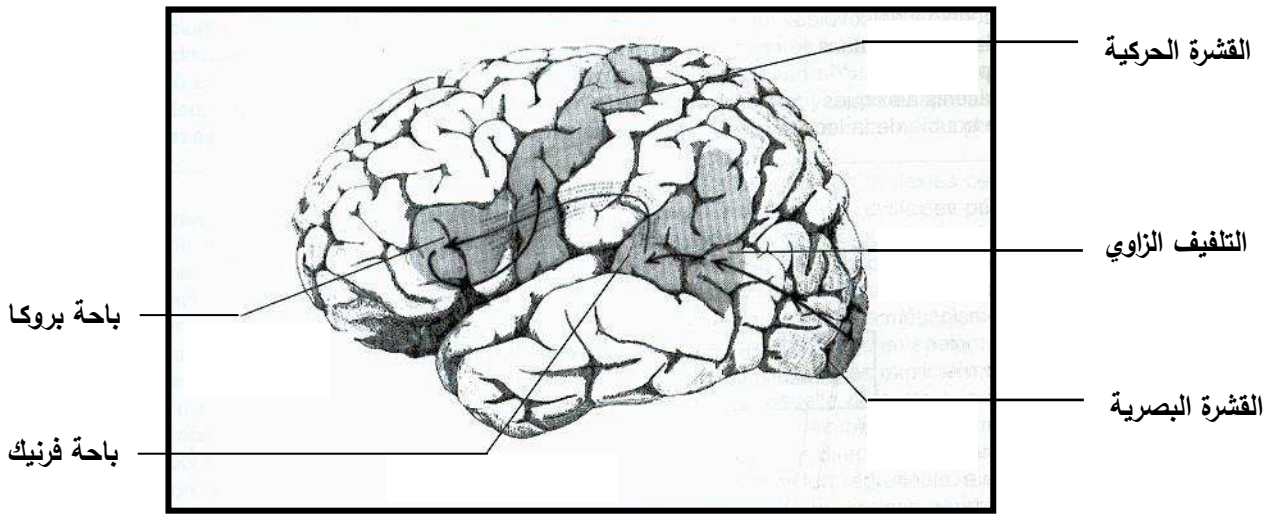
صورة رقم (02): توضح التمثيل التخطيطي لمناطق النشاط القشرية الرئيسية الثلاثة لنصف الكرة المخية اليسرى.

من المعلوم اتفاقاً أن الطفل ما بين (6-8 سنوات) بعد نهاية مرحلة التحضير وقبل سن التمدرس غالباً ما لا يستطيع تعلم كل الحروف. بيد أنه يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد، أين يستطيع الربط بين المعلومات البصرية وما يوافقه صوتياً و دلاليًا. (MECHEL HABIB, 1997, p 104).

وعليه نقول أنه مهما تعددت طرائق التدريس ومناهج التعليم فالطفل في هذه المرحلة العمرية من تعلم اللغة المكتوبة يشرع أولاً بتعلم قواعد التحويل (الخطي/ النغمي) وبعد اكتساب خبرة التحويل (الخطي/

النغمي) ينتقل تدريجياً للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات وذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي.

وقد تسمح هذه المرحلة لنمطين من السيرورات الوظيفية والتشريحية المختلفة والمتعلقة أساساً بالنشاط الدماغي (قرب السيلفيان) والتي تخص المعالجة النغمية للكلمات. أما الأخرى فتكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقاً من المثير الكتابي. وهذه السيرورة تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك التشفير لتخصه بالجانب الدلالي للمحتوى. (MICHEL HABIB, 1997, p104).



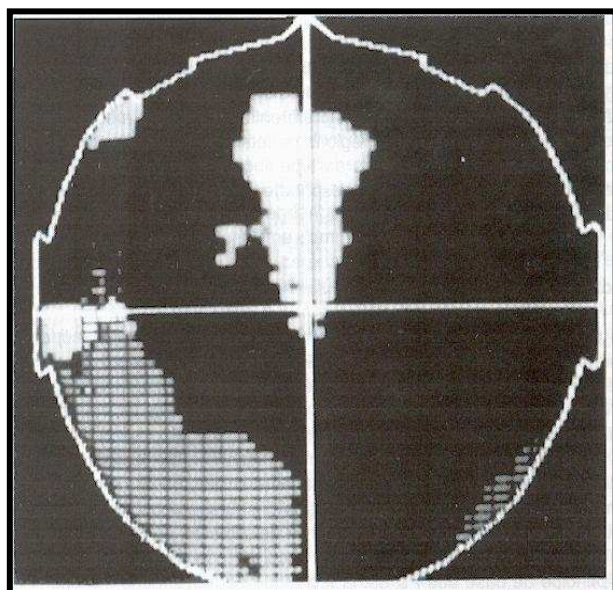
صورة رقم (03): توضح التمثيلات التخطيطية للميكانيزمات العصبية للقراءة حسب جيشويند (1979).

يؤكد "جيشويند" من خلال "الرسم التخطيطي للقراءة" أنه حتى تصل الكلمة إلى "القشرة البصرية" "Cortex Visuel" ثم ينتقل إلى "الالتفاف الزاوي" أين تكون المطابقة بين شكله البصري وشكله النغمي (الصوتي) ثم تكون المعالجة في منطقة "فرنيك" أين تتحول في المنطق الداخلية للباحات اللغوية.

فإذا كان المسار الطبيعي للقراءة يكون كذلك، فما الإشكالية الكامنة وراء العسر القرائي؟

إن تقدم البحث العلمي والتقنيات العلمية التي تمكن من قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية والتي تمكن من إظهار نماذج دماغية في حال تنفيذ العمليات التفكيرية مكنت من الوصول إلى تقدم كبير في فهم الأشكال الدماغية المنسوبة إلى عدم نجاعة مناطق دماغية معينة والتي تشكل الأجهزة الدماغية

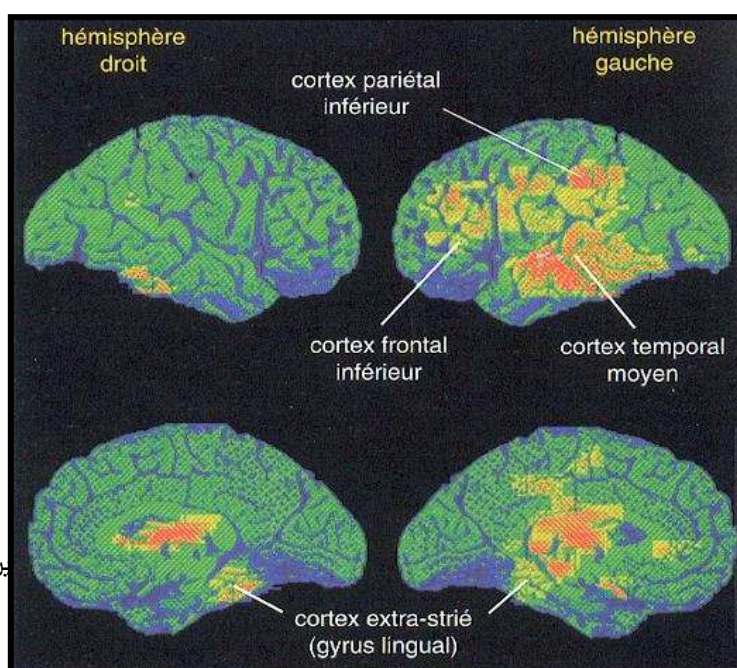
لعمليات القراءة والتعرف على الكلمات في حالة القراءة لدى المعسرين مقارنة بآثرابهم من القراء العاديين. (SHAY) (WITZ, 2001, p4).



صورة رقم (04): توضح التصوير الكهربائي الوظيفي الدماغي المستخدم عند المعسرين

(Cartographie EEG)*

فخصوصية دماغ المعسرين قرائياً تكون مجهرية فبعد المعاينة المجهرية نستطيع تمييزهم عن باقي الأدمغة العادية وتجدر الإشارة أن "جلابودا GLABURDA" وزملاؤه لاحظوا خصوصية إضافية انطلاقاً من اختبار "العين المجردة" (L'œil nu) وتحديدًا بالاختبار الفوتوغرافي للجهة العليا للفص الصدغي انطلاقاً من "شق سيلفيس" (من خلال منطقة محورية تشريعية).

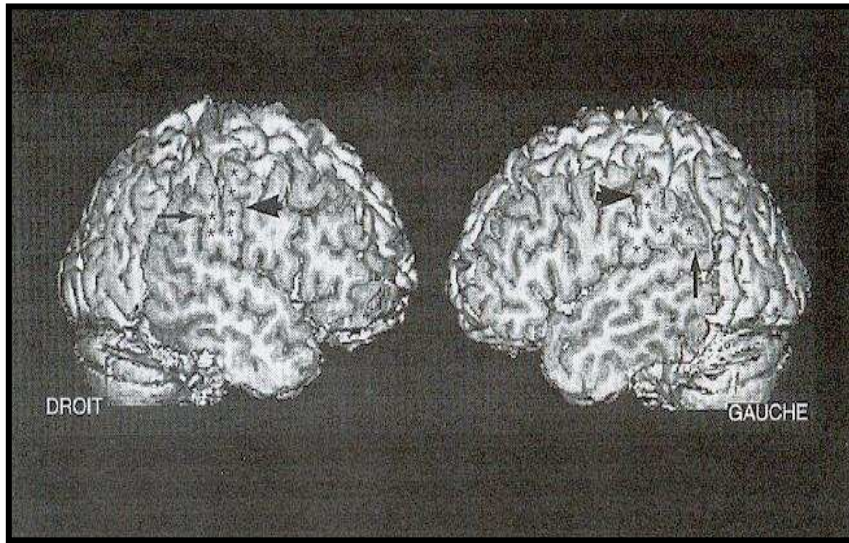


ين و تخص مناطق

* المناطق المظلمة تدل
(الجهة الوسطى و الم

صورة رقم (05): توضح المفارقة الوظيفية بين النصف الكروي الأيسر (للمعسرين والعاديين).

ولعل أغرب مقارنة تكون بين نصفي الكرتين الدماغيتين مربوطتين بجسر من المادة البيضاء يدعى الجسم الثقني أين تكون لكل واحدة خصوصيتها في الدورة الوظيفية، وعلاوة على تباين الهيمنة الدماغية الموجودة فإننا نعتبرها هيمنة يسرى باعتبار الشق الأيسر المسؤول عن اللغة.



صورة رقم (06): توضح اللاتناظر التشريحي لنصفي الكرتين الدماغيتين.

ولعل المظاهر المباشرة لتوضيح اللاتماثل الدماغى (الهيمنة الدماغية) يتجسد في الأدائية اليدوية (تفضيل استخدام إحدى اليدين على الأخرى) وما الإحصائيات المسجلة إلا دليل على ما نقول حيث أن نسبة (70%) من الأغلبية تفضل استخدام (اليـد اليمنى) أما البقية المتبقية (30%) فيفضلون استخدام (اليـد اليسرى) أو استخدام اليدين معاً. وقد أثبتت الإحصائيات أن حوالي (5%) فقط هم فئة اليساريين* الحقيقيين.

فحوالي (95%) من اليمينيين (المطلقين)* تمثل الهيمنة النمطية للغة في الساحات القرب سيلفينية

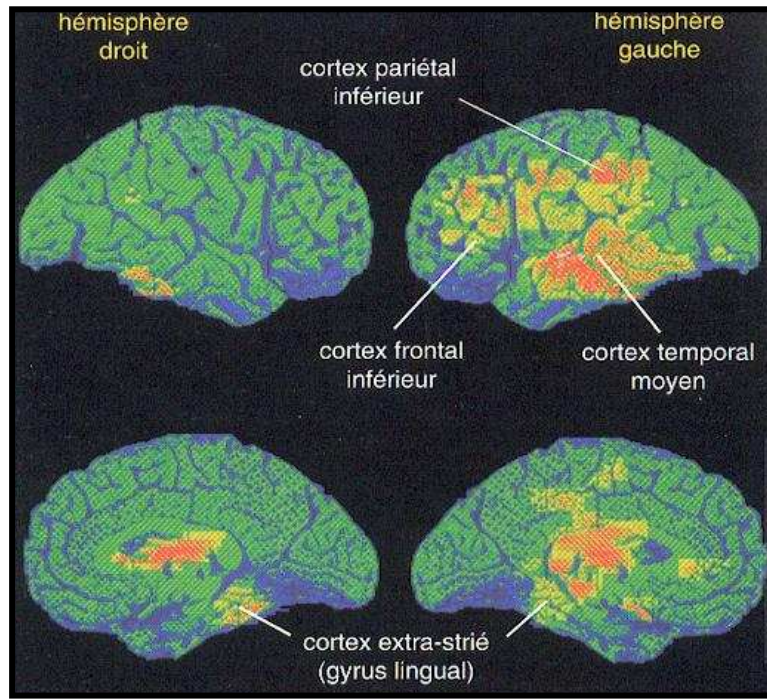
في النصف الدماغى الأيسر (MICHEL HABIB, 1997, p 35).

* اليساريين: هم الأفراد الذين يستخدمون الجهة اليسرى في جميع مجالات حياتهم اليومية.

* اليمينيين: هم الذين يستخدمون الجهة اليمنى في جميع مجالات حياتهم اليومية.

وقد تباينت النظريات المفسرة للهيمنة الدماغية. ولعل الأكثر ريادة وانتشاراً نظرية "جيشويند" (GESCHWIND) ومختصرها أن لكل الأفراد ميل طبيعي وعالمي للهيمنة الدماغية اليسرى (وهذا ما فسرتة النتائج الإحصائية). أما الفئة المتبقية من العامة فقد تأثروا بمجموعة من "العوامل غير الجبلية" و التي لا تسمح لسيرورة الهيمنة الطبيعية بالتجسيد و لعل من بين هذه العوامل تحدث عن " النقص الهرموني الذكري" (هرمون مرتبط بالجنس). والذي يُعرف بهرمون "التستسترون" (Testosterone) والذي يكون قادراً على تغيير الميل الطبيعي لتلك الهيمنة وهذا ما يفسر وجود هيمنة دماغية يمينية. (MICHEL HABIB, 1979, p35).

هذا ما توصل إليه "جيشويند" على إثر فرضياته لعدم التماثل الدماغي (اللاتناظر) الوظيفي لنصفي الكرتين المخيتين، والذي يخص منطقة في الفص الصدغي تدعى (Planum temporal). فهو غير متماثل فيكون أكبر بالنسبة للمنطقة اليسرى عند (65%) من الافراد، أما بالنسبة (35%) فهو غير متماثل بشكل عكسي (الجزء الأيمن أكبر من الأيسر) أو أنه يمثل التساوي بين الجانبين (الأيمن، الأيسر). (MECHEL HABIB, 1997, p 35).



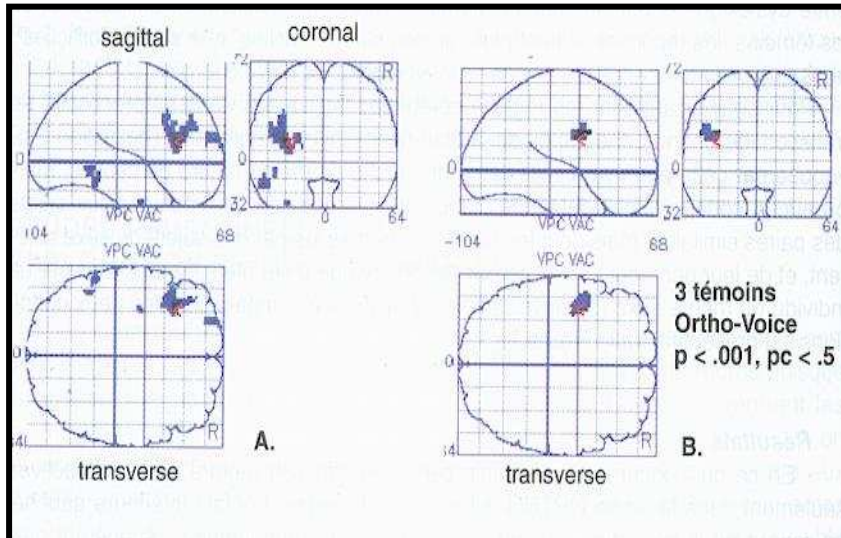
صورة رقم (07): توضح التباين التشريحي لنصفي الكرتين الدماغيتين.

لكن في ظل اللاتناظر الدماغي كيف يحدث العسر القرائي ؟

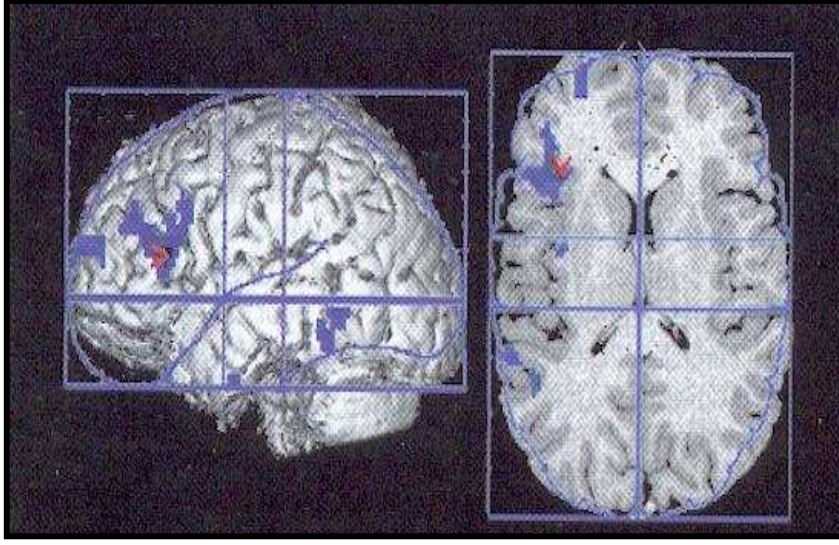
من الواجب بمكان قبل التطرق لنوروفيزيولوجية "العسر القرائي" التمهيد الطبيعي لنوروفيزيولوجية تعلم القراءة ليكون اضطرابها واضحاً، شاذاً بذلك عن الحالة الطبيعية. وفيما يلي وقفة موجزة توضيحية لذلك. وامتداداً لنظرية "جيشونيد" (GESCHIND) القائلة باللاتناظر "Planum temporal" و المتمركزة بعد الساحة السمعية الأولية، وهذا اللاتناظر موجود عند اليمينيين. أما اليساريين فلا يكون اللاتناظر قائماً (التمائل).

وهذا ما فسره "جلابود" (GLABURDA) عند تشريحه لدماغ المعسر والذي أكد التناظر

(MICHEL HABIB, 1997, p 135).



الصورة رقم (08): توضح مناطق النشاط العصبي في حالة التحويل الخطي -النفمي.



الصورة رقم (09): توضح التوضع التشريحي لمناطق النشاط الخاصة بالتحويل (الخطي - النفمي)

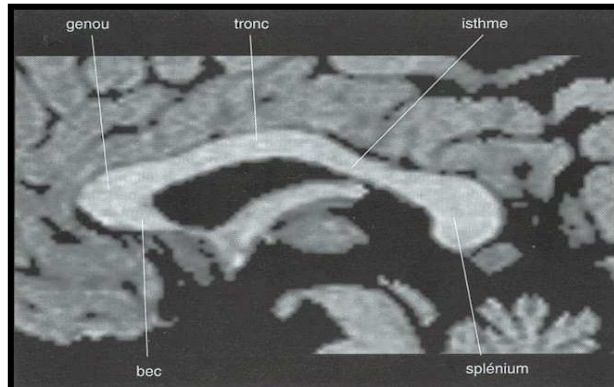
وهذا ما يجعلنا نحدد العسر القرائي تشريحياً:

- تناظر المساحات اللغوية في نصف الكرة المخية الأيسر يرتبط بالهيمنة الدماغية ومنه يؤثر في تعلم اللغة.

- تشوه ميكانيزمات الهيمنة الدماغية هو أساس مشكل تعلم اللغة وكذا الإشكاليات المرتبطة بالعسر القرائي.

- أهم العلائم المدللة على نشوء الميكانيزمات الدماغية هي تحديد الجانبية ومن ثم (مفهوم الجانب الأيمن الجانب الأيسر).

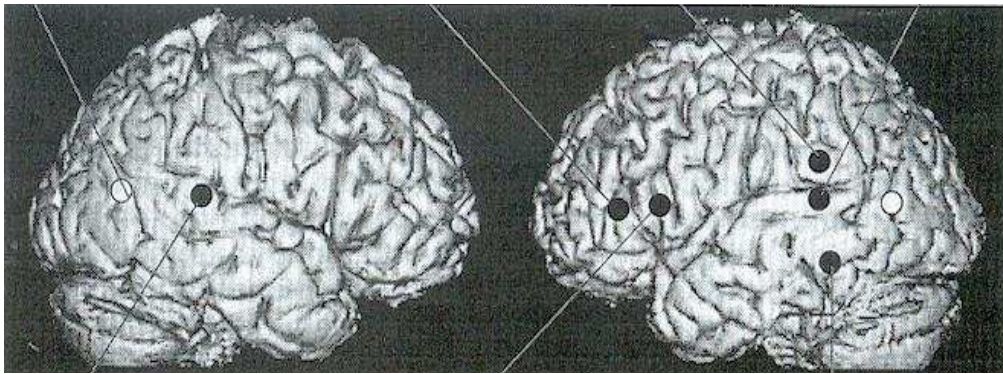
وإذا ما تحدثنا عن الهيمنة الدماغية فإننا لا محالة نسلط الضوء على "الجسم الثفني" باعتبار وظيفته بارزة في الهيمنة الدماغية (الربط بين الكرتين المخيتين)، أما بالنسبة للعسر القرائي فالعلاقة بين نصفي الكرتين المخيتين علاقة مرضية غير طبيعية. وهذا مردّه "التشوه الوظيفي للجسم الثفني".



صورة رقم (10) توضح الجسم الثفني

- فعند المقارنة بين (21) معسر وعادي. نلاحظ كبر حجم "الجسم الثفني" عند النساء أكثر منه عند الرجال المعسرين. وأن الجسم الثفني للعاديين أقل منه عند المعسرين.
- مما سبق يمكننا أن نقف عند أهم المعطيات والنتائج المتوصل إليها.
- * - تباين التشريح الدماغي لدى المعسرين يختلف عن الأسوياء.
 - * - تباين التشريح الدماغي لدى المعسرين فيما بينهم.
 - * - ضرورة استخدام طريقة خاصة متفردة للرسم الدماغي.
 - * - استخدام المعسرين لمناطق نشاط دماغي أقل من العاديين (في حالة النشاط القرائي).
 - * - إظهار المعسرين لمجهودات كبيرة أثناء النشاط القرائي مقارنة بالأسوياء.
 - * - يظهر المعسرون نشاطاً في المنطقة الجبهية الدنيا اليسرى في كل الحالات التي تخص إعادة ترديد كلمة معينة ومجهود معرفي ضروري.

- * - وهذا ما يثبت بأن العسر القرائي تشوه في "الباحات اللغوية الدماغية الخاصة" منطقة (بروكا) والتي تسمح بتجميع الأصوات (شكل أقل من العادي) على خلاف نشاطه لمنطقة تقع في الأمام والتي تخص "التعرف الخطي" وكذا قلة نشاط منطقة "فرنريك" والتي تسفر عن صعوبات في المعالجة النغمية.



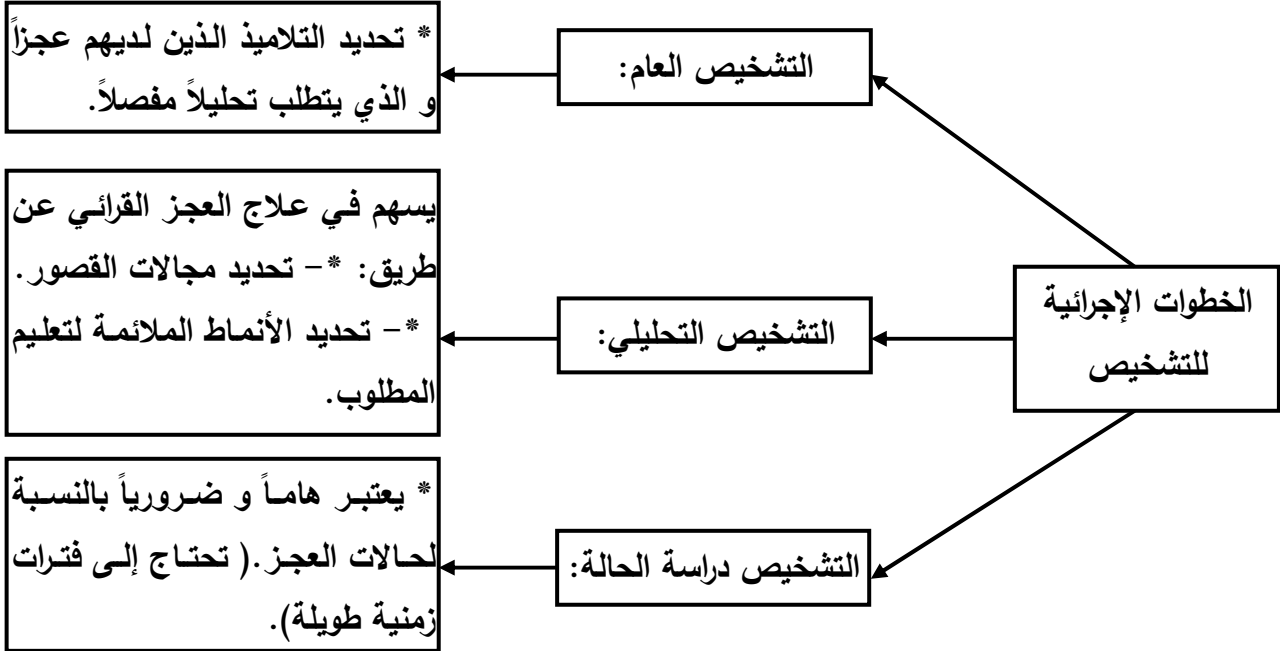
صورة رقم (11): توضح مخ المعسر قرائياً في حالة النشاط القرائي.

7- تشخيص العسر القرائي.

- يؤكد " فوجلر" وزملائه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم: «إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من

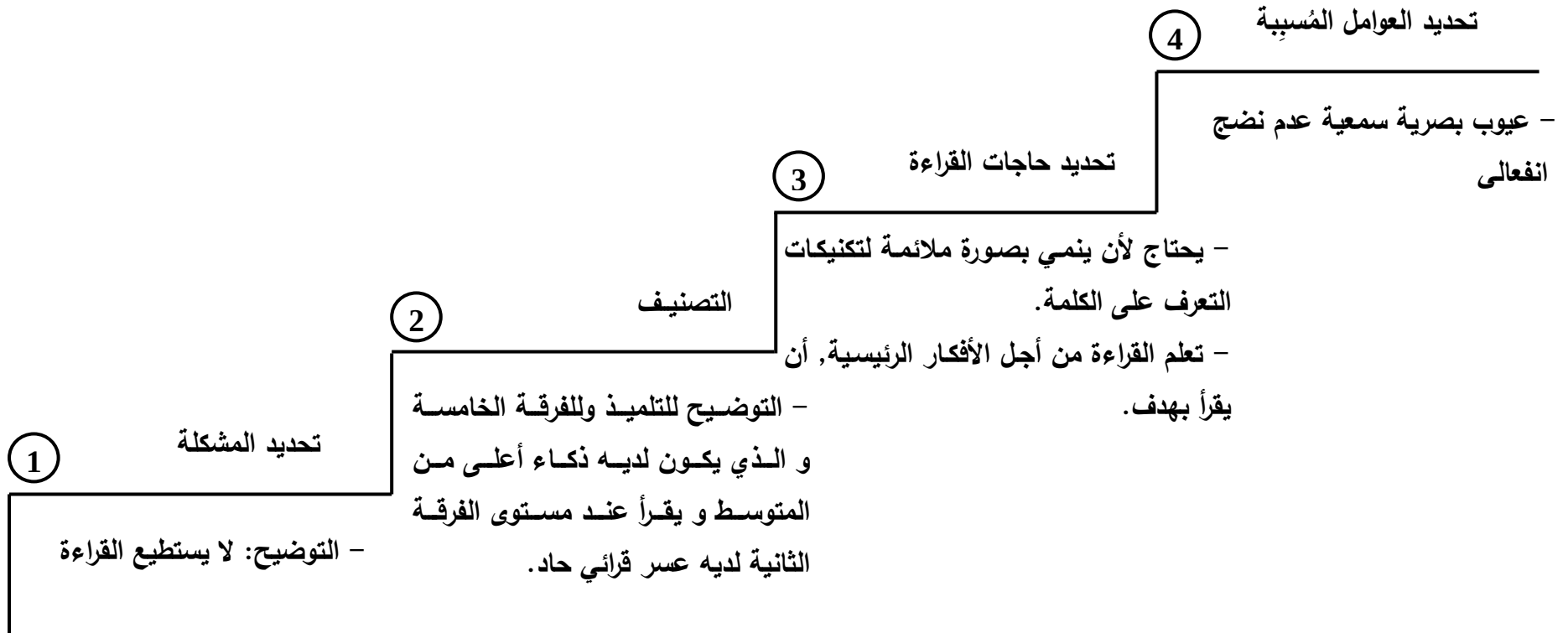
الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف. إن التقرير الدقيق مع التدخل العلاجي المانع الفعال يمكن أن يزيد من توقعات النجاح الأكاديمي للطفل الذي يعاني من عسر قرائي على الرغم من أن لديه قدرات عادية» (نصرة جلجل، 1995، ص 37).

ولعل الخطوات التشخيصية تمر أولاً بثلاث خطوات رئيسية:



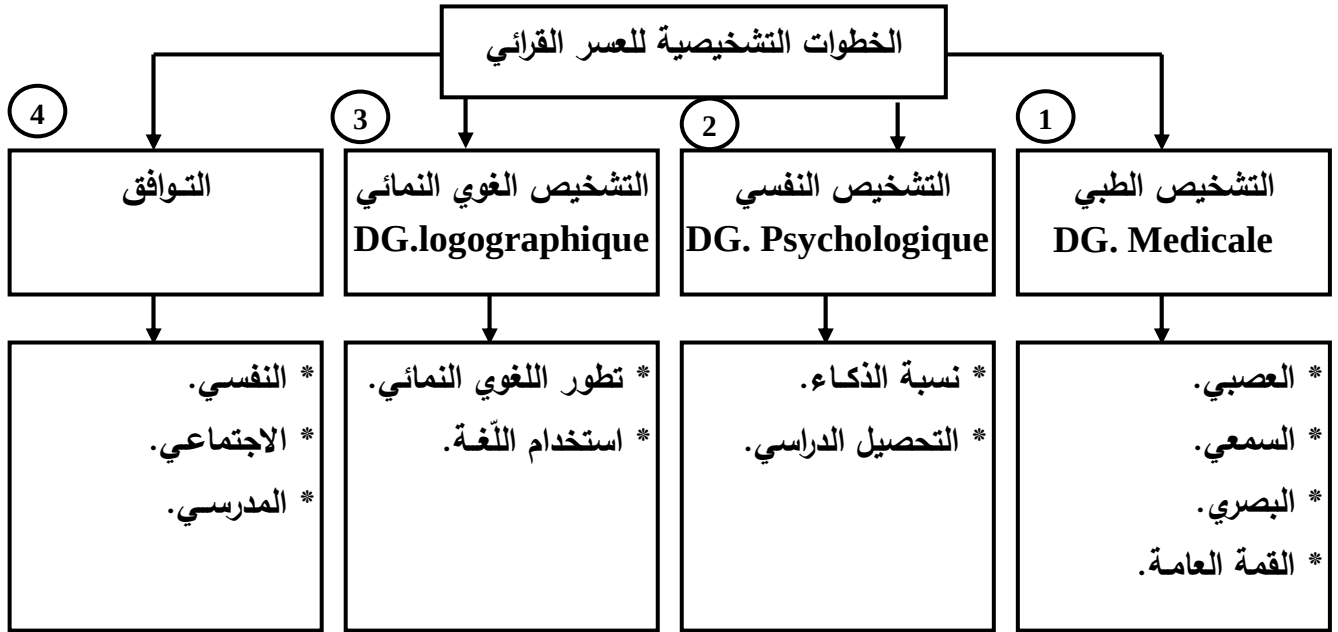
شكل رقم (38): يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص.

وقد حاولت (نصرة جلجل) تحديد ذلك من خلال الشكل التخطيطي الآتي عرضه:



شكل رقم (39): يوضح مستويات التشخيص حسب "ماك غينيس" و"سميث" (MAC GINNIS , SMITH, 1982) (نصره جمل، 1995، ص 38)

في حين فقد قسم " دومورنافات " " DE MEUR NAVAT " أهم الخطوات التشخيصية كما يلي عرضه من خلال الشكل الموالي:



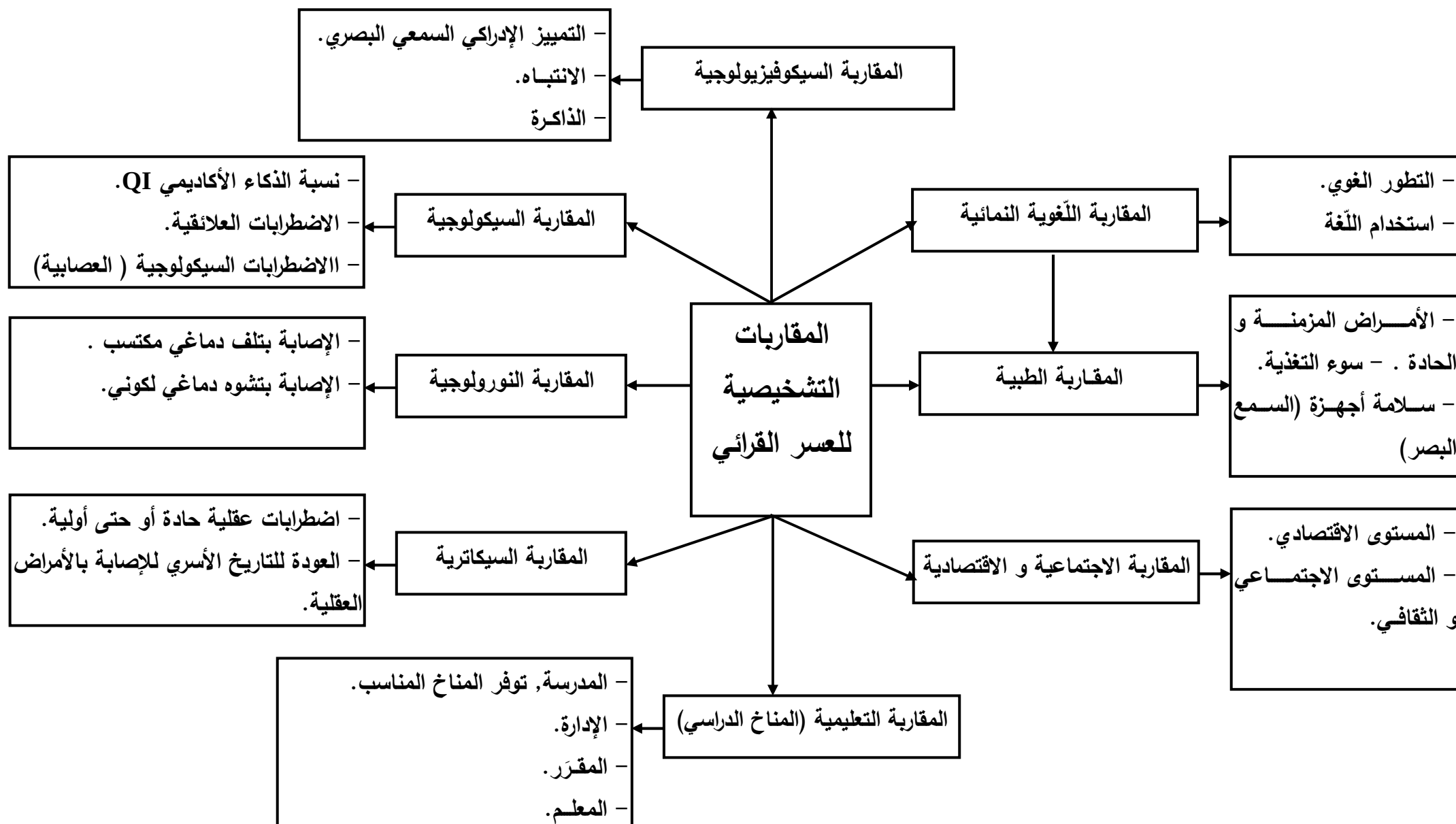
شكل رقم (40): يوضح الخطوات التشخيصية للعسر القرائي حسب "دومورنافات"

(DE MEUR NAVET, 1983, p05)

ومن خلال ما تقدم تبين لنا اختلاف الخطوات التشخيصية لنفس الاضطراب "العسر القرائي" إلا أنها تتفق رأساً في ضرورة تبني التشخيص المتعدد الأوجه والملائم لمختلف المقاربات والمعبر عن الاضطراب.

ولأجل ذلك سعت الطالبة إلى محاولة الوصول إلى صياغة تركيبية لخطوات - انطلاقاً من مجموع

الدراسات السابقة - والتي تحاول توضيحها من خلال الشكل الآتي ذكره:



شكل رقم (41): يوضح أهم المقارنات التشخيصية للعسر القرائي حسب "الطالبة"

8- أنواع للعسر القرائي.

تنافرت الآراء والاعتقادات بين الباحثين والمهتمين بالعسر القرائي. فظل هذا الأخير مسألة جدلية بين كل الأطراف المتباعدة والتي حاولت منذ امتداد بعيد من الزمن أن تصل إلى نقطة الإتفاق فيما يخص إمكانية القراءة لدى المعسرين قرائياً.

والدال على تباين الإجابة على هذا الطرح عدم ضبط أوجه هذا الاضطراب (أنواعه) والتي تنوعت وتشعبت في تصنيفات متعددة نحاول ذكر بعض منها في الجدول التالي:

جدول رقم (26): يوضح أهم أنواع العسر القرائي.

السنة	صاحب التصنيف	نوعه	أهم فروعه الجزئية	خصائصها المميزة
1993	تصنيف "كود فسلاند وآخرون"	تصنيف ثلاثي	- عسر قرائي عَرَضِي.	ناجم عن عيوب المخ.
			- عسر قرائي نوعي.	في غياب عيوب في المخ.
			- تخلف قرائي ثانوي.	عوامل خارجية أو بيئية.
1968	تصنيف "تيكولاس"	ثلاثي	- العسر القرائي النمائي.	/
			- العسر القرائي البطيء.	
			- نوع مختلط.	
1989	تصنيف "نيوباي"	ثلاثي	- عيوب اضطرابات اللغة.	/
			- عيب تنبوعي لغوي مختلط.	
			- عدم تناسق النطق والكتابة.	
1981	تصنيف: "ساتس وموريس"	رباعي	- قصور كلي للغة.	/
			- عيب لغوي محدد.	
			- عيب إدراكي ولغة مختلطة.	
			- مشكلات دافعية وإنفعالية.	
1988	تصنيف: "آرون"	ثنائي	- التخلف في القراءة النوعي.	/
			- التأخر القرائي العام.	
	تصنيف: "بلاش"	ثنائي	- العسر القرائي النمائي.	جملة من الصعوبات الخاصة بتعلم الطفل

اضطراب ناجم عن صدمة أو خلل دماغي.	- عسر القرائي المكتسب			
DYS Phonologique	أ- صوتي.			
DYS Profond	ب- عميق			
DYS de la surface	ج- سطحي			

9- التدخلات العلاجية و أهميتها.

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعتبر حق المعسر قرائياً هو التعرف عليه تصنيفه، تشخيص اضطرابه، فحسب لكنه يتعداه إلى ضرورة التكفل والتدخل العلاجي.

ولعل الحديث عن قضية التكفل والتدخل العلاجي مسؤولية يتقاسمها الجميع (المنزل، المدرسة...) بحجة إلزامية التوفيق بين كل تلك الأطراف للوصول إلى انتقاء الاستراتيجية العلاجية الخاصة بالمعسر القرائي (حسب شدة الاضطراب، المرحلة العمرية...).

وقد حدد "إيكول" (EKWOL, 1977) ثلاثة أنواع من البرامج للقراءة:

- البرامج النمائية: وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي وتكون ملبية لحاجات التلاميذ.
- البرامج التصحيحية: وهي برامج تعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل لتصحيح صعوبات القراءة الجادة.
- البرامج العلاجية: برامج لتعليم القراءة تكون خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية الفرعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة. (نصرة جلجل، 1995، ص 91).
- في حين فقد قدم "هاريس وسيباي" (HARRIS, SIPAY, 1985) طريقتين للتدخل العلاجي كما يلي:

9-1: العلاج في الفصول النظامية.

- *- تقديم العلاج داخل الفصل بواسطة مدرس الفصل.
- *- انتقاء التلاميذ الضعاف من ناحية الأداء القرائي.
- *- ضرورة وجود الرغبة، الوقت لدى المعلم وإتباعه لنصائح المتخصص. (نصرة جلجل، 1995، ص 92).

9-2: العلاج خارج الفصول النظامية.

- *- يمكن أن تقدم في حجرة القراءة بمساعدة مدرسين للقراءة العلاجية.
- *- حجرة المعلومات: تدار بواسطة مدارس مدّرب لتقديم التربية الخاصة المطلوبة لهؤلاء الأطفال.
- *- معامل أو عيادات القراءة: في حالة فشل التلاميذ من الاستجابة لمجمل الجهود المقدمة في مدارسهم ينبغي تشخيصهم بشكل دقيق وتوجيههم إلى العيادات الخاصة.

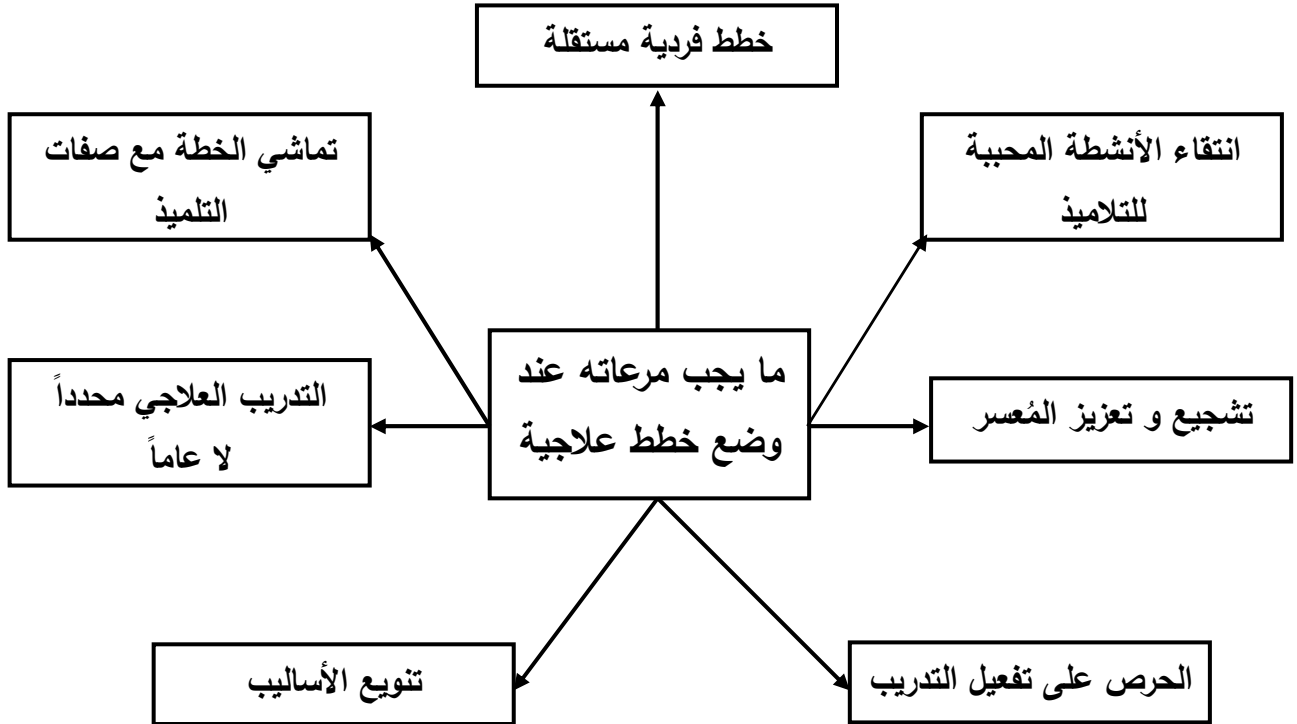
9-3: المدارس العلاجية.

والتي تعطي الفرصة الواسعة، والوقت الكامل للأطفال من ذوي العسر الحاد وتتولى علاجهم.

9-4: البرامج الصيفية.

وعادة ما تخطط للتلاميذ الذين يظهرون صعوبات قرائية أثناء الإجازة الصيفية، وهذه البرامج تساعد بعض الأطفال لإحراز تقدم ملحوظ في الأداء القرائي. (نصرة جلجل، 1995، ص 94).

لكن حتى يتسنى رسم خطة علاجية بصفة عامة، فما المنطلقات الأساسية التي تُتخذ ؟
هذا ما حاول الإجابة عليه وتوضيحه كل من "منير موسى، اسماعيل أبو العزائم" والذي حاولت الطالبة تحديده إيجازاً من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (42): يوضح ما يجب مراعاته عند وضع خطط علاجية للمعسر قرائياً .

خلاصة:

حاولت الطالبة في هذا الفصل تسليط الضوء على "العسر القرائي" بإحاطة شاملة موجزة بداية بتمهيد له، فالوقوف على تحديدات مفاهيمية محددة أتبعها بمناقشة تحليلية لها لتركز بعدها على الضبط المفاهيمي للمصطلح وتفريقه عن باقي المصطلحات المتقاربة. فالخلفية التاريخية ثم تتطرق لأهميته وانتشاره الوبائي فتعين أهم المؤشرات والعوامل المؤثرة، لتعرج على الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي فأهم نقاط التشخيص ، أنواعه ، و ختاماً التدخلات العلاجية وأهميتها لتختتم فصلها بخلاصة.

كما ستحاول الطالبة ربط اضطراب "عسر القراءة" " بالذكاء الانفعالي"، حيث أفردت فصلها الموالي للحديث عن " الذكاء الانفعالي " كمتغير أساسي للدراسة الحالية.

الفصل الخامس:

الذكاء الأكاديمي و الذكاء الانفعالي.

- تمهيد.

I- الذكاء الأكاديمي.

- 1- ماهية الذكاء الأكاديمي .
- 2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الأكاديمي .
- 3- المراحل النمائية للذكاء الأكاديمي .
- 4- نظريات الذكاء الأكاديمي.
- 5- مقاييس و اختبارات الذكاء.

II- الذكاء الانفعالي.

- 1- ماهية الذكاء الانفعالي .
 - 2- أهم الدراسات السابقة .
 - 3- التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الانفعالي.
 - 4- جذور الذكاء الانفعالي.
 - 5- منشأ الذكاء الانفعالي.
 - 6- مكونات الذكاء الانفعالي.
 - 7- المراحل النمائية للذكاء الانفعالي.
 - 8- النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.
- خلاصة.

- تمهيد.

لا عجب أن الكائن المفكر ظل لغزاً معقداً حير عقول الفضوليين من الفلاسفة و الباحثين الجادين في شتى الميادين و مختلف الحقول العلمية. سيما التي سلّطت الضوء على حياته الباطنية التي كانت غمامة سوداء في سماء البحث العلمي الجاد و مسرحاً لتصارع الآراء الفكرية و المذهبية الدافعة للتمحيص و كشف حقائق المجهول.

و لعل من أهم و أعقد معالم الغموض فيه- حياته العقلية- هذه التي شدّت اهتمام الباحثين و دفعت بهم إلى الخوض في سلسلة الأبحاث اللامتناهية في الدقة. و الأكثرها جدلاً، فكان "الذكاء" موطناً لها و أما عن طرفاه فهما: "الذكاء الأكاديمي" * , "الذكاء الانفعالي".

و لأجل ذلك و استزادة للتوضيح حاولت الطالبة تقسيم فصلها إلى:

I- خصته للذكاء الأكاديمي.

II- الذكاء الانفعالي.

I- الذكاء الأكاديمي.

حينما نتكلم عن "الذكاء" " Intelligence " فإننا لا محالة سنقف عن قمة هرم الحياة العقلية فمن منا لا يستثار عند سماعه لهذا اللفظ أو لصفته التي باتت محط اهتمام السواد الأعظم منا و الطريف في الأمر كله أن كل واحدٍ من العامة أو المتخصصين يملك تحديداً مفاهيمياً خاصاً به و إطاراً مرجعياً لفهمه له، و حجتنا على ما نقول: ما أفرزه الاستفتاء الشهير الذي أجرته "مجلة علم النفس التربوي الأمريكية " منذ أكثر من (50 سنة) حين وجّه محررها السؤال إلى عددٍ من قادة حركة القياس العقلي لتحديد الذكاء و كانت النتيجة أن تلقى عدداً من الإجابات بقدر عدد العلماء الذين اشتركوا في الاستفتاء. (عطوف محمود ياسين، 1981، ص 45).

1- ماهية الذكاء الأكاديمي.

* الذكاء الأكاديمي: هو المصطلح (المستخدم في الدراسة) للتفريق بينه و بين الذكاء الانفعالي. و يأخذ الذكاء الأكاديمي تسميات أخرى من بينها (العقلي، الكلاسيكي).

يكتسي الذكاء طابع التعقيد و الأهمية مما توصلنا إليه آنفاً، و هذا ما جعل التباين المفاهيمي وارداً بقوة، فلا نستطيع من ثم إحصاءه عدداً، و عليه يجوز لنا انتقاء تعاريف محددة مصنفة بداية في اتجاهات خمس وهي:

1-1: اتجاه التوافق مع البيئة.

1-1-1: تعريف " سترن " Stern " .

« الذكاء هو القدرة على التكيف العقلي لمشكلات الحياة و ظروفها الجديدة ». (عطوف ياسين، 1981 ص 45).

1-1-2: تعريف " بيتنر " Pintner " .

« القدرة على التكيف بنجاح مع ما يُستجد في الحياة من علاقات ». (عطوف ياسين، 1981، ص 45).

1-1-3: تعريف " كروز " Cruze " .

« القدرة على التوافق الملائم للمواقف الجديدة المختلفة مع وجود الفوارق بين فرد و فرد في قدرته » (عطوف ياسين، 1981، ص 45).

1-1-4: تعريف " من " Munn " .

« الذكاء هو المرونة على التوافق في شتى مستويات التطور » (عطوف ياسين، 1981، ص 45).

2-1: اتجاه القدرة على التعلم.

1-2-1: تعريف " كولفن " Colvin " .

« هو القدرة على تعلم التكيف مع البيئة » (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

1-2-3: تعريف " وودرو " Woodrow " .

« القدرة على اكتساب الخبرات » (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

3-1: اتجاه القدرة على التفكير.

1-3-1: تعريف " تيرمان " Terman " .

« القدرة على التفكير المجرد » (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

1-3-2: تعريف " سبيرمان " Spearman " .

« القدرة على تجريد العلاقات أي القدرة على الاستقراء و الاستنباط » . (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

1-3-3: تعريف "ميومان" "Meuman".

« الاستعداد للتفكير الاستقلالي الابتكاري الإنتاجي » (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

1-3-4: تعريف " بينيه" " Binet":

« القدرة على الفهم و الابتكار و التوجيه الهادف للسلوك و النقد الذاتي » (عطوف ياسين، 1981

ص 46).

1-4-4: اتجاه الوظائف السلوكية.

1-4-1: تعريف "و يكسلر" "Wechsler".

« القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف و التفكير المنطقي و التعامل المجدي مع البيئة »

(عطوف ياسين، 1981، ص 46).

1-4-2: "ستودارد" " Stodard".

« نشاط عقلي يتميز بالصعوبة و التعقيد و التجريد و الاقتصاد في الوقت و الجهد و التكيف

الهادف و القيمة الاجتماعية و الابتكار و تركيز الطاقة و مقاومة الاندفاع العاطفي » (عطوف ياسين

1981، ص 46).

1-5-5: الاتجاه الإجرائي القياسي.

و الذي يُقر بأن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء .

1-5-1: "تورنج" " Boring":

« إمكانية الأداء الجيد في اختبار الذكاء » (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

1-5-2: "ستانفورد" " Stanford":

« خاصية مبسطة لسلوك الفرد ثابتة نسبياً ». (عطوف ياسين، 1981، ص 46).

من سلسلة التعاريف السابقة نستطيع أن نعتبر أن الذكاء ليس مكسباً خاماً في الطبيعة قد نتفوق في عزله و قياسه, فقد تخفق جملة الاختبارات المقننة في تحديده حتى و إن ظفرت في التعميم فإنه لا يعكس المستوى الواقعي للفرد، حتى و إن تعاضمت النسبة التقديرية فهي لن تضمن لنا النجاح الفعلي للفرد، في واقعه المعاش.

- لكن هل مصب الاهتمام بالذكاء حديث العهد بنا ؟

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الأكاديمي.

إن مصطلح الذكاء أقدم في نشأته من علم النفس و دراسته العملية حيث ترجم العلماء كلمة "الذكاء" Intelligence من لغتها الأصلية اللاتينية الأم **Intelligentia** . (عبد القادر كراجه، 1997 ص 190).

فقد انصبت جهود الفلاسفة في بحثها للعقل البشري و اعتمد في ذلك على ملاحظة الفرد النفسية في كل حالات العقلية من تفكير, تخيل (...), ثم عليه أن يُسجل نتائج هذه الملاحظات التأملية، فجاءت تسمية هذه الطريقة بـ "التأملية". (فؤاد البهي السيد، 1994، ص 174).

و قد تبلورت عصارة جدل روادها و على رأسهم (أفلاطون، أرسطو)، حيث قسّم " أفلاطون" النفس الإنسانية إلى ثلاثة مكونات أو مظاهر رئيسية:

* - العقل * - الشهوة * - الغضب، و هو ما قابله في علم النفس:

* - الإدراك * - الوجدان * - النزوع

و سنحاول التفريق فيما يلي بين المظاهر الرئيسية التالية حيث أن :

* - الإدراك: يؤكد الناحية المعرفية لنشاط الإنسان.

* - الإنفعال/ الوجدان: الناحية الشعورية، اللاشعورية له.

* - النزوع: الإرادة و الرغبة (عبد القادر كراجه، 1997، ص 190).

أما عن " أرسطو" فقد أضاف إضافة بالغة الأهمية حيث قارن بين النشاط "الفعل الملموس"

و بين " الإمكانية المحتملة الوجود بالقوة " التي يعتمد عليها النشاط العقلي، و قد اختزل التقسيم الثلاثي إلى آخر ثنائي.

* - الأول: عقلي معرفي. * - الثاني: خلقي انفعالي.

و عليه فقد أكد الفلاسفة اليونان على أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي ثم أتى بعد ذلك - شيشرون - ليقدم مصطلح "الذكاء" كتسمية لهذا النشاط العقلي كما توصل إلى مصطلح " الاستعداد " " القدرة " (عبد القادر كراجة، 1997، ص 190).

و في هذا الصدد يمكن أن ننوّه إلى الفرق الاصطلاحي بين المصطلحين " القدرة " " الاستعداد ".

- فالقدرة: " Ability " إمكانية أداء نشاط معين و جمعها قدرات " Abilities " (فرج طه، د س ص 335).

- الاستعداد: " Aptitude " يعني القدرة على التمرين أو إكتساب أشكال معينة من المعلومات أو المهارات (فرج عبد القادر طه، دس ، ص 335).

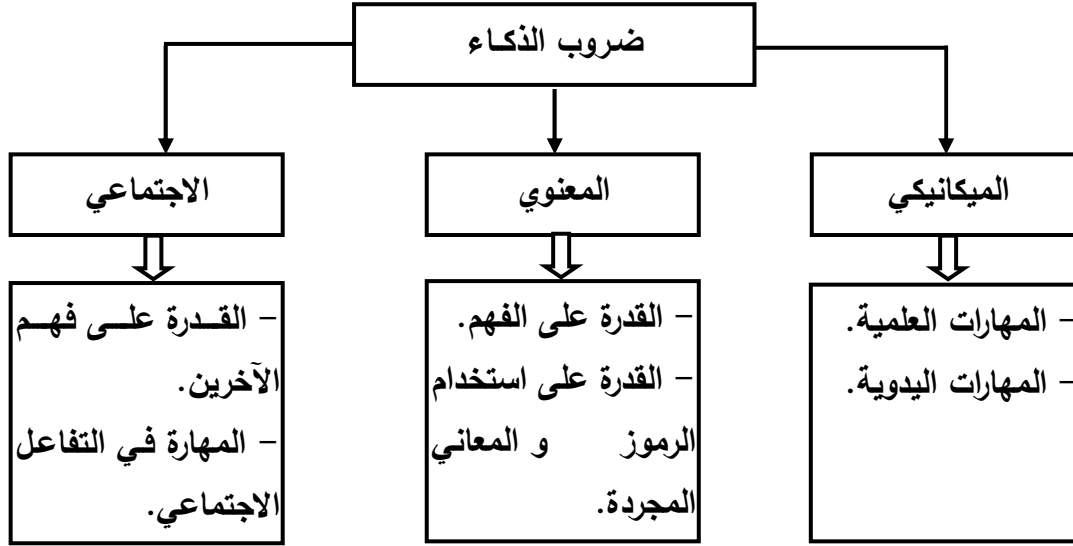
فبعد الحقبة اليونانية و الطابع الإدراكي لمفهوم "الذكاء"، عرف الذكاء مسلماً بيولوجياً حيث تأثرت النظرة العلمية في أواخر القرن الماضي " بنظرية النشوء و الارتقاء " التي أكدت أهمية التطور في فهم مظاهر الحياة و كفاح الأنواع و الأفراد في سبيل البقاء و أثر هذا الكفاح على مدى تكيف النوع و أفراده مع البيئة (فؤاد البهي السيد، 1994، ص 176).

أما " هيربرت سبنسر " فقد تأثر " بنظرية التكيف " في دراسته لمشكلة الذكاء، فقرر أن الوظيفة الرئيسية له تهدف إلى تمكين الكائن الحي من التكيف الصحيح مع بيئته المتزايدة التعقيد لذا وجب على الذكاء أن يساير تعقيد البيئة المحيطة بالأفراد.

كما يؤكد " سبنسر " على التنظيم الهرمي للحياة العقلية المعرفية حيث تتبثق مواهبها و قدراتها من منبع واحد يدل في جوهره على الذكاء العام الذي يتميز بوحده و تماسكه في الطفولة، ثم تمتد و تنتشعب مواهبه في المراهقة و البلوغ ليساير بذلك امتدادات الحياة (فؤاد البهي السيد، 1994، ص 176).

أما المسلك الاجتماعي فقد ميّز الذكاء بقدرة الفرد على النجاح في حياته الاجتماعية لانه في النهاية يعيش ضمن جماعة أين يتفاعل مع أفرادها فقد ذهب رواد هذا الاتجاه إلى تسمية الذكاء بـ: "الذكاء

الاجتماعي". و الذي اعتبره " ثورندايك" الجوهر الأساسي ضمن الصنوف الأخرى له، و جاء تقسيم " ثورندايك" للذكاء كما يلي:



شكل رقم (43): يوضح أنواع الذكاء حسب " ثورندايك "

كما يؤكد " دول " "Doll" على نفس السياق على أهمية الكفاح الاجتماعي و الذي يعتبر الرئيسي ضمن مظاهر الذكاء و يؤكد أن النجاح الاجتماعي يحتاج إلى نسبة مرتفعة من الذكاء كما تجدر الإشارة إلى أن "دول" قد أعدّ اختباراً لقياس الكفاح الاجتماعي (عبد القادر كراجه، 1997، ص 192).

وجاء بعد " دول " "Doll", " بريجمان ", " Bridgman " ليضع الأسس العلمية لتعريفات الظواهر الحياتية، فأضفى بذلك طابع الإجرائية لمفهوم الذكاء, فقد تفتن " ثورندايك" إلى هذه الفكرة في تحديده لمفهوم الذكاء بالرموز (C.A.V.D) حيث يدل الرمز :

*- الرمز (C): اختبار التكملة.

*- الرمز (A): اختبار الحساب.

*- الرمز (V): اختبار اللّغة.

*- الرمز (D): اختبار فهم التعليمات (فؤاد البهي السيد، 1994، ص 188).

فالذكاء حسبها هي ما تقيسه هذه الاختبارات الأربعة. أما " ثرستون" فقد حلّ جميع النواحي

النشاط العقلي المعرفي إلى عوامل رئيسية سماها ب: قدرات أولية طائفية. (فؤاد البهي السيد، 1994 ص

3- المراحل النمائية للذكاء الأكاديمي.

إن مشكلة تعدد التعاريف و مفاهيم الذكاء تجعلنا نهمل فكرة "الذكاء الموحد" " Intilligence " unique " ، و بعد دراسات متعددة لباحثين رواد أهمهم " Piaget " " Barbel " " Inhelder " . حيث توصلوا إلى تحديد ثلاث مراحل كبرى لنمو الذكاء و هي:

* - المرحلة الحسية الحركية: (0-18 شهر).

* - المرحلة ما قبل العملياتية: (18 شهر - 6 سنوات).

* - المرحلة العملياتية: (إنطلاقاً من 07 سنوات) (Alain lieury , 1990, P155).

« كما تجدر الإشارة إلى أن " بياجيه " " Piaget " ركز في دراسته على المرحلة العملياتية

و التي حظيت فيما بعد بدراسات رائدة لسيكولوجيين جادين مقارنة بالمرحلتين السابقتين». (Alain lieury , 1990, P156).

و فيما يلي سنحاول التطرق بالشرح للمراحل النمائية الكبرى للذكاء كما يلي:

3-1: المرحلة الحسية الحركية.

اعتماداً على الركيزة السلوكية الأساسية " الاشراف " أين تُعبر هذه المرحلة عن مستوى القدرات المعرفية المطروحة للدراسة - من قبل السلوكيين - و الذي يُنبى بقدرات " التمثيل العقلي " مثل: (الفأر الحمام...) فهذا يتعلق الأمر بذكاء - حسي حركي - و مثاله النمطي لسلوك مقابل " الاستجابة الدائرية لبياجيه " (Alain lieury , 1990, P156).

و المثال المُجسد لهذه المرحلة: الطفل من (4-5 أشهر) إذا لمس لعبة تصدر صوت يكون لديه الميل في إعادة إنتاج نفس الحركة السابقة و التي تتجح تدريجياً، و هو في الواقع إشراف إجرائي حيث أن:

* - اللعبة: المثير. * - حركة الطفل: الاستجابة الإجرائية. * - الصوت: المعزز.

3-2: المرحلة الرمزية للذكاء الأكاديمي - ما قبل العملياتية-.

إن تراكيب الذكاء " الحسية- الحركية" ليست مرنة مطلقاً لأنها متعلقة وثيقة الصلة بالموقف و كذا المحيط. و عموماً فإن السلوكات غير قابلة للإنعكاس مثلاً كأن تقلب حوضاً به ماء، فإننا لا نستطيع إعادة ملئ الماء المنسكب أرضاً و هكذا.

إن ظهور الوظيفة الرمزية خاصة (الصورة الذهنية- اللّغة) " Image mentale- langage" تسمح بإمكانيتين أساسيتين:

3-2-1: الانفصال عن السلوك و الأشياء: و هذا على حد قول (جانيه) « اللّغة تسمح بانتقال الأشياء».

3-2-2: قابلية الانعكاس: (و قابلية الانعكاس لا تكون عملياتية إلا ابتداءً من سن (07 سنوات) انطلاقاً من أعمال " بياجيه" أي بعد فترة طويلة من التجريد و اللّغة و تدخل في اصطلاحية " بياجيه" لهذا تسمى عملية ما قبل العملياتية و الممهدة للمرحلة العملياتية) (Alain leury, 1990, P 158) .

و الذكاء الرمزي يُمثل خاصيتين أساسيتين:

*- التجريد "Abstraction".

الرموز و كذا الإشارة تشكل عالم غير حقيقي مثل: الألعاب و كذا اللّغة في حد ذاتها تشكل مضمون تجريدي يتدرج في الصعوبة حسب ما حدده المعرفيون (Alain leury, 1990, P 158).

*- الحدس "Intuition".

يمكن أن نصل إلى فهم تمثيلي " للحدس" من خلال المثال التالي:

حسب ما أورده "بياجييه" في ترتيب لمجموعة عيدان غير متساوية في الحجم (ترتيب تصاعدي) للعيدان فعند تصنيفها في مجموعات حسب الأحجام, قد يجمع في بعض الحالات بين العيدان الكبيرة و الصغيرة (و هكذا...).(Alain, leury, 1990, P 158).

فالطفل في سن ما قبل العملياتية لا يتقن استخدام علامات الزمن، العدد... فقد يخلط بين

" الباردة"، " اليوم" و مثالنا على ما نقوله قوله: (غداً قمنا بنشاط مع المعلمة).

3-3: المرحلة العملية:

إن ظهور العمليات على مسار نمو الطفل العقلي لا يمكن أن يكون إلا إذا كانت تمثيلات محيطه الفيزيائي ثابت. أي بعبارة أخرى غزو عالمه الفيزيائي الثابت (Alain leuiry, 1990, P 159).
كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الثورة تحدث في العالم العقلي للطفل ما بين 7 سنوات و التي ساهمت فيها مجموعة أخرى من المستويات و هي رأساً:

- * - المرحلة الحسية الحركية: و يكون فيها إدراك خصائص الأشكال: (شكل، حجم، لون).
 - * - المرحلة الرمزية: إن ثبات المفاهيم في اللغة هي ضمان التواصل حيث أن كلمة- طاولة- تمثل تقريباً شيئاً واحداً بالنسبة لكامل العالم.
- و عموماً فإن عدد الباحثين توصلوا إلى أن هناك ثلاثة أصناف للدراسة و المتمثلة في (الكلمة الوزن، الصوت) (Alain leuiry, 1990, P 161).

3-3-1: العمليات المحسوسة.

يعتبر " بياجيه" أن التراكيب الرياضية هي انعكاسات لذكائنا. فالمنطق هو مرآة الفكر " **La logique et le miroir de la pensée** هذه التراكيب المسماة " العملية" تظهر انطلاقاً من "7 سنوات" (في نظرية Piaget) حيث وجّه أبحاثه لاستكشاف التطور الوراثي لهذه التراكيب. ميّز " بياجيه" العمليات المحسوسة و الممثلة لتراكيب تحويل التمثيلات العقلية و ذلك بالاعتماد على الأبعاد الإدراكية للأشياء: (اللون، الشكل، الحجم) و العمليات المجردة و التي تعتمد على الأبعاد الإدراكية كلمات، الأعداد، صور عقلية (Alain leuiry, 1990, P 165).

3-3-2: العمليات " Formele".

إن العمليات المحسوسة تركز على الأبعاد الفيزيائية الممثلة: (11-12 سنة)، (14-15 سنة) يجب الانتقال إلى التفكير المجرد مثل (الجبر، الهندسة)، و قد توصل " بياجيه" في اختبار التفكير اللفظي

حيث أن الطفل حتى (14 سنة) لا يستطيع الوصول إلى التفريق بين: (المطابقة، النفي)، (التقارب الارتباط). و التي حصرها في الصيغة (I-N-R-C)^{*}. (Alain leuiry, 1990, P 165).

4- نظريات الذكاء الأكاديمي.

تعددت النظريات الذكاء الأكاديمي و تباينت كل حسب خلفيتها النظرية من جهة و بؤرة اهتمامها من أخرى. و فيما يلي سنحاول عرض أهمها:

^{*} تدل الصيغة : (I.N.R.C) :

I : Identification.

N : Négation.

R: Réciproque.

C: Corrélative.

الجدول رقم (27): يوضح أهم النظريات المفسرة للذكاء الأكاديمي.

اسم النظرية	صاحب النظرية	منطوق النظرية	أقسام الذكاء حسب النظرية	الانتقادات الموجهة للنظرية
نظرية العاملين	سبيرمان Spearman	- يتضمن الذكاء قدرتين أساسيتين: * قدرة عامة: استخلاص العلاقات و المتعلقات و تظهر في كافة أوجه النشاط العقلي. * قدرة نوعية: عدم تساوي درجات الفرد الواحد من اختبار لآخر.	/	1- فشل " سبيرمان" في تفسير العوامل التي تشترط في طائفة معينة من القدرات. 2- الطرق الإحصائية لانعدام حقيقتها الإستنتاجية.
نظرية العوامل المتعددة	ثورندايك:	- يتكون الذكاء من عوامل متعددة كل منها مرتبط بقدرة معينة. (و عليه لا يوجد عامل عام واحد). - يرتبط بعدد و نوعية الارتباطات و الوصلات العصبية التي يمتلكها الفرد (علاقة بين المثير و الاستجابة) و هي فروق فطرية أساساً (عبد المجيد نشواني، 1998، ص 106).	قسّمه ثورندايك إلى ثلاثة: - الذكاء المجرد: القدرة على فهم المعاني، إدراك العلاقات المجردة بين الأرقام و الرموز و المعادلات الرياضية. - الذكاء الميكانيكي: القدرة التي تظهر في المهارات اليدوية الميكانيكية. - الذكاء الاجتماعي: القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية (علي ماضي، 1991، ص 118).	1- الأنواع الثلاثة مستقلة عن بعضها و كان أول من تطرق إلى الذكاء الاجتماعي.

نظرية العوامل الطائفية	ثرستون:	- إنطلاقاً من نقد نظرية العاملين فقد أطلق عليها اسم القدرات العقلية الأولية (سبق التطرق إليها).	1- الإدراك المكاني.2- العامل العددي. 3- طلاقة الكلمات.4- العامل الإدراكي. 5- العامل اللفظي.6- العامل الكلي. 7- الاستدلال.(عبد الحليم السيد، د س ، ص 342).	يتضح من نظرية " ثرستون" أن الاستقلال في القدرات يكون نسبياً و غير مطلق بدليل وجود ارتباط بين الذكاء و بين كل قدرة من القدرات (خليل معوض، 2000 ص 134).
نظرية التنظيم الهرمي	(بيرت, Burt) و (Vernon)	- تنظيم العلاقات بين القدرات العقلية و لعل أهمها نموذج " فرنون" يضع نموده العامل الهام في قمة التنظيم الهرمي ثم تليه مجموعتان من العوامل الطائفية: 1- مجموعة خاصة بالقدرات التعليمية: (العامل اللفظي و العددي). 2- مجموعة خاصة بالقدرات الميكانيكية: (معلومات ميكانيكية، العامل المكاني، السرعة اليدوية).	يصنع " فرنون" العامل العام في قمة الهرم و يضع العوامل الطائفية في المستوى الثاني و التي تنقسم بدورها إلى عوامل أصغر أي إلى عوامل طائفية صغرى و هكذا (المقدم عبد الحفيظ، 1993، ص 41).	/
نظرية الذكاء السائل و المتبلر	(كاتل, Cattel)	يتكون من نمطين مختلفين:	1- الذكاء السائل المرن: يشير إلى القدرة على حل المشكلات الجديدة التي لم يسبق للفرد أن تعلم أي استراتيجية لحلها. 2- الذكاء المتبلر: عمليات التمثل الثقافي أي تأثير الثقافة و التعلم.	الذكاء السائل: يشير إلى الكفاءة العقلية غير اللفظية و المتأثرة بجملة العوامل الثقافية. الذكاء المتبلر: فيعكس المعارف و الخبرات التي تتأثر بعوامل التعلم و الثقافة (صفوت فرج 2000، ص 508).

5- مقاييس و اختبارات الذكاء.

على غرار باقي الوظائف السيكولوجية مثل: الإدراك، الذاكرة، جملة الميكانيزمات التي تظهر بأنها عامة، فالذكاء يمثل اختلافا كبيرا بين الأشخاص. وهذه الاختلافات الفردية يعبر البعض عنها "بفروقات كمية". و هذا ما دفعنا إلى إدراك الوصول إلى قياس شامل للذكاء.

(Alian leuiry, 1990, P165)

و يظهر لدى البعض على أنها "فروقات نوعية" ترتكز على استعدادات متميزة. و يمكن أن نجزم أن " بينيه" هو الواضع الأول لإختبار ذو قيمة تنبؤية لكن مصطلح الاختبار فقد أدخله " كاتل" عندما إختبره في مختبر " فوندت" التجريبي عندما كانت له الفكرة في قياس الذكاءات بإمتحانات زمن الرجوع. و لم يتوافق هذا النمط من الإختبارات على المستوى الثقافي للأفراد و من ثم العزوف عن الفكرة التي كانت تقيس الخصائص " الحسية - الحركية" لكن فكرة قياس "السيرورات العقلية" كانت جيدة.

إهتم " بينيه" بتحليل السيرورات (العمليات العليا): الذاكرة، الاستدلال. فالنسبة "للذكاء" يتمثل في القدرة على الحكم الجيد. بملاحظته التنبعية لبناته، التلاميذ في المدرسة، مع ملاحظات المدرسين. و كانت هذه الدراسات متنوعة: (إدراك الألوان، ذاكرة الجمل الحسابات).

كما أوكلت وزارة التربية مهمة دراسة المعايير المتوخاة لدراسة الأطفال غير العاديين هذا العمل دفع لوضع خطة منهجية لمعالجة الأطفال ذوي الصعوبات في (1904) و نشر مع زميله

" ثيودور سيمون", (Théodore Simon, 1905) الإصدار الأول "لإختبار سيمون, بينيه"

" Échell métrique d'intelligence (Charles Spearman , 1998, P 44).

و التي من خلالها عرضا مختلف المقاييس لقياس العمر العقلي للأطفال مثلا:

الطفل العادي في (5 سنوات) يستطيع:

* - يقارن بين الأحجام. * - إعادة رسم مربع. * - إعادة جملة من 6 مقاطع.

لكن " Marlin " قد انتقد اختبار " بينيه" بقوله: « لا يقيس الذكاء المفهوم الرياضي بآتم معنى

الكلمة» (Charles Spearman, 1998, P 45).

أما "بينيه" فقد ردّ عليه قائلاً: «القدرات العقلية لا يمكن قياسها كما تقاس المسافات».

(Alain leuiry, 1990, P 168)

ثمّ عرف الإختبار شهرة واسعة إمتدت إلى حدود الولايات المتحدة الأمريكية أين أخذ طابع الأداة القياسية الموضوعية عوض دور المساعد في عملية التشخيص. فرغم تطور الأساليب القياسية للذكاء لا تزال مفاهيمه و نسبه المقننة تمثل حقلاً ملغماً . (Charles Spearman, 1998, P 45)

لكن الجدير بالذكر أن " بينيه" لم يصدر أحكاماً مسبقة بل تطرق لمشكلة الذكاء من أبعاد مختلفة مثل "علم الفراسة" "Phrenologie" و التي كانت من عهد الطبيب الألماني " جال" " Gall" و الذي أكد تموضع الوظائف السيكلوجية و تطور الاستعدادات يحدد فرط لنمو منطقة معينة مقارنة بأخرى و هذا ما دفع لشيوع فكرة ضخامة الرأس دلالة على زيادة الذكاء. فقد تبين أن الطفل من سن: * - 1 سنة: تناول الغذاء بسهولة. * - 5 سنوات: مقارنة بين وزن علبتين.

* - 8 سنوات: يستطيع القراءة، حفظ الذكريات، تسمية الألوان (Alain leuiry, 1990, P 168)

أما عن نسبة الذكاء المتوصل إليها: تكون بتطبيق نص القانون التالي: حاصل قسمة العمر العقلي على العمر الزمني ضرب مئة.

$$\text{نسبة الذكاء} = 100 \times \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$$

(عطوف ياسين، 1981، ص 53).

حيث يُعرف العمر العقلي بالنسبة لقدرة الطفل على أداء الاختبارات بنجاح التي يستطيع الطفل من عمر معين أن يؤيدها. و هكذا فالطفل الذي يحل المسائل التي يستطيع (50%) من أطفال عمره (9 سنوات) في ذلك الوقت يكون عمره العقلي (9 سنوات) بصرف النظر عن عمره الزمني.

* - فإذا حدث أن كان عمره الزمني (9 سنوات) فيكون متوسط القدرة بنسبة ذكائه: $100 = 100 \times \frac{9}{9}$ لأن

ذكاء الطفل المتوسط هي 100 من التعريف.

*- و إذا كان عمره الزمني (6 سنوات) يكون من الجلي أنه طفل ذكي جداً و متقدم فنسبة ذكائه: $100 \times \frac{9}{6} = 150$.

*- و إذا كان عمره 12 سنة فإنه يكون متأخراً في الذكاء (غبي)، و تكون نسبة ذكائه: $100 \times \frac{9}{12} = 75$.

ونجد في كل 200 طفلاً واحداً نسبة أعلى من 140 أو أقل من 60. إذ أن حوالي 50% من الأطفال تتراوح نسبة ذكائهم بين (90-110) و تكون نسبة ذكاء ضعاف العقول دون مستوى (70).
(عطوف ياسين، 1981، ص 53).

فبالتوازي مع تطور محاولات قياس الذكاء الشاملة، هناك باحثين آخرون خاصة: (سبيرمان كاتل) أين طوروا إدراك أساسي و المتعلق بتحليل سيورورات الذكاء و الذي يركز على معاينة الفروقات الفردية، و المترجمة مثل تعابير الاستعدادات المختلفة حسب الأفراد. (Alain leuiry, 1990, P171).

و كان الهدف الأساسي لهذا البحث هو التعرف على الاستعدادات باستخدام مناهج إحصائية بغرض عزل هذه الاستعدادات. والذي يُعرف بـ: " التحليل العاملي " " عوامل الذكاء ". إن التحليل العاملي يصب انطلاقةً من معاملات الارتباط و هو مؤشراً إحصائياً المعبر عنه إحصائياً إتفاقياً (0، 1،)
(1-). العلاقة العكسية (-1) هي درجة تجمع بين سلسلتين من القيم، علامات نتائج الاختبار، مثلاً: التوأم الحقيقي تكون لها نتائج متقاربة على الاختبارات فتعطي بذلك ارتباطاً قوياً يصل إلى (80) أي (0.80) بالاستعمال الأمريكي الإحصائي (Alain leuiry, 1990, P 172).

و المرحلة الثانية "تحليل العاملي" تركز على دراسة الارتباطات الثنائية لمجموعة من النشاطات المدرسية أو لاختبارات. فالعامل العام " G" للذكاء مقترح من طرف " سبيرمان" و الذي يركز على استخلاص العامل العام لكل الاختبارات و عامل خاص بكل اختبار جزئي. فعندما يفكر الفرد في فكرتين أو أكثر في نفس الوقت فإنه لا محالة يفكر في العلاقة الموجودة بينهما و هذه السيورة كانت أساس "اختبارات الاستدلال اللفظي" مثل إيجاد نفس العلاقة بين: " باخرة- زورق " .

(Alain leuiry, 1990, P173)

فعندما يكون في ذهن الفرد مرة واحدة فكرة و علاقة، فالأرجح أن يجد فكرة مرفقة لكل فكرة أساسية مع العلاقة الموجودة (Alain leuiry, 1990, P 173).

و عليه كانت مسلمة " سبيرمان " القائلة بعاملين فقط:

* - واحد عام: كامل الاختبار. * - ثاني خاص: خاص بكل امتحان من الاختبار.

و الدراسات الكثيرة " لثرستون " " Thurstone " سمحت له بتحديد 08 عوامل ثابتة للإستعدادات الأولية و هي:

1- عامل " V " (عامل الدلالة اللفظية): فهم الأفكار المعبر عنها بالكلمات.

2- عامل " S " (عامل فضائي): تمثيل الأشياء في بعدين أو ثلاثة أبعاد.

3- عامل " R " (عامل الاستدلال): المسائل المنطقية، التنبؤ.

4- عامل " N " (عامل رقمي): يختص بالمسائل الكمية.

5- عامل " W " (عامل مستقل عن العامل " V "): متعلق بالطلاقة اللغوية.

6- عامل " M " (عامل الذاكرة): يختص بالذاكرة، خبرات سابقة.

7- عامل " P " (عامل السرعة الإدراكية): إكتشاف، التعرف، التمييز.

8- عامل " MO " (عامل الحركية): الترابط و التآزر الحركي للعين و اليد.

(Alain leuiry, 1990, P 175).

و إنطلاقاً من هذه النتائج المتوصل إليها فقد أسس " ثرستون " إختبارات خاصة بالنسبة للعوامل الخمسة الأولى، و اختبار مختصر خاص بمجموع العوامل اختبار P.M.A. *

(Alain leuiry, 1990, P 175).

و انطلاقاً مما سبق يتضح لنا تباين مفاهيم " الذكاء الأكاديمي " و تعدد مظاهر النشاط العقلي العام، من باحث لآخر و الذي أسفر بالضرورة على تنوع التصنيف و من ثم الأدوات الخاصة للقياس. و فيما يلي عرض لأهم الاختبارات موجزة في الجدول الآتي:

* (P.M.A) : اختبار الاستعدادات العقلية الأولية، Primary mental abilities.

جدول رقم (28): يوضح أهم اختبارات الذكاء الأكاديمي .

اسم الاختبار	صاحب الاختبار	السنة	وصف الاختبار	طريقة التطبيق	تكييف الاختبار
(Binet): مقياس بينييه	سيمون: بينييه و	1908 تعديله 1911		فردى / لفظي	ترجمه للعربية كل من (إسماعيل القباني , 1938) و (محمد عبد السلام, لويس مليكة 1956). (خليل معوض، 2000، ص 73).
مقياس وكسلر للراشدين:	وكسلر:	1939	ذكاء البالغين (10-20 سنة) يشتمل على 11 اختبار و ينقسم إلى : قسم لفظي و قسم عملي.	فردى / لغوي أدائي .	ترجمه للعربية (لويس مليكة) و (محمد إسماعيل). (المقدم عبد الحفيظ، 1993، ص 196).
مقياس و كسلر للأطفال:	وكسلر:	1949	يتكون من 12 اختبار لقياس ذكاء الأطفال ينقسم إلى مجموعتين: * - يتكون من 6 اختبارات لفظية. * - اختبارات عملية.	/	ترجمه للعربية (محمد إسماعيل)، (لويس مليكة) في 1960 (عطوف ياسين، 1981، ص 471).

إختبار المتاهات:	بورتوس	1924	يتكون من 11 بطاقة على كل منها متاهة تقيس الذكاء عن طريق حل المتاهة التي تكون متدرجة الصعوبة. و تخص المرحلة من (3 سنوات - سن الرشد). (خليل معوض، 2000، ص 78).	غير لفظي	/
للمصفوفات المتدرجة: جداول رافن	رافن:	1938	اختبار يتكون من 6 مصفوفات يقيس مقدرة الفرد العقلية من خلال فهم أشكال عديمة المعنى. يفتقر لقياس الجوانب اللفظية للقدرة العقلية. عوماً يتكون: 60 مشكلة متدرجة الصعوبة، خاص بالفئة العمرية (6 - 60 سنة)	/	/
(ألفا بيتا)	/	1917	وضع مقياس رجال الجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الأولى لقياس: * إختبار (ألفا) للجيش: لقياس ذكاء من يعرفون القراءة و الكتابة. * إختبار (بيتا) للجيش: أشكال ورموز و متاهات.	/	/

اختبار كاتل:	كاتل:	1950	اختبار متحرر من آثار الثقافة. - يقيس العامل العام (G) و يسمى بالتفكير المنطقي، و يركز على 4 عمليات للاستنتاج: - الاستقراء- القياس- التعميم- الربط. - يتكون من 03 سلالم انطلاقاً (4 سنوات حتى الرشد) (سيد خير الله، 1978، ص 374).	/	نقله للعربية (أحمد سلامة، ع السلام عبد الغفار 1974).
إختبار الذكاء المصّور:	أحمد زكي صالح:	1975	- يقيس ذكاء الأفراد تتراوح أعمارهم (5-17 سنة) يتكون من 60 مفردة في كل مفردة 5 صور.	/	نقله (أحمد زكي صالح) للعربية عن اختبار: SRA.non – Verbal-Test
للمرحلة الثانوية و الجامعية: اختبار الاستعداد العقلي	رمزية الغريب:	/	- يقيس القدرات العقلية. - اليقظة العقلية. - إدراك العلاقات المكانية. - التفكير المنطقي و الرياضي. - فهم الرموز اللّغوية. - اختبار القوة.	/	/

بعد التطرق للذكاء الأكاديمي بالتفصيل (تمهيد، تعاريفه، مناقشة التعاريف، فالتطور التاريخي المراحل النمائية، أهم النظريات. إنتهاءً بالمقاييس و الاختبارات السيكولوجية) تأكد لنا من شن هذه الأخيرة لثورة و الرائدة لأهم مظاهر الحياة العقلية فأصبحت بذلك نتائج قياسها المؤشر الفعلي لنجاح الفرد في حياته اليومية من عدمه. و هذا ما يثبت المعادلة الثابتة آنذاك "درجة عالية على اختبار الذكاء الكاديمي، نجاح في الحياة اليومية." فإذا كان كذلك إلى أي مدى نأخذ بصدق هذه المعادلة ؟ أو بعبارة أخرى هل الذكاء الأكاديمي وحده كاف لضمان التوافق (النجاح) في الحياة اليومية ؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال تطرقنا للذكاء الانفعالي.

II- الذكاء الانفعالي.

تأكد لنا من عصارة التراث السيكولوجي النظري أن "الذكاء الأكاديمي" و المعبر عنه بـ "Q.I" كان يمثل التعسف الأكبر في الحقل السيكولوجي. و الكابح لمواهب الأفراد و من ثم تحويل حياتهم و إختزالها إلى أخرى آلية تجريبية محضة. و لعل رد "جاردنر" (Gardner, 1983) في إصداره الشهير - ضد ظلم -Q.I" " تأييد صريح على ما نقول : « لا يوجد شكل واحد أحادي القطب للذكاء بل حسب ما يتطلبه النجاح في الحياة». (Golman , 1997, P54).

هذا ما جعل الرؤية الجديدة " للذكاء الأكاديمي" ترتكز على مفتاح " التعدد". فلقد قدّم "جاردنر" "Gardner" في كتابه " أطر العقل" نظرية الذكاءات المتعددة حيث إبتعد فيها عن النظرة التقليدية للذكاء و أكدّ على مهارات حل المشكلات الحقيقية حلاً مبتكراً و أشار إلى أن تلك المهارات ينبغي أن تشمل أنواع القدرات التي تقيمها الثقافات الإنسانية (محمد سالم، 2001، ص 29).

و لعل أحدث و أهم نوع للذكاء يعرف " بالذكاء الانفعالي". فما الذكاء الانفعالي بالماهية ؟ ما جوهر الاختلاف بين النوعين ؟ و ما أصل التسمية ؟

1- ماهية الذكاء الانفعالي.

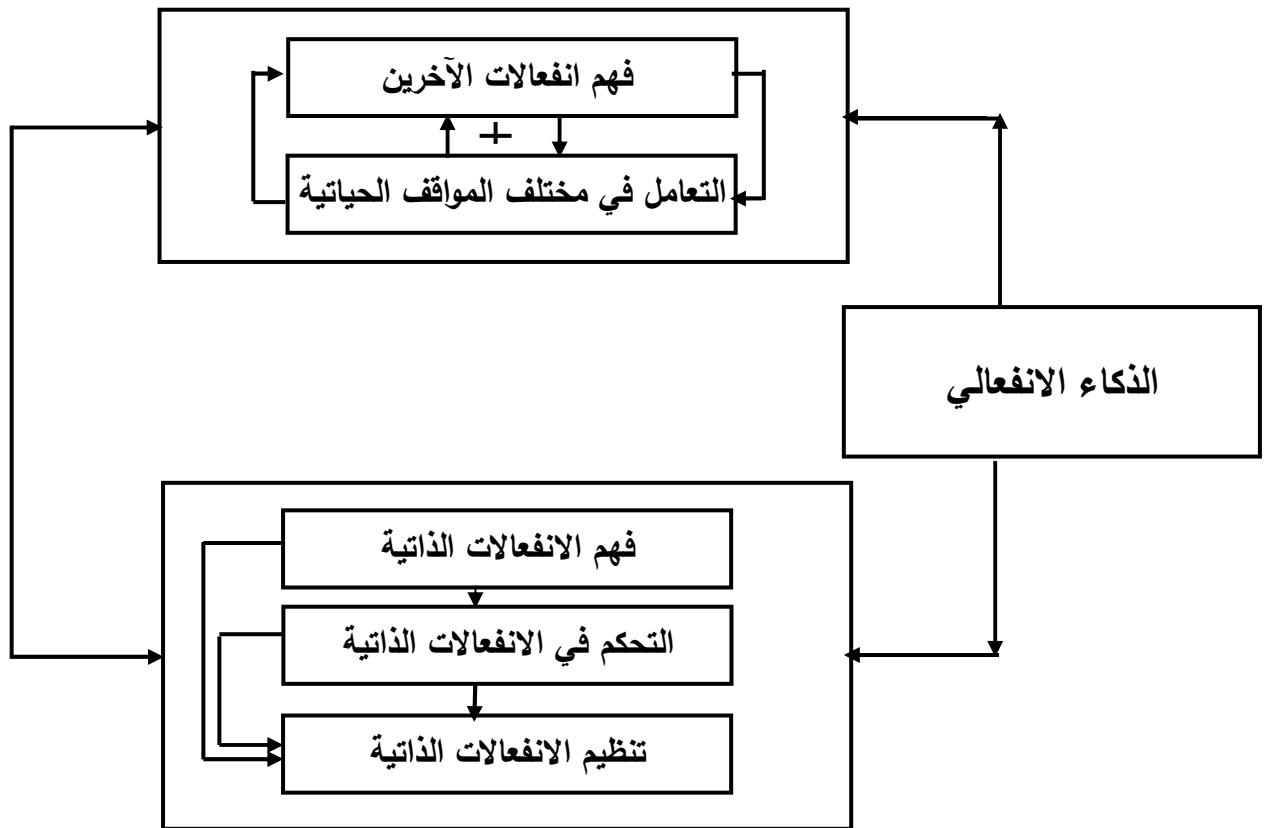
يعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم السيكولوجية الحديثة، التي ما زال يساورها الغموض و تتزايد عليها التساؤلات هذا ما جعل تحديدها المفاهيمي محل تباين واضح و الذي يمكن أن نحدده في قسمين أساسيين:

1-1: الضبط المفاهيمي لمصطلح الذكاء الانفعالي حسب القسم الأول.

« الذكاء الانفعالي هو القدرة على فهم الانفعالات الذاتية و التحكم فيها و تنظيمها وفق فهم انفعالات

الآخرين و التعامل في المواقف الحياتية وفق ذلك » (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 252).

من خلال التعريف الآنف الذكر نستطيع أن نحدد مفهوم الذكاء الانفعالي كما يلي:

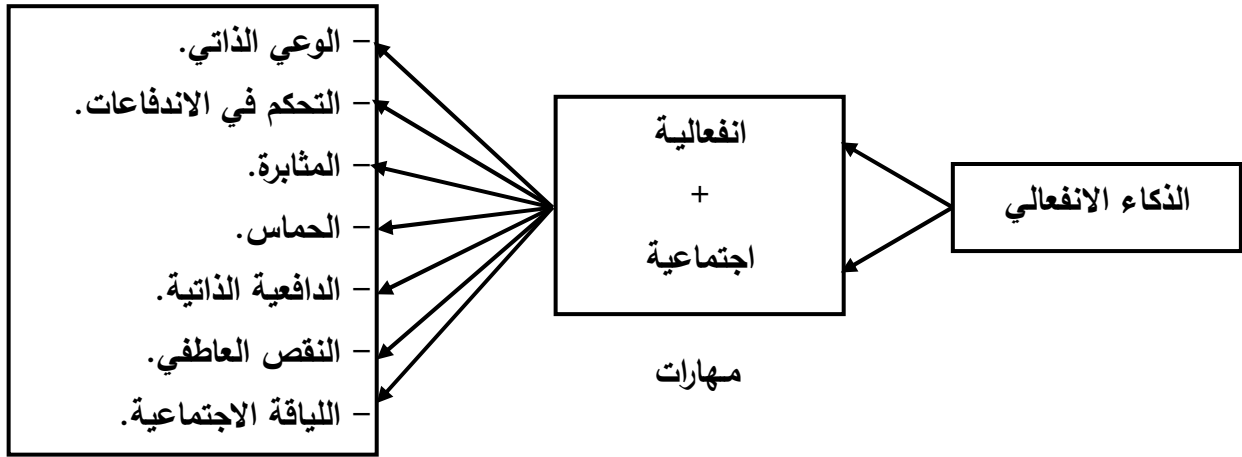


شكل رقم (44) يوضح التحديد المفاهيمي للذكاء الانفعالي (حسب القسم الأول).

2-1: الضبط المفاهيمي لمصطلح " الذكاء الانفعالي " حسب القسم الثاني.

«مجموعة المهارات الانفعالية و الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد و اللازمة للنجاح المهني و في الحياة. و المشتملة على: (الوعي الذاتي، التحكم في الاندفاعات، المثابرة الحماس، الدافعية الذاتية، التقمص العاطفي، اللياقة الاجتماعية» (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 248).

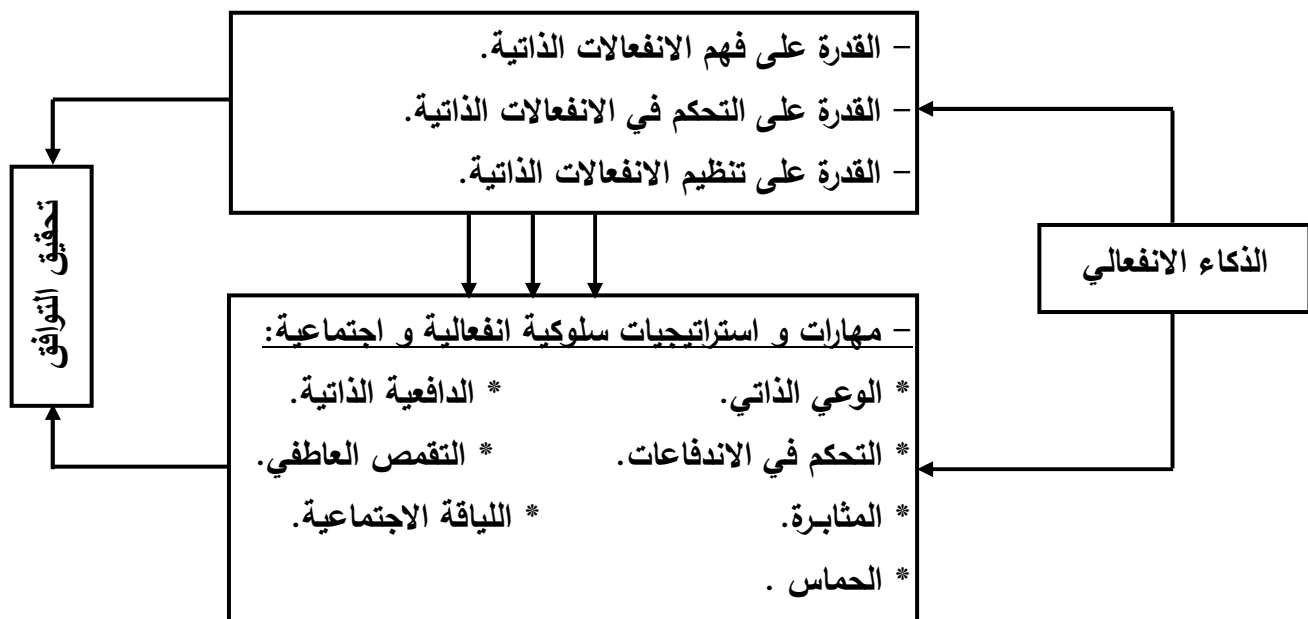
يمكن أن نوضح مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (45) يوضح التحديد المفاهيمي للذكاء الانفعالي (حسب القسم الثاني)

3-1: الضبط المفاهيمي لمصطلح الذكاء الانفعالي حسب الطالبة.

إنطلاقاً من التحليل المفاهيمي لمصطلح الذكاء الانفعالي لكلا القسمين، يمكن الوصول إلى تحديد مفهوم أدق للذكاء الانفعالي و الذي نوضحه في الشكل الآتي عرضه:



شكل رقم (46) يوضح التحديد المفاهيمي لمصطلح الذكاء الانفعالي (حسب الطالبة).

من خلال سلسلة التعاريف السابقة تتأكد لنا أهمية الذكاء الانفعالي و إنطلاقاً من التطرق لتحليلها يتضح لنا تباين في الرؤى البعيدة المدى و الدال عليه تنوع الدراسات السابقة و التي اتخذت من موضوع الذكاء الانفعالي أرضية للدراسة الجادة.

و سنحاول التطرق فيما يلي لأهم الدراسات السابقة:

2- أهم الدراسات السابقة.

لعل العقدين الآخرين برهان صادق على الانتشار الواسع لمجموع الدراسات الحديثة و المتعلقة رأساً- بالذكاء الانفعالي- و التي تزامنت مع ظهور نظرية (الذكاءات المتعددة) لصاحبها (جاردنر، 1983) و التي دفعت (ماير و سالوفاي، 1993) للحديث عن مصطلح " الذكاء الانفعالي"

و الدفاع عليه الأمر الذي لفت نظر العديد من الباحثين لإعادة تحديد الضبط المفاهيمي للذكاء من جهة و للتأكد من صدق قيمة " **QI** " من جهة أخرى (Mayer, 1999, P 01).

وعليه فقد صبت الدراسات الحديثة عبر كافة أقطار المعمورة، اهتمامها في تحديد الذكاء الانفعالي و تطبيقاته التي شملت مختلف الأصعدة و الميادين، و لعل البيئة المدرسية أكثرها خصوصية و أهمية باعتبارها محور استقطاب العديد من الملتقيات العالمية، القومية كونها الأساس الذي ينبني عليه الصرح كله (Zeng , Miller , 2003, P 38).

و عليه فقد حظي موضوع الذكاء الانفعالي باهتمام العديد من الدول أين عملت على تطبيق مجموعة من البرامج التطبيقية لتنمية المهارات الذكائية الانفعالية خاصة لدى أطفالها و مرافقيها، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، و ذلك بتزايد مؤشر الأمية الوجدانية المهدد و تصاعد حوادث العنف المدرسي، الشغب و كذا الاعتداءات (Zeng , Miller , 2003, P 39).

و الجديد بالذكاء أن الفصل الأوفر لنشر مفهوم الذكاء الانفعالي و تفسيره يعود لـ "**جولمان**" من خلال إصداره الأكثر رواجاً و أهمية في العالم و في هذه النوع من الدراسات أين ترجم إلى ما يقارب 30 لغة، و الذي أكد فيه جزمًا بأن 67% من قدرات و كفاءات الذكاء الانفعالي هي الأساس الفعّال و أنها بذلك تفوق نسبة الذكاء الأكاديمي (Zeng , Miller , 2003, P 40).

و مما يزيد تأكيداً على أهمية "**الذكاء الانفعالي**" البالغة، مجموع الدراسات السابقة و التي حاولت الطالبة عرض بعض منها بإيجاز شديد من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (29) يوضح أهم الدراسات السابقة.

صاحب الدراسة	السنة	مكان النشر	عنوان الدراسة	الهدف من الدراسة	الأدوات البحثية	العينة	النتائج المتوصل إليها
شون نيوسوم " Chaum newsome "	1999	مجلة الشخصية و الفروق الفردية (كندا)	" لذكاء الانفعالي " لقياس الصدق التنبؤي	إيجاد العلاقة بين: - الذكاء الانفعالي و القدرة المعرفية التشخيص. - التحصيل بالذكاء الانفعالي.	مقياس " بارون " "Bar-on" للذكاء الانفعالي . - إختبار " ووندرليك " لقياس القدرة المعرفية العامة. - إختبار "كاتل" لقياس الشخصية.	180 طالب 118 إناث 52 ذكور	- ارتباط دال بين: * التحصيل و القدرة المعرفية. * الإنبساطية و القدرة المعرفية. - ارتباط غير دال بين: * التحصيل الأكاديمي و الذكاء الانفعالي (Chamnewsome ,2000,P08)
Steven de lazzari " ستيفن دي لازاري "	2000	/	الذكاء الانفعالي و المعنى الشخصي الوجودي و الصحة النفسية:	- التأكد من أن المعنى الشخصي مؤشر أدق من الذكاء الانفعالي للتنبؤ بالصحة النفسية.	- مقياس الذكاء الانفعالي "Bar-on" . - مقياس الرضا عن الحياة. - مقياس بروفيل المعنى الشخصي (P.M.P) . - مقياس ظاهرة الصحة النفسية (W.P.M.M.S) .	115 طالب	- أيدت النتائج المحصل عليها ما إفترضه الباحث في دراسته و ما اتضح في أهدافها المعلن عنها. (Steven, Delazzari , 2000,P02).

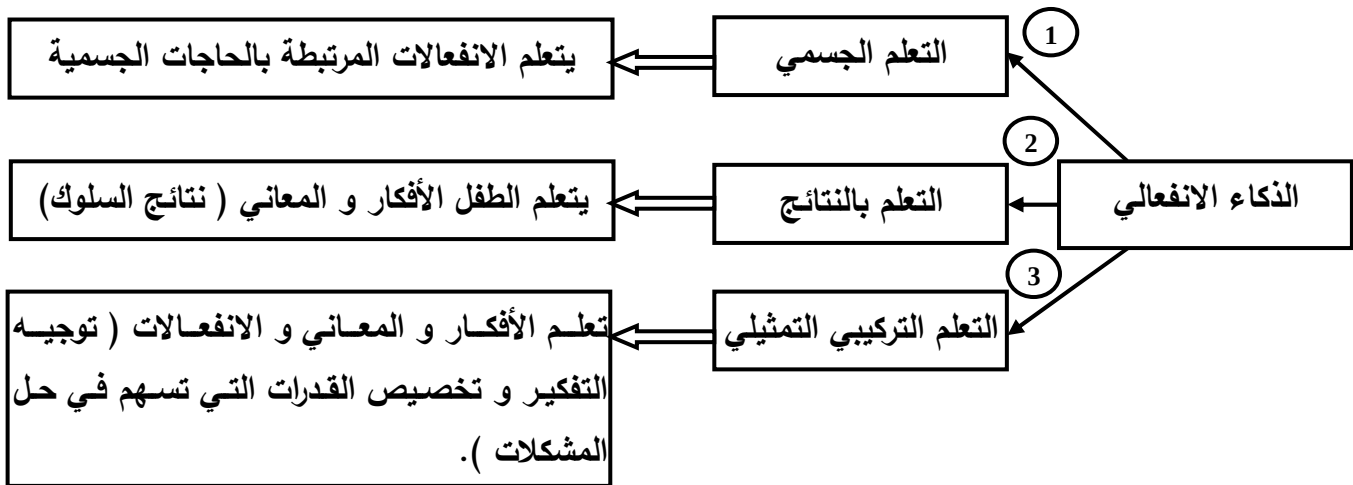
الكشف عن درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة بجامعة شرق ولاية " تينيسي "	2002	/	- التعرف على درجات الذكاء للطلبة المسجلين في الإدارة التعليمية و دراسة العلاقة بين طول المدة التي يقضونها في هذه البرامج و مستوى ذكائهم الانفعالي.	- استبيان الكفاءة الانفعالية. - المعالجة الإحصائية استخدام (SPSS, V.0.8).	85 طالب	- الطلبة المسجلين لمدة أطول في البرنامج كان تقديرهم للذكاء الانفعالي منخفض و العكس صحيح. (Hollysolomon,click, 2002,P45)
---	-------------	----------	---	--	----------------	---

3- التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الانفعالي.

لقد كانت الارهاصات الأولى لاستخدام مفهوم "الذكاء الانفعالي" منذ نهاية الثمانينات و بداية التسعينات و من أوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السيكلوجي " جرينسبان" (Greenspan,1989) و الذي قدمه في الجزء التاسع من كتاب " فيلد و آخرون" (عبد الهادي عبده فاروق عثمان، 2002، ص 247).

حيث قدّم نموذجاً موحداً لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية " بياجيه" (للمو المعرفي) و نظريات التحليل النفسي و التعلم الانفعالي (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان 2002، ص 247).

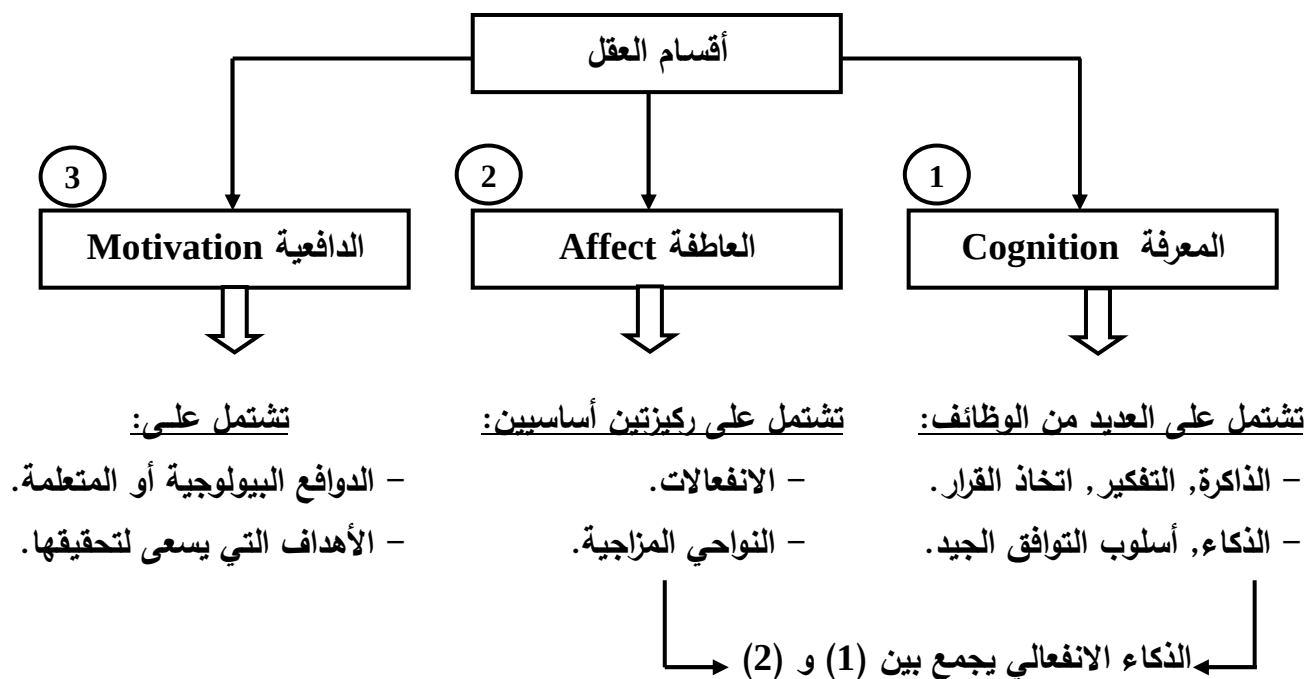
و محصلة النموذج يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (47) : يوضح مستويات تعلم الذكاء الانفعالي.

أما " جولمان" (Golman, 1995) فقد أبدع في الحديث عن الذكاء الانفعالي في كتابه الشهير " الذكاء الانفعالي" حيث تطرق لما أسماه "العقل الانفعالي"، و طبيعة الذكاء الانفعالي، و مجالاته و دوره في براعة الانسان و تقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور في حياة الفرد التعليمية (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 248).

أما عن جذور الذكاء الانفعالي فالعود أكيد للقرن الثامن عشر أين اتفق جمهرة العلماء على التقسيم الثلاثي للعقل و الذي اعتبره تقسيماً متبايناً و يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التوضيحي التالي:



شكل رقم (48) يوضح التقسيم الثلاثي للعقل.

و ما زال هذا التقسيم الثلاثي معتمدا عليه من قبل العديد من العلماء المعاصرين مثل :

(Hilgard, 1980, Mayer, 1995) و من المفاهيم المقترحة في هذا المجال:

" الذكاء الدافعي " حسب " ماير " (Mayer, 1996) في تقسيمه للذكاء إلى: معرفي انفعالي و دافعي

و الأنواع الثلاثة مرتبطة ببعضها بدرجة ما (عبد الهادي عبه، فاروق عثمان، 2002، ص 248).

و استزادة للفهم حاولت الطالبة إيجاز أهم المحطات التاريخية لتطور المفهوم كما يلي:

1- ثوراندايك: القدرة على إدراك سلوكياته, سلوك الآخرين و دوافعهم في المواقف الاجتماعية .
(Livingston,2002,P06)

2- كهلتسروم: امتلاك المعرفة بالمعايير الاجتماعية و امتلاك القدرة على الانسجام (1987)
(Living stone , 2002, P06)

3- ثورندايك و ستاين: أكد عن ربيهما في وجود أداة قادرة لقياس الذكاء الاجتماعي
(Chan newsome , 2002,P 04)

4- كرونباخ: لم يتوصل إلى تعريفه, قياسه إلا أن جملة من الباحثين سعوا ليكتشفوا قابلية تطوير بناء
الذكاء الاجتماعي (Chan newsome , 2002,P 05)

↓ ↓ ↓ ↓
(أفرزت نتائج الدراسات على عدم نجاعة البحث في الذكاء الاجتماعي.

1- (Payne wayne leon): في أطروحة دكتوراه تحمل مصطلح الذكاء الانفعالي (Chan Newsome
(2002,P 05)

2- (مايروسالوفاي 1990): صياغة التعريف الأول للذكاء الانفعالي و الذي يعتبر نوع من الذكاء الاجتماعي
فهو يجمع بين: - الذكاء الشخصي الداخلي - الذكاء في العلاقات مع الأشخاص (نظرية الذكاءات المتعددة).

3- كان شيوخ المصطلح على يد: " جولمان" من خلال إصداره الذي ترجم للغات متعددة
(Holly soloman click ,2001,P15)

قبل ظهور المصطلح

التطور التاريخي للمصطلح

قبل ظهور المصطلح

شكل رقم (49): يوضح التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الانفعالي.

من خلال الآراء التحليلية السابقة في الثرات النظري إتضح لنا جلياً أن "الذكاء الانفعالي" ما هو إلا تناعم فعلي و محصلة تفاعلية بين الجانبين: "العقلي" (المعرفي) و "الانفعالي" (العاطفي)، فكانت بذلك هذه المحصلة الإعلان الصريح عن التكامل التركيبي و الوظيفي للكائن العاقل من جهة و من أخرى محطة استفهامات كثيرة للغوص في أسرار المعقدة.

لكن قبل أن نتطرق للعلاقة التفاعلية بين الجانبين "العقلي" و "الانفعالي" و التركيبات التحليلية للذكاء الانفعالي و غيرها و جب العود إلى جذور الذكاء الانفعالي.

4- جذور الذكاء الانفعالي.

بعد مسح موجز للرؤى النظرية - دراسات السابقة- و قبله بالتطرق للتحديد المفاهيمي لمصطلح "الذكاء الانفعالي" اتضح لنا أنه محصلة تناعم تفاعلي (عقلي، انفعالي) و الذي يدفع بنا لا محالة في البحث عن أصل وجوهر التفاعل المرتكز رأساً على الانفعالات، هذا المحرك الرئيسي لجملة سلوكياتنا. لكن قبل أن نسلط الضوء على ماهية الانفعالات، دورها الأساسي في حياتنا و كذا كيف تعتبر القاعدة الأساسية للأهم الذكاءات، و جب علينا بداية أن نقف على التناعم التكاملي للكائن العاقل و الذي يُعد ليوم الناس هذا لغز وجوده.

فإن من آلاء الإعجاز الكوني - الكائن العاقل - هذا العقد الفريد من حلقة التطور المتباينة و التي أثارت الجدل قائماً إلى حد الساعة حول هذا اللّغز المعقد و المتناسق التركيب فمنهم من رسمه على أنه مؤتمر كامل يضم عدداً كبيراً من الأفراد أشباه: قيصر المسيح، ميكافيلي و يهوذا (آرون بيك، 2000 ص 102).

هذا الكيان إذن أوضح جلياً معالم الثنائية الخلقية و التي تتمحور أساساً في جدلية (الذهن - الجسم)، (الروح، الجسد)، (العقل، الانفعال) تلك المشكلة الشائكة حيرت الفلاسفة و المفكرين أحقاباً طويلة من الزمن خاصة بعد إشتباك المدارس ذات التوجه السيكلوجي التي تقدس النفس و تغوص في أغوارها لتغترف تفسيرات فريدة دون سواها و الأخرى ذات التوجه العضوي و التي ترى من السداجة أن ترتكز على مفاهيم غامضة (الانفعالات الصور الذهنية...)، فهي ثانوية مقارنة بالنشاط البيوفيزيولوجي فهي نتاج له.

فباتت الهوة واسعة بين القطبين، فظل الحبل مشدوداً عن طرفيه. لكن المعاينة الميدانية فوّدت هذه المغالاة الطرفية و أسفرت عن تضافر عوامل عدة مشكلة الإنسان.

فهو بذلك وحدة حية (بيولوجية، سيكولوجية، سوسيلولوجية) مقدوفة في الفضاء لمدة معينة. هذا ما اتخذته المدارس الحديثة أرضية الانطلاقة للدراسة العلمية الهادفة، الأمر الذي أدى إلى تداخل الطب العضوي بالطب النفسي لدراسة المناحي المتداخلة و المتفاعلة فيما بينها. فاصلة القطيعة بين الجسم و النفس مسفرة بذلك على التأثيرات الجسمية على النفسية و النفسية على الجسمية و هذا ما عرف فيما بعد بالاضطرابات السيكوسوماتية، و هو الربط الحقيقي بين الأمرين و هو اتجاه ضارب في القدم قدم الطب و فنونه العلاجية.

فالدارس للأدبيات الطبية و النفسية الممتدة إلى (4500 سنة) يجد أن "إمبراطور الصين الصغير" " هوانج تي" قد نوّه لدور الإحباط في تشكيل الأمراض العضوية و عليه أكدّ على ضرورة التعرف على رغبات الناس و أفكارهم و متابعتها (هوارد روماتالويس، 1975، ص 29).

أما الفكر اليوناني فقد أسهب في البحث و التمعن في هذه الجدلية (الجسد- الروح) و لعل أبو الطب "أبو قراط" (460-377 ق م) " Hippocrate" فقد طالب الأطباء بأن يلموا بكليات الأمور حتى يستطيعوا أن يحققوا الشفاء لمرضاهم (هوارد روماتالويس، 1975، ص 30).

كما قد استطاع شفاء "برديكاس" ملك مقدونيا من مرضه الجسمي و ذلك عندما قام بتحليل أحلامه (محمود السيد أبو النيل، 1972، ص 28).

أما " أرسطو" (394-322 ق م) فيُقر بأن الكائن البشري لا يتركب من "روح و جسد" كما زعم " أفلاطون" " Platon" و لكن الروح و الجسد مفهومان لشيء واحد لا يمكن الفصل بينهما. فإذا كانت العين كائناً حياً فإن الرؤية هي روحها.

فاعتبر بذلك الانفعالات (الغضب، الفرح) هي محصلة تلازمية عن المركب التفاعلي للنفس و الجسم. فالانفعال الناجم يحدث تغييراً واضحاً في الجسم.

كما أن الفكر الإسلامي كانت له إسهامات بارزة في هذا المجال فقد أشار (ابن عيسى المجوسي، 994 م) في كتابه - كامل الصناعة الطبية- : « إن الأمراض النفسية كالغم، الغضب، الهم، الحسد تغير مزاج البدن و تؤدي إلى إنهاكه...» (محمود السيد أبو النيل، 1984، ص 14).

و في كتاب (ابن سينا، 960-1037) - الأصل و العودة - شيء يشبه عمل " الرازي" حيث بين أنه كانت مريضة في بلاط الملك إذ كانت منحنية للأسفل لترفع الأكواب و الأطباق فأصيبت بروماتيزم في المفاصل و صارت غير قادرة على أن تأخذ الوضع الطبيعي و لم يستطيعوا حيالها أطباء البلاط شيئاً فعمدوا إلى العلاج النفسي (محمود السيد أبو النيل، 1984، ص 15).

و قد اعتبر - ابن سينا- انفعال الخجل أحد مساعداته فبدأ يرفع ملابسها بادئاً " بالبرقع" " فالخمار" و هكذا... فأنتج ذلك وهجاً من الحرارة أوقفت المزاج الروماتيزمي فوقفت المريضة معتدلة كاملة العلاج (محمد السيد أبو النيل، 1984، ص 17).

في حين يذهب - (أبو حامد الغزالي، 450-507) إلى أن النفس شيء و البدن شيء آخر و ليس بينهما صلة، فإذا نفع الجسم فنيت النفس (محمود السيد أبو النيل، 1984، ص 67). و هو ما سبق إليه " أفلاطون" و تبعه بعد ذلك - " ديكارت"- كما و قد أفرد " إخوان الصفاء" في إحدى رسائلهم فصلاً خاصاً للحديث عن جدلية (النفس، الجسم).

أما في العصور الوسطى فقد ركزوا على دراسة الروح و معرفة اختلالها كونها الأساس في كل الأمراض الجسدية و العقلية، كما بين " الوثرمرتن" أن أساس الأمراض الجسدية هي الأفكار التخيلية أو أنها نتاج تكدر وضيق الروح فيشاركها الجسد في ذلك، أما زعيم الفلسفة الحديثة و علم النفس الفيزيولوجي (ديكارت، 1596 - 1650) فيعتبر الإنسان محصلة تفاعل بين النفس و الجسد و يقول: « النفس و الجسم جوهران متمايزان متضادان فالنفس (الروح) هي جوهر مستقر ثابت أما الجسد فهو ممتد خاضع لكل العمليات الميكانيكية المختلفة» (Ihssan al Issa , 1980, P 13).

- لكن كيف يتحد متضادان متقابلان في وحدة حية واحدة ؟

يجيب " ديكارت " قائلا: « ... إن طبيعتي تعلمني أنني حالاً في جسمي حلول النوتى لكني متحد به إتحاداً جوهرياً يكوّن كلاً واحداً، بحيث لو جرح جسمي فلن أقتصر على إدراك الجرح بالفعل و لكني انتبه للألم » (Ihssan al Issa, 1980, P14).

و يضيف مفسراً بأن: « سائر الانفعالات لا تنال بما هي كذلك إنما هي ناشئة من اتحاد النفس و الجسم و اختلاطها » (Ihssan al Issa , 1980, P 15).

و ذهب (فرانسيس بيكون, 1561-1526) للحديث عن تأثير الروح على البدن.
(Ihssan al Issa, 1980 , P 16)

من خلال هذه الوقفات النظرية من التراث السيكولوجي، يتأتى لنا الآن أن نجزم أن المحصلة التفاعلية، تؤكد بذلك على الرابط الفعلي بين المكونين الأساسيين: (الذهن الجسم)، (الروح، الجسد) (العقل، الانفعال). و عليه يجوز لنا العود رأساً للحديث عن أصل وجوهر هذا التفاعل - الانفعالات - باعتبارها المحرك الرئيسي لجملة سلوكياتنا.
فما الانفعالات بالماهية ؟ ما دورها الأساسي في حياتنا ؟ و كيف تعتبر القاعدة الأساسية لأهم الذكاءات (الذكاء الانفعالي) ؟.

مما لا ريب فيه أن الانفعالات تحتل المكانة الأساسية في الحقل السيكولوجي لأنها وثيقة الصلة بالحاجات، الدوافع و تكون الأساس في الاضطرابات العقلية و السيكلوجية. لكن رغم الأعمال الكثيرة القائمة ظلت طبيعة و نمط الاستجابات ووظيفة الانفعالات يشوبها الغموض و الريب.
(Sillamy,1995 ,P95).

و لعل جملة الدراسات الرائدة في هذا المجال انصببت على دراسة المظاهر الفيزيولوجية لها:
(ارتفاع نبض القلب، معدل التنفس، جفاف الحلق). و مما لا يزال يؤرق الفيزيولوجيون المعاصرون عدم معرفتهم الجيدة للانفعالات ليس لطبيعتها فحسب و لكن أيضاً للموقف الفيزيولوجي و العقلي للفرد من جهة و كذا شخصيته و تاريخه الشخصي من أخرى (Sillamy,1995 ,P95).

فإذا كانت الانفعالات محركات أساسية لسلوكياتنا فما أصل المصطلح تحديداً ؟

إن مصطلح (émotion) مركب من الفعل اللاتيني (moter) و الذي يعني (mouvoir) أي "حرك" و الملحق (é) و الذي يدل على الحركة نحو الخارج و أصل الكلمة هذا يدل على الميل إلى إصدار السلوك أو الاستجابة (Sillamy,1995 ,P95).

أما " جيمس درفر " "James Drever" فيؤكد أن للانفعالات تعريفات مختلفة تتفق في كونها حالة معقدة لدى الكائن الحي. و ليست حالة بسيطة و أنها تتضمن تغييرات جسمية واسعة مثل: التنفس النبض، إفراز الغدد (...) أما الجانب النفسي منها فعبارة عن حالة إثارة تمتاز بقوة الشعور. (عبد الرحمن عيسوي، 1992، ص 79).

تبيّن لنا من تعريف " درفر " أن للانفعالات مسارين:

- الأول فيزيولوجي: و الذي تمثله جملة المظاهر و التغيرات البيوفيزيولوجية المختلفة كل حسب نوع و شدة الانفعال.

- الثاني سيكولوجي: و الذي يمثل حالة استثارة للعضوية و المتسمة بقوة الشعور و التي تتباين كلية حسب نوع المثير وشدته أيضاً.

كما يؤيد " ستانفورد" رأي " درفر " مؤكداً بأن الخبرة الانفعالية تشتمل على خبرة شعورية و على جانب (داخلي، خارجي) من الاستجابات الفيزيكية، أما الخبرة الانفعالية فلها مسريين اتجاه السلوك إما: إعاقته، تسهيله (عبد الرحمن محمد عيسوي، 1992، ص 79).

أما " إنجليش " "English" فيُعرف الانفعال على أنه: « حالة من الشعور يصاحبها بعض الانفعالات الحركية و الغدية. أو السلوك الذي تسود فيه المناشط الحشوية أو الداخلية » (عبد الرحمن عيسوي، 1992، ص 79).

و قد انقسمت آراء السيكولوجيين إلى ثلاثة فئات رئيسية:

- أولها: تعتبر الانفعالات حالات مفككة و الناجمة عن فقدان سيطرة لحاء المخ على سلوك الفرد و استجاباته.

- ثانيها: حالات منظمة تُعد الفرد للسلوك.

- **ثالثها:** (الموقف الوسط) و التي تعتبر الحالات الانفعالية عمليات منشطة أو الباعثة على النشاط و الحيوية.

و مما تؤكد حافظتنا الانفعالية أن كل واحد من الانفعالات يلعب دوراً خاصاً و الذي يبينه المؤشر البيولوجي, و يعود الفضل في ذلك إلى الطرق المستخدمة التي تسمح بالملاحظة الداخلية لجسم الإنسان و لدماغه أيضاً (عبد الحليم السيد، 1987، ص 76).

و قد أوضح جلياً للباحثين أن كل نمط انفعالي يهئ الجسم للنمط استجابة محدد و مختلف عن الآخر. و قد كان يظن من قبل أن كل انفعال له منطقة معينة من الوجه تبدو من خلال الفم، و المفاجأة من خلال الحاجب، إلا أن هذا لم يتفق مع البحوث الحديثة في هذا المجال، والتي يبدو من خلالها أن كل انفعال له نمط من التعبير يستوجب كل الوجه (عبد الحليم السيد، 1987، ص 76).

و قد تبين لـ " فرويز ,ويتمان" (Frois , Wittman, 1930) في تجربة قام بها منذ 1930 : « أن الصور التي تتفق مع أحكام المشاهدين على وصفها بأنها تعبير عن " الغضب" تتضمن كلاً من : ارتفاع الجفن الأعلى تجعد الجفن الأدنى، اتساع فتحتي الأنف، و فتح الفم و ظهور الأسنان السفلى و هبوط الشفافة السفلى» (عبد الحليم السيد، 1987، ص 77).

كما تبين لـ " ليفيت, دافتز"، (Levitt, Dvitz, 1964) من خلال تجربتها حول دقة التعرف الانفعالي و التي كانت نتائجها كما يلي:

جدول رقم (30): يوضح نموذج دقة التعرف الانفعالي حسب (ليفيت, دافتز) (عبد الحليم السيد 1987

ص 76)

دقة التعرف على التعبير الانفعالي			نوع الانفعال
(الصوت)	(الوجه)	(الصوت + الوجه)	
42%	76%	81%	1- الفرح.
41%	43%	51.5%	2- المفاجأة.
74%	58%	73%	3- الخوف.
34%	52%	51.5%	4- القرف (الاشمئزاز)
56%	62.5%	61%	5- الغضب.
23%	27%	37%	6- التأمل.

و فيما يلي سنحاول أن نقف على أهم الانفعالات الإنسانية في حياتنا و أدق التغيرات الفيزيولوجية لها و التي سنوجزها في الجدول التالي:

جدول رقم (31): يوضح التغيرات الفيزيولوجية الانفعالية حسب "جولمان".

(Golman , 1995,P 20,21,22)

نوع الانفعال	التغيرات الفيزيولوجية
الغضب:	- تمركز تدفق الدم في اليدين. - تحويل اليدين إلى سلاح للمجابهة. - إفراز هرمون الأدرنالين. - تحرير الطاقة المناسبة للإستجابة العنيفة.
الخوف:	- توجه الدم إلى العضلات المتحركة في حركة الجسم. - تمركز الدم في عضلات الرجل (الهرب). - يشل الجسد كلية. - إفراز مجموع الهرمونات (التأهب العضوي). - تمركز الانتباه حول بؤرة التهديد (استعداد مثالي).
الفرح (السعادة):	- زيادة النشاط المركزي للدماغ. - تثبط الأحاسيس السلسة. - تشجيع زيادة الطاقة الجاهزة. - تغيرات فيزيولوجية خاصة تمنح للجسم الراحة التامة.
الحب:	- الحنان و الرضا الجنسي تثير النشاط الباراسمبثاوي. - يدعى " المسار الباراسمبثاوي " يدعى " استجابة الاسترخاء " و الذي يسمح لجملة من الاستجابات الجسدية و التي تعطي حالة الهدوء التام و السعادة الملائمة.
المفاجئة	- توسيع الحقل البصري (مجال الإدراك البصري). - استجماع ضوئي هائل للمعطيات (الحسية البصرية). - إعطاء التقييم الجيد للوضع و اتخاذ القرار اللازم للموقف.

5- منشأ الذكاء الانفعالي.

بعد ما تطرقنا لتحديد ضبطي لمفهوم الذكاء الانفعالي و حددنا نظرياً جوهره و جب علينا أن نحدد طبيعة الترابط و التحول مجيبين بذلك على التساؤل التالي: كيف تتحول الانفعالات إلى ذكاءات ؟
يدفعنا التطرق للإجابة على هذا التساؤل للإجابة تمهيدية على تساؤل آخر مفاده هل للذكاء الإنساني وجه واحد؟ و إذا كان الجواب بالسلب فما المفارقة الجوهرية بين النوعين؟

لعل الإجابة على هذا السؤال يسوقنا لذكر مثال توضيحي طريف على لسان " جولمان " : واحدة من بين صديقاتي تحدثت لي عن طلاقها - هذه القضية المؤلمة - أين تعلق زوجها بإمرأة أخرى تصغرها سناً، بعد شهور عدة تنازعت معه على منزل الزوجية و الكفالة العائلية، فكانت تقول بأن استقلالها عنه هو شيء ممتع وسار، و ذلك على حد قولها: « لا أفكر فيه نهائياً، كل هذا لا يمثل لي شيئاً إطلاقاً » لكنها كانت تقول ذلك و عيناها تذرف دمعاً (Golman ,1995,P 24).

يتسنى لنا من خلال المثال الوارد الجزم بأن الذكاء الإنساني وجهان:

- الأول: عقلاني / أكاديمي Rationel . - الثاني: انفعالي / Émotionnel .

فالأول يفكر و الثاني يحس و التفاعل بين الأمرين يعطي دفعاً حقيقياً و ميلاداً فعلياً للحياة الداخلية كما يختص الأول بالفهم، حالة الشعور (التفكير، الإبتزان...) أما الآخر فهو نظام للمعرفة الغريزية و يكون في بعض الأحيان غير منطقي (Golman , 1995,P 24).

ولعل التقسيم الفارقي (أكاديمي، نفعالي) يمثل إلى حد ما المفارقة بين " القلب " و "الرأس" فعندما نحس أكثر تكون السيطرة انفعالية و العكس بالعكس صحيح (Golman1995,P 24).

إن الملاحظة الدقيقة تسفر عن تناغم حقيقي رائع للذكاء (الأكاديمي، الانفعالي) لتوجيه سلوكنا في ظل المعطيات المحيطة بنا في عالمنا هذا. و تجدر الإشارة إلى أنهما مستقلين جزئياً تشريحياً و كذا وظيفياً حسب التراكيب الدماغية المختلفة لكنها مترابطان فيما بينهما.

أما من الناحية الوظيفية فإن الذكاء الأكاديمي لا يسمح بتفسير تعدد التوجهات الشخصية, كما أنه لا يحضر الفرد على مجابهة الصعوبات الحياتية فحتى وإن كانت نسبة "Q-I" مرتفع فهذا لن يضمن النجاح و لا الهيبة و لا السعادة و لعل الدليل واضح على ما نقول ما أكدّه "Karen.Arnold" : « كنت اعتقد أننا انتقينا خيرة التلاميذ (المتفوقين دراسيا)و الذي تأكد لنا أنهم سيجابهون أكثر من غيرهم. فالمتفوق في قسمه يتحصل على نقاط جيدة فحسب و هذا لا يكفي لإثبات قدراته في حياته اليومية. ».

(Golman ,1995P 54)

و رغم ذلك فإن مدارسنا و ثقافتنا يركزون على "الذكاء الأكاديمي" و يهملون "الذكاء الانفعالي" و المعبر عن جملة السمات و الخصائص المؤثرة بشكل كبير على توجهها. فالحياة العاطفية مجال واسع لجملة الكفاءات الخاصة, و هذا ما جاء على لسان " هاورد جاردنر": « حان الوقت أن نوسع اهتمامنا بالموهب وذلك بتوجيه الطفل إلى الميدان بحيث تكون مواهبه قابلة للنمو و التجسيد و يُظهر بأنه كفؤ و التربية وحدها هي التي تطورها بشكل فعال و هذا ما أغفلناه تماماً » (Golman, 1995,P 54).

و يضيف قائلاً « فنحن نعرض أبنائنا جميعاً لتربية تؤهلهم للتدريس و على كامل مراحل تدرّسهم و نقيم كل واحدٍ منهم بناءً على هذه الوظيفة المحددة, و لن يستغرق الوقت الكثير في تصنيف الأطفال و مساعدتهم على معرفة استعداداتهم و مواهبهم الطبيعية الأصلية و من ثمّ تتفهمهم»

(Golman , 1995,P 54)

و في هذا الصدد نورد مثلاً واضحاً على لسان " جولمان": « للنظرة الأولى تبدو " جودي Judy " طفلة الأربع سنوات منعزلة حيث لا تشارك في اللعب مع أترابها مع أنها دقيقة الملاحظة للتأثيرات المختلفة لقسمها التحضيري. فهي الأكثر استدلالاً مقارنة بأترابها كونها مدركة للأمزجة المتقلبة

« (Golman, 1995,P 56)

ودليله على ذلك توضيحه: « و الدليل على ذلك أنها مدركة جيدة للخريطة الاجتماعية لقسمها فقد استطاعت بمهارة فائقة أن تصنف كل تلميذ و صديقه المفضل و في المستقبل سيساعدها هذا على النجاح في كل الميادين المعتمدة على المواهب الإنسانية: تجارة, تسيير, دبلوماسية »

(Golman , 1995,P 56)

– لكن ما طبيعة العلاقة بينهما ؟

إن الدراسات الجارية في هذا المجال و التراث السيكولوجي يثبت العلاقة العكسية بين الذكاء (الأكاديمي و الانفعالي).

إن الأشخاص الذين لديهم نسبة عالية من " Q.I " (الذكاء الأكاديمي) تكون في المقابل نسبة الذكاء الانفعالي ضعيفة و العكس بالعكس (Golman , 1995, P 64).

و نقول بوجود «ارتباط طفيف بين " Q.I " و بعض مناحي الذكاء الانفعالي لكنهما رغم ذلك مستقلين (Golman , 1995, P 64).

« و على العكس " Q.I " فلا يوجد اختبارات بسيطة لقياس الذكاء الانفعالي و من المحتمل أن لا تكون أدوات تقيس الذكاء الانفعالي ». –حسب جولمان– فمثلاً المشاركة الوجدانية يمكن الوصول إليها عن طريق طلب اخبارنا بأحاسيس الآخرين انطلاقاً من تعابير وجوههم.

وضع السيكولوجي " جاك بلاك " " Jack Black "، اختبار لقياس ما أسماه "مرونة الأنا" المماثلة "للذكاء الانفعالي". و بفضل هذا الاختبار استطاع مقارنة نمطين نظريين خامين: شخص لديه "Q.I" (الذكاء الأكاديمي) مرتفع و الآخر متفوق في قدرات انفعالية كثيرة (Golman, 1995, P 66).

فجاءت نتائج المقارنة كما يلي: « أما الأول فكان محروما من الذكاء الانفعالي كلية لكنه غير مرتاح في الحياة الخاصة و العكس بالنسبة للثاني،أما البروفيل فيختلف بين الرجال و النساء ». .

(Golman, 1995, P 66)

و سنحاول فيما يلي أن نوجز المفارقة من خلال الجدول الآتي ذكره:

جدول رقم (32): يوضح المفارقة بين الذكاء الأكاديمي و الذكاء الانفعالي.

الذكاء الأكاديمي	الذكاء الانفعالي	
- قدرات عقلية عالية.	- الراحة في الحياة الخاصة.	الرجال
- طموح/عامل/متنبؤ.	- متفطحين/ شخصية قوية.	
- نقدي/ غير مرتاح جنسياً.	- إمكانية التخلص من إشكالياتهم.	
- مندفع/بارد انفعالياً.	- حياة عاطفية غنية.	
- واثقة من قدراتها العقلية.	- الشعور بالأمان.	النساء
- تتكلم بطلاقة.	- تتسم بالتعبير الانفعالي الطليق.	
- تفضل العمل العقلي على الآخر.	- مثابرة و ايجابية.	
- الاستنباط.	- متفطحات/ اجتماعيات.	
- الشعور بالقلق.	- تتحمل الضغوط النفسية.	
- الشعور بالذنب.	- ربط علاقات جيدة مع الآخرين.	

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن مصدر إنسانيتنا الحقيقية هو "الذكاء الانفعالي" (Golman,1995,P 56).

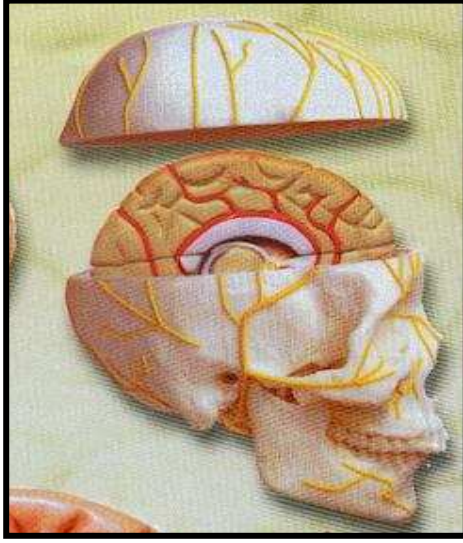
بعد ما تطرقنا إلى المفارقة الوظيفية لنوعي الذكاء (الأكاديمي, الانفعالي) يستوجب علينا الآن أن نقف على المفارقة التشريحية الدماغية و التي يبدو فيها الاختلاف واضحاً و لعله من منطق التفكير و قبل أن نتحدث عن حيثيات المفارقة لا مناص من التطرق الوجيز للتشريح العصبي حتى نستزيد فهماً.

« فيعتبر الجهاز العصبي بخاصة المخ. هو الجهاز الأكثر تعقيداً و إلى زمن بعيد الأكثر

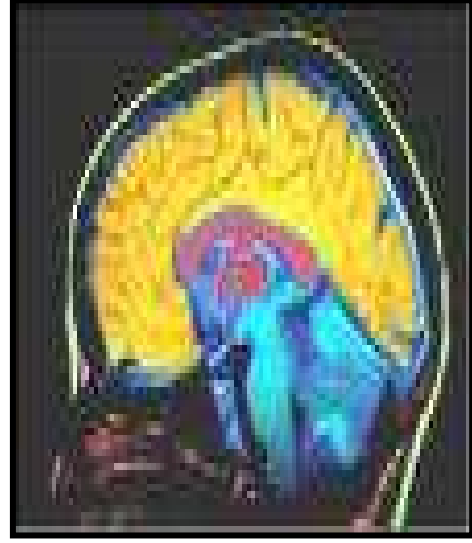
غرابية » (Encyclopedie médicale pratique , 1997, P 01).

و الذي يعتبره النورولوجيون (علماء التشريح) إلى يوم الناس هذا " بالوحش الأسود". « فالمخ البشري هو ذلك الجزء من الجهاز العصبي, كما أنه أكبر عضو عصبي في الجسم و هو ليس واحداً لدى جميع الكائنات الحية بل يتدرج في التعقيد بارتقاء سلم التطور ».

(عبد الرحمن العيسوي، 1991، ص 38).

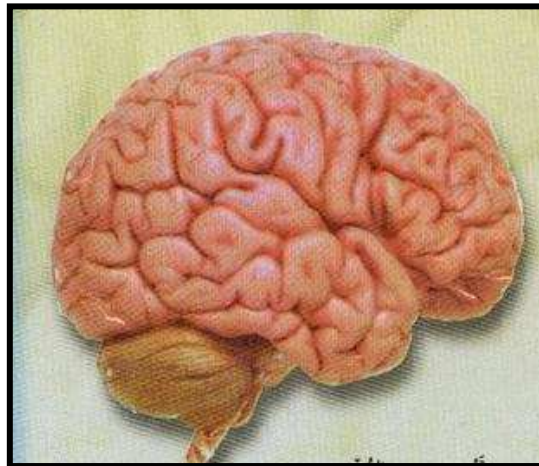


الصورة رقم (13): توضح تموضع الدماغ
البشري ضمن القحف



الصورة رقم (12): توضح المقطع
الطولي للدماغ البشري

فهو يتكون من نسيج خاص. يكون محوراً يستقر ضمن القحف "Crane" و القناة السيسائية أين يرسل استطالات تسمى "الأعصاب " "Nerfs ". تتجه إلى سائر أنحاء الجسد, فتربط الجهاز العصبي ببعضه البعض ليدير شؤون الجسم و يتحكم فيه فيأخذ الحس و الإحساس فيدرك ذلك كله و يعطيه مفهوماً خاصاً للكائن البشري و يدون كل ذلك في ذاكرته لوقت الحاجة و يرسل الأوامر إلى سائر الجسد و إلى جهاز الغدد فيأمرها أو يكفها عن الإفراز محافظاً بذلك كله على التوازن الحيوي "Homéastosis" و على التكيف "Adaptation" مع المحيط، فهذا الجهاز إذن هو مركز التفكير، الذاكرة، الإبداع الذكاء العواطف، الانفعالات، الأوامر الحركية و مركز الشخصية.



الصورة رقم (14) توضح المظهر الخارجي للدماغ الخارجي.

و يمثل المخ أهم أجزاء الجهاز العصبي المركزي نظراً لكونه يتألف من نوع خاص من الخلايا تسمى الوحدة منها " العصبون/ النورون " " Neurone " والتي بات التباين واضحاً في عددها عند جمهرة النورولوجيين. فمنهم من حددها بـ «عشرة أو اثني عشرة بليون خلية, تخطط وتوجه و تتحكم في الحياة الإنسانية بخيرها و شرها» (محمد زياد حمدان، 1986، ص 07).

و آخرون حددها بـ: ستة عشر ألف مليون خلية عصبية و لعل أهم ما تتسم به ما يلي:

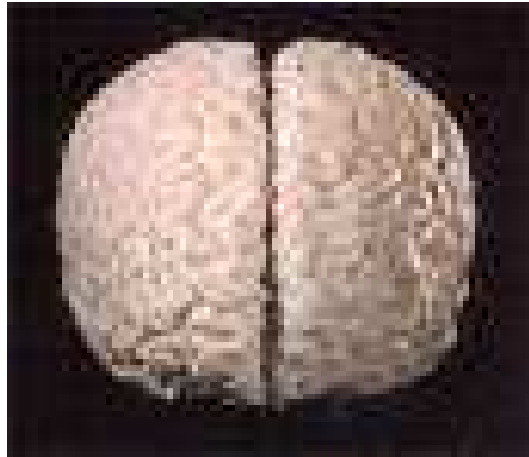
* - مركز غذائي حيوي. * - لا تتجدد مطلقاً.

* - المركز العامل (أمر نهى, حفظ, إدراك). * - قابلية الاستثارة.

* - قابلية توليد السيالة العصبية. * - قابلية النقل العصبي.

ترتبط فيما بينها " بوصلات عصبية" تدعى "المشابك العصبية" "Synapses" و لعل حديثنا عن مكونات المخ البشري يدفعنا للتنبؤ به إلى مجموعة التقسيمات المتباينة: (العضوية، الوظيفية التشريحية) و لعلنا نعلم إلى التقسيم التشريحي للتوضيح أكثر.

فالدماغ عموماً مكون من نصفي كرتين مخيتين "Hemisphères" منفصلتين أو مستقلتين عن بعضهما البعض.



الصورة رقم (15) توضح نصفي الكرتين الدماغيتين.

المحددة بذلك لأربع فصوص " Lobes " أساسية:

- 1- الفص الجبهي (Lobe Frontale): يشغل نصف كرة المخ في المقدمة.
- 2- الفص الجداري (Lobe Parietale): فوق الفص الصدغي, خلف الفص الجبهي.

3- الفص الصدغي (Lobe Temporal): وحشي يحوي ثلاثة تلافيف.

4- الفص القفوي (Lobe Occipitale): في مؤخرة القحف عند القفا.

و هناك فصوص أخرى:(فص الجزيرة، الفص الحاشي، الجسم المسنن، حصان البحر، الحجاب الشفاف). و كل واحد من هذه التركيبات يختص أو يعتبر مركز حسي أو حركي خاص.

.(Encyclopedie Médicale pratique,1997,P12)

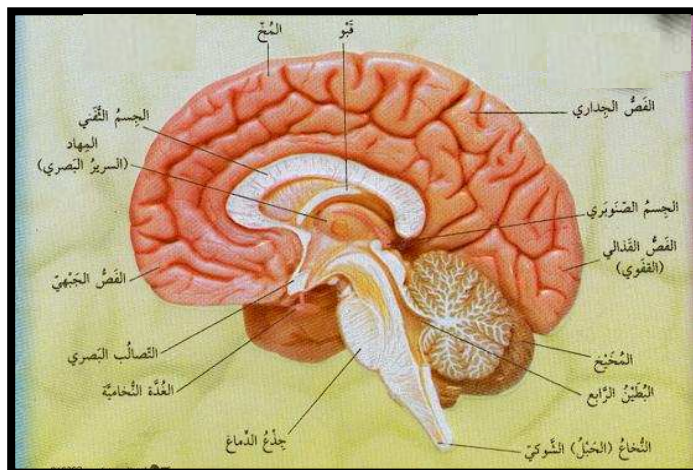
و عندما نقسم المخ إلى قسمين (جزئين) نجد أنه يتكون من مادتين متباينتين في اللون " مادة بيضاء" و أخرى " رمادية" أما المادة الرمادية فهي على السطح أين توجد كل مراكز التحكم و الإدراك.

.(Encyclopedie Médicale pratique,1997,P12)

أما المادة البيضاء فهي تتمركز في الداخل و التي تستجمع العصبونات خاصة المحور الاسطواني (Axone) هذه المادة البيضاء هي الرابط الأساسي لجملة المعلومات (العصبية).

.(Encyclopedie Médicale pratique,1997,P12)

« كما أننا نجد أنوية رمادية بالغة الأهمية مثل (الثالاموس, Thalamus) و الذي يلعب دوراً أساسياً في التحكم و المراقبة في الحياة الحيوية (عمل أوتوماتيكي للأعضاء مثل القلب، الجهاز الهضمي، الجهاز التنفسي» (Encyclopedie Médicale pratique,1997,P12).



الصورة رقم (16): توضيح التشريح الطولي لأحد نصفي الكرتين الدماغيتين.

كما تجدر الإشارة إلى أن انفصال نصفي الكريتين المخيتين لا يكون مطلقاً بل يتصلان أسفل المخ بواسطة الجسم الثفني "Corps calleux".*



الصورة رقم (17): توضح الجسم الثفني.

و لعل الاكتشافات الحديثة في العلوم النوروبولوجية أخذت تبحث للإجابة عن أسئلة حول " الذكاء" و كانت على شكلين أساسيين:

* - مرونة النمو الإنساني: حيث تعتبر نمو مجموع الاستعدادات يكون مرناً جداً حيث تكون لجملة التدخلات بالغ الأثر على العضوية (Gardner , 1997, P41).

* - طبيعة الاستعدادات العقلية: و التي تكون قابلة للنمو و التطور (Gardner , 1997, P 42).

كل هذا يدفعنا للحديث عن ما يعرف بـ: "التقنية"، "المرونة" (Canalistic, plasticité) فالمفهوم الأول هو أساسي لفهم النمو و التطور العصبي و الذي طرح لأول مرة من قبل "Waddington" و الذي عرّفه : « التقنية هي ميل كل عضو لإتباع بعض المسارات النمائية عوضاً عن أخرى». (Gardner, 1997, P47).

* الجسم الثفني: هو قطعة هلالية الشكل مقعرة يكون من الأسفل إلى الأعلى كما يلي: الحجاب الشفاف, القبة الملتقى الأمامي.

أين كان نمو الجهاز العصبي محدداً (زمنياً، برمجةً)، فأصل الأنبوب العصبي الفتى و هجرته إلى المناطق المؤسسة فيما بعد للمخ و النخاع الشوكي يمكن ملاحظتها على مستوى عالٍ من الرقابة البيوكيميائية. حيث كل مرحلة تكون مهمة لتليها (Gardner , 1997, P48).

بعد هذه الوقفات النظرية التشريحية للدماغ البشري يجوز لنا العود رأساً إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالدماغ و من ثم توضيح المفارقة بينه و بين الذكاء الأكاديمي، و لأجل ذلك وجب أن نستعرض معاً مراحل تطور الدماغ البشري. لتوضيح أكثر ما نقول نطرح التساؤل التالي على لسان " جولمان " لماذا يكون التفكير و الإحساس في صراع دائم ؟

تشارك جميع الكائنات في الجزء الأدنى للدماغ، أو ما يعرف " النظام العصبي الأدنى"، الدماغ الأولي، " جذع الدماغ" فهو الذي يحكم الوظائف الحيوية الضرورية مثل: (التنفس، الاستقلاب) و كذا الاستجابات الحركية النمطية و بذلك لا نستطيع التكلم عن التفكير أو العلم فهو بذلك جملة من المنظمين المبرمجين التي تسمح للكائن للاستجابة بطريقة تضمن له بقائه (Golman , 1997, P 26).

و يضيف "جولمان" مؤكداً و مفسراً: بأن جذع الدماغ هو بذلك وافي الانفعالات حيث بعد ملايين السنين تطور هذا الأخير ليشكل القشرة الدماغية، فكانت بعد ذلك العلاقة الاتصالية بين الفكر و الانفعالات. و عليه فالدماغ الانفعالي كان موجوداً قبل الدماغ العقلاني منذ زمن بعيد.

(Golman , 1997, P 26).

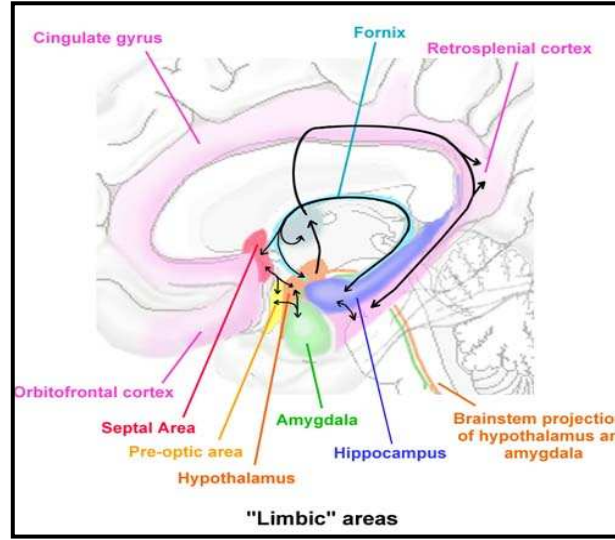
« فالمصدر الأكثر قديماً في حياتنا الانفعالية يتمركز تحديداً في البصلة الشمية».

(Golman, 1997, P 31).

و هذا ما يُعرف بـ: (المخ الشمي، المخ الانفعالي) و الذي يتكون عند الإنسان من منطقتين:

* - **الفص الشمي**: شريط قصير ينتهي بانتفاخ يدعى " البصلة الشمية".

* - **منطقة قشرية**: تستقر دائرياً في مركز كرة المخ تدعى " الأقواس الشمية": (القوس الحاشي، الفص الحاشي) لكن تلفيف قرب حصان البحر هو المركز الشمي الأساسي. إضافة إلى " الأמידال" فهي تتموضع في الجزء العلوي لجذع الدماغ قرب قاعدة الجهاز الحاشي فهما الأساسيان اللذان تطورت على إثرهما القشرة اللحائية الدماغية (Golman, 1997, P 31).



الصورة رقم (18): توضح مقطع تشريحي للمخ الانفعالي.

« و تكتسي " الأמידال " (اللوزتين) أهميتها من اختصاصها بالجانب الانفعالي فبتزها يؤدي إلى عجز في تقييم المحتوى الانفعالي للأحداث و الذي يطلق عليه بـ " العمه العاطفي " " اللامبالاة " فتفقد بذلك العلاقات الإنسانية معناها » (Golman , 1997, P 31).

و يمكن أن نلتمس ذلك من نتائج بتر الأמידال لشخص يعاني من صرع حاد:

- * - صعوبة التحكم في محادثة كلامية مع الناس.
 - * - لا يتعرف على الناس (أصدقائه، أبنائه، أبيه، أمه).
 - * - قلق شديد ناجم عن اللامبالاة.
 - * - فقدان القدرة على إدراك الأحاسيس المختلفة (Golman, 1997, P32)
- و حوصلة لذلك غياب الأמידال يعني غياب الانفعالات تماماً.

6- مكونات الذكاء الانفعالي.

من خلال رصد ما كتب حول الذكاء الانفعالي: (Mayer, 1995), (Golman, Salovey, 1990), (Mayer, 1990), (Salovey, Sal, Dipaolo, Mayer, 1990), (Golman, Palfi, Salovey, 1996), (1993, 1996). توصل الباحثون إلى أن الذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية و هي: (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 253).

6-1: المعرفة الانفعالية.

و هي الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي و تتمثل في:

- * - القدرة على الانتباه الجيد للإنفعالات الذاتية.
- * - القدرة على الإدراك الجيد للإنفعالات الذاتية.
- * - القدرة على التمييز الجيد للإنفعالات الذاتية.
- * - الوعي الجيد بالعلاقة بين الأفكار و المشاعر و الأحداث.
- * - القدرة على اتخاذ القرار المناسب (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 254).

6-2: إدارة الانفعالات (السيطرة على الانفعالات).

و تشير إلى القدرة على:

- * - التحكم في الانفعالات السلبية.
- * - كسب الوقت للتحكم في الانفعالات.
- * - تحويل الانفعالات السلبية إلى أخرى إيجابية. * - هزيمة القلق و الإكتئاب.
- * - ممارسة مهارات الحياة بفاعلية. (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 254).

6-3: تنظيم الانفعالات (الدافعية الذاتية):

يجب أن نجعل قنوات لانفعالاتنا و ذلك للسيطرة عليها و من ثم تعزيز الدافعية الذاتية و مراقبة الانفعالات و تكون بالقدرة على: (Golman, 1997, P 63).

- * - استعمال المشاعر و الانفعالات في صنع أفضل القرارات.
- * - تنظيم الانفعالات و المشاعر. * - فهم التفاعل الانفعالي مع الآخرين.

*- فهم التحول الانفعالي (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 254).

4-6: التعاطف (إدراك انفعالات الآخرين):

و التي تسمى بـ: " المشاركة الوجدانية" و هي واحدة من القدرات المرتكزة على معرفة الذات و الدالة على الغيرية (حب الغير) أين يكونوا حادقين في التعرف على حاجات و رغبات الآخرين.
(Golman, 1997, P 63).

و تكون بالقدرة على:

*- إدراك انفعالات الآخرين. *- التوحد الانفعالي.

*- فهم (مشاعر , انفعالات) الآخرين و الاتصال بهم و التناغم معهم. (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 254).

5-6: التواصل(السيطرة على العلاقات الإنسانية):

عن معرفة ربط علاقات جيدة مع الآخرين هي دلالة على القدرة على التسيير الانفعالي فالأشخاص الذين لهم القدرة على كسب الشعبية و الدين يحسنون التسيير و التحكم في علاقاتهم مع الآخرين, فقد ينجحون في كل المؤسسات المتناغمة (Golman , 1997, P 64).

*- التأثير الإيجابي على الآخرين. *- مساندة الآخرين (إدراك انفعالاتهم، مشاعرهم).

*- التصرف معهم بطريقة لائقة. (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، 2002، ص 254).

7- المراحل النمائية للذكاء الانفعالي.

إن الأشكال المختلفة للذكاء الانفعالي يجعل من البداهة بمكان التحدث عن العلاقة التفاعلية بين الطفل حديث الولادة في كل الحالات (الوليد، أمه). ولعل تاريخ التطور المتناغم يجعلها ضرورية في حالة النمو الطبيعي (Golman , 1997, P 255).

خاصة في السنة الأولى من حياته و فيها يعتمد الطفل على إنشاء رابطة قوية الصلة و هذا بمساعدة جاذبية الأم حتى قبل النسل، و في إطار هذه الروابط القوية الأحاسيس المرافقة لها يمكن أن نتعرف على أصل المعرفة الشخصية (Golman, 1997, P 255).

في حدود العام الرابطة تكون في أوجها، حيث يكون الطفل مضطرب أن يشعر فجائيا بانفصال الأم. فاستقبال راشد غريب يهدد رابطة الصلة (وليد ، أمه) ، فالطفل يبحث عن الإحساس الإيجابي و ذلك بالابتعاد عن الحزن و القلق. فيما بعد يتحول ليكون أكثر مرونة خاصة عندما يبتعد الطفل عن أمه فيكسب مجموعة من القدرات (Golman, 1997, P 255).

و تظهر صعوبات كبيرة للطفل حسب أعمال " هاري هاوولاو " " Harry Hawlow " حول الإشارات و العلائم و كذا دراسة " Bowlby " حول الوليد المودع في المؤسسات بأن غياب أي رابطة عاطفية لوقاية الطفل تسبب له صعوبات مستقبلية في التعرف على الأشخاص الآخرين. (Golman, 1997, P 25)

و فيما سيأتي يمكن أن نوجز أهم العلائم (المظاهر) النمائية للمراحل النمائية المختلفة في الجدول التالي ذكره:

جدول رقم (33) : يوضح العلائم النمائية للذكاء الانفعالي (حسب المراحل العمرية).

المرحلة العمرية	العلائم النمائية للذكاء الانفعالي
الوليد (حديث الولادة):	- توجد حالات مشتركة (الدماغ, الجسم) يُستثار بها الوليد.
	- أساس المجالات الانفعالية, تعبيرية.
	- لا يملك الوليد القدرة و لا الوسيلة للتعرف على نفسه شخصياً.
	- يستطيع أن ينجح في ربط الأحاسيس و التجارب الخاصة.
في حدود العشر أشهر الأولى:	- استعداد للتمييز بين التعابير الانفعالية المتباينة (خبرات سابقة).
	- له القدرة على مشاركة الآخرين في (الأحاسيس, ظروف خاصة).
	- بداية المشاركة الوجدانية (التعاطف).
	- بداية تشكيل الشعور بالغيرية.
السنة الثانية:	- الاستجابة الانفعالية متباينة.
	- يستجيب بإسمه الخاص.
	- يعتبر نفسه المرجع الأساسي.
	- يمر بثورة فكرية كبرى (استخدام الرموز للتعبير عن ذاته).
من السنة الثانية إلى الخمس سنوات:	- بداية المعرفة الرمزية المرفقة بالحركات الإشارية.

- سمته العامة (مخلوق يميل للترميز).	
- المفارقة بين ذاته و الآخرين.	سن التمدرس:
- بداية المعرفة الاجتماعية.	
- التدرج في استخدام الأدوار الاجتماعية و التكيف مع الآخرين.	
- ثبات سمات الشخصية.	
- سمته العامة (مخلوق اجتماعي).	
- و يكون قادراً على:	
* معرفة اهتمامات, دوافع الآخرين (صورة بسيطة).	نهاية الطفولة:
* التقليل من الأخطاء إسقاط رغباته و ميوله و فرضها على الآخرين.	
* اجتماعي خاضع لقوانين الجماعة التي يعيش ضمنها.	
- وعي شديد بدوافع الآخرين.	
- معاناة شديدة من أجل علاقاتهم الشخصية.	
- صرف طاقة كبيرة لضمان تموقعهم ضمن جماعة الأقران.	
- القدرة على تقمص أدوار الآخرين.	المراهقة:
- العجز على تقييم ذواتهم.	
- تحول جذري في الاتجاهات الفكرية (مثل التوجيه الاجتماعي في السنوات الأولى, غياب الرقابة نسبياً).	
- أكثر تناعماً من الناحية السيكولوجية مع الآخرين.	
- الحركية الدائمة.	
- أساس العلاقات مع الآخرين (الدعم و التفاهم السيكولوجي).	
- تنامي الوعي بالذات و ظهور مفهوم الهوية حسب (إريك إريكسون).	
- انتقاء الأدوار الاجتماعية.	

8- النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.

أكد كل من "ماير" و آخرون وجود صنفين أساسيين من نماذج الذكاء الانفعالي:

*- النماذج المختلطة. *- نماذج القدرة.

كما اقترح كل من "بتريدس" و "فيرنهام" وجود نوعين من النماذج:

* - نماذج السمة: ثبات السلوك عبر الموقف (يقيس السلوك النموذجي).

* - نماذج معالجة المعلومة: ارتباطه بالقدرة المعرفية.

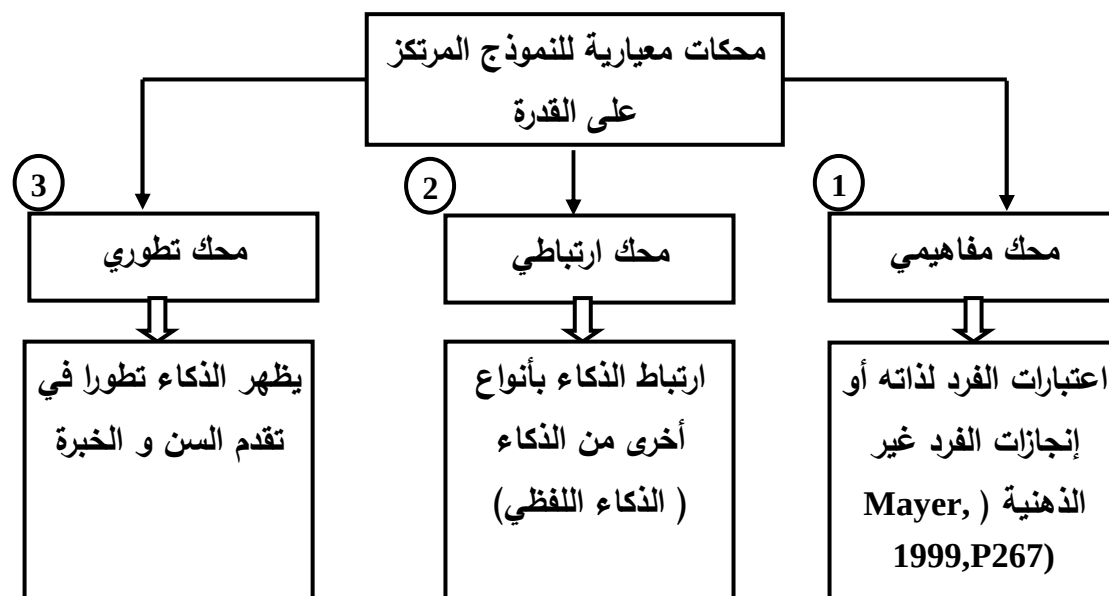
و لتحديد المفارقة بين النموذجين نعرض الجدول التالي:

جدول رقم (34): يوضح النماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.

النموذج	صاحب النموذج	السنة	أهم الخصائص	تعريف خاصة بالنموذج
الأنماط المختلفة السمة:	بارون Bar-on	1997	- الأداء النمطي (النموذجي). - الأداء عن طريق التقرير الذاتي. - يتضمن مفاهيم من الشخصية.	- القابليات غير معرفية: * الشخصية. * البيشخصية. * المزاج العام. * إدارة الضغوطات. * قابلية التكيف.
(معالجة المعلومة) أنماط القدرة	مايروسالوفاي Mayer-Salovay	1990 1997	- أقصى حد للأداء. - التقييم عن طريق أداء العمل. - العلاقات الواضحة بالذكاء.	- نموذج الفروع الأربعة: * التقييم. * الفهم. * الضبط. * الاستعمال.

8-1: النموذج المرتكز على القدرة.

إن الملاحظ للنمطين النموذجين للذكاء الانفعالي يحس للوهلة الأولى لبساً في التمييز بين الأمرين (النموذجين). و لعل ذلك لا يتجلى إلا بذكر المحكات المعيارية لتحديد كل نمط و عليه فلا مناص من تحديد هذه المحكات بداية بالنمط النموذجي المختلط:



شكل رقم (50): يوضح المحكات المعيارية للنموذج المرتكز على القدرة للذكاء الانفعالي.

أما عن الفروع المكونة للذكاء الانفعالي حسب النموذج المرتكز على القدرة فنحاول توضيحها كما يلي:

يلي:

جدول رقم (35): يوضح الفروع المكونة للذكاء الانفعالي نموذج القدرة.

نمط النموذج	الفروع المكونة	القدرة
النمط المرتكز على القدرة	- الإدراك ، التقييم و التعبير عن الانفعالات	القدرة على التعرف على انفعال ، مشاعر و أفكار الفرد.
		القدرة على التعرف على العواطف و انفعالات الآخرين من خلال: (الأشكال، رسوم فنية، اللغة الصوت، الرمز).
		القدرة على التعبير على الانفعالات بدقة و التعبير عن الحاجات المرتبطة بها.
النمط المرتكز على القدرة	استعمال الانفعالات لتسهيل التفكير	الانفعالات تعطي الأولوية للتفكير بتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة.
		الحالة المزاجية تغير من إدراك الفرد مما يؤثر على الفهم. الحالة الانفعالية تشجع على بداية حل المشكلة (Livingston , 2002,P100).
النمط المرتكز على القدرة	فهم و تحليل الانفعالي باستخدام المعرفة الانفعالية	تسمية الانفعالات و التعرف على العلاقة بين مختلف الانفعالات و معانيها.
		تفسير معاني الانفعالات مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقة فيما بينها.

فهم الانتقال (التحول) الانفعالي.		
الانفتاح على المشاعر السارة و غير السارة.	إدارة و تنظـيم الانفعالات	النمط المركز على القدرة
القدرة على ارتباط أو الانفصال عن الانفعالات. - إدارة انفعالات الذات و الآخرين. وذلك بالتخفيف من الانفعالات السالبة و تعزيز الانفعالات الإيجابية (Livingstone ,2002,P14)		

8-2: النموذج المختلط للذكاء الانفعالي.

يُعرف هذا النموذج بالجمع بين "القدرات العقلية, سمات الشخصية" و هذا ما يوضح الاختلاف بينه و بين نموذج الذكاء المرتكز على القدرة. فالنموذج المختلط يطرح بذلك تعريفا واسعا للذكاء الانفعالي. أما " جولمان" فقد أشار في نفس السياق إلى أن الذكاء الانفعالي ينقسم إلى خمسة أبعاد أساسية و هي على التوالي:

- *- معرفة الانفعالات الذاتية. *- إدارة الانفعالات. *- الدافعية.
- *- التعرف على الانفعالات. *- التعامل مع العلاقة.

بالإضافة إلى ذلك فإنه يتكون من: (الحماسة، المثابرة، مراقبة الذات، الدافعية).

(Livingston ,2002,P14)

وقد قسّم " جولمان" الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي إلى (25) كفاءة أخرى, هذا الذي جعل نظريته معرضة للنقد الشديد باعتباره جمع بين كل الكفاءات النجاح في الحياة العملية اليومية. و لعل أول من تصدى لنظرية " جولمان", " بارون" الذي قدم خمسة أبعاد للنموذج المختلط (مجالات كبرى) بدلاً عن (25) مجالا " لجولمان" و التي سنعرضها من خلال الجدول أدناه.

جدول رقم (36): يوضح العوامل المحددة للنمط المختلط للذكاء الانفعالي - حسب بارون -

النمط النموذجي	العوامل	التحديد المفاهيمي	أهم الخصائص
النموذج المختلط:	الفاعلية الشخصية الداخلية.	- الوعي و الفهم للانفعالات الذاتية و المشاعر و الأفكار.	- الوعي الانفعالي بالذات. - الجسم. - اعتبار الذات. - تحقيق الذات. - الاستقلالية.
النموذج المختلط:	المهارات في العلاقات مع الأشخاص.	الوعي و إدراك انفعالات الآخرين و مشاعرهم.	- التعاطف. - العلاقات مع الأشخاص. - المسؤولية الاجتماعية.
النموذج المختلط:	القابلية للتكيف.	مرونة الانفعالات حسب الموقف.	- حل المشكلات. - المرونة. - اختبار الواقع.
النموذج المختلط:	إدارة الضغوطات.	- مواجهة الضغوطات و مراقبة الانفعالات	- الصمود في وجه المصاعب. - مراقبة الدوافع.
النموذج المختلط:	المزاج العام.	- الشعور و التعبير على الانفعالات الإيجابية و المحافظة عليها	- السعادة. - التفاهل. (Livingston ,2002,P15)

- خلاصة.

حاولت الطالبة في الفصل الخامس التطرق للذكاء الانفعالي و لأجل ذلك عمدت إلى عقد مقارنة بين شقي الذكاء (الأكاديمي، الانفعالي) و ذلك بالتفصيل في كل شق على حدى للوصول من ثم إلى توضيح دقيق للذكاء الانفعالي.

و لأجل ذلك و تسائراً مع الظهور التاريخي فقد قسمت فصلها إلى شقين:

I- الذكاء الأكاديمي: بداية بتمهيد خاص، بعدها حاولت إستجماع و تصنيف أهم التعاريف الواردة و مناقشتها ، فالتطور التاريخي لمصطلح الذكاء الأكاديمي ثم تحديد المراحل النمائية للذكاء الأكاديمي فأهم النظريات، لتتحدث بعدها على أشهر الإختبارات و المقاييس الخاصة بالذكاء الأكاديمي.

II- الذكاء الانفعالي: و ذلك بتمهيد خاص له، ثم تتبعته سلسلة تعاريف محددة و مناقشتها لتعرج بعدها على أهم الدراسات المنصبة في ذات الإطار، فالتطور التاريخي لظهور مفهوم الذكاء الانفعالي، لتحدد بعدها جذوره الأساسية، منشأ الذكاء الانفعالي ، بعدها حاولت إزالة اللبس و طرح العلاقة بين "الذكاء الأكاديمي" و "الذكاء الانفعالي" ثم تطرقت إلى مكوناته، المراحل النمائية له، فالنماذج الكبرى للذكاء الانفعالي.

الفصل السادس :

الانتباه و اضطراباته (قلة الانتباه).

- تمهيد.

I- الانتباه.

1- ماهية الانتباه.

2- أهمية الانتباه.

3- أشكال الانتباه و مكوناته.

4- أنواع الانتباه.

5- خصائص الانتباه.

6- عوامل جذب و تشتت الانتباه.

II- اضطراب الإنتباه.

1- ماهية اضطراب الانتباه.

2- الانتشار الويائي للاضطراب الانتباه.

3- أسباب اضطراب الانتباه.

4- أعراض اضطراب الانتباه.

5- مظاهر اضطراب الانتباه.

6- تشخيص اضطراب الانتباه.

7- التدخلات العلاجية و أهميتها.

8- الحلول الإجرائية المقترحة.

- خلاصة.

- تمهيد.

يمثل الإلتحاق بالوسط المدرسي دعامة أساسية لبداية تكوين "الأنا الاجتماعي"، هذا بما تفرضه المدرسة كمؤسسة تربية من معايير ضبط للتلميذ (ثواب، عقاب). فتُلزم عليه التقيد بها. و لعل أهمها " الإلتباه " خاصة في غرفة الصف.

لكن قد يفقد التلميذ قدرته على الانتباه و التركيز لأسباب متباينة و غامضة: تربية غير محددة الأهداف، صعوبات سيكولوجية، أمراض نورولوجية أو حتى صعوبات متعلقة بالمقرر الدراسي. كما يمكن أن نعتبر المعسر قرائياً غير قادر على التركيز بفعل الصعوبات العلائقية أو السيكو إنفعالية.

(CatherineBillard, 2001,P1).

ونظراً لصعوبة الاضطراب - قلة الانتباه و فرط الحركة - (A.D.H.D)* و انتشاره الوبائي. حاولت الطالبة تسليط الضوء عليه و قبله بالتطرق "لعملية الانتباه" لتوضيحها و من ثم تفسير، فهم اضطراب قلة الانتباه (و يعبر عن اضطراب "قلة الانتباه و فرط الحركة" اختصاراً باضطراب " قلة الانتباه").

و لأجل ذلك قسمت فصلها كما يلي:

I - الانتباه.

II - اضطراب قلة الانتباه.

I - الانتباه:

* (A.D.H.D) إختصار لمصطلح: اضطراب "قلة الانتباه و فرط الحركة" و يكون الاختصار الترميزي كما يلي:

A : Attention.

D: Deficit.

H: Hyperactivity.

D: Disorder.

لا يستطيع الفرد أن يعيش بمعزل عن عالمه الخارجي، منغلقاً في عالمه الداخلي فحسب و لعل النشاط المتزامن و اللامتناهي في التعقيد لنوافذه الحسية لدليل قاطع على ما نقول هذه التي تواجه في أقل من ثانية عدداً لا يكاد يُحصى من الاستثارات باختلاف ضروبها و تباين شدتها.

و لكن حتى يستطيع الفرد أن يحافظ على توازنه و تكيّفه مع هذه المعطيات الحسية يجب أن يتخذ قراراً انتقائياً لأحد هذه المثيرات أو جملة منها، بحسب أهدافه و مدى استعداد عضويته لذلك. و لن يتأتى له ذلك إلا من خلال عملية الانتباه التي تضمن بقاءه و استمراريته و تحقق تكيّفه.

فلانتباه بذلك يُعد من أحد أهم العمليات العقلية على حد الإطلاق و التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي للفرد، حيث يستطيع من خلاله إنتقاء المثيرات الحسية المتباينة و التي تساعد على اكتساب المهارات و تكوين العادات السلوكية المتوافقة مع تلك المعطيات لتحقيق التوافق.

و نظراً لأهمية هذه العملية العقلية فقد كانت بؤرة إهتمام الباحثين و المتخصصين في الحقل السيكولوجي، بداية من عهدة السيكولوجيا التجريبية و رائدها "فوندت" و التي خلصت عصارة أبحاثها إلا أن الانتباه هو الخاصية المركزية للحياة الذهنية، أما عن مهمته الأساسية فهي توضيح محتويات الوعي و تحويل الإحساس إلى إدراك.

أما السيكولوجيا السلوكية فقد فنّدت الآراء الأولى و اعتبرت " الانتباه" ملاحظة انتقائية مركزة لا باعتباره كيف الوعي. جاء على إثر نتائج المدرسة السلوكية "برودنت" بنظرية مناهضة للتي سبقته أسماها بنظرية "الانتباه الإدراكي" و الذي استوحى معالمها من نظرية الاتصال. (السيد أحمد، 1999 ص 16).

والتي جاء تفسيرها على لسان (عبد الحليم السيد و آخرون، 1990) كما يلي:

« إن المعلومات الواردة من الحواس جميعاً تدخل مصفاة تمر بغنق زجاجة، أو قناة ضيقة تتحكم في توصيل عدد محدود من النبضات العصبية إلى المخ أما باقي التنبيهات فيمكن أن تظل في مخزن التذكر قريب المدى حيث يمكن استدعاؤه خلال بضع ثواني ». (السيد أحمد، 1999، ص 16).

1- ماهية الانتباه.

على ضوء ما سبق اتضحت لنا جلياً أهمية عملية الانتباه، كمحرك فعلي للحياة العقلية الهادفة لتحقيق توافق الفرد.

و عليه لا بد أن نتوسط ضبطاً مفاهيمياً من خلال سلسلة التعاريف المنتقاة و التي تتلاحم جملة للإجابة على سؤال واحد مطروح. ما الانتباه بالماهية ؟

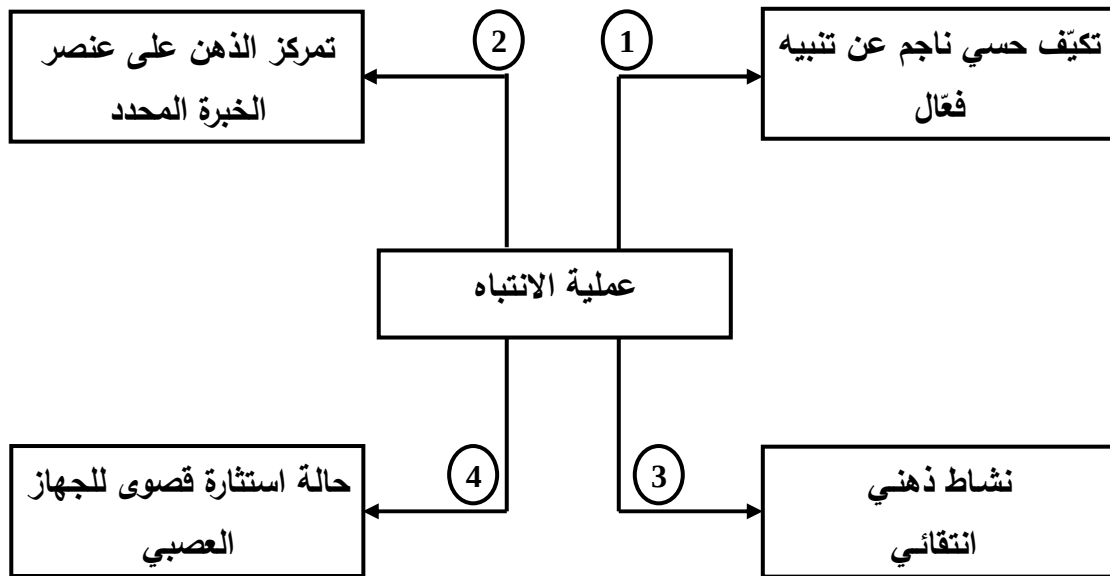
1-1: التعاريف القاموسية.

1-1-1: تعريف 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 وضوحاً عما عداه». (أسعد رزوق، 1996، ص 47).

و يضيف " أسعد رزوق " مفسراً: « تكيف حسي ينجم عن حالة قصوى من التنبيه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي ». (أسعد رزوق، 1996، ص 47).

يمكن أن نحدد الانتباه حسب – التعريف السابق – كما يلي:



شكل رقم (51): يوضح الضبط المفاهيمي لعملية الانتباه حسب (موسوعة علم النفس).

2-1-1: تعريف - Dictionnaire fondamental de psychologie.

« الانتباه هو توجيه النشاط بالأهداف. لتفعيل سيرورات تلقي المعلومات لظاهرة معينة ».

(Bloch ,1998, P 113)

ركز هذا التعريف في تحديده للانتباه على الأهداف و التي تمثل المحور الأساسي لتوجيه النشاط الذهني. فيتم على أساسه تفعيل السيرورات الذهنية لإستقبال و استجماع المعلومات الحسية المنتقاة. فقد اختلف هذا التعريف مع التعريف السابق، كون الثاني حصر "الانتباه" في تلقي و استجماع المعلومات فحسب عكس الأول الذي بيّنه على أنه حجر الزاوية للحياة العقلية بأسرها و الرامي لتحقيق التوافق فهو بذلك يتجاوز عملية استجماع المعلومات فقط.

1-1-3: تعريف القاموس النفسي لـ : سيلامي "Sillamy".

« الانتباه هو تركيز الذهن على شيء محدد، و ذلك بالانغلاق على العالم الخارجي للموضوع على ما يُهمنا». (Sillamy , 1995, P30).

جاء تعريف " سيلامي" مؤكداً لتركيز الذهن على منبه معين من بين جملة المنبهات المحيطة و اختزال عملية الانتباه بالانغلاق على العالم الخارجي أي البحث عن المنبه الأساسي لتحقيق ما يصبوا إليه الفرد من ضمن جملة المثيرات الأخرى. فهو بذلك يشير إلى الانتقائية لتحقيق أهداف الفرد، إلا أنه أغفل المراحل الأخرى المؤدية لهذا النشاط الذهني الأساسي.

1-2: التعاريف من الدراسات السابقة.

1-2-1: تعريف " حلمي المليجي"، "أنور الشرقاوي" (1983، 1992).

« الانتباه هو ملاحظة فيها اختيار و انتقاء، و نحن حين نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء فإننا نصبح في حالة تهيئ ذهني. و حينما ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسه تتكيف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه » (عبد المجيد سيد أحمد، 1998، ص 297).

من خلال تعريف " المليجي" و " الشرقاوي" يمكن أن نستشف النقاط الآتي ذكرها كما يلي:

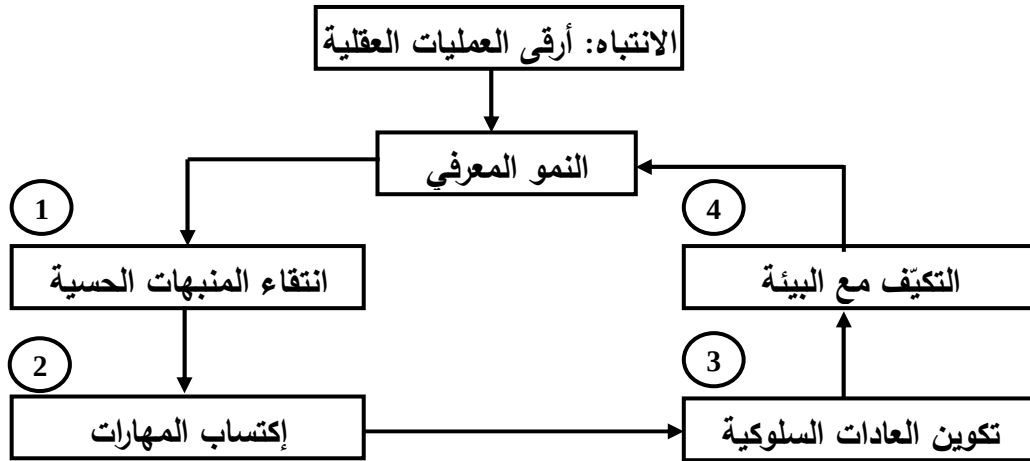
* - الانتباه ملاحظة انتقائية موضوعية. * - الانتباه مرحلة تهيئ الذهن.

* - الانتباه استثارة الأعضاء الحسية الداخلية للتكيف مع المعطيات الخارجية (موضوع الاهتمام).

1-2-2: تعريف السيد أحمد.

« الانتباه هو أهم العمليات العقلية التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي لدى الفرد حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعد على إكتساب المهارات و تكون العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به». (السيد أحمد، 1999، ص 15).

يمكن أن نحدد الانتباه من خلال التعريف السابق كمايلي:

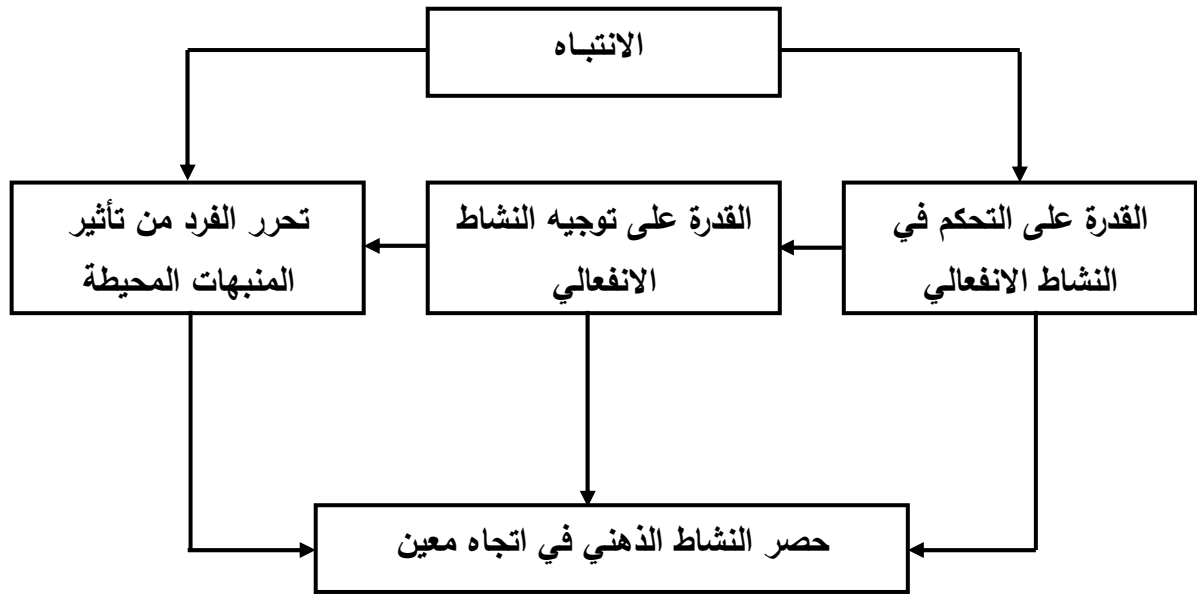


شكل رقم (52): يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (السيد أحمد ، 1999) .

3-2-1: تعريف عبد المجيد سيد أحمد (1998).

« الانتباه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي و توجيهه وجهة محددة مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة» (عبد المجيد سيد احمد، 1998، ص 297).

يمكن أن نجسم تعريف "عبد المجيد سيد أحمد" لتوضيح الفهم كما يلي:



شكل رقم (53): يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (عبد المجيد سيد أحمد).

1-2-4: تعريف " أحمد عزت راجح".

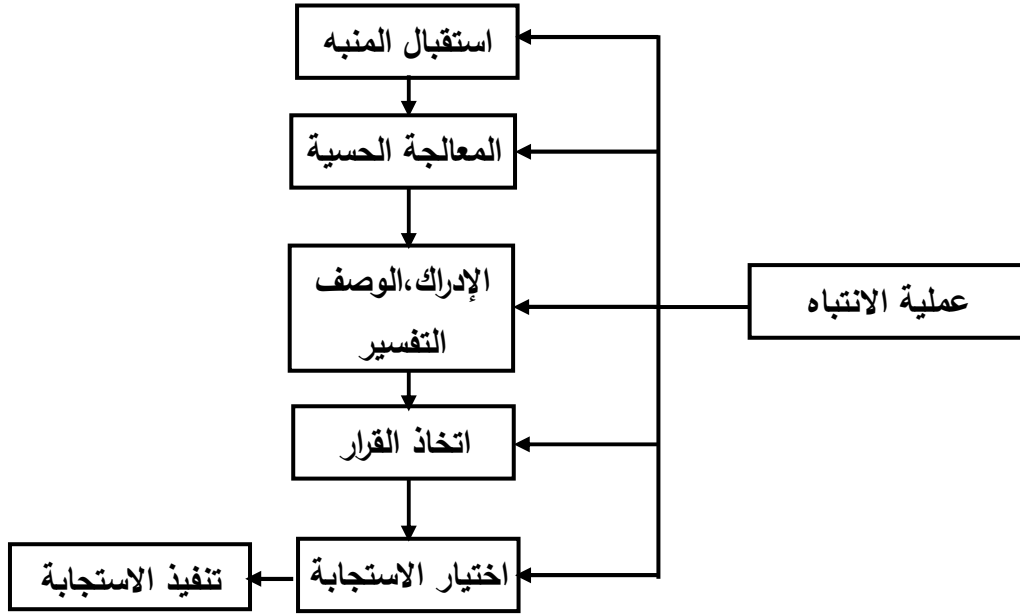
« الانتباه يسبق الإدراك و يُعد له، و يهيء الفرد للإدراك... » . (السيد علي السيد أحمد، 1998 ص 16).

يبيّن " عزت راجح " أن الانتباه المرحلة التمهيديّة المهيئة لعملية الإدراك، و هي الأساسيّة للحياة الذهنية للفرد، إلا أن تعريفه جاء مقتضباً غير مفسرٍ لهذه العملية الذهنية الأساسيّة.

1-2-5: تعريف راضي الوقفي (1998).

« ... الانتباه عملية توجيه و تركيز الوعي على منبه، و ذلك بتوجيه أجهزتنا الحسية الإدراكية لإختبار معلومات معينة لمعالجتها و تخصيص الطاقة اللازمة للقيام بهذه المعالجة ». (راضي الوقفي، 1998 ص 480).

و استزادة لتوضيح الفهم و تقريبه نعرض المخطط التالي:



شكل رقم (54) يوضح التحديد المفاهيمي للانتباه حسب (الوقفي).

1-2-6: تعريف الطالبية.

من خلال ما تقدم من سلسلة التعاريف السابقة يمكن أن نخلص إلى التحديد المفاهيمي الآتي:

« الانتباه نشاط ذهني انتقائي موجه لتفعيل السيرورات المعرفية بهدف تحقيق التوافق ».

2- أهمية الانتباه.

و لعل الطابع الفعلي للأهمية يكتسبه الانتباه من سيرورته النمائية يعود لمرحلة المهد بل إلى التي سبقتها، فيستجيب الجنين لجملة المثيرات الداخلية و الخارجية المحيطة به و الوثيقة الصلة بالتغيرات الفيسيولوجية و السيكلوجية للأم (تغير نبضات القلب، سرعة تدفق الدم، حالات الارتياح النفسي، التوتر الزائد...).

و تستمر عملية الانتباه ضمن الإطار النمائي للفرد، ففي الفترة ما بين (7-8) أسابيع من العمر يستجيب إستجابة موجهة و التي تستمر معه خلال الفترات النمائية الأخرى المتبقية فيتأثر بثراء المعلومات التي يحويها المثير و قوة عوامل جذبه (عبد المجيد سيد أحمد، 1998، ص 298).

و لا عجب أن نلتبس الأهمية الإجرائية للانتباه في حالة اضطرابه. و الذي يمثل ساحة تلاقي الدراسات السيكلوجية الجادة و المتمركزة خاصة في أبحاثها على المرحلة النمائية الذهبية للفرد و المكان

الانتقائي لذلك المدرسة الابتدائية، و التي تدخل تصنيفاً ضمن اضطراب السلوك و قد أكدت الدراسات مدى انتشاره باستخدام محكات تشخيصية مقننة و أساليب مختلفة للتقييم. حيث تراوحت قيم معدلات الانتشار بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-18 سنة) ما بين 2% إلى 6% تقريبا. (آلان كازدين 2000، ص 26).

و يرى (كازدين و آخرون، 1990) أن نسبة إحالات الأطفال و المراهقين إلى العيادات النفسية بسبب اضطراب السلوك - الانتباه- تتراوح ما بين ثلث إلى نصف عددهم، و عليه فإن الاضطراب يُعد أهم أسباب الإحالة إلى العيادات النفسية (آلان كازدين، 2000، ص 26).

أما "روبنز" (Robnes,1978) فقد أكد على ثبات هذه المشكلة عند الأطفال عبر الزمن، و لا ينطبق هذا الثبات على العديد من الأشكال الأخرى من إختلال الأداء الوظيفي التي يتم الشفاء منها على مدى مضمار النمو. (آلان كازدين، 2000، ص 26).

هذا ما أكدته الدراسات الحديثة للاضطرابات السلوكية و الانفعالية الشديدة فيُتوقع لها الاستمرار.

(خولة يحي، 2000، ص 75).

و تكتسي عملية الانتباه أهميتها من حجم الدراسات المنصبة في هذا المجال و التي سنورد بعضاً منها في الجدول الآتي ذكره:

جدول رقم (37): يوضح أهم الدراسات السابقة حول النشاط الزائد (علا عبد الباقي، دس، ص 25، 26، 27).

صاحب الدراسة	إشكالية الدراسة	السنة	قوام العينة	النتائج المتوصل إليها
لامبرت و زملاؤه:	- استكشاف المرحلة التي ينتشر فيها الاضطراب: (مدى انتشار الاضطراب حسب الجنس)	1978	- 5000 (طفل/طفلة) - اختلاف المرحلة العمرية	- ينتشر في المرحلة الابتدائية. - تلاميذ الصفوف الأولى. - الذكور أكثر عرضة للاضطراب
ع العزيز الشخص:	- التعرف على حجم المشكلة في مصر. - درجة اختلاف الانتشار بين الريف و المدينة - درجة شيوعها بين العاديين و المعوقين.	1985	- 3150 (طفل / طفلة)	- أطفال المدينة أكثر أطفال الريف. - الذكور أكثر من الإناث. - المعوقين أكثر من العاديين.
إبشتين و زملاؤه:	- مقارنة حجم الانتشار حسب الفارق العمري. - مقارنة حجم الانتشار حسب الجنس. - مقارنة حجم الانتشار حسب العاديين و المعوقين.	1986	- 1913- (طفل / طفلة) العمر - العمر (6-18 سنة)	- الأطفال أكثر من المراهقين. - الذكور أكثر من الإناث. - تساوي العاديين مع ذوي الإعاقة البسيطة.
بوب و زملاؤه	- التعرف على حجم انتشار الاضطراب. - مقارنة حجم الانتشار حسب الجنس.	1991	/	- اضطراب النشاط الزائد أكثر الإضطرابات شيوعا. - الذكور أكثر من الإناث

من خلال جملة الدراسات السابقة نستطيع الوقوف على الحقائق المتوصل إليها كما يلي:

- * - إن النشاط الزائد من أهم المشكلات السلوكية المنتشرة.
- * - الأطفال الذين يعانون من مشكلة النشاط الزائد أكبر من أي مشكلة أخرى.
- * - النشاط الزائد ينتشر بين أطفال المرحلة الابتدائية تحديداً الصفوف الأولى (منها في الصفوف الأخيرة).
- * - نسبة إنتشار الاضطراب عند الذكور أكبر منه عند الإناث.
- * - ينتشر الاضطراب بين العاديين و غير العاديين (ذوي الإعاقة العقلية).
- * - الظروف البيئية عوامل مهيئة لظهور الاضطراب.
- * - يرتبط انتشار الاضطراب بالظروف الاجتماعية للفرد.

3- أشكال الانتباه و مكوناته.

سلطت السيكولوجيا المعرفية الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساسا للنمو المعرفي للفرد و محققاً فعلياً لتوافقه، ولقد أشارت إلى الضروب التي تظهر بها هذه العملية.

حيث أشار (بورن و زملاؤه، 1979) إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بينوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال:

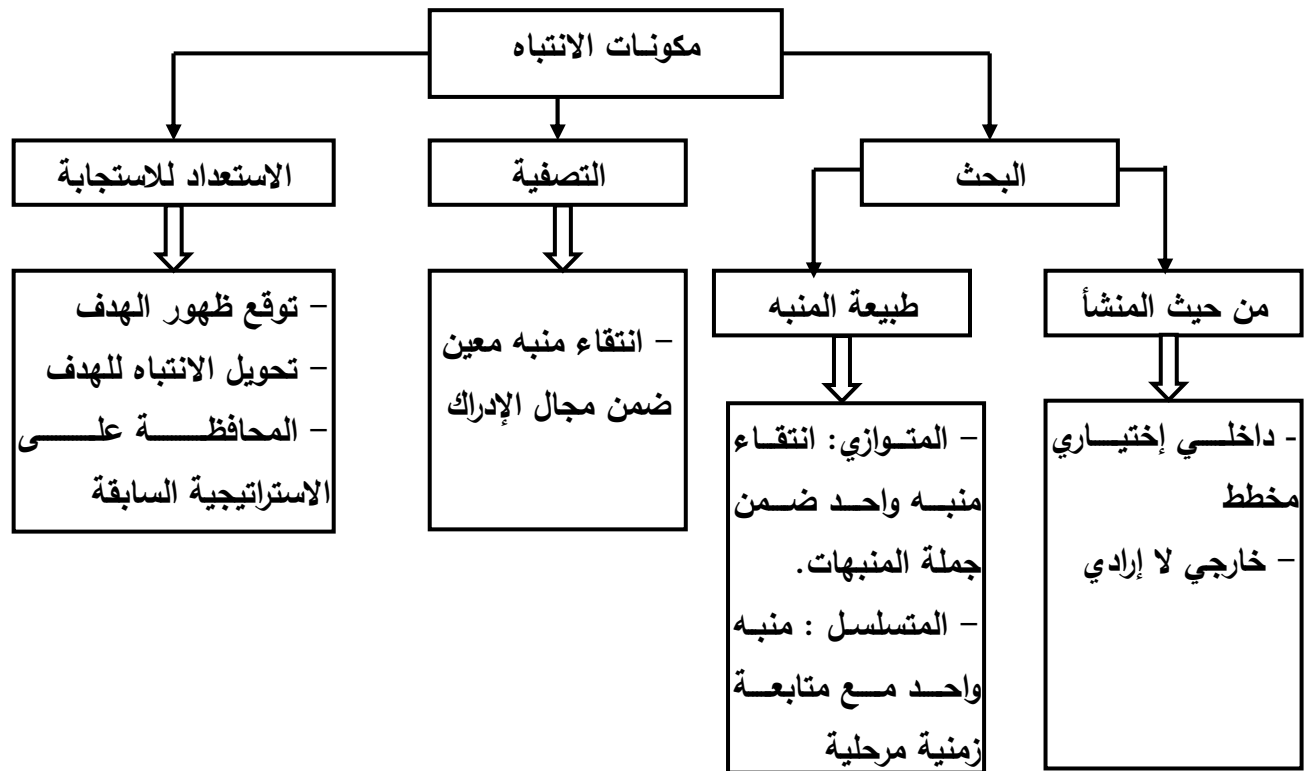
- * - الشكل الأول: الانتباه موزعاً على جملة من المنبهات.
- * - الشكل الثاني: توجيه الانتباه و انتقائه لمنبه واحدٍ ضمن جملة من المنبهات (انتقاء الانتباه).
- * - الشكل الثالث: و المتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظاً جداً و في هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص. (السيد علي سيد أحمد 1999، ص 17).

أما عن ميكانيزم عملية الانتباه فهو مركب من ثلاثة مكونات أساسية هي:

- أ- البحث: هو محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري.
- ب- التصفية: عملية انتقاء لمثير ما، أو لصفة محددة مع إغفال باقي المنبهات الأخرى.

ج- الاستعداد للإجابة: و المسماة بـ: " التهيئة" و هي استعداد العمليات الإنتباهية للإستجابة للمثير الهدف.

و يمكن توضيح ميكانيزم عملية الانتباه في الشكل الآتي:



شكل رقم (55): يوضح مكونات الانتباه.

4- أنواع الانتباه.

اجتمعت آراء الدراسات الحديثة في ساحة الاتفاق حول أهمية وماهية الانتباه باعتباره النشاط الذهني المحرك للحياة المعرفية و نموها، و لكنها لم تستطع تبني إطاراً واحداً للتصنيف و الذي مرده تباين محدداته. إلا أن الواضح في الأمر أن هناك تصنيفات أساسية يمكن أن نستجمعها في الجدول الآتي ذكره:

جدول رقم (38): يوضح محددات التصنيف (أنواع الانتباه).

أنواع الانتباه	محددات التصنيف
1- الانتباه إلى الذات: التركيز على المثيرات الداخلية: - أحشائه و أعضائه. - خواطره و أفكاره.	موقع المثيرات:
2- الانتباه إلى البيئة: التركيز على المثيرات الخارجية - مثيرات اجتماعية. - مثيرات حسية: سمعية، بصرية، شمية، لمسية.	
1- الانتباه لمثير واحد: تعيين مثير واحد و إهمال الأخرى	عدد المثيرات:
2- الانتباه الأكثر من مثير: يستوجب سعة انتباهية عالية تتطلب التركيز على مجموعة المنيهات في المجال البصري	
1- الانتباه الإرادي: توجيه الانتباه لشيء محدد.	طبيعة المنبهات:
2- الانتباه اللاإرادي: تفرض المنبهات الداخلية، الخارجية بنفسها على الفرد.	
3- الانتباه التلقائي: التركيز المعتاد و التلقائي لوعي الفرد	
- ينقسم مصدر الانتباه: تذوقي، سمعي، بصري، شمي، لمسي.	مصدر التنبيه:

5- خصائص الانتباه:

إن الطبيعة الديناميكية للانتباه مردها طبيعة المنبهات المتباينة و المتدرجة. من البساطة إلى التعقيد و من السكون إلى الحركة، علاوة على عوامل جذب الانتباه التي تؤثر لا محالة عليه بصفة عامة. و نظرا لأهميته البالغة و جب أن نقف على أهم خصائص عملية الانتباه و التي نلخصها في الجدول التالي:

الخاصية	مظاهرها
الانتباه عملية إدراكية مبكرة:	- يقع الانتباه بين عمليتي الإحساس و الإدراك لدى يطلق عليه: "عملية إدراكية مبكرة".
الإصغاء:	- أهم عوامل استكشاف للبيئة المحيطة مثلاً: التركيز على بعض الأحاديث، المثيرات السمعية.
الاختيار و الانتقاء:	- توجيه الانتباه لبعض المثيرات المتوائمة مع حاجاته وحالاته النفسية.
عملية الإحاطة:	- تركز على الإحاطة الحسية البصرية أو السمعية، أي استقبال المثيرات و استجماعها ثم انتقائها.
التركيز:	- التوجيه بفاعلية و إيجابية و اهتمام. - إهمال إشارات التنبيهات الأخرى. - التنبيه قصدياً في مجال الإدراك.
التعاقب:	- الانتباه غير منقطع. - التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية.
التموج:	- ظهور و أقول المثير بعد فترة زمنية طويلة مع ظهور مثير دخيل.
التذبذب:	- تباين شدة الاستثارة من مصدر المثير نفسه بين القوة و الضعف

6- عوامل جذب و تشتت الانتباه.

تتسم عملية الانتباه بخصائص متباينة و المرتكزة أساساً على طبيعة المثيرات بحكم العملية سيروية انتقائية لها. و دوام هذه السيروية الانتقائية يستوجب عوامل تثبيتها أو ما يُعرف "بعوامل جذب الانتباه"، و هذه العوامل على نمطين:

*أولاهما: تدعى "بالعوامل الخارجية" و التي تتعلق أساساً بالمثير (خصائصه ظروف الموقف...).

* ثانية: فهي "العوامل الذاتية" و التي تتصل بشخصية الفرد: دوافعه، ميوله أهدافه...

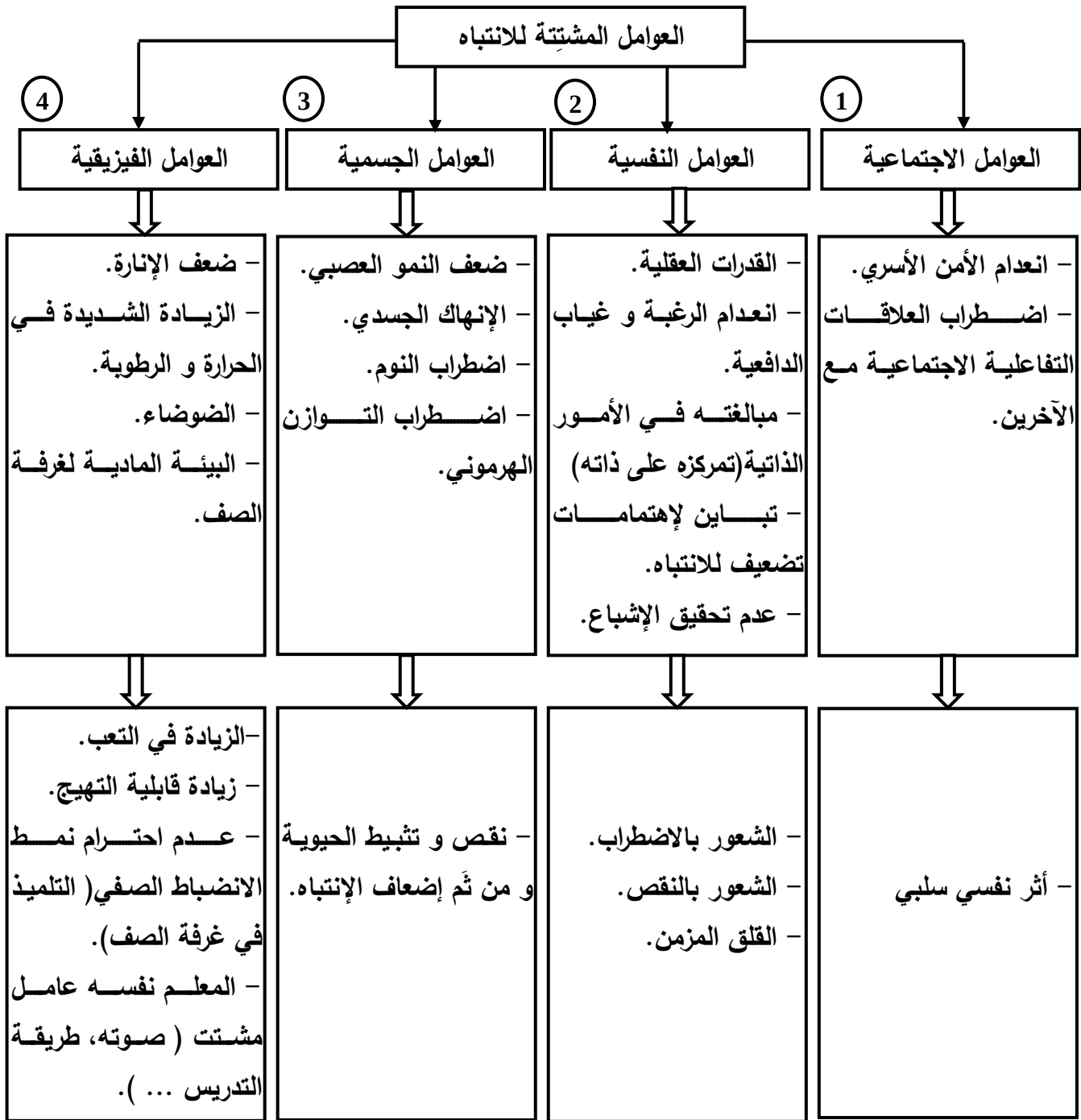
و لا بأس من أن نعرض جملة هذه العوامل بنوعيتها في الجدول التالي:

جدول رقم (40): يوضح أهم العوامل الخارجية و الداخلية لجذب الانتباه.

عوامل جذب الانتباه	طبيعتها	مظاهرها
--------------------	---------	---------

أولاً: العوامل الخارجية	1- الحركة:	- هي الطابع الفعلي للتنبيه الفعّال.
	2- تغيير المنبه:	- الديناميكية المفاجئة زيادة في التنبيه.
	3- موقع المنبه:	- المناطق العليا أفضل من السفلى. - المناطق اليمنى أفضل من اليسرى. - المنبه أمام العين مباشرة أكثر فعالية.
	4- حجم المنبه:	- الحجم الأكبر أكثر تأثيراً من الأصغر.
	5- شدة المنبه:	- كلما زادت شدة الاستثارة زادت شدة الانتباه.
	6- الاعتياد:	- ألفة المثير ضمان لتنبيه أفضل.
	7- طبيعة المنبه	- تختلف شدة الانتباه باختلاف نوع و كيف المثير (سمعي بصري...).
	8- حداثة المنبه:	- مثير جديد ← خبرة جديدة ← زيادة في شدة الانتباه.
	9- تكرار المنبه:	- تكرار المنبه يضمن ألفته و من ثم زيادة في شدة الانتباه.
	10 التباين و التضاد:	- التباين الشكل عن الأرضية عامل مهم لجذب الانتباه.
	11- الحاجة الزائدة للتنسيق:	- تعقد وسرعة المثير إلزامية تركيز الانتباه عليه
ثانياً: العوامل الداخلية	أ- العوامل المؤقتة:	1- التهيؤ الذهني: تفعيل السيورورات الذهنية لانتقاء المثير المحدد.
		2- النشاط العضوي: يؤدي إلى جذب الانتباه إلى الداخل.
		3- الدافع: الدوافع شرط أساسي لحدوث الانتقائية و هي الخاصة الأساسية للانتباه.
	ب- العوامل المستديمة:	1- مستوى الاستثارة الداخلية: العلاقة التلازمية موجبة بين شدة الإستثارة الداخلية و درجة تركيز الانتباه.
		2- الميول و الاهتمامات: تعد الميول و الاهتمامات بؤرة تركيز الانتباه لدى الفرد.
		3- الراحة و التعب: استنفاد الطاقة الجسمية و النفسية مؤشر فعلي لضعف شدة الانتباه.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أهم العوامل الخارجية و الداخلية لجذب الانتباه و ضمان استمراريته. لكنه في مقابل ذلك عوامل مضادة للأولى تعمل على تضعيف القدرة الإنتباهية و من ثم تشتيتها و التي سنوضحها من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (56): يوضح أهم العوامل المشتتة للانتباه .

تم التطرق "للإنتباه" كعملية أساسية في الحياة الإعتيادية للفرد بشكل تفصيلي.و ذلك بالتطرق للتحديد المفاهيمي للإنتباه (قاموسياً، الدراسات السابقة). فمناقشتها تَباعاً ثم التركيز على أهمية الإنتباه و الذي أكدته سلسلة الدراسات السابقة. فأشكاله و مكوناته ثم أنواعه ليتم بعدها تحديد أهم خصائص الإنتباه و أخيراً عوامل الجذب و التشتت و التي تمثل لب الاضطراب و الذي يُعرف بـ: "اضطراب قلة الإنتباه " و هذا ما سنتطرق إليه:

II - اضطراب قلة الإنتباه.

مما سبق اتضح أهمية الإنتباه القصوى من جهة و من أخرى تباين مستوياته لدى الأفراد كل حسب مرحلته النمائية، و حتى ضمن نفس المرحلة العمرية، ومرد ذلك اختلاف حالة الجهاز الحاسي و مدى قابليته، و الناقلات العصبية و خصوصاً الجهاز العصبي المركزي باعتباره مركز عملية الإنتباه و المحرك الفعلي لها.

و يعتبر اضطراب الإنتباه من الاضطرابات الحادة و الشائعة، و هو اضطراب متغير الصفات و غير واضح المعالم، واسع الانتشار يتأرجح تقريباً من 3-5 % لدى الأطفال من عمر المدرسة. (محمد الطيب، 1994، ص 101).

و مصطلح "اضطراب الإنتباه" من المصطلحات التي ظهرت حديثاً و الذي يعكس الصعوبات الإنتباهية التي تظهر بوضوح و بشكل شائع لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعليم و يتلازم اضطراب الإنتباه مع فرط الحركة و التي تظهر عياناً ابتداءً من سن الثالثة.

أما " جون كارول" فقد أكد أن بتوافر الظروف الحياتية و العادية للتلميذ، فإن تعلمه للمادة أو المهارة المطلوبة يتناسب طردياً مع مقدار التركيز الزمني الذي ينفقه في أثناء إنجاز التعلم. (محمد لعمايرة 2002، ص 222).

و تشترك الدراسات السيكولوجية للمرحلة الابتدائية في تحديد جملة من الاضطرابات المزامنة لهذه المرحلة التعليمية المستهدفة- " Periode Sible " - و هذا ما ذهب إليه " عصام نور " بقوله: «...»

أكدت الدراسات الحديثة التي يتعرض لها الأطفال أن كُلاً من البنين و البنات يعانون في المتوسط من 5

إلى 6 مشكلات في أي وقت خلال مرحلة رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية». (عصام نور 2002، ص 37).

و قد أيد " محمد الريماوي " الآراء السابقة فيبين تزايد في تردد أطفال هذه المرحلة على عيادات الصحة النفسية ليصل إلى ثلاث أضعاف ما هو عليه في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أن نسبة تردد الذكور أعلى منها لدى الإناث.(محمد الريماوي، 1992 ، ص 364).

و نظراً لأهمية اضطراب الانتباه كخاصية تميز فئة للأطفال الذين لديهم فرط النشاط. فقد أضاف "الدليل التشخيصي الاكلينيكي، DSM" فئة تسمى الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه.(محمد الريماوي، 1992، ص 364).

1- ماهية اضطراب قلة الانتباه.

يعتبر مصطلح اضطراب " قلة الانتباه " من المصطلحات الحديثة. حيث أنه لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب، إلا في بداية الثمانينات من هذا القرن حيث كان يشخص قبل ذلك على أنه إما: ضعف في القدرة على التعلم، أو أنه خلل بسيط في وظائف المخ (Minimal Brain Dysfonction (M.B.D " أو أنه خلل بسيط في المخ، أو أنه نشاط حركي مفرط. (السيد سيد أحمد، 1999 ص 34).

والواضح أن الاختلاف في التحديد المفاهيمي بقي قائماً إلى يوم الناس هذا و عليه. لا بد أن نعرض جملة من التعاريف للوصول إلى تركيب مفاهيمي توافقي.

1-1: التعاريف القاموسية.

1-1-1: تعريف موسوعة علم النفس: تُعرف الطفل المضطرب على أنه:

« الطفل الذي ليس لديه القدرة على تركيز الانتباه. والمتسم بالإنذفاعية و فرط النشاط و تزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب من الطفل مطابقة الذات و أيضاً الحكم الذاتي، و الذي يُظهر قصوراً في مدى و نوعية التحصيل الأكاديمي و قصور في الوظائف الاجتماعية ». (محمد الطيب 1994، ص 34).

يُستخلص من التعريف السابق النقاط الآتي ذكرها:

*- الطفل المضطرب يتسم بضعف الانتباه و تدني مستواه و الزيادة المفرطة في الحركة الإندفاعية.

*- زيادة ظهور زُملة الأعراض في مواقف: مطابقة الذات، و الحكم الذاتي.

*- يكون الاضطراب مؤشر لتدني التحصيل الأكاديمي و قصور الوظائف الاجتماعية.

1-1-2: تعريف دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM).

كان لجمعية الطب النفسي الأمريكية (A.P.A) تحديدات مفاهيمية و أخرى معدلة لهذا الاضطراب. فقد جاء تحديدها المفاهيمي الأول في دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية الثالث و الذي عُُدّل في الدليل التشخيصي الرابع.

1-2-1-1: دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية الثالث (DSM III).

« ... اضطراب له زُملة أعراض سلوكية تميزه و قد قُسم إلى نوعين: الأول اضطراب الانتباه و الثاني هو اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بنشاط حركي مفرط». (السيد سيد أحمد، 1994، ص 34).

حدّدت "الجمعية الأمريكية للطب النفسي" الاضطراب بداية على أنه جملة من الأعراض السلوكية الملاحظة و التي فصلت فيه بين "اضطراب الانتباه" و "مشكلة الحركة الزائدة" للطفل المضطرب، بعد تقسيم الاضطراب إلى نوعين:

*- اضطراب الانتباه. *- عجز الانتباه غير مصحوب بنشاط حركي مفرط.

1-2-1-2: دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع (DSM.IV).

(بعد مراجعة 1987)

« ... جميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم نشاط حركي مفرط، و لكن مستوى هذا النشاط الحركي المفرط يختلف من طفل لآخر، فقد تكون أعراض ضعف الانتباه أشد من أعراض فرط النشاط الحركي لدى بعضهم ». (السيد سيد أحمد، 1994، ص 35).

عدّلت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (A.P.A) تعريفها بعد مجموع الدراسات و التي نذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر، دراسة (بورينو و زملاؤه ، 1988) فعُدّلت عن التعريف الأول لتستعيضه بالثاني في (D.S.M IV) و التي حدّته كما يلي:

*- تلازمية اضطراب النشاط الحركي المفرط بتدني الانتباه.

*- تباين ظهور زُملَة الأعراض من طفل لآخر.

*- تفاوت ظهور أعراض ضعف الانتباه عن أعراض فرط الحركة.

*- شدة ظهور جملة الأعراض السلوكية لقلة الانتباه مقارنة بأعراض فرط الحركة.

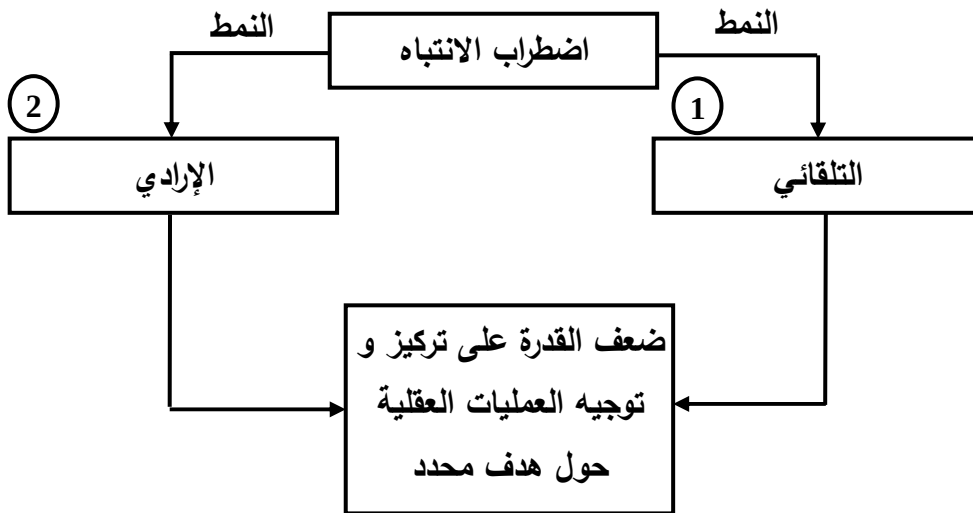
3-1-1: تعريف الموسوعة الفلسفية (1960).

« اضطراب الانتباه هو الاضطراب الذي يشمل كلاً من الشكل التلقائي و الإرادي للانتباه و يدور حول

الضعف في القدرة على تركيز العمليات العقلية في الاتجاه المطلوب... » (محمد الطيب، 1994، ص 103).

قدم تعريف الموسوعة الفلسفية على غرار باقي التعاريف السابقة تصنيف لاضطراب الانتباه و

الذي يمكن أن نوضحه في الشكل الآتي:



شكل رقم (57): يوضح التحديد المفاهيمي لاضطراب الانتباه حسب الموسوعة الفلسفية.

2-1: التعاريف من الدراسات السابقة.

1-2-1: تعريف جيشويند (1982) Gueswind.

« اضطراب الانتباه هو اضطراب في الوظائف العقلية الشائعة... » (محمد الطيب 1994، ص 101).

اقتصر " جيشويند" في تحديده للاضطراب على أنه اختلال في الوظائف العقلية و لم يبين العلاقة

التلازمية بين فرط الحركة وقلة الانتباه، كما حددته الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليل التشخيص

الإحصائي المعتمد. و عليه جاء التعريف عاماً مبهماً.

1-2-2: تعريف " بوهلن و ديفيد -1985- .

« الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه لديه اضطراب في السلوك المعرفي ». (محمد الطيب، 1994 ص 101).

اعتبر اضطراب الانتباه اضطراباً معرفياً لأن عملية الانتباه تفعيل للسيورورات المعرفية باعتباره أرقى العمليات العقلية. لكنه لم يبين أعراض هذا الاضطراب ومدى ارتباطه مع المبالغة في الحركة.

1-2-3: تعريف " بريون" (Prione)، (1986).

« الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه لديهم مشكلات القدرة على استمرار الانتباه و الاحتفاظ به (تركيز الانتباه) لمدة طويلة ». (محمد الطيب، 1994، ص 102).

يبين " بريون" أن اضطراب الانتباه هو عدم القدرة على استمرار الانتباه و الاحتفاظ به لمدة طويلة، لكنه لم يوضح العلاقة بين قلة الانتباه و فرط الحركة، على غرار ما أكدّه "دوجلاس" " Douglas" في أن الاضطراب في الانتباه هو أساس الإفراط الحركي و الذي صادقت عليه الملاحظات الدقيقة للأطفال الذين لديهم فرط في النشاط.

1-2-4: تعريف "لاهي" و "بيلهام".

« توصلت نتائج دراسة "لاهي" و "بيلهام" إلى أن عجز الانتباه و فرط النشاط الحركي عرضان متلازمان لاضطراب واحد، و ليسا نمطين منفصلين » (السيد سيد أحمد ، 1999، ص 35).

جاء التعريف السابق مؤكداً لآراء السابقة حيث أكدت أن مصطلح "اضطراب الانتباه" شامل " لفرط الحركة" فالعلاقة بينهما تلازمية.

1-2-5: تعريف " عصام نور".

«... متلازمة (تناذر) سيكاتري يتميز بسلوك طائش غير ذكي، و اندفاعية هوجاء و عدم الاستقرار » (عصام نور، 2002، ص 119).

أضفى هذا التعريف طابع المتلازمة على الاضطراب و المتسم بجملة من الأعراض الثابتة الظهور و المستمرة زمانياً، حيث أكدّ بتصنيفها السيكاتري، و الملاحظ بجملة السلوكات غير الناضجة و الاندفاعية اللامحدودة و عموماً عدم الاستقرار و التوازن.

من خلال جملة التعاريف الآتية يمكن أن نخلص إلى التعريف الآتي:

1-2-6: تعريف خاص بالطالبة.

« متلازمة مزمنة تترجمها زملة الأعراض المختلفة و المؤدية إلى حالة عدم التوافق (الكلي، الجزئي) باختلاف الشدة و العمر الزمني »
وعليه من خلال ما ورد نحفظ بمصطلح "اضطراب الانتباه" للدلالة على " قلة الانتباه و فرط الحركة". هذا ما أكدته "رابطة النفسانيين الأمريكيين" على مصطلح "فرط النشاط" حيث أطلقت على هذا الأخير "اضطراب الانتباه".

2- الانتشار الوبائي للاضطراب الانتباه.

اتسع نطاق ظهور هذا الاضطراب المتسم بطابع الشمولية، التوسع و التباين في الظهور في ذات الآن و عليه جاءت الإحصائيات نسبية التقارب.

يعتبر اضطراب الانتباه من الاضطرابات الحادة و الشائعة، و هو اضطراب متغير الصفات و غير واضح المعالم، و ينتشر بنسبة (3-5 %) لدى الأطفال من عمر المدرسة (محمد الطيب، 1994 ص 101).

أما جمعية الطب النفسي الأمريكية فبيّنت أن نسبة المضطربين تتراوح ما بين (3-7%) في المراحل الابتدائية، حسب كل مجتمع و يصل العدد المجل إلى خمسة ملايين طفل (5 ملايين) في الولايات المتحدة الأمريكية. و تشير الإحصائيات الأمريكية إلى أن الأطفال المصابين بالاضطراب يشكلون نسبة (30 - 70 %) من مجمل المترددين على العيادات الخارجية (عصام نور، 2002، ص 65).

و يرى بعض المختصين أن نسبة انتشار هذه المشكلة تتراوح ما بين (10-50 %) من الطلبة الذين تقع أعمارهم بين (6-8 سنوات) و تقل هذه النسبة تدريجياً مع تقدم الطلبة في العمر كما تنتشر بين الأولاد (الذكور) أكثر منها عند البنات بنسبة تتراوح ما بين (4-10 أضعاف) (محمد العميرة، 2002 ص 165).

أما "وكالة الصحة العقلية الأمريكية" فقد وصفت الأطفال المُحالين للعلاج بها كانوا يعانون من هذا الاضطراب. كما بيّنت نتائج الدراسات العالمية الوبائية الحديثة في الطب النفسي أن هذا الاضطراب يصيب نسبة تصل إلى (10%) تقريباً من أطفال العالم . كما أن معدل انتشاره بين الأطفال من عمر المدرسة يتراوح بين (4- 6%) و الجدير بالذكر أن معدل انتشاره بين الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض يصل إلى (20%) أما انتشاره بين الذكور و الإناث، فهو (06) ذكور مقابل (01) للإناث. (السيد سيد أحمد، 1999، ص 35، 36).

ومما تبين من خلال جملة الدراسات السابقة مثل : دراسة " لامبرت و زملاؤه" (1978) ارتفاع نسبة المضطربين الذكور منها عند الإناث، في حين أكدت دراسة (عبد العزيز الشخص، 1985) أن المضطربين من أطفال الريف أكبر منهم بالنسبة للمدينة أما (إيشين، 1986) فقد أوضح أن هذا الاضطراب واسع في فئة الأطفال منه في فئة المراهقين و لم يسجل اختلاف في نطاق الانتشار بين المضطربين العاديين و المعوقين البسيطين (درجة الإعاقة بسيطة) (علا عبد الباقي، د س ، ص 26) . كما أن العديد من الدراسات العلمية الحديثة بيّنت أن (50%) تقريباً من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب، و أن نسبة الاضطراب عند التوائم الحقيقية مرتفع مقارنة بالتوائم غير حقيقية (السيد سيد احمد 1999، ص 40).

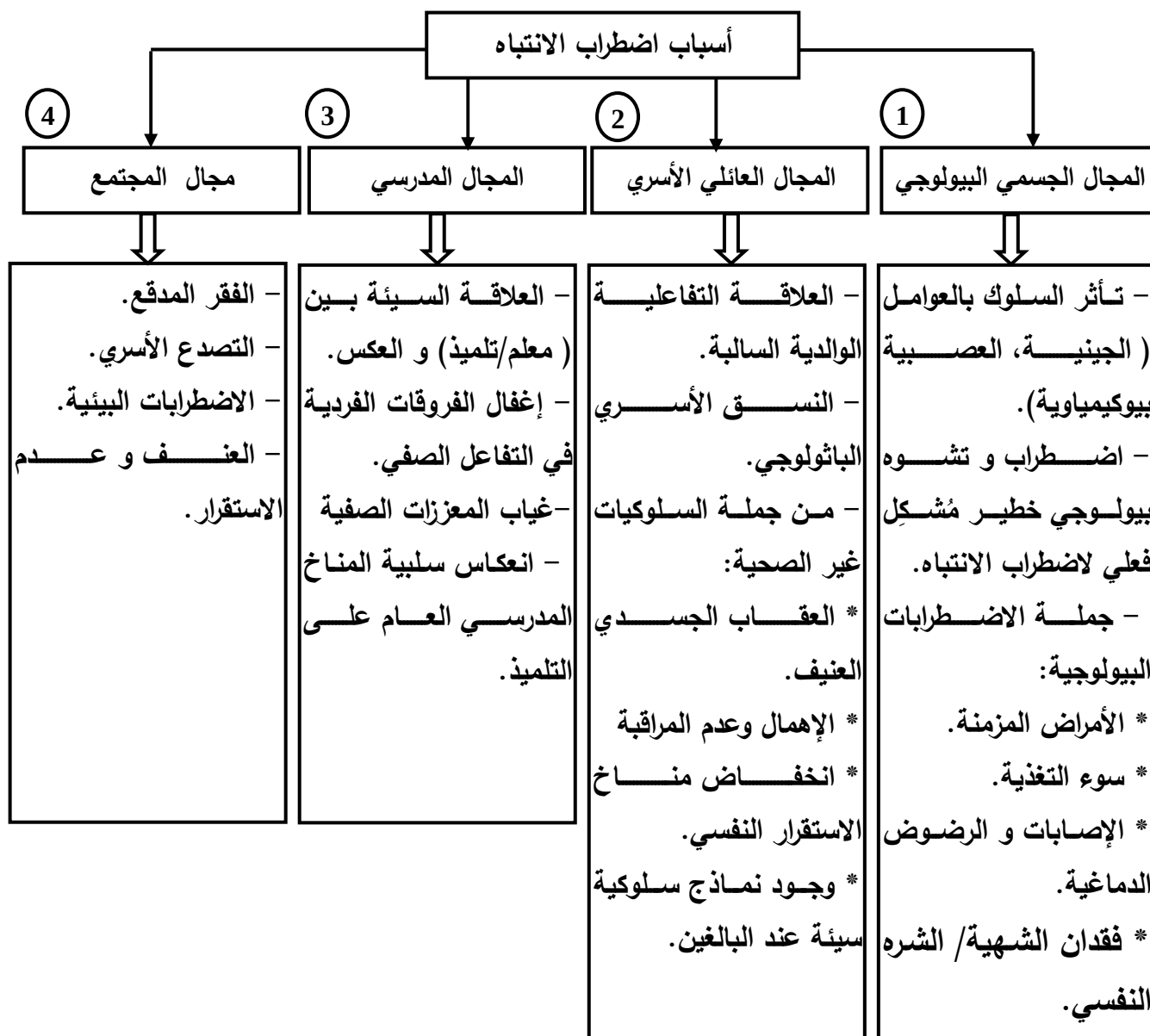
3- أسباب اضطراب الانتباه.

من خلال المؤشرات الاحصائية لتوسع نطاق اضطراب الانتباه يتجلى حجم ظهوره و هو الباعث الفعلي على الاستمرارية في الأبحاث السيكولوجية الجادة للتوصل لاستراتيجيات وقائية و أخرى علاجية. لكن قبل التخطيط للاستراتيجية المتبناة وجب أن نعود لجذور الاضطراب و نحدد الأسباب المؤدية لظهوره. فما أسباب اضطراب الانتباه إذن ؟

لقد تعددت تصنيفات "اضطراب الانتباه" فمنها " مجالية" و التي تلقي بمسؤولية ظهور الاضطراب على عائق مجال من مجالات الحياة. وأخرى " تفصيلية التقسيم" و التي تعود للأسباب الحقيقية و تركز عليها عكس الأولى، و فيما يلي توضيح لذلك:

3-1: أسباب الاضطراب حسب التقسيم المجالي.

و التي حددتها "خولة أحمد يحي" في أربعة مجالات كبرى يمكن أن نوضحها في الشكل الآتي:



شكل رقم (58): يوضح أسباب الاضطراب حسب التقسيم المجالي.

3-2: أسباب الاضطراب حسب التقسيم التفصيلي.

يمكن توضيح جملة الأسباب المؤدية لاضطراب الانتباه تفصيلياً في الجدول الآتي:

جدول رقم (41): يوضح الأسباب و العوامل المؤدية لاضطراب الانتباه .(السيد سيد أحمد، 1999

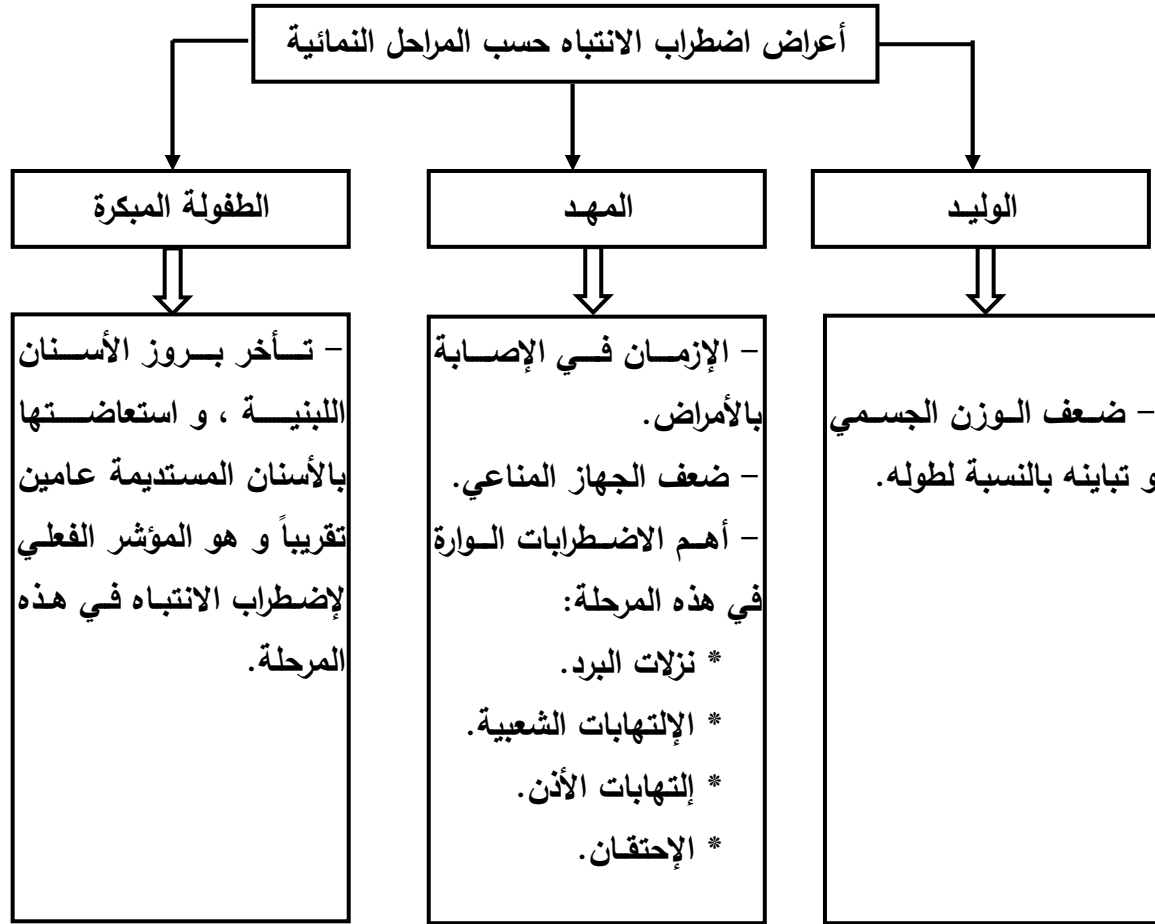
العوامل	ضروبها	مظاهرها
أ - المتعلقة بالمخ	1- خلل وظائف المخ:	- إصابة الفصوص الخلفية للمخ: اضطراب في مصدر التنبيه.
		- إصابة المركز العصبي وسط المخ: اضطراب في توجيه الإحساس.
		- إصابة الفص الجبهي الأيمن: اضطراب في تركيز الانتباه.
	2- الناقلات العصبية:	- الناقل العصبي: قاعدة كيميائية تعمل على نقل الإشارة بين المراكز العصبية المختلفة.
		- اختلال التوازن الكيميائي: للناقلات مسبب لاضطراب الانتباه.
	3- نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ:	- شبكية المخ: هي قواعد كيميائية ممتدة من الجذع إلى المخيخ دورها الأساسي توجيه الانتباه نحو المنبه الهدف و انتقائه (عملية الترشيح).
		- اختلال نظام التنشيط الشبكي للمخ: أساس لاختلال الانتباه.
	4- ضعف النمو العقلي:	- العلاقة طردية بين النمو العقلي و زيادة الكفاءة الإنتباهية.
		- الضعف العقلي ركيزة لتدني القدرة الإنتباهية.
ب - المتعلقة بالوراثة	- النقل الجيني المباشر:	- نقل المورثات الخاصة بتلف أو ضعف المراكز الإنتباهية بالمخ.
	- النقل الجيني غير المباشر:	- نقل المورثات لعيوب تكوينية المؤدية إلى تلف أنسجة المخ و من ثم ضعف المراكز الانتباهية العصبية.
ج - المتعلقة بالبيئة	- مرحلة الحمل:	- تعرض الأم لجملة الإشعاعات المختلفة.
		- تعاطي المخدرات و الكحول و العقاقير الطبية.
		- إصابة الأم بالأمراض المعدية: (الحصبة الألمانية، الزهري، السعال الديكي).
		- الاضطرابات الأيضية الاستقلابية.
	- مرحلة	- الضغط على رأس الجنين.

	الولادة:	- إصابة مخ الجنين: (أو جمجمته) أثناء الولادة.
		- إلتفاف الحبل السري: الذي يمنع وصول الأكسجين إلى المخ.
	- مرحلة ما بعد الولادة:	- جملة الرضوض الدماغية: تؤثر سلباً على الكفاءة الإنتباهية للوليد.
		- إصابته ببعض الأمراض المعدية: الالتهاب السحائي، الحمى القرمزية...).
د - لمتعلقة بالغذاء		- تناول الأطعمة الجاهزة، الخضروات الملوثة بالمبيدات الحشرية.
		- العلاقة موجبة بين نسبة الرصاص في الدم و اضطراب الانتباه.
		- تناول المفرط للسكريات يساهم في زيادة النشاط الحركي.
هـ - المتعلقة بالعلاقة التفاعلية طفل والدين.		- أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة تؤثر سلباً على القدرة الإنتباهية للطفل و التي يمكن تحديد بعض منها: * العقاب البدني أو النفسي. * الرفض الصريح أو المقنع. * اللامبالاة. * الحرمان العاطفي.

4- أعراض اضطراب الانتباه:

تختلف أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال باختلاف المرحلة العمرية التي يمرون بها بحيث نجدها في مرحلة الطفولة المبكرة و التي تأخذ المظهر العضوي، بينما نجدها في مرحلتي الطفولة المتوسطة و المتأخرة تأخذ الشكل السلوكي. (السيد سيد أحمد 1999، ص 47).

و نشير إلى هذه الأعراض وفقاً للمراحل العمرية السابقة كما يلي:



شكل رقم (59): يوضح أعراض اضطراب الانتباه حسب المراحل النمائية الأولى.

لكن إذا كانت الأعراض الإنتباهية في المراحل النمائية الأولى بهذا النمط، فهل هي مستديمة أو امتداد لمرحلة المدرسة ؟

إن المرحلة الابتدائية تضم أطفالاً من مرحلتين: الطفولة "المتوسطة و المتأخرة" وعليه يكون الاضطراب فيها متشابهاً إلى حدٍ ما و الذي سوف نحددها فيما يلي:

جدول رقم (42): يوضح أعراض اضطراب الانتباه.

الأعراض	مظاهرها
---------	---------

- الانتباه القصير:	- عدم القدرة على تركيز الانتباه لأكثر من بضع ثواني متتالية.
	- انتقال و تشتت الانتباه بسرعة بين المنبهات المختلفة.
- سهولة تشتت الانتباه:	- تجاهل المتغيرات البيئية المحيطة.
	- تحويل الانتباه إلى حركة في مجاله الإدراكي.
- ضعف القدرة على الإنصات:	- ضعف القدرة على الإنصات.
	- عدم القدرة على الفهم.
	- معلومات حسية مشوهة.
	- ضعف القدرة على التفكير.
- ضعف القدرة على التفكير:	- إكتساب معلومات مهمة و غير مترابطة.
	- ضعف القدرة على التفكير.
	- الوقوع في الأخطاء المتكررة.
- تأخر الاستجابة:	- بطيء المعالجة العقلية.
	- صعوبة استدعاء المعلومات و من ثم التفكير.
- عدم القدرة على استكمال الأعمال المكلف بها:	- تأثير المنبهات الدخيلة على القدرة الإنتباهية سلباً.
	- قدرة التفكير ضعيفة.
	- تأخر الاستجابة (طلب المساعدة من الآخرين).
- النشاط الحركي المفرط:	- كثرة الحركة المبالغ فيها (غير محددة الأهداف).
	- القيام بسلوكيات غير مرغوبة.
- الاندفاع:	- كثرة مقاطعته للآخرين/ الإجابة بدون تفكير.
	- الخروج عن قواعد النظام (الفوضى السلوكية).
	- الانتقال من نشاط لآخر.
- السلوك الاجتماعي:	- عدم الامتثال للقواعد العامة للنظام.
	- القيام بالسلوكيات الشاذة.
- التردد:	- عدم القدرة على اتخاذ القرار حتى و لو كلن بسيطاً.
- التصديق المستمر:	- ضعف القدرة التمييزية بين الحقيقة و الخيال.
	- تتسم سلوكياته بالطابع الانفعالي.
- عدم الثبات الانفعالي:	- اضطراب الانتباه مؤشر لعدم النضج الانفعالي.

5- مظاهر اضطراب الانتباه.

حدّدت "الجمعية النفسية الأمريكية" الاضطراب بمجموعة من المظاهر و التي حصرتها في ستة لمدة ستة أشهر حتى تحكم على التلميذ بأنه يعاني من هذا الاضطراب.(محمد العميرة، 2002 ص 144،145).

و هذه المظاهر هي:

- * - يفشل التلميذ في التركيز على التفاصيل أو يرتكب أخطاء نتيجة عدم المبالاة.
 - * - يواجه عادة صعوبة في الاستمرار على التركيز في أثناء تأديته للمهام.
 - * - يظهر عدم الإصغاء أثناء الحديث معه.
 - * - لا يلتزم بالإرشادات المقدّمة إليه.
 - * - يواجه صعوبة في تنظيم المهام و النشاطات المُكلف بها.
 - * - غالباً ما يكره أو يتردد أو يتجنب الانهماك في مهام تحتاج إلى تقديم جهد ذهني مستمر.
 - * - فقد الأشياء الضرورية لتأدية المهام.
 - * - يتشوش انتباهه بسهولة نتيجة مثيرات خارجية.
 - * - عدم المشاركة الصفية أو محدوديتها.
 - * - عدم متابعة الشرح أثناء الحصة.
 - * - كثير النسيان أثناء تأديته للنشاطات.
 - * - عدم إنهاء الواجب المدرسي أو البطء الشديد في إنجازه. (محمد العميرة، 2002، ص 144،145).
- أما (قطامي ، 2002): فقد أورد مجموعة من المظاهر التي تظهر على التلميذ المضطرب:
- * - عدم القدرة على إتمام العمل أو النشاطات.
 - * - لديه مستوى عالٍ من التشويش.
 - * - عدم القدرة على الاستقرار فترة من الزمن.
 - * - غير قادر على إتمام أي مشروع.
 - * - غير قادر على تركيز الانتباه.
 - * - لا يستطيع متابعة التعليمات.

*- خجول و ينسحب من المواقف التي تتطلب التعامل مع أفراد جدد (محمد العميرة، 2002، ص 144، 145).

6- تشخيص اضطراب الانتباه.

لقد أشار دليل التشخيص الإحصائي الرابع للإضطرابات العقلية (DSM-IV- 1994) إلى الأعراض الرئيسية التي يتم على أساسها تشخيص اضطراب الانتباه، و لكنه أكد على أن هذه الأعراض يجب أن تظهر على الطفل قبل التشخيص بستة أشهر متتالية (السيد سيد أحمد، 1999، ص 56، 57، 58).

6-1: ضعف القدرة على الانتباه.

ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

- *- يجد الطفل صعوبة في الانتباه نظرا (لشكل المنبه و مكوناته)، و لذلك فإنه يخطئ كثيراً في واجباته الدراسية و الأعمال التي يقوم بها.
- *- لا يستطيع الطفل تركيز إنتباهه لمدة زمنية طويلة على منبه واحد.
- *- يجد صعوبة في عملية الإنصات.
- *- لا يستطيع متابعة التعليمات و لذلك يفشل في إنهاء الأعمال التي بدأها.
- *- تخلو أعماله من النظام و الترتيب.
- *- يبتعد الطفل عن المشاركة في الأعمال التي تتطلب منه مجهوداً عقلياً.
- *- دائماً ينسى الأشياء الضرورية التي يحتاجها (خاصة من الناحية الدراسية).
- *- يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الدخيلة.
- *- دائماً ينسى الأعمال اليومية المتكررة و المعتادة التي يقوم بها (السيد سيد أحمد، 1999، ص 56، 57، 58).

6-2: النشاط الحركي المفرط.

ويتم التعرف عليه من الأعراض التالية:

- *- دائماً يتلملح الطفل في مقعده و يتلوى بيديه ورجليه.
- *- يظل يمشي ذهاباً و إياباً في المكان الذي يوجد فيه وذلك بدون سبب أو هدف.
- *- دائماً يجعل المكان الذي يوجد فيه مبعثراً أو غير منظم.

*- دائماً يحدث صخباً وضوضاءاً، ولا يستطيع ممارسة عمله أو نشاطه بهدوء.

*- دائماً يتحدث بكثرة. (السيد أحمد، 1999، ص 56،57،58).

3-6- الإنذفاع.

*- يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها.

*- دائماً عجول و لا يستطيع انتظار دوره.

*- دائماً يقاطع حديث الآخرين، و يتدخل في أنشطتهم و أعمالهم (السيد سيد أحمد، 1999، ص 56،57،58).

7- التدخلات العلاجية و أهميتها.

نظرا للنطاق الواسع الانتشار من جهة، و لتعدد الاضطراب و تعدد أعراضه من أخرى تأكد للباحثين السيكولوجيين إلزامية الوصول إلى أساليب علاجية- **التكفل العلاجي**- لتطويق المشكلة و الوصول بالمدرسة خاصة إلى المناخ الصحي لتحقيق أهدافها كاملة و من ثم مساعدة التلاميذ المضطربين للخروج من بؤرة الشواذ، لساحة السواء والتوافق.

إلا أن الجدل كان نشطاً حيال الأسلوب العلاجي لهذا النشاط الباثولوجي الواجب إتباعه. و تبدو مرارة الجدل و عقم النتائج في أنه ليس هناك اختصاص أو مدرسة نظرية أفرزت تقارباً علاجياً مرضياً لذلك كان لا بد من الأخذ بالأساليب المختلفة (عصام نور، 2002، ص119).

و فيما يلي سنحاول حصر أهمها في الجدول الآتي:

جدول رقم(43): يوضح أهم التدخلات العلاجية للاضطراب الانتباه (عصام نور، 2002، ص 71،74)

نوع العلاج	الأساليب المستخدمة
العلاج الطبي :	- استخدام بعض العقاقير المنشطة (مركبات: الأمينات، مضادات الإكتئاب).

- تأثير الأمينات يبدأ (4-6 ساعات من بداية تناوله). (خفض الاندفاعية و الحركة الزائدة، تحسين مستوى الانتباه).	
- توفير الجو المناسب (الهدوء داخل المنزل). - السماح لطفل واحد لا أكثر باللعب مع الطفل المضطرب داخل المنزل. - تدريب الطفل و مساعدته على تنفيذ بعض المهارات. - الصبر و التجلد عند الأهل.	العلاج الأسري:
- إيجاد صف خاص للأطفال المضطربين أقل من 10 أفراد. - إعداد برنامج خاص (تمارين رياضية، المشاغل اليدوية، احترام الذات تعلم المهارات الأكاديمية).	دور المدربين:
- طريقة الغمرو التعزيز. - طريقة الفيش. - أسلوب الثواب و العقاب. - تلقين الطفل بعض الجمل.	العلاج النفسي:

8- الحلول الإجرائية المقترحة.

هناك خمسة حلول إجرائية حدّدها " حسن العمارة" و التي نوردّها فيما يلي:

- التعرف على مشكلة التلميذ الشخصية أو الأسرية و المساعدة في حلها بالتعاون مع إدارة المدرسة و المشرف الاجتماعي و الأسرة نفسها.

*- ربط المعلم المهمة التعليمية، بخبرات واهتمامات التلميذ و مظاهر حياته و احتياجاته.

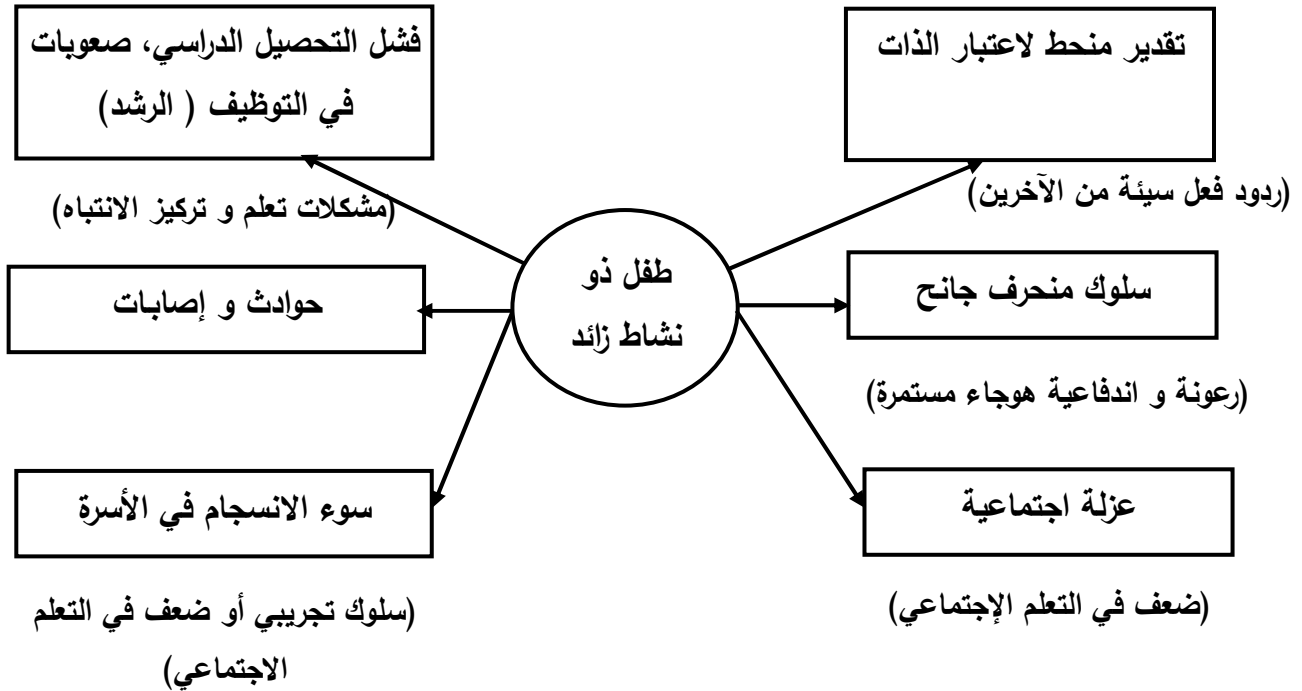
*- التعرف على هواية التلميذ و محور اهتماماته الحقيقي أياً كان نوعها ثم إقرانه بالواجبات التعليمية اللازمة.

*- تكوين المعلم لعادة التركيز أو المثابرة لدى التلميذ (الحث، الإقتداء، المفاضلة).

*- تعزيز المعلم الفوري للتلميذ بالمعززات المناسبة.

و حتى نقف عند الإجرائية المقترحة للحلول لا بأس أن نحدد المؤشرات التنبؤية التي سيواجهها

الطفل المضطرب:



شكل رقم (60): يوضح المؤشرات التنبؤية للاضطراب (عصام نور، 2002، ص 127)

- خلاصة.

كان لزاماً على الطالبة من الناحية المنهجية أن تتطرق في فصلها السادس لإضطراب " قلة الانتباه " (متغير الدراسة الحالية) لكن قبله بالتركيز على عملية الانتباه كتمهيد أساسيا للاضطراب. و لأجل ذلك قسمت فصلها إلى:

I- خصته للانتباه: تم التطرق إلى الانتباه كعملية أساسية في الحياة الإعتيادية للفرد بشكل تفصيلي.و ذلك بالتطرق للتحديد المفاهيمي للانتباه(قاموسياً، الدراسات السابقة). فمناقشتها تباعاً ثم التركيز على أهمية الانتباه و الذي أكدته سلسلة الدراسات السابقة. فأشكاله و مكوناته ثم أنواعه ليتم بعدها تحديد أهم خصائص الانتباه و أخيراً عوامل الجذب و التشتت و التي تمثل لب الاضطراب و الذي يُعرف بـ: "اضطراب قلة الانتباه " و هذا ما سنتطرق إليه:

II- خصته لاضطراب " قلة الانتباه": والذي تناولت فيه (تعاريف قلة الانتباه و مناقشتها، الانتشار الوبائي، أسبابه و أعراضه، مظاهره، تشخيصه، الأساليب العلاجية و أهميتها، الحلول الإجرائية المقترحة). و بعد الإحاطة النظرية التسلسلية (موضوع الدراسة الحالية)- على حسب استطاعة الطالبة- سيتم التطرق في الفصل الموالي إلى "إجراءات الدراسة الميدانية" و الذي سيكون فصلاً تمهيدياً للجانب التطبيقي

للدراسة الحالية. حيث سيتم التطرق فيه بعد تمهيد للفصل إلى منهج الدراسة، عينة الدراسة أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية، صعوبات تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات.

الباب الثاني:

الجانب التطبيقي

الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.

- 1- منهج الدراسة.
- 2- عينة الدراسة.
- 3- أدوات جمع البيانات.
- 4- الأساليب الإحصائية.
- 5- صعوبات تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات.

- تمهيد.

بعدما أفردنا الجانب النظري لأدبيات البحث و أهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية. سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بالمنهج المستخدم عينة الدراسة، حدود الدراسة جمع البيانات، الأدوات الإحصائية.

1- منهج الدراسة.

تحاول الدراسة الحالية التصدي لمعالجة موضوع " العسر القرائي" في علاقته مع متغيرين أساسيين: "الذكاء الانفعالي"، "قلة الانتباه" و هي في هذا الإطار تحاول دراسة العلاقات (دراسة الفروق) بين متغيرات الدراسة ووصفها لفهمها على ضوء النتائج المحصل عليها و تحليلها. و من المعلوم أن لكل دراسة علمية جادة منهج محدد، و المنهج هو: « هو الطرق و الأساليب و العمليات العقلية و الخطوات العلمية التي نقوم بها من بداية البحث في موضوع معين حتى ننتهي منه مستهدفين بذلك إكتشاف الحقيقة و البرهنة عليها». (فرج عبد القادر طه و آخرون، د س، ص 234).

هذا ما استدعى انتقاء " المنهج الوصفي" كمنهج أساسي و الذي يتوافق و تطلعات الدراسة الحالية. و هو: « طريقة لوصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها...» (محمد شفيق، 1985، ص 80).

فالدراسة الحالية إذن تهدف إلى معرفة الفروق بين مجموعتين، فهي تدخل ضمن "الدراسات المقارنة" و الذي أكدّ على ذلك "عبد الفتاح محمد دويدار": « فالمنهج الوصفي يهدف إلى تقرير خصائص موقف معين، فهو يصف العوامل الظاهرة و يشمل أنماط أساسية ثلاثة: الدراسة المسحية الدراسة التتبعية، دراسة العلاقات المتبادلة و التي تشكل دراسة الحالة، الدراسات الارتباطية و الدراسات المقارنة...» (عبد الفتاح محمد دويدار، 1998، ص 173).

ويضيف- دويدار- مفسراً: « و الدراسات المقارنة تركز على " كيف" و " بماذا" تحدث الظاهرة الاجتماعية حيث نقارن جوانب: " التشابه" " الاختلاف" بين الظواهر لكي نكشف أي العوامل أو الظروف التي تصاحب أحداثاً و ظروفاً أو عمليات معينة » (عبد الفتاح محمد دويدار، 1998، ص 173).

و قد حاولت الدراسة الحالية أن تبقى وفية للخطوات الإجرائية للمنهج الوصفي كما يلي:

- 1- الشعور بالمشكلة و رصد البيانات و المعلومات المساعدة على ضبطها.
- 2- تحديد المشكلة موضوع الدراسة، و صياغتها صياغة استفهامية محددة (سؤال محدد).
- 3- تبني مجموعة من الفروض و الممثلة لجملة من الحلول المؤقتة (الموجهة لمسار البحث).
- 4- انتقاء عينة الدراسة (تستلزم انتقاء طريقة المعاينة).
- 5- انتقاء أدوات جمع البيانات (خاصة بمتغيرات الدراسة) و التأكد من خصائصها السيكمترية (صدقها ثباتها).
- 6- جمع المعلومات بطريقة منهجية (دقيقة، منظمة). 7- رصد النتائج (تنظيمها، تصنيفها).
- 8- تحليل، تفسير النتائج. 9- استنباط الاستنتاجات و التعميمات.

2- عينة الدراسة.

تم إجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الجامعي 2004/2003 و قد اتخذت من المدرسة الابتدائية مكاناً انتقائياً لها. فجعلت من تلاميذ و تلميذات الطور الثاني تحديداً (الصف: 04، 05، 06) مجالاً بشرياً خصباً لإجرائها، و من المؤسسات التعليمية " الابتدائية " "للمقاطعة الثالثة" لمدينة ورقلة مجالاً جغرافياً لها و التي شملت بذلك (11 مؤسسة ابتدائية) نذكرها على التوالي إبتدائية: طارق بن زياد، الحجاج الصفراني، المجمع الجديد، الغزالي الجديدة، الغزالي القديمة، صلاح الدين الأيوبي، ابن رشد، القارة الجنوبية (01)، القارة الجنوبية (02). مراعين في ذلك تمثيل هذه المدارس الآتفة الذكر للمجتمع الأصلي.

2-1: طبيعة المعاينة.

تم اختيار أفراد العينة "بالطريقة العشوائية" و التي تقتضي توفير الفرص المتكافئة لكافة العناصر

(عبد الكريم غريب، 1998، ص 74).

معتمدين في ذلك على " تقنية الاقتراع". (عبد الكريم غريب، 1998، ص 74).

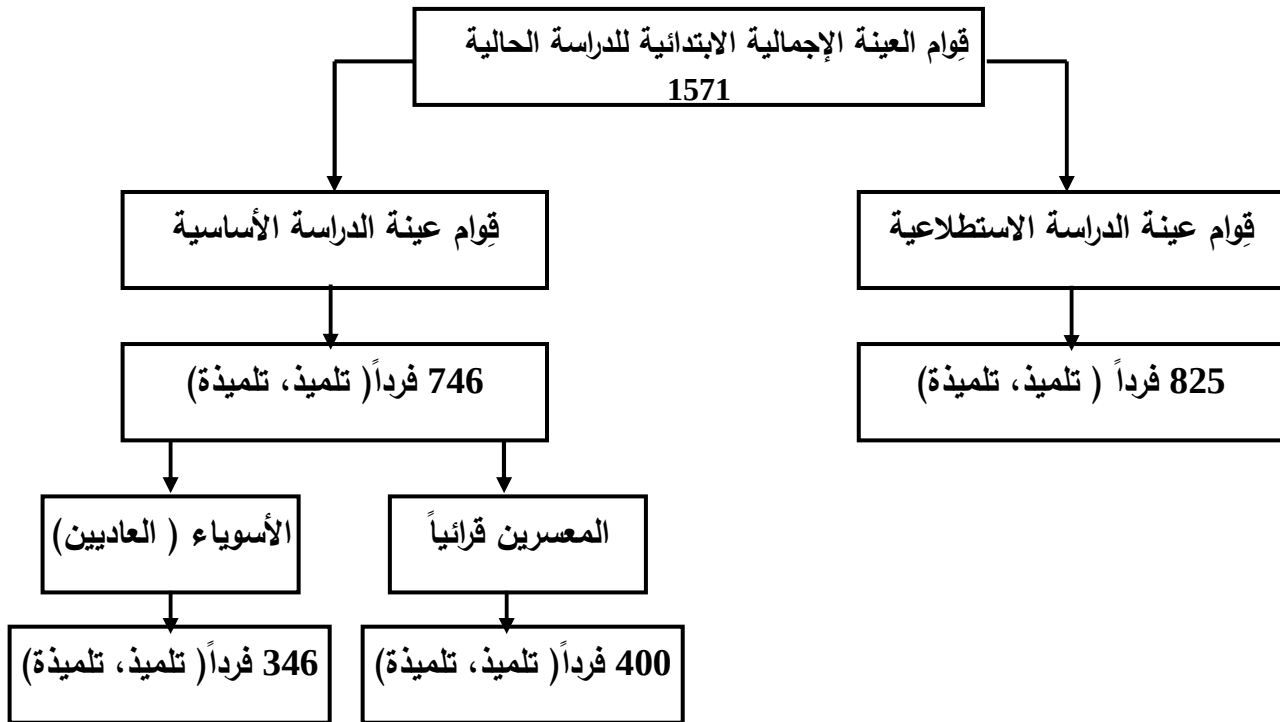
فكانت بذلك "المقاطعة الثالثة" من بين (18 مقاطعة لولاية ورقلة)*. لتحديد أفراد العينة- موضوع الدراسة - (المعسرين قرائياً ، العاديين).

2-2: قوام العينة (حجمها).

تشمل عينة الدراسة الحالية الابتدائية إجمالاً (دراسة استطلاعية، دراسة أساسية) على (1571 فرداً) من تلاميذ و تلميذات الطور الثاني للمرحلة الابتدائية محددة كما يلي:

*- 825 فرداً (تلميذ، تلميذة) في الدراسة الاستطلاعية. *- 746 فرداً (تلميذ، تلميذة) في الدراسة الأساسية.

و لمزيد من التوضيح سنعرض الشكل الآتي:

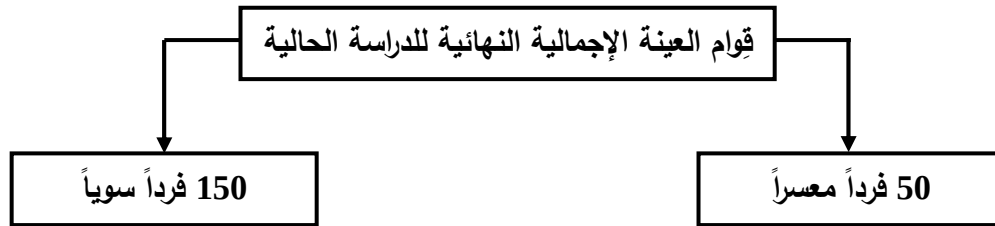


شكل رقم (61): يوضح قوام العينة الإجمالية الابتدائية للدراسة الحالية.

و بعد إجراء الخطوات التشخيصية أصبح قوام العينة الإجمالية النهائية للدراسة الحالية كما هو مبين

في الشكل التالي:

* نظراً لعدد المقاطعات الابتدائية لولاية ورقلة من جهة، و لصعوبة عملية التشخيص من أخرى تم حصر العينة على مدينة ورقلة فحسب .

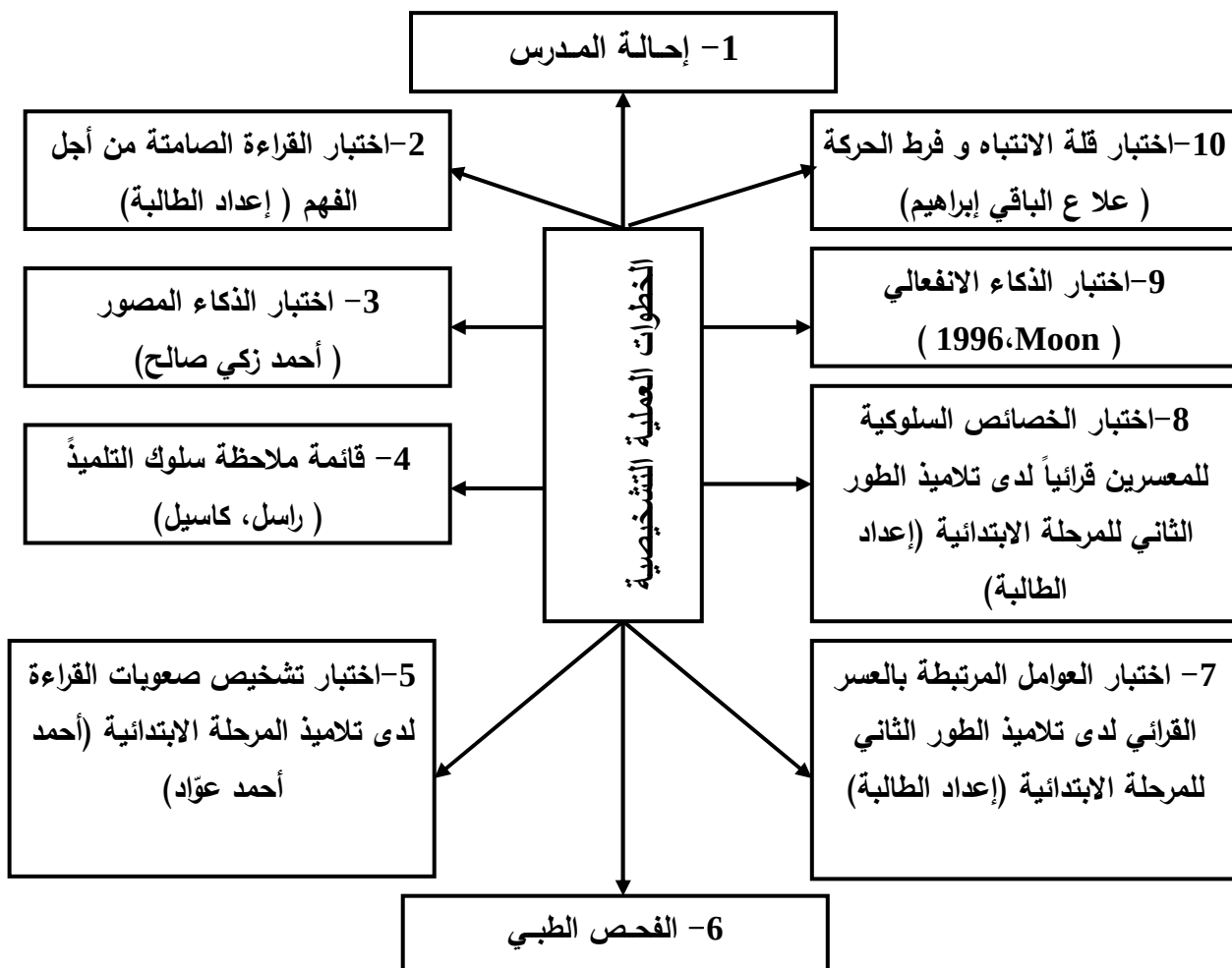


شكل رقم (62): يوضح قوام العينة الاجمالية النهائية للدراسة الحالية.

3-2: طريقة المعاينة (خطوات التشخيص).

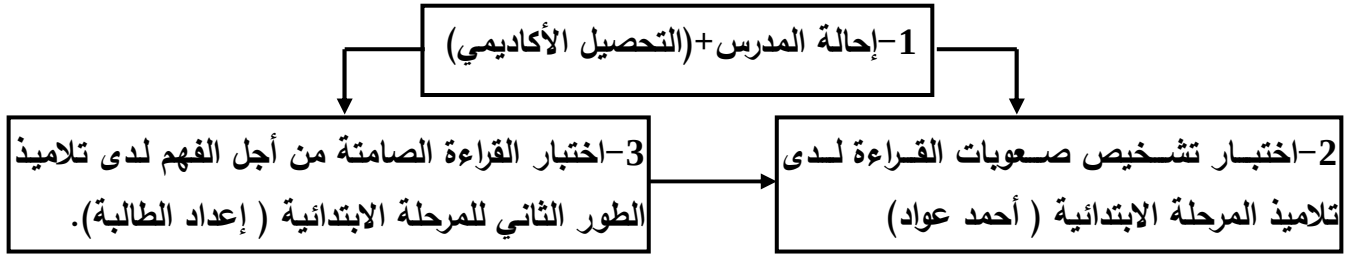
امتداداً للإطار العام للدراسات السابقة من جهة، و لطبيعة موضوع الدراسة الحالية و تطلعاتها من جهة أخرى. استلزم الأمر تبني المسار التشخيصي تحسباً لضمان تحديد دقيق و عقلائي لأفراد عينة الدراسة الحالية: (المجموعة أ: المعسرین قرائاً، المجموعة ب: الأسوياء).

2-3-1: و لأجل ذلك كانت الخطوات العملية التشخيصية العشرة التي سنوردها إيجازاً و توضيحاً من خلال الشكل التوضيحي التالي (لتحديد المجموعة أ).



شكل رقم (63): يوضح الخطوات العملية التشخيصية للدراسة الحالية (المجموعة أ)

2-3-2: و حتى نتمكن من ضبط مجموعة (الأسوياء) عمدنا إلى المثلث التشخيصي العملي و الذي سنورده إيجازاً و توضيحاً في الشكل الآتي:



شكل رقم (64): يوضح المثلث التشخيصي العملي لعينة الدراسة (المجموعة ب).

فحاولنا من خلال هذه الدراسة أن نقارن فيما بينها من حيث:

* - الجنس . * - السن . * - المستوى التعليمي (الأفواج الدراسية: 04، 05 ، 06).

* - مستوى التحصيلي الأكاديمي. (نتائج تحصيل الفصل الأول).

2-4: خصائص العينة. سنحاول أن نعرض فيما يلي أهم خصائص العينة.

2-4-1: خصائص العينة حسب المؤسسات الابتدائية:

2-4-1-1: خصائص عينة الأسوياء حسب الابتدائيات:

جدول رقم (44): يوضح توزيع عينة الأسوياء حسب الابتدائيات.

الرقم	المؤسسة الابتدائية	عدد التلاميذ
01	القارة الجنوبية (01).	02
02	الغزالي القديمة.	04
03	القارة الجنوبية (02).	38
04	المجمع الجديد.	12
05	طارق بن زياد.	06
06	صلاح الدين الأيوبي.	41
07	الغزالي الجديدة.	47
	المجموع	150

2-1-4-2: خصائص عينة المعسرین بعد المرحلة التشخيصية الأولى حسب المؤسسات.

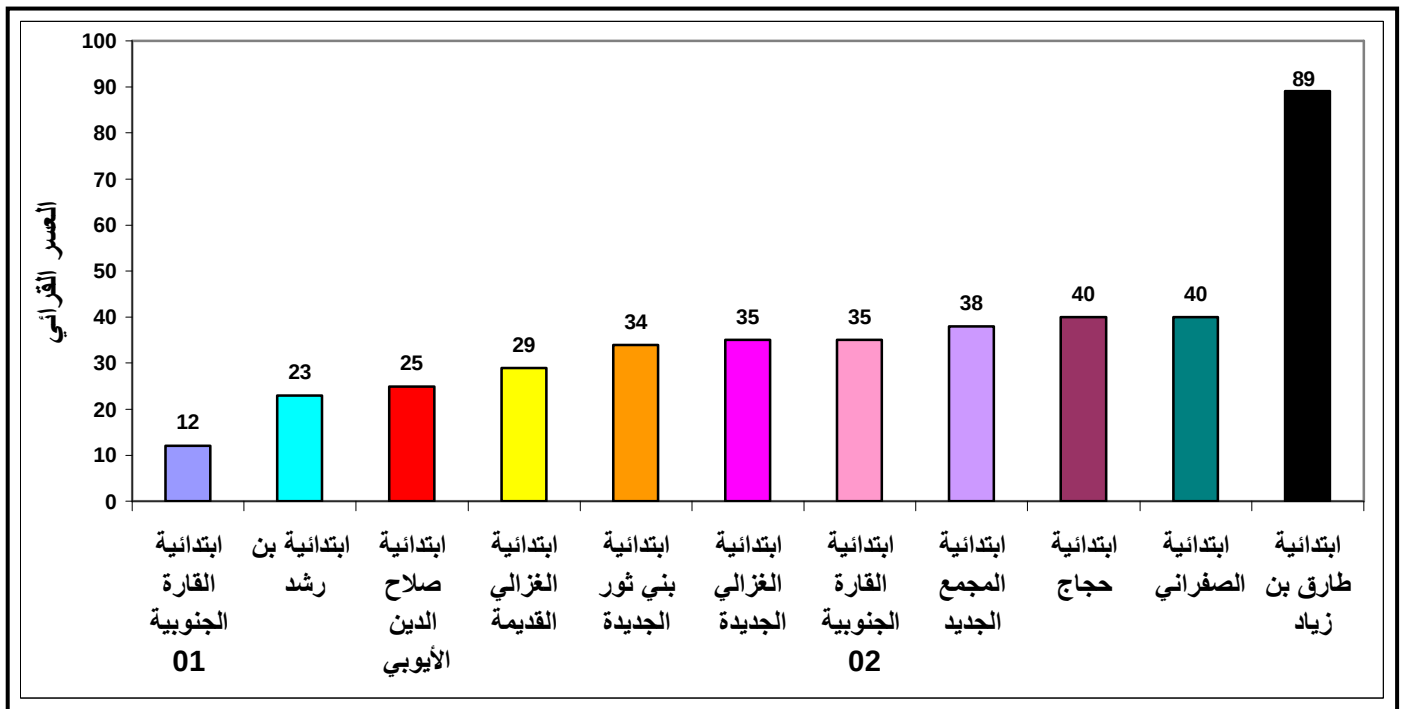
جدول رقم (45) : يوضح توزيع عينة الابتدائية للمعسرین حسب الابتدائيات (حسب إحالة المدرس).

الرقم	المؤسسة الابتدائية	عدد التلاميذ
01	طارق بن زياد.	89
02	حجاج.	40
03	الصفرائي.	40
04	المجمع الجديد.	38
05	الغزالي الجديدة.	35
06	بني ثور الجديدة.	34
07	الغزالي القديمة.	29
08	صلاح الدين الأيوبي.	25
09	بن رشد.	23
10	القارة الجنوبية (02).	35
11	القارة الجنوبية (01).	12

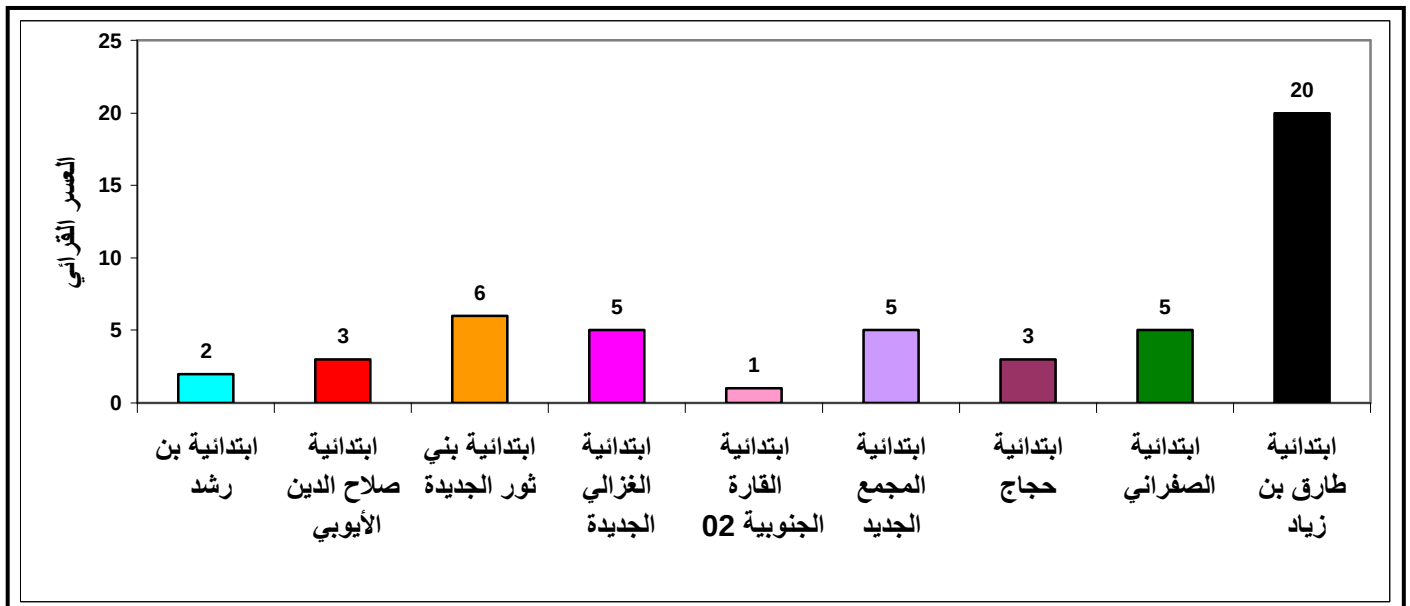
3-1-4-2: خصائص عينة المعسرین بعد المرحلة التشخيصية النهائية حسب المؤسسات.

جدول رقم (46): يوضح التوزيع النهائي للمعسرین حسب الابتدائيات (بعد الخطوة التشخيصية الأخيرة).

الرقم	المدرسة	عدد التلاميذ
01	الصفرائي.	5
02	بن رشد.	2
03	بني ثور الجديدة.	6
04	طارق بن زياد.	20
05	المجمع الجديد.	5
06	القارة الجديدة.	0
07	الغزالي الجديدة.	5
08	القارة الجنوبية (02).	01
09	الغزالي القديمة.	03
10	حجاج.	0
11	صلاح الدين	3



شكل رقم (65): يوضح توزيع عينة المعسرین الابتدائية حسب نسبهم في المؤسسات الابتدائية (بعد إحالة المدرس)



شكل رقم (66): يوضح توزيع عينة المعسرین النهائية حسب نسبهم في المؤسسات الابتدائية (بعد الخطوة التشخيصية الأخيرة).

2-4-2: خصائص العينة حسب الجنس: (ذكور(H)، إناث (F)).

1-2-4-2: خصائص عينة الأسوياء حسب الجنس.

جدول رقم (47): يوضح توزيع عينة الأسوياء حسب الجنس.

SEX		V N
F	H	
84	66	150

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة SEXE : الجنس H : ذكور F: إناث

2-2-4-2: خصائص عينة المعسرین الابتدائية حسب الجنس.

جدول رقم (48): يوضح توزيع عينة المعسرین الابتدائية حسب الجنس .

SEX		V N
F	H	
152	248	400

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة SEXE : الجنس H : ذكور F: إناث

3-2-4-2: خصائص عينة المعسرین النهائية حسب الجنس.

جدول رقم(49):يوضح توزيع عينة المعسرین النهائية حسب الجنس.

SEX		V N
F	H	
18	32	50

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة SEXE : الجنس H : ذكور F: إناث

3-4-2: خصائص العينة حسب المستوى التعليمي (م₁: N₁، م₂: N₂، م₃: N₃).

1-3-4-2: خصائص عينة الأسوياء حسب المستوى التعليمي.

جدول رقم (50): يوضح توزيع عينة الأسوياء حسب المستوى التعليمي.

NS			V N
N ₃	N ₂	N ₁	
109	19	22	150

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة NS : المستوى التعليمي N₁ : م₁، N₂ : م₂، N₃ : م₃

2-3-4-2: خصائص عينة المعسرین الابتدائية حسب المستوى التعليمي.

جدول رقم (51): يوضح توزيع عينة المعسرین الابتدائية حسب المستوى التعليمي .

NS			V
N ₃	N ₂	N ₁	N
103	153	144	400

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة NS : المستوى التعليمي N₁ : م1 ، N₂ : م2 ، N₃ : م3

2-3-4-3: خصائص عينة المعسرین النهائية حسب المستوى التعليمي.

جدول رقم (52): يوضح توزيع عينة المعسرین النهائية حسب المستوى التعليمي.

NS			V
N ₃	N ₂	N ₁	N
13	20	17	50

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة NS : المستوى التعليمي N₁ : م1 ، N₂ : م2 ، N₃ : م3

2-4-4-4: خصائص العينة حسب التحصيل الدراسي: (مرتفع (S)، منخفض (I)) .

2-4-4-1: خصائص عينة الأسوياء حسب تحصيلهم الدراسي.

جدول رقم (53): يوضح توزيع الأسوياء حسب تحصيلهم الدراسي.

RS		V
I	S	N
73	77	150

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة RS : التحصيل الدراسي I : مرتفع ، I : منخفض

2-4-4-2: خصائص عينة المعسرین الابتدائية حسب تحصيلهم الدراسي.

جدول رقم (54): يوضح توزيع عينة المعسرین الابتدائية حسب تحصيلهم الدراسي.

R S		V
I	S	N
304	96	400

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة RS : التحصيل الدراسي I : مرتفع ، I : منخفض

2-4-4-3- خصائص عينة المعسرین النهائية حسب تحصیلهم الدراسي.

جدول رقم (55) :يوضح توزيع عينة المعسرین النهائية حسب تحصیلهم الدراسي.

R S		V N
I	S	
38	12	50

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة RS : التحصيل الدراسي I : مرتفع ، I : منخفض

2-4-5: خصائص العينة حسب السن: (مرتفع(S)، منخفض(I)).

2-4-5-1: خصائص عينة الأسوياء حسب السن.

جدول رقم (56): يوضح توزيع العاديين حسب السن.

AGE		V N
I	S	
51	99	150

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة RS : التحصيل الدراسي I : مرتفع ، I : منخفض

2-4-5-2: خصائص عينة المعسرین الابتدائية حسب السن.

جدول رقم (57): يوضح توزيع عينة المعسرین الابتدائية حسب السن.

AGE		V N
I	S	
206	194	400

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة RS : التحصيل الدراسي I : مرتفع ، I : منخفض

2-4-5-3: خصائص عينة المعسرین النهائية حسب السن.

جدول رقم(58):يوضح توزيع عينة المعسرین النهائية حسب السن.

AGE		V N
I	S	
37	13	50

V: المتغيرات N: عدد أفراد العينة RS : التحصيل الدراسي I : مرتفع ، I : منخفض

3- أدوات جمع البيانات.

تحتسباً لتحديد تشخيصي دقيق لأفراد العينة المقصودة بالدراسة من جهة و قياساً لمتغيرات الدراسة من جهة أخرى، استخدمت الطالبة مجموعة من الأدوات لتحقيق ذلك منها (الجاهزة، المعدة من قبل الطالبة) و اشتملت الدراسة على عشر (أدوات، تقنيات) لجمع البيانات.

- أما الأدوات الجاهزة: فشملت خمس أدوات بحثية و هي على التوالي:

*- إختبار الذكاء المصّور ل: (أحمد زكي صالح).

*- قائمة ملاحظة سلوك التلميذ ل: (راسل، كاسيل) إعداد "مصطفى كامل".

*- إختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ل: (أحمد أحمد عواد).

*- إختبار قلة الانتباه و فرط الحركة (علا عبد الباقي إبراهيم).

*- إختبار الذكاء الانفعالي ل: (مون).

- أما الأدوات المعدة من قبل الطالبة: فشملت ثلاث أدوات بحثية و هي:

*- إختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

*- اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

*- استمارة الخصائص السلوكية للمعسرين قرائاً لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

- كما استدعت الدراسة الاعتماد على تقنيتين (وسيلتين) أساسيتين لجمع البيانات.

أ- إحالة المدرس. ب- الفحص الطبي.

و تسائراً مع الإطار النظري للدراسة و الخطوات التشخيصية لها، كان لزاماً أن نحدد لكل خطوة تشخيصية أداة لجمع البيانات. و التي سنعرضها تباعاً تماشياً مع الخطوات الإجرائية التشخيصية للدراسة. ثم نتطرق إلى تقدير بعض الخصائص السيكمترية لها.

3-1: إحالة المدرس.

نظراً لصعوبة و خطورة التعيين الاعتباطي (العشوائي) غير المؤسس لأفراد العينة المقصودة بالدراسة من جهة، و تماشياً مع مسار البحوث العلمية الجادة من جهة أخرى. كان لزاماً أن تعتمد الدراسة الحالية في خطواتها التشخيصية التمهيدية على "إحالة المدرس".

و حجتها العلمية في ذلك مستخلصة من التراث النظري و المؤكد على دور المدرس الفَعَال و
اعتباره المرجعية الأساسية للتلميذ، كونه الفرد الأكثر احتكاكاً و إدراكاً (لميولاته رغباته، طموحاته معوقاتة،
وكذا صعوباته التعليمية بالدرجة الأولى)، و هذا ما أكدته (نصره جلد) : « إن التشخيص عن طريق إحالة
المدرس من الخطوات الهامة المعمول بها في البحوث و الدراسات الأجنبية المختلفة. كما أنها الخطوة
الأولى في التعرف على الطفل الذي لديه صعوبات التعلم و من بينها العسر القرائي».

(نصره جلد، 1995، ص 195).

كما أكد ذلك " ماكجينز و سميث": « إن عمل المدرس هو التعرف على التلاميذ الذين يمكن أن
يستفيدوا من التعلم المنظم بالفصل، و الذين يجب أن يراهم المختص و التلاميذ الذين يحتاجون إلى
مساعدة خارج الفصل الدراسي». (نصره جلد، 1995، ص 195).

3-1-1: وصف الخطوات الإجرائية.

* استقاء معلومات (عامة، إحصائية) من ذوي الرأي و المتخصصين في مجال التربية و التعليم)
مديرية التربية، منشورات وزارية، آراء السادة المفتشين للمرحلة الابتدائية دراسات سابقة...).
* معاينة المؤسسات الابتدائية المحددة آنفاً، و تحديد الأفواج الدراسية اللازمة.
* التعرف على هيئة التدريس، و تحضير المدرسين لفهم ظاهرة الدراسة و من ثم التعامل الواعي مع خطوات
العمل (تحديد الأهداف، تعيين المهام الأساسية للمعلم...).

3-1-2: التعليمات.

طلبت الطالبة من مجموع (المعلمين، المعلمات) للأفواج الدراسية المحددة قبلاً تعيين التلاميذ الذين
يظهرون "عسراً قرائياً" أي " الذين يعانون عجزاً واضحاً في القراءة مقارنة بأقرانهم من نفس الصف" من
وجهة نظر المعلم وذلك من خلال المؤشرات الآتية الذكر:

* - عجز قرائي واضح. * - قلة المناقشات العلمية داخل الفصل.

* - صعوبة واضحة في التعبير الشفهي. * - ضعف التحصيل القرائي مقارنة بباقي المواد الأخرى.

كما قدمت الطالبة - اختبار الخصائص السلوكية للمعسر قرائياً - * كدعم أساسي لذلك.

* سيلي التطرق إليها بالتفصيل في الخطوات الشخصية الآتية الذكر.

وقد بلغ عدد التلاميذ و التلميذات المحصل عليهم بواسطة " إحالة المدرس " بـ: 400 فرداً (تلميذ، و تلميذة) كعينة مبدئية كلية و التي تمّ توضيحها في الجدول رقم (36) .

3-2: إختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

3-2-1: الحاجة الملحة لإختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم.

عمدت الطالبة إلى إعداد " إختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم " إيماناً جازماً منها لأهمية " القراءة الصامتة " من جهة، ولندرة الاختبارات نفسها من جهة أخرى -حسب حدود إطلاع الطالبة - و خلفيتها المرجعية في ذلك التراث النظري و لعل (منير مرسى 1961) يؤيد ما تقول حيث يرى : « القراءة الصامتة هي عملية تعرف و فهم الكلمة المكتوبة و المطبوعة دون النطق بها » .
(نصره جلد، 1995، ص 90).

و تُبين " بدرية الملا " في نفس السياق نقاط الأهمية تلك فيما يلي:

* - أهميتها بالنسبة للنجاح في الدراسة.

* - أهميتها للتكيف الشخصي و الإجتماعي إذ أن الحياة الاجتماعية معقدة.

* - أهميتها للمتعة و التسلية. (نصره جلد، 1995، ص 91).

3-2-2: وصف الاختبار.

يتكون اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم من نموذجين مقترحين*:

* - النموذج المقترح الأول: لتلاميذ الصف الرابع للمرحلة الابتدائية.

* - النموذج المقترح الثاني: لتلاميذ الصف الخامس و السادس للمرحلة الابتدائية.

و تم تحديد هاذين النموذجين عوض ثلاثة نماذج إنطلاقاً من مجموع استشارات و توجيهات ذوي

الاختصاص مجال اللغة العربية، معلمين المرحلة الابتدائية... تماشياً مع جملة الأهداف التعليمية المقررة: (

مقرر مادة القواعد، مقرر مادة الإملاء، مقرر مادة دراسة النص).

و يهدف الاختبار عموماً في بعديه (النظري، الإجرائي) إلى:

* - تدريب التلاميذ على القراءة الصامتة كعملية أساسية (و من ثمّ تعويدهم على ممارستها).

* أنظر: الملحق رقم (1) في كراسة الملاحق.

*- قياس الفهم عن طريق القطع القرائية المقترحة.

يحتوي كل نموذج لاختبار القراءة الصامتة على نصين قرائيين، و كل نص قرائي يشتمل على (قطعتين، ثلاثة قطع قرائية) متوسطة الطول تماشياً مع فقرات المقرر الدراسي و على كل نص قرائي تعطى أربعة أسئلة متعلقة بمحتوى النص لاختبار الفهم العام. و لكل سؤال أربعة احتمالات للإجابة. و المطلوب من التلاميذ تحديد الإجابة الصحيحة من بين الاحتمالات الأربعة المطروحة إختيار من متعدد.

راعت الطالبة عند صياغتها للأسئلة الفهم العام قياسها لما يلي:

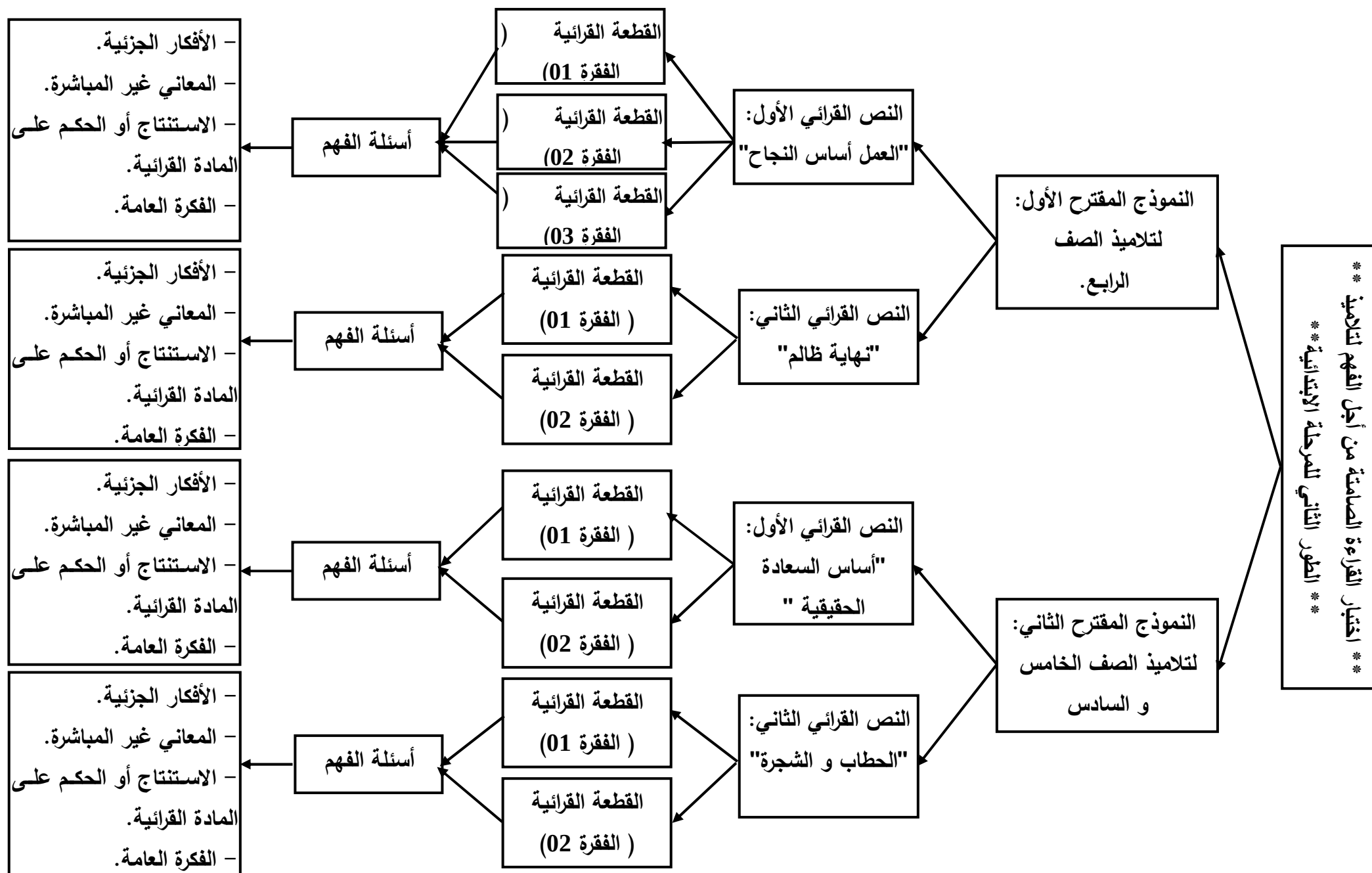
*- السؤال الأول: يركز على الأفكار الجزئية.

*- السؤال الثاني: يركز على المعاني غير مباشرة.

*- السؤال الثالث: الاستنتاج، الحكم على المادة القرائية.

*- السؤال الرابع: الفكرة العامة.

و لمزيد من التوضيح نعد إلى الشكل الآتي عرضه:



شكل رقم (67): يوضح وصف اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

3-2-3: بناء الاختبار.

ارتكزت الطالبة على ثلاث خطوات أساسية متتابعة لبناء هذا الاختبار و التي تمثلت فيما يلي:

3-2-3-1: تقصي وجمع المعلومات الخاصة بالاختبار:

لم تجد الطالبة بُدأً من اللّجوء إلى بناء لاختبار، بعدما تعذر عليها الحصول على اختيارات مماثلة (للقراءة الصامتة) على حد إطلاع و بحث الطالبة لنفس غرض الدراسة.
و أملاً لتحقيق ذلك سعت الطالبة جاهدةً "حسب استطاعتها" لجمع كل المعلومات المساعدة على بناء هذه الأداة.

و لعل الخطوات الإجرائية لتتمة ذلك ما سنعرضه تباعاً:

1- الإطلاع المتأنّي الدقيق على معظم المقاييس التي ظهرت في موضوع القراءة. (فاندالين، 1969 ص 466).

2- الاطلاع المتأنّي على بعض البحوث في كيفية صنع المقاييس و الشروط التي يجب توافرها في المقياس الجيّد، و يؤكّدون أهمية الإطلاع على المجالات المتخصصة في هذا الموضوع. (مصطفى سوف 1978، ص 85).

3- لتحديد المجتمع الأصلي الذي تخصص له الأداة إذ أن القياس يصلح لشريحة عمرية معينة. (مصطفى سوف، 1978، ص 84).

4- الاتصال بالمتخصصين في مجال اللّغة العربية: مفتشين، معلمين المرحلة الابتدائية، أساتذة اللّغة العربية: (إكمالي، ثانوي).

5- الرجوع إلى مجموع الكتب الخارجية لمادة اللّغة العربية و الخاصة بالطور الثاني للمرحلة الابتدائية و الإطلاع على نصوصها القرائية، صياغة أسئلة الفهم.

6- الإطلاع على الحوليات و الامتحانات الرسمية للمرحلة الابتدائية لمادة اللّغة العربية للتبصر بطريقة صياغة أسئلة الفهم العام للنصوص القرائية.

7- حضور حصص تدريسية خاصة (القراءة، دراسة النص) لتلاميذ الطور الثاني و تحديداً الأفواج التعليمية (04 و 06).

8- الإطلاع المتمعن و المّمحص للمقرر الدراسي (كتاب المعلم، مبادئ القراءة، مذكرات مادة القراءة لبعض المعلمين).

9- الرجوع لكتاب القراءة المدرسي للأفواج الدراسية (04، 05، 06) و تحليل أهم المحاور الأساسية التي تركز عليها النصوص القرائية للكتاب المدرسي.

10- الاعتماد على التراث النظري و بعض الدراسات السابقة.

- و في النهاية رسم صورة عامة واضحة و محاولة إعداد نصوص قرائية تستوفي كل الشروط الآتية الذكر.

3-2-3: إعداد النصوص القرائية للنموذج القرائي و التأكد من مدى استيفائها للشروط.

اتخذت الطالبة من تراث أدب الأطفال مجالاً خصباً لانتقاء ثلاثة من نصوصها القرائية و التي تمثلت في النص القرائي الأول و الثاني (للنموذج المقترح الأول لتلاميذ الصف الرابع).

و النص القرائي الثاني (للنموذج المقترح الثاني لتلاميذ الصف الخامس و السادس)، أما النص القرائي الأول (للنموذج المقترح الأول لتلاميذ الصف (05، 06) و كان من وحي إبداعها الخاص، و حبتها الأساسية في ذلك المماثلة الدقيقة بين النصوص القرائية غير الرسمية (النصوص المعدّة) و النصوص القرائية الرسمية (المقررة في الكتاب المدرسي) توافقاً مع المرحلة العمرية (ألفه النص) للتلميذ من جهة و تساوياً مع الأهداف التعليمية (القريبة، البعيدة) و هو الشرط الجوهري لإعداد الاختبارات من هذا النوع.

إلا أن الطالبة لم تعتمد على النصوص القرائية الجاهزة من المقرر الدراسي (كتاب القراءة المدرسي) مباشرة لأهداف ثلاثة و هي:

*- محاولة للإجتهاد الشخصي و إعداد نصوص قرائية مماثلة (تجسيداً لما توصل إليه في الخطوة الإجرائية الأولى للبناء).

*- عدم نجاعة تكرار النصوص القرائية المألوفة (نبتعد عن غرض وضع الاختبار و ذلك لأفقتها الإجابة الآلية).

*- تغيير صياغة المادة القرائية، و كذا طريقة التقديم العامة.

و عليه إكتست النصوص القرائية الأربعة للإختبار (حُلة قصصية).

3-2-3: صياغة أسئلة للفهم العام الخاصة بكل نص قرائي.

ارتكزت صياغة الأسئلة للفهم العام المتعلقة بكل نص قرائي و التي كان عددها أربعة أساسية على:

* - السؤال الأول: الأفكار الجزئية. * - السؤال الثاني: المعاني غير المباشرة.

* - السؤال الثالث: الاستنتاج، الحكم على المادة القرائية. * - السؤال الرابع: الفكرة العامة.

و قد تم تحديد هذه الركائز الأربعة انطلاقاً من جملة التحليلات المختلفة من مصادر جمع البيانات التي سبق التطرق إليها في الخطوة الإجرائية الأولى (تقصي و جمع المعلومات الخاصة).

3-2-4: صورة الاختبار.

خضعت عملية تصميم مقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم لمجموعة من الخطوات الأساسية و التي تمثلت فيما يأتي:

3-2-4-1: الأداة المصممة في صورتها المبدئية (الأولى).

بعد انتهاء الطالبة من تصميم (إعداد) الأداة في صورتها المبدئية، قامت بعرضها على مجموعة من المتخصصين: (في مجال اللّغة العربية، التعليم الابتدائي) و الذي سيورد تحديدهم في الجدول أدناه(علما أن عدد السادة المحكمين بلغ 71 محكم، كما هو موضح فيما يلي:

جدول رقم (59): يوضح نسبة عدد السادة المحكمين و مجالات تخصصهم.

الرقم	السادة المحكمين	العدد
01	السادة (معلمين، معلمات التعليم الابتدائي).	50
02	السادة أساتذة التعليم الإكمالي.	10
03	السادة أساتذة التعليم الثانوي.	06
04	السادة أساتذة التعليم الجامعي.	01
05	السادة مدراء المؤسسات الابتدائية	03
06	السيد: مفتش المقاطعة 03	01

طلبت الطالبة من السادة المحكمين الإدلاء برأيهم الصريح حول ما يتعلق بالأداة المعروضة عليهم،

حيث يشتمل التحكيم على جوانب عدّة التي سنتطرق إليها.وقد أشار السادة المحكمين ببعض الملاحظات

التي سنوردها فيما يلي:

* - تعديل بعض عناوين النصوص القرائية.

* - تعديل بعض الألفاظ لبعض النصوص القرائية.

* - إعادة صياغة بعض أسئلة الفهم لبعض النصوص القرائية.

- تعديل بعض عناوين النصوص القرائية (حسب آراء السادة المحكمين).

الجدول رقم (60) : يوضح أهم تعديلات السادة المحكمين - عناوين النصوص القرائية-

النموذج	النص القرائي	العنوان المقترح	العنوان المعدل
الأول	الأول	العمل شرف.	العمل أساس النجاح.
الأول	الثاني	نهاية ملك مستبد.	نهاية مللك ظالم.

- تعديل بعض الألفاظ للنصوص القرائية (حسب آراء السادة المحكمين).

الجدول رقم (61) : يوضح أهم تعديلات السادة المحكمين - ألفاظ النصوص القرائية-

النموذج	النص القرائي	الألفاظ المقترحة	الألفاظ المعدلة
الأول	الأول	محل جدل	محل اختلاف
		فاحتمى	فإختبأ
		جمعوه	إدّخروه
		نبراساً	مثالاً
الأول	الثاني	مستبد	ظالم
		صيته	شهرته
		مرعوباً	مذعوراً
		يقطن	يسكن
		أنحاء	أرجاء
الثاني	الأول	يطأ	يدخل
الثاني	الثاني	ارشاده	نصحه
		الخدمة	الطيبة

- إعادة صياغة بعض أسئلة الفهم.

الجدول رقم (62) : يوضح أهم تعديلات السادة المحكمين - إعادة صياغة بعض أسئلة الفهم-

النموذج	النص القرائي	السؤال المقترح	السؤال المعدل
الأول	الأول	- لماذا عملت النملة دون كلل	لماذا كانت النملة تعمل بجِدٍ

		؟	و اجتهاد ؟
الأول	الثاني	- ما هو مصير المستبد في رأيك ؟ - لماذا حاول الأرنب الذكي القضاء على الملك؟	ما هو مصير الظالم في رأيك ؟ لماذا حاول الأرنب الذكي الانتقام من الملك؟

3-2-4-2: الأداة المصممة في صورتها النهائية.

التزمت الطالبة بمجموع الملاحظات و البدائل المقترحة للسادة المحكمين لغرض تعديل ما يجب تعديله ووضع الأداة في صورتها النهائية الملائمة حسب رأي السادة المحكمين، أين طبقت الأداة (المصممة) على عينة قوامها (310 فرد) من المؤسسات الابتدائية. كما سترد إليها لاحقاً (للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة).

3-2-5: التعليمات.

عمدت الطالبة إلى التبسيط في ذكر التعليمات و هذا تناسباً مع خصائص العينة، كما أنها جعلت الهدف الأساسي للاختبار ضمناً. و قد حرصت فيها على ذكر ما يلي:

- * - القراءة المتمعنة للقطع القرآنية.
- * - التأكيد على قراءة القطع - قراءة صامتة -.
- * - ضرورة الإجابة الدقيقة المتعلقة بأسئلة الفهم.
- * - الإجابة تكون بوضع إشارة (X) أمام الإجابة الصحيحة (من بين الاحتمالات الأربع).
- * - ضرورة استخدام " الأدوات الخاصة" للكتابة (قلم رصاص، ممحاة) لكل تلميذ.
- * - المحافظة على الهدوء أثناء الإجابة.
- * - التأكيد على أن الاختبار ليس له علاقة بامتحانات الفصلية و لا السنوية.
- * - لا يكون الشروع في " القراءة" إلا بعد إشارة الفاحص.
- * - ضرورة التقيد بالزمن و الذي قدر ب (31 د).

3-2-6: الخصائص السيكومترية للاختبار.

مما لا جدل فيه أن كل باحث يسعى جاهداً للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدواته البحثية، هذا

بغية التأصيل العلمي لبحثه و التأكيد على نتائجه المتوصل إليها.

و لهذا حاولت الطالبة بعد توفير أدوات بحثها (المعدة، الجاهزة) أن تتأكد من خصائصها السيكومترية و ذلك بالتحقق من أمرين أساسيين لا يمكن إغفالهما.

* - صدق الأداة: هو أن يقيس الاختبار (الأداة) ما وضع لأجله.

* - ثبات الأداة: الحصول على نفس النتائج أو أخرى متشابهة إذا أعدنا تطبيقه مرة أخرى.

و للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، تم تطبيقها على (310 فرداً) من ست مؤسسات ابتدائية، لأفواج دراسية مختلفة من الطور الثاني حيث شملت (224 فرداً)، تلميذ تلميذ من الصف 05 و 06 و (86 فرداً)، تلميذ و تلميذة من الصف الرابع و الجدول الموضح أدناه موضح لأفراد المحددين أعلاه.

جدول رقم (63): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للاختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم حسب المؤسسات التربوية.

عدد الأفراد	المؤسسة الابتدائية
20 فرداً	صلاح الدين الأيوبي
17 فرداً	المجمع الجديد بني ثور
80 فرداً	الغزالي القديمة
67 فرداً	الغزالي الجديدة
11 فرداً	طارق بن زياد
115 فرداً	القارة الجنوبية(02)

3-2-6-1: صدق أداة القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

حتى تتأكد الطالبة من صدق أدواتها المصممة عمدت إلى نوعين أساسيين من الصدق:

3-2-6-1-1: الصدق الوصفي: و الذي اشتمل على نوعين.

* - الصدق السطحي (الظاهري). * - صدق المحكمين.

3-2-1-6-2: الصدق الإحصائي: و الذي اشتمل على نوعين.

* - الصدق الذاتي. * - الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية).

3-2-1-6-1: الصدق الوصفي.

* - الصدق السطحي، (الظاهري).

تكتسي الأداة صدقها الظاهري من محتواها، حيث أن نصوصها القرائية الواردة تأخذ تأصيلها من مرجعيتها الأساسية (النصوص غير رسمية للكتب الخارجية المنقحة، النصوص القرائية للمقرر الدراسي (الكتاب المدرسي، دراسات سابقة...) إضافة إلى التي سبق التطرق إليها آنفاً). كما أن أسئلة فهمها الوثيقة الصلة بالمنهجية التعليمية المألوفة من جهة و من أخرى لعلاقتها الوطيدة بالنصوص المقترحة كلها مؤشرات اعتبرت الطالبات محددات لطبيعة أداة لها نفس الغرض.

* - صدق التحكيم.

علاوة على الصدق الظاهري للأداة فقد عرضت الطالبة أدواتها المصممة (بعد صورتها المبدئية) على مجموعة من المتخصصين (في مجال اللغة العربية، التعلم الابتدائي) (السيد مفتش المقاطعة 03 السادة مدراء التعليم الابتدائي، مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي) مجموعة من أساتذة التعليم: (السادة مدراء التعليم الابتدائي، مجموعة من أساتذة التعليم: (السيد مفتش المقاطعة 03 الإكمالي، الثانوي، الجامعي) و الذين بلغ عددهم (71 محكم) حيث أفادوا الطالبة بمجموعة من الملاحظات و الاقتراحات البديلة لتعديل الأداة المصممة (ووضعتها في صورتها النهائية) بعد إلزام الطالبة بالتعديلات و تأكيدها قامت بتوزيع الأداة (المعدلة) بداية على عشرة تلاميذ (ليسوا ضمن العينة) فكانت استجاباتهم على الأداة مشجعة جداً و مؤكدة لسداد الاقتراحات (المقدمة) للسادة المحكمين و من ثم الأداة، و هذا ما شجع الطالبة على تبني الأداة.

3-2-1-6-2: الصدق الإحصائي.

* - الصدق الذاتي:

الأداة المصممة مشكلة من نموذجين مستقلين عن بعضهما البعض، أي بعبارة أخرى من إختبارين متباينين و عليه كان الصدق الذاتي* للنموذج الأول قدر بـ: (0.56) أما الصدق الذاتي للنموذج الثاني فقدر بـ (0.83).

*- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية).

المبدأ الجوهرى لهذه الطريقة - المقارنة الطرفية- تستقيه من تسميتها حيث نقارن بين طرفين مختلفين تماماً (التضاد) و ذلك برصد النتائج بعد تطبيق الأداة و ترتيبها ترتيباً تنازلياً ثم تقسيمها إلى مجموعتين:

*-المجموعة 1: المجموعة العليا = 33% العليا.

*- المجموعة 2: المجموعة الدنيا = 33% الدنيا.

ثم نحسب الفرق بين بين 1 و 2 بعد تطبيق قانون " ت "

(السيد خيرى، 1975، ص 223)

$$T = \frac{\frac{12}{22} - \frac{12}{22}}{\sqrt{\frac{12}{22} + \frac{12}{22}}} = 0$$

بعد تطبيق القانون نتحصل على درجة " ت" المحسوبة و التي قدرت بـ (7.94) و هي دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد على صدق الأداة.

3-2-6-2: ثبات الاختبار.

لحساب ثبات الأداة عمدت الطالبة إلى طريقة حساب "الاحتمال المنوالى". (فؤاد السيد، د س ص 464).

حيث قدر: معامل ثبات النموذج الأول: (0.61) أما معامل الثبات للنموذج الثاني فقدر بـ (0.70).

3-3: اختبار الذكاء المصور لـ: (أحمد زكي صالح).

3-3-1: التعريف بالاختبار:

* الصدق الذاتي: هو حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة.

اختبار* أعده (أحمد زكي صالح) بهدف تقدير القدرة العقلية العامة للأفراد الذين يتراوح أعمارهم ما بين (8-18 سنة). و الذي يعتمد أساساً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال و انتقاء الشكل المخالف، و هو اختبار جماعي، لا يحتاج إلى اللغة إلا لشرح التعليمات (الأمثلة عبارة عن صور يطلب من المفحوص إدراك العلاقة فيما بينها).

3-2-3: وصف الاختبار: يحتوي الاختبار على كراستين:

3-2-3-1: الكراسة الأولى (خاصة بالتعليمات): و التي تشرح كيفية تطبيق و تصحيح الاختبار.

3-2-3-2: الكراسة الثانية (خاصة بالأسئلة): و تحوي على (11 صفحة) حيث أفرد الصفحة الأولى للبيانات الخاصة بالمفحوص: الاسم و اللقب، اسم المدرسة، تاريخ إجراء الفحص.

أما العشر صفحات الأخرى فهي خاصة بمادة الاختبار (مجموعة مختلفة من الأشكال الأشياء...) في حين نجد الأمثلة التوضيحية في الصفحتين الأولى و الثانية منهما حيث يقوم المفحوص بحلها، ثم تصحح و تُشرح من قبل الفاحص حتى يتسنى للمفحوص الفهم الجيد (أي ما يطلب منه في الاختبار).

و تحوي كل صفحة من الصفحات على سبعة صفوف، و في كل صف خمس صور متباينة: (أشخاص، حيوانات، أشياء، أشكال...). و يطلب من المفحوص وضع إشارة (x) على الشكل المخالف و المختلف من بين الصور الخمسة، علماً أن زمن الإجابة قدر بـ " 10 دقائق"

3-3-3: طريقة تقديم الاختبار (الخطوات الإجرائية المتبعة).

قامت الطالبة بما يلي تباعاً:

1- بداية بالقائمة الاسمية لتحديد أفراد العينة الخاصة بهذه الخطوة التشخيصية (بعد الخطوة 1 و 2 أي "إحالة المدرس"، "اختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم".

2- الحرص على انتقاء الجو و المكان المناسب لإجراء الاختبار (قاعة خاصة) و كذا توفير أدوات الكتابة (أقلام رصاص، ممحاة، مبراة)، إضافة إلى ساعة لضبط الوقت.

* أنظر: الملحق رقم (03) في كراسة الملاحق .

3- توزيع كراسات الأسئلة (على ظهورها) و أدوات الكتابة لكل طاولة (أي بعد تهيئة القاعة مكان إجراء الاختبار).

4- إحضار التلاميذ المعنيين إلى القاعة (مكان إجراء الاختبار) و تهيئتهم (قبل الشروع في الإجابة على الاختبار).

5- ملء البيانات الشخصية بخط واضح و تأكد من ذلك بنفسها.

6- طلبت منهم فتح الكراريس، و بدأت بقراءة التعليمات (مع التركيز) على الصمت التام لضمان السير الحسن لأجراء الاختبار).

7- طلبت بعد ذلك منهم الإجابة على المثال التوضيحي الأول، بعدها نوقشت الإجابة الصحيحة (حيث اضطرت الطالبة في بعض المرات للاستعانة بالسبورة للشرح الدقيق).

8- كررت التجربة ذاتها مع المثالين الثاني و الثالث.

9- انتقلت بعدها إلى الأمثلة (الرابع، الخامس، السادس) و طلبت من التلاميذ إعطاء الإجابة الصحيحة بشكل جماعي (إجابة جماعية)، ثم نوقش إختيار الإجابة.

10- بعد الإنهاء من الإجابة عن الأمثلة التوضيحية، طلبت من التلاميذ وضع الأقلام و قالت: « بعدما أكملنا الأمثلة التوضيحية، نبدأ الإختبار الآن و ستكون مدة الإجابة محددة بعشر دقائق ». « و إذا إنتهيت من صفحة انتقلوا إلى الصفحة الموالية مباشرة، ولا تضيعوا وقتاً طويلاً في الإجابة على سؤال واحد ».

11- أعطت الطالبة إشارة بدأ الإجابة على الاختبار.

12- بعد انقضاء العشر دقائق المخصصة للاختبار طلبت الطالبة من التلاميذ وضع أقلامهم على الطاولة ثم قامت بجمع الكراسات.

3-3-4: الخصائص السيكمترية للأداة.

3-3-4-1: صدق الاختبار:

استعمل واضع الاختبار (أحمد زكي صالح) طرق عديدة لقياس الصدق أهمها:

* - علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات. * - الصدق العاملي. و قد تأكد أن الاختبار على درجة عالية من الصدق.

3-4-2: ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات هذا الاختبار - واضح الاختبار - عن طريق التجزئة النصفية و تحليل التباين و تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (0.75) و هي أقل قيمة حصل عليها و (0.85) و هي أكبر قيمة حصل عليها. و هذا ما يؤكد أن الاختبار ثابت.

3-4: قائمة ملاحظة سلوك الطفل لـ (راسيل، كاسيل) إعداد " مصطفى كامل".

3-4-1: التعريف بالأداة:

هذه الأداة* (القائمة) من تصميم (راسيل، كاسيل) (1961) و قد صممت قائمة ملاحظة سلوك الطفل " Child Behavior Rating Scale " لتكون أداة سيكولوجية في التقدير الموضوعي للتوافق الشخصي و الاجتماعي للأطفال في سن رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية و هي تلائم الأطفال غير القادرين على القراءة أو الاستجابة للاختبارات الشخصية من نوع الورقة و القلم و التي تستخدم في أغراض مختلفة في المجال المدرسي (مصطفى كامل، دس، ص 1).

كما يقتصر استخدام " قائمة ملاحظة سلوك الطفل " " CBRS " على الملاحظين الذين قاموا بملاحظة سلوك الطفل موضع التقدير أو الذين يعرفونه معرفة وثيقة (المدرسين الآباء، الأقارب) وذلك لتحديد أغراض متعددة. (مصطفى كامل، دس، ص 1).

3-4-2: وصف الأداة.

تتكون " قائمة ملاحظة سلوك الطفل " من (78) عبارة تصف مظاهر سلوك الطفل و قد تصنف

هذه العبارات إلى خمس مجالات للتوافق، يمثل كل منها مجموعة من العبارات و هذه المجالات هي:

- * - التوافق الشخصي: و تمثله (20) فقرة من (1 - 20).
- * - التوافق الأسري: و تمثله (20) فقرة، من (21 - 40).
- * - التوافق الاجتماعي: و تمثله (20) فقرة، من (41 - 60).
- * - التوافق المدرسي: و تمثله (12) فقرة من (61 - 72).
- * - التوافق الجسمي: (و تمثله (06) فقرات من (73 - 78). (مصطفى كامل، دس، ص 2).

* أنظر: الملحق رقم (10) في كراسة الملاحق .

3-4-3: مجالات استخدام الأداة.

رغم أن القائمة أداة صالحة للاستخدام مع الأطفال العاديين و المعوقين انفعالياً في أي مكان، فإن لها استخدامات خاصة مع تلاميذ المدرسة الابتدائية و أطفال الرياض.

- تعد القائمة (الأداة) وسيلة للحصول على تقديرات دورية موضوعية للتوافق خاصة في السنوات الأولى من المدرسة.

- توفر بيانات للمدرسين و الأخصائيين النفسيين، تتيح لهم فرصاً أفضل (للضغوط و الظروف) التي تكتنف حياة الطفل.

- نظراً لأن تقديرات الآباء و الأمهات قابلة للمقارنة فإنه يمكن أن يستخدم أي منهما هذه القائمة في تسجيل ملاحظاته على سلوك ابنه.

- إن المعلمين الذين يقومون بتفقد سلوك الطفل يستطيعون التنبؤ بملاحظة التغيرات السريعة في النمو الانفعالي و في الشخصية بوجه عام (مصطفى كامل، دس، ص 03).

3-4-5: الخصائص السيكمترية للأداة.

3-4-5-1: صدق الأداة:

حتى يتأكد واضع الاختبار من صلاحية أدواته سيكومترياً لجأ إلى أنواع عدة للصدق: التكويني التمييزي، صدق التعلق بالمحكات.

3-4-5-2: ثبات الأداة: حتى يتأكد واضع الاختبار من ثبات الأدوات عمداً إلى طرق عدة.

*- ثبات الاستقرار عبر الزمن.

*- ثبات التماسك الداخلي.

و قد وجد أن الاختبار ثابت في كل منهما و لمزيد من التفصيل* يمكن الرجوع إلى كراسة التعليمات،

ص 12،13،14).

3-4-6: التعليمات.

* أنظر: (مصطفى كامل ، دس، ص 12،13،14)

يمكن أن يقوم باستفتاء قائمة الملاحظة أي شخص متعلم لاحظ أو يعرف الطفل موضع الدراسة و بعد التعليمات المدونة كافية لتوضيح ذلك. فعلى كل من يقوم بتقدير السلوك:

1- يقرأ كل فقرة في المقياس قراءة واعية، ثم يضع علامة (x) في المكان المناسب الذي يصف سلوك الطفل.

2- يضع علامة (x) تحت الرقم (1): (نعم) إذا كان السلوك الذي تصفه الفقرة يتكرر حدوثه من الطفل بشكل مستمر وفقاً لتقديره.

3- يضع علامة (x) تحت الرقم (6): (لا) إذا كان السلوك الذي تصفه الفقرة يحدث نادراً أو لا يحدث مطلقاً وفقاً لتقديره.

4- يضع علامة (x) تحت أي من الأرقام: (2): كثيراً، (3): قليلاً، (4): نادراً، (5): نادراً جداً وفقاً لدرجة ظهور السلوك.

3-5: اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (أحمد عواد).

3-5-1: التعريف الأداة.

الأداة* من وضع (تصميم) "أحمد عواد" تهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي.

3-5-2: وصف الأداة.

يحتوي اختبار تشخيص صعوبة القراءة على 18 سؤال كل سؤال يتكون من عشرة كلمات يطلب من التلميذ قراءتها و يعطي درجة على كل كلمة ينطقها نطقاً سليماً، و يصلح تطبيقه على تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (10 - 12) سنة.

يتكون الاختبار من مجموعة الاختبارات الفرعية.

أ- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة.

ب- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

* أنظر: الملحق رقم (04) كراسة الملاحق.

ج- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.

3-5-3: تعليمات الأداة.

- هذا الاختبار لتشخيص صعوبات القراءة و هو مكوّن من مجموعة من الاختبارات الفرعية كالآتي:

* اختبار تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة.

* اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

* اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد و ذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.

- مدة هذا الاختبار بجميع أفرعه 9 دقائق.

- عليك بقراءة مجموعة الكلمات أو العبارات الموجودة أمام كل سؤال قراءة جهرية بأسرع ما يمكن ودقة لأن الزمن محسوب عليك.

- إذا انتهيت من قراءة أي سؤال فلا تنتقل للذي يليه قبل أن يؤذن لك بهذا.

- أعلم أن أخطاءك محسوبة عليك، و كذلك طريقة إخراجك للحرف من شفثيك أثناء نطقك للكلمة.

- الآن توقف عن القراءة و لا تقلب الصفحة قبل أن تسمع النداء بالبدا في قراءة أسئلة الاختبار.

3-5-4: الخصائص السيكمترية للأداة.

3-5-4-1: الصدق.

تأكد "أحمد أحمد عوّاد" من صدق أدواته بطرق عدة نذكر منها (صدق المحك) (الصدق التمييزي)

و التي دلت على أن المقياس على درجة عالية من الصدق. (أحمد عوّاد، 1999، ص38).

حتى تتأكد الطالبة بدورها من الخصائص السيكمترية (صدق ثبات) الأداة (علاوة على ما تم

التأكيد على كفاءتها السيكمترية في الدراسات السابقة عمدت الطالبة إلى:

3-5-4-1-1: الصدق الوصفي: و الذي اشتمل على نوعين:

*- الصدق الظاهري. *- صدق المحكمين.

3-5-4-1-2: الصدق الإحصائي: و الذي اشتمل على نوعين:

*- الصدق الذاتي. *- الصدق التمييزي.

3-4-2: الثبات:

قدر معامل ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات " سبيرمان براون " ب: (0.996)

3-4-1: صدق الأداة.

3-4-1-1: الصدق الوصفي.

- الصدق الظاهري: يتأكد صدق الأداة ظاهرياً من محتواها، و كذا بعد تطبيقها على عينة عشوائية من تلاميذ الطور الثاني و التي بلغ قوامها 110 فرداً (تلميذ، تلميذة) حيث تبين للطالبة وضوح المفردات العبارات و كذا التعليمات.

- صدق المحكمين: أقر المحكمون و هم عينة من المعلمين بلغ قوامها (50 فرداً) (معلماً، معلمة) أن الاستبيان صالح لقياس ما وضع لأجله.

3-4-1-2: الصدق الإحصائي.

- الصدق الذاتي: قدر الصدق الذاتي للأداة بعد تطبيقها على (110 فرداً) وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات و الذي قدر ب: 0.98 و هو معامل صدق يمكن الوثوق به عند مستوى 0.01.

- الصدق التمييزي، صدق " المقارنة الطرفية".

تم الوصول إلى الصدق التمييزي لهذه الأداة بعد تطبيق قانون " ت ":

(السيد خيري، 1975، ص 223)

$$T = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{\sum (x_i - \bar{x})^2 + \sum (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\frac{n}{n-1}}$$

على مجموعة 33% (العليا) و 33% (الدنيا) و ذلك بعد تطبيق الأداة ورصد النتائج و ترتيبها تنازلياً نحصل بذلك على قيمة " ت " المحسوبة (6.01) و هي دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد صدق الأداة

و الذي يؤكد صدقها الذاتي ب 0.98.

3-5-1-2: ثبات الأداة.

سعت الطالبة لتحديد معامل ثبات الأداة و ذلك باستخدام معادلة " سبيرمان براون "

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{\sum (X_1 - \bar{X}_1)(X_2 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\sum (X_1 - \bar{X}_1)^2 \sum (X_2 - \bar{X}_2)^2}}$$

(ميخائيل أسعد، 1990، ص 286).

و عليه قدر معامل ثبات الأداة بعد تصحيحها بـ 0.96- و هو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة 0.01.

3-6: الفحص الطبي.

3-6-1: وصف الخطوة التشخيصية.

لعل الضبط المفاهيمي و التشخيصي للعينة (موضوع الدراسة الحالية) يستوجب علينا هذه الخطوة التشخيصية الهامة و الضرورية في نفس الوقت، خاصة في ظل غياب الاختبارات السيكونفزيولوجية و الاختبارات النورولوجية، على -حسب حدود إطلاع الطالبة- و كذا غياب الفحوص الطبية المدرسية المنتظمة. و هذا للوقوف على الجانب الصحي و التأكد من سلامة عينة الدراسة الحالية، (حسب مجموع الدراسات السابقة).

فقد قامت الطالبة كمرحلة تمهيدية بمجموع زيارات (الأطباء المتخصصين) بغية الاسترشاد و الاستفسار حرصاً منها للوصول إلى الأهداف الإجرائية لهذه الخطوة التشخيصية، فاستلزم عليها زيارة.

* - أخصائيين الصحة المدرسية (مدينة ورقلة).

* - الأخصائية الأرطوفونية (مركز المخادمة).

* - مجموعة من أطباء الطب العام: (01 القصر، 03 حاسي مسعود).

* - ملحقات الطب المدرسي الخاصة بالمقاطعة 03: (إيفري، ثانوية محمد العيد آل خليفة).

* - السيد مفتش التعليم الابتدائي و السادة مدراء المؤسسات الابتدائية المعنية.

3-6-2: الخطوات العملية.

- نظراً لغياب الفحص الطبي المدرسي (المقرر وزارياً) للاقسام المحددة بنص القانون الوزاري من جهة و

لحجم العينة الكبير من أخرى و بعد جملة التوضيحات و الاستشارات تم تحديد الخطوات العملية التالية:

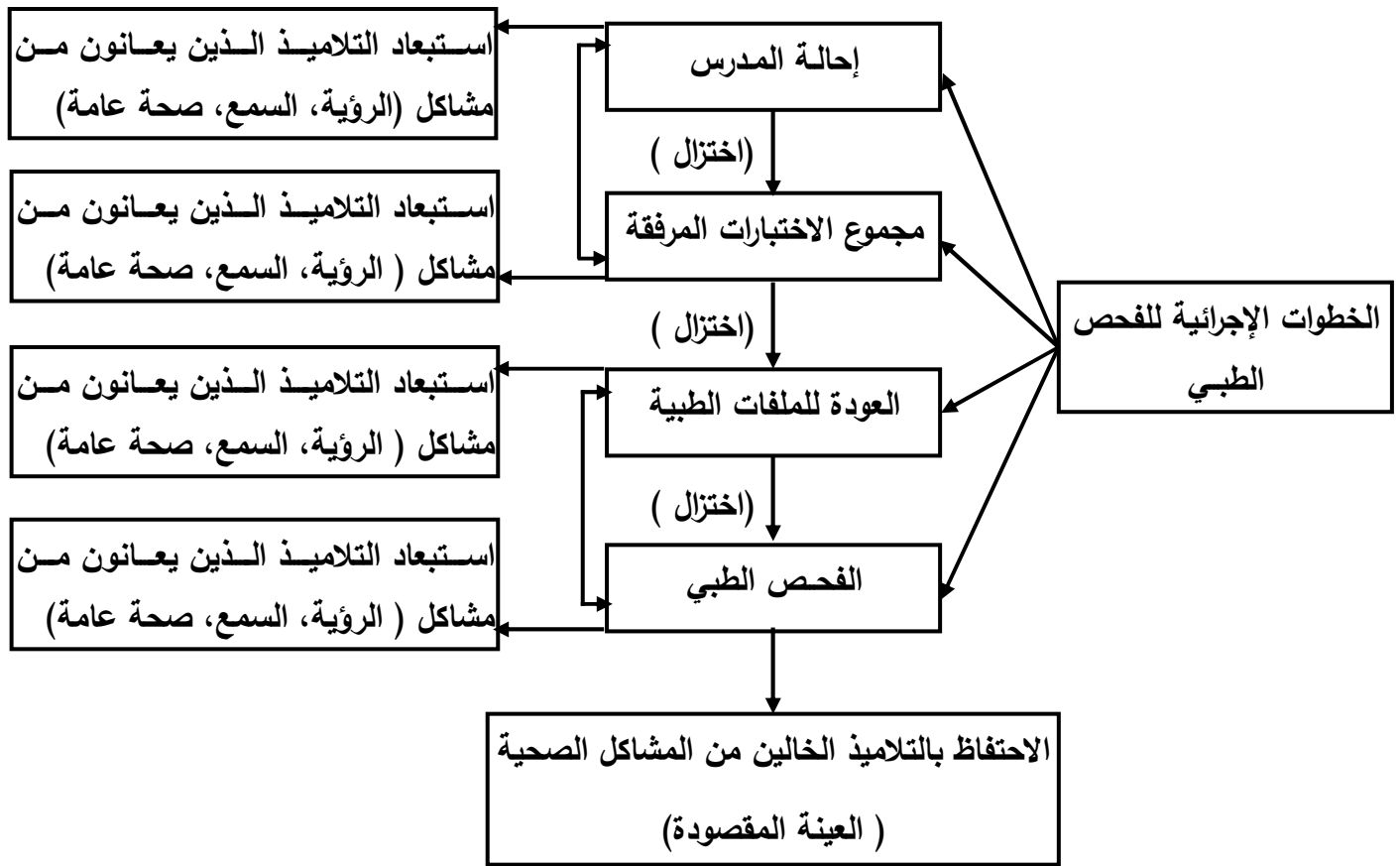
* - ضرورة العودة إلى المعلم لتعيين التلاميذ الذين يعانون من مشاكل: (الرؤية، السمع، صحة عامة).

* - ضرورة العودة لكل الملفات الطبية للتلاميذ المعنيين (فحص السنة الأولى).

* - يتم استبعاد التلاميذ الذين يظهر من (إحالة المدرس، الملفات الطبية) أن لديهم مشاكل صحية.

* - التلاميذ الذين يظهر بأنهم أسوياء للتأكد يتم عرضهم على الطبيب (للتأكد من سلامتهم).

و لمزيد من التوضيح نعد إلى الشكل التوضيحي التالي:



شكل رقم (68) : يوضح الخطوات الإجرائية للفحص الطبي.

3-7: اختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي* (أداة مصممة من قبل الطالبة).

* أنظر الملحق رقم (06) في كراسة الملاحق.

3-7-1: الحاجة الملحة للأداة.

لجأت الطالبة لإعداد هذا الاختبار للحاجة الملحة إليه و ذلك تتابعاً مع الخطوات التشخيصية السابقة للتعرف على العوامل المرتبطة بالعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية و ذلك للتأكد من التشخيص الدقيق لتحديد التلاميذ (موضوع الدراسة).

3-7-2: وصف الأداة.

إيماناً جازماً من الطالبة بضرورة التقدير الذاتي لتلاميذ (العينة المقصودة بالدراسة) باعتباره معياراً صادقاً لتأكد من مجموع المعطيات المحصل عليها. و تماشياً مع تتابع الخطوات التشخيصية إرتأت الطالبة أن تتحقق من مدى توفر مجموعة من "العوامل و المرتبطات" الخاصة "بالعسر القرائي" (كمؤشرات فعلية للعسر القرائي) و ذلك من خلال إجابة التلاميذ أنفسهم على مجموعة من الفقرات المتعلقة بهم و التي بلغ عددها (38 فقرة) و المعبرة صراحة على مجموع تلك "العوامل و المرتبطات" الخاصة "بالعسر القرائي".

3-7-3: بناء الأداة.

ارتكزت الطالبة على أمرين أساسيين لبناء الأداة هما: جمع المعلومات، صياغة الفقرات.

3-7-3-1: جمع المعلومات:

حاولت الطالبة تصميم أداة لقياس "العوامل و المرتبطات المتعلقة بالعسر القرائي" و لأجل ذلك سعت جاهدة لجمع كل المعطيات في ظل الدراسات السابقة و أدبيات النظرية - حسب إطلاع الطالبة-.

3-7-3-2: صياغة الفقرات:

بناءً على جملة نتائج الخطوة الأولى - جمع البيانات - حصلت الطالبة على مجموعة من العوامل المرتبطة " بعسر القراءة ". حاولت أن تترجمها لمجموعة من الفقرات وكانت خطوات صياغتها كما يلي:

- *- ترتيب العوامل المحصل عليها، و تصنيفها في أربعة عوامل أساسية.
- *- الاستناد إلى العوامل الأربعة المصنفة لصياغة الفقرات باعتبارها أبعاداً لها.
- *- تحليل الأبعاد إلى مكونات فمؤشرات لضمان صياغة إجرائية للفقرات.
- *- صياغة الفقرات صياغة تتلائم مع طبيعة (ما وضعت لقياسه، الفئة العمرية...).

وقد اشتملت الأداة في صورتها الأولى على (91 فقرة) كلها تعبر عن "العوامل المرتبطة بالعسر القرائي"، تم اختزالها فيما بعد إلى (38 فقرة) كصورة نهائية للأداة . ممثلة بذلك لأبعادها الأساسية: (العوامل البيئية، العوامل الصحية، العوامل النفسية ، العوامل الدراسية). أما الفقرات فقد اشتملت على تسع فقرات سالبة، و تسع و عشرون فقرة موجبة في حين كانت احتمالات الأجوبة (بدائل الأجوبة): (نعم)، (لا).

3-7-4: التعليمات.

حرصت الطالبة عند صياغتها لتعليمات الأداة على أن يكون الهدف الأساسي للأداة غير مصرح به و ذلك ضماناً لتحقيق الأهداف المسطرة عند تصميم الأداة. كما أنها أوضحت طريقة الإجابة بمثال توضيحي و قد شملت تعليمات الأداة ما يلي:

* - دعوة المفحوص (تلميذ، تلميذة) الصريحة على ضرورة ملئ البيانات الشخصية المتعلقة بالتلميذ و التأكد منها.

* - توجيه التلميذ للقراءة المتأنية و الواعية لفقرات الأداة.

* - تنبيه التلميذ على ضرورة التحلي بالصراحة المطلقة و الإجابة بما ينطبق عليه.

* - وضع علامة (x) في الخانة المناسبة (بما ينطبق مع التلميذ).

* - أكدت الطالبة على أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة. علماً بأن الإجابة الصحيحة هي التي تتوافق مع الرأي الشخصي للتلميذ.

* - طمأنة (التلميذ، التلميذة) على ضمان سرية المعلومات و استثمارها لغرض البحث العلمي.

* - التأكيد على أن إجابات التلميذ المقدمة ليس لها أي علاقة بامتحاناته الفصلية أو السنوية.

* - شكر التلميذ على تعاونه معها.

3-7-6: الخصائص السيكومترية للأداة.

سعت الطالبة للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداتها بطرق مختلفة.

3-7-6-1: صدق الأداة: أما عن صدق الأداة فاشتمل على:

3-7-6-1-1: الصدق الوصفي: * - الصدق الظاهري * - صدق المحكمين.

3-7-6-1-2: **الصدق الإحصائي:** * - الصدق الذاتي* - الصدق التمييزي.

3-7-6-1-1: **الصدق الوصفي:**

* - **الصدق الظاهري:** يتضح صدق الأداة من وضوح عباراتها و مدى تلاؤمها لما وضعت لأجله هذا من جهة و من أخرى من نتائج التطبيق الأولى للاختبار على عينة من التلاميذ قوامها (40 فرداً) تلميذاً و تلميذة، الذين أبدوا قبولاً للعبارات و يسراً في فهمها.

* - **صدق المحكمين:** أجرت الطالبة مجموعة من التعديلات على الأداة قبل عرضها على السادة المحكمين و لعل أهمها اختزال بنود الأداة من (96 بنداً إلى 38 بنداً) بعدها عرضت الأداة في صورتها النهائية على مجموعة من المحكمين (06 أستاذة من علم النفس بورقلة) و الذين تفضلوا بالإشارة بملاحظاتهم و التي أخذتها الطالبة بعين الاعتبار.

3-7-6-1-2: **الصدق الإحصائي.**

* - **الصدق الذاتي:** علاوة على الصدق الظاهري " **و صدق المحكمين** " لجأت الطالبة إلى حساب معامل الصدق الذاتي و الذي قدّر بطريقتين:

- معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي " **لمعامل ثبات رولان** " و الذي قدر بـ 0.93.

- معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي " **لمعامل ثبات ريدشاردسون** " قدر بـ 0.79. و كلاهما على درجة عالية من الصدق.

- **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق بطريقة " **المقارنة الطرفية** " أين رتبنت نتائج أفراد العينة (100 فرداً) تلميذ، تلميذة، بعد تقسيمها إلى مجموعتين متجانستين (25%) المجموعة العليا (25%) المجموعة الدنيا و تطبيق قانون " **ت** " لمجموعتين متجانستين.

(محمود السيد أبو النيل، 1987، ص 231)

$$t = \frac{\frac{\sum x^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{n^2}}{\frac{\sum x^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{n^2}}$$

نحصل بذلك على قيمة "ت" المحسوبة (9.45) و هي دالة عند مستوى (0.01) و مما يزيد من صدق الأداة (صدقها الذاتي) و الذي قُدر بطريقتين: (0.79)، (0.93).

3-7-6-2: ثبات الأداة.

في حين تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين:

3-7-6-2-1: التجزئة النصفية لـ "رولان".

3-7-6-2-2: طريقة لـ "ريدشاردسون".

3-7-6-2-1: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (رولان).

بعدما طبقت الطالبة الأداة على عينة من التلاميذ قوامها (100 تلميذاً) تم تجزئتها إلى نصفين، فالنصف الأول يُعبر على درجات الأفراد على الفقرات الفردية، أما النصف الثاني فيُعبر على الفقرات الزوجية و ترتكز هذه الطريقة أساساً على حساب التباين:

* - تباين درجات الأفراد في النصفين.

* - التباين الكلي لدرجات الأفراد.

وبعد تقدير معامل الثبات بتطبيق معادلة "رولان"

(فؤاد البهي السيد، د س، ص 386).

$$r_{ll} = \frac{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}{\sum x^2}$$

بعد تطبيق معادلة " رولان" قدر معامل ثبات الأداة بـ: 0.87 و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 (قيمة يمكن الوثوق بها).

3-7-6-2-1-2: حساب معامل الثبات بطريقة " ريد شاردسون":

تم الوصول إلى تقدير معامل الثبات بطريقة "ريدشاردسون" بعد تطبيق القانون:

$$r_{ll} = \frac{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}$$

(فؤاد البهي السيد، د س، ص 391).

قدر معامل الثبات بـ 0.63 و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 (قيمة يمكن الوثوق بها) و عموماً يجوز لنا أن نقول بثبات الأداة و ذلك بالرجوع إلى قيم طريقة أو أخرى (فكلاهما قيم) يمكن الوثوق بها دالة على ثبات الأداة.

3-8: اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية*:

3-8-1: الحاجة الملحة للأداة:

بغية استكشاف بعض المشكلات السلوكية الشائعة عند ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة و المعسرين قرائياً بصفة خاصة، لجأت الطالبة إلى تصميم هذه الأداة كونها معياراً تشخيصياً تصنيفياً مساعداً لعملية التشخيص، خاصة كون هذه الأخيرة موجهة للمعلم (للإجابة على فقراتها) باعتباره الأمثل للحكم على سلوكيات تلاميذ و تحديدها، فيكون بذلك المناسب للتمييز بين مجموعات تلاميذه اللامتجانسة.

3-8-2: وصف الأداة:

استناداً إلى التراث النظري و مجموع الدراسات السابقة ركزت الطالبة اهتمامها على أن تكون أدواتها مُمثلاً فعلياً لجملة السلوكيات الصفية الشائعة في غرفة الصف و التي يستطيع المعلم ملاحظتها على مجموع تلاميذ المعسرين، ليكون الحكم عليها صادقاً. فشملت الأداة (22) موقفاً سلوكياً ممثلاً لأبعاد الأداة (فرط الحركة، قلة الانتباه، سوء التوافق الاجتماعي، صعوبة القراءة) والمُعبر عنها بـ 16 فقرة (موجبة) و ستة (سالبة).و أربعة احتمالات للإجابة (بدائل الأجوبة) متدرجة كما يلي: (مطلقاً، نادراً أحياناً، دائماً).

3-8-3: التعليمات.

حرصت الطالبة عند صياغتها لتعليمات الأداة أن تكون موجّهة و محددة الهدف (القريب) حيث دعت الطالبة المعلم إلى ضرورة القراءة الواعية لجملة المواقف السلوكية المقترحة و كذا بالإجابة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة (بما ينطبق و سلوكيات تلاميذ المعسرين) كما أكدت أنه لا توجد إجابات

* انظر الملحق رقم (08) في كراسة الملاحق.

صحيحة و أخرى خاطئة. سعت لطمأنة المعلم على سرية المعلومات و استثمارها لغرض البحث العلمي
شاكر إياه في الأخير على تعاونه معها.

3-8-5: الخصائص السيكومترية للأداة.

حاولت الطالبة جاهدة أن تتأكد من الخصائص السيكومترية لأداتها المصممة بأكثر من طريقة.

3-8-5-1: صدق الأداة: أما صدق الأداة فإشتمل على:

3-8-5-1-1: الصدق الوصفي: * - الصدق الظاهري * - صدق المحكمين.

3-8-5-1-2: الصدق الإحصائي: * الصدق الذاتي * - الصدق التمييزي.

3-8-5-1-1: الصدق الوصفي:

* - الصدق الظاهري: إتضح من التطبيق الأولي للأداة أن مجموع العبارات (المواقف السلوكية) واضحة و
مفهومة بالنسبة لجميع المعلمين و الذين بلغ عددهم (عشرة معلم).

* - صدق المحكمين: تم عرض الأداة على السادة المحكمين * للإدلاء برأيهم الصريح حول: [تعليمات،
البدائل، الفقرات (المواقف السلوكية)] و الذين اتفقوا جملة على أن الأداة تقيس ما وضعت لأجله كما تجدر
الإشارة إلى أن (02) من السادة المحكمين أكد على إعادة صياغة الفقرة (15) بإضافة كلمة (يميل) في
أول الصياغة.

و عليه الأداة صادقة (صدق المحكمين) و لعل ما يؤكد على ذلك (صدقها الذاتي).

3-8-5-1-2: الصدق الإحصائي:

* - الصدق الذاتي: علاوة على " الصدق الظاهري " " صدق المحكمين" لجأت الطالبة إلى حساب
معامل الصدق الذاتي بطريقتين:

- حساب الجذر التربيعي "لمعامل ثبات رولان": و الذي قدر ب 0.81.

- حساب الجذر التربيعي "لمعامل ثبات سبيرمان" و الذي قدر ب 0.88.

و كليهما معاملات صدق على درجة عالية من الوثوق عند مستوى (0.01).

* - الصدق التمييزي.

بعد تطبيق الأداة ورصد نتائج (105) فرداً تم تقسيمها إلى مجموعتين متجانستين (25%) العليا، (25%) الدنيا (بعد الترتيب التنازلي للدرجات المحصل عليها) نقوم بتطبيق قانون " ت " لعينتين متجانستين.

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_p^2}{n_1} + \frac{s_p^2}{n_2}}}$$

(فؤاد البهي السيد، د س، ص 391).

فنحصل بذلك على قيمة " ت " المحسوبة (7.03) و هي دالة عند مستوى 0.01.

3-8-5-2: ثبات الأداة.

أما الثبات فقد عمدت الطالبة إلى طريقتين للتأكد من ثبات الأداة:

3-8-5-2-1: طريقة معادلة "سبيرمان براون".

3-8-5-2-2: طريقة التجزئة النصفية "رولان".

3-8-5-2-1: حساب معامل الثبات بطريقة "سبيرمان":

حاولت الطالبة تطبيق معادلة "سبيرمان براون" لتحديد معامل ثبات الأداة.

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{\sum (R_1 - \bar{R}_1)(R_2 - \bar{R}_2)}{\sqrt{[\sum (R_1 - \bar{R}_1)^2][\sum (R_2 - \bar{R}_2)^2]}}$$

(ميخائيل أسعد، 1990، ص 286).

بعد تطبيق المعادلة قُدر معامل ثبات الأداة بعد تصحيحه بـ : 0.79 و هو معامل ثبات دال عند

مستوى دلالة 0.01.

3-8-5-2-2: حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ : "رولان":

لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية يجب أن نحصل على تباين الدرجات بنوعيه (تباين النصفين، تباين الأداة ككل)*. و ذلك بعد تطبيق نص المعادلة:

$$r_{tt} = \frac{\sigma^2_{\text{عق}}}{\sigma^2_{\text{ع}}}$$

(فؤاد البهي السيد، د س، ص 386).

بعد تطبيق معادلة "رولان" قدر معامل ثبات الأداة بـ (0.66) و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). قيمة يمكن الوثوق بها.

و عليه يجوز لنا أن نقول بثبات 4 الأداة و الشاهد على ذلك القيم الدالة إحصائياً (من خلال الطريقتين) و التي يمكن الوثوق بها.

9-3: اختبار الذكاء الانفعالي لـ " مون، Moon" .

1-9-3: وصف الأداة.

اختبار "الذكاء الانفعالي" أداة مصممة من طرف " مون " (Moon، 1996) لقياس الذكاء الانفعالي و المحدد حسب انطلافاً من التراث النظري بمكوناته الستة و المشتملة أساساً على: * - المعرفة الانفعالية. * - التعاطف الانفعالي. * - إدارة الانفعالات.

* - التواصل الانفعالي. * - تنظيم الانفعالات * - استعمال الانفعالات.

و التي تمثل كلها أبعاد أساسية لصياغة فقرات الأداة و التي بلغ عددها (47 فقرة) و هي عبارة عن مجموعة من الحالات الانفعالية و المواقف السلوكية.

و قد قسّم واضح الأداة عباراته إلى قسمين مختلفين باختلاف احتمالات الأجوبة (بدائل الأجوبة)

كما يلي:

* **القسم الأول:** يشمل على (37) فقرة و هي تحديداً من الفقرة (1-37).

* **القسم الثاني:** يشتمل على (10) فقرات و هي تحديداً من الفقرة (38-47).

* سبق التطرق إلى توضيح طريقة حساب معامل ثبات التجزئة النصفية.

* أنظر: الملحق رقم (14) في كراسة الملاحق

أما عن بدائل الأجوبة بالنسبة للقسم الأول فهي ثلاثية متدرجة: دائماً، في بعض الأحيان، قلماً.

أما عن بدائل الأجوبة بالنسبة للقسم الثاني فهي ثنائية: عبارة عن الاحتمال الأول و الذي يعطي الفقرة اتجاهها موجبا و العكس بالنسبة للإتجاه الثاني.

3-9-2: تعليمات الأداة.

ترتكز تعليمات الأداة أساساً على ضرورة قراءة الفقرات قراءة واعية و متأنية التأكيد على التحلي بالصراحة عند الإجابة على فقرات الإختبار، وضع علامة (x) في الخانة المناسبة مع ما يتفق مع المجيب على الأسئلة.

3-9-3: طريقة تكييف الأداة.

سعت الطالبة جاهدة لتكييف هذا الإختبار و ذلك بإعادة ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الأم هذا تماشياً مع خصائص العينة (موضوع الدراسة) و حجتها الأساسية في ذلك ندرة الاختبارات العربية المكيفة أو المعدّة لقياس " الذكاء الانفعالي" - على حسب حدود إطلاع الطالبة-.

3-9-3-1: الخطوات الإجرائية للتكييف.

فبعد حصولها على النسخة الأصلية (المادة الخام) للأداة. حاولت الطالبة ترجمتها. و تميمنا لهذه الخطوة عمدت إلى عرض الأداة (خام) على مجموعة من المتخصصين.*

تحصلت الطالبة على مجموع صور للاختبار " مترجم " (بما فيها محاولة الترجمة الذاتية). و بعد القراءة التحليلية (لصور الاختبار المترجم) حاولت الطالبة التأليف و المقارنة بينها و ذلك بتحديد أهم الألفاظ المتفق عليها و إبقائها و التخلي عن الأداة الألفاظ البعيدة و غير المألوفة، كما أنها عدّلت في بعض الصياغات و التراكيب.

3-9-3-2: عرض الأداة للتحكيم:

قامت الطالبة بعرض الأداة (المعدّلة) على مجموعة على معلمين من المرحلة الابتدائية و الذي بلغ عددهم عشرة معلم. و الذين اتفقوا جملة على وضوح مادة الأداة (صياغة، ألفاظ، عبارات...) و مدى

* (4) أساتذة الإنجليزية من كلية اللغات الأجنبية بجامعة ورقلة، أستاذ ترجمة.

ملائمتها للمرحلة العمرية لتلاميذ الطور الثاني (للمرحلة الابتدائية)، إضافة إلى سهولة الإجابة (يسر طريقة الإجابة).

وإزالة للشك قامت بعرض الأداة على مجموعة من تلاميذ الطور الثاني قوامها (45) تلميذ تلميذة و الذين اتفقوا جملة على وضوح الأداة، و الدليل الواضح على ذلك طريقة إجاباتهم (على الأداة) هذا ما شجع الطالبة على تبني الأداة (مبدئياً).

3-9-4: الخصائص السيكومترية للأداة (المعدلة).

بعد التفرغ من ترجمة الأداة و عرضها للتحكيم (صدق المحكمين) سعت الطالبة للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة وذلك بطرق عدة.

3-9-4-1: صدق الأداة: أما عن صدق الأداة فيشتمل:

3-9-4-1-1: الصدق الوصفي: * - الصدق الظاهري. * - صدق المحكمين.

3-9-4-1-2: الصدق الإحصائي: * - الصدق الذاتي. * - الصدق التمييزي.

3-9-4-1-1: الصدق الوصفي.

* - الصدق الظاهري: يتضح صدق الأداة الظاهري من وضوح فقراتها و مدى تلاؤمها لما وضعت لجله من جهة أخرى من نتائج التطبيق الأولي للأداة على عينة من التلاميذ قوامها (45 فرداً) تلميذ، تلميذة و الذين صرحوا على وضوح عبارات الأداة و سهولة فهمها و تعبيرها حقيقة بعض حالاتهم الانفعالية و سلوكياتهم اليومية.

* - صدق المحكمين: أجرت الطالبة بعض التعديلات على الأداة بعد ترجمتها (صورتها التركيبية النهائية) و قبل عرضها على السادة المحكمين [إعادة بعض الصياغات اللغوية اختزال ترادف الكلمات استبدال بعض المفردات...] و الذين بلغ عددهم عشرة معلم من التعليم الابتدائي و الذين أكدوا على ملائمة الإختبار لما وضع لأجله بصورة مشجعة. و هذا ما أكد صدق الأداة و لعل ما يزيد تأكيداً على ذلك صدقها الذاتي.

3-9-4-1-2: الصدق الإحصائي.

* - الصدق الذاتي: لجأت الطالبة لحساب الصدق الذاتي بطريقتين:

- حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات "جوتمان" و الذي قُدر ب: 0.81.

- حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات "ريدشاردسون" و الذي قُدر بـ 0.67.

*- **الصدق التمييزي:** بعد تطبيق الأداة ورصد نتائج (150 فرداً) تم تقسيمها إلى مجموعتين متجانستين: (27% العليا)، (27% الدنيا) بعد الترتيب التنازلي للدرجات المحصل عليها. نقوم بتطبيق قانون "ت" لعينتين متجانستين:

(محمود السيد أبو النيل، 1987، ص 231)

$$T = \frac{\frac{\sum x^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{n^2}}{\frac{\sum x^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{n^2}}$$

بعد تطبيق القانون نحصل على "ت" المحسوبة (6.38) و هي دالة عند مستوى 0.01 و عليه نقول بصدق الأداة.

3-4-9-2: ثبات الأداة.

لجأت الطالبة إلى تقدير معامل ثبات الأداة بطريقتين:

3-4-9-1-2: طريقة "معادلة جوتمان".

3-4-9-2-2: طريقة "ريدشاردسون".

3-4-9-1-2: حساب معامل الثبات عن طريق معادلة "جوتمان":

بعد تطبيق الأداة على (150 فرداً) تم جمع درجات كل فرد على الفقرات الفردية و درجات على الفقرات الزوجية ثم حساب معامل ثبات " جوتمان " بتطبيق القانون:

(*)

(فؤاد البهي السيد، دس، ص 388)

$$r_{tt} = \frac{(\sum x_1^2 + \sum x_2^2) - 1}{2}$$

(*) ع₁²: تباين درجات الفقرات الفردية.

ع₂²: تباين درجات الفقرات الزوجية.

ع₂: التباين الكلي.

وقدر معامل الثبات بـ (0.66) و هو دال إحصائياً عند (0.01).

3-9-2-2: حساب معامل الثبات عن طريق " معادلة ريدشاردسون":

تم الوصول إلى تقدير معامل ثبات الأداة بعد تطبيق القانون:

(فؤاد البهي السيد، دس، ص 391).

$$r_{tt} = \frac{n \cdot c^2 - m \cdot (n - m)}{n \cdot (1 - c)}$$

قدر معامل الثبات بـ (0.46) و هي قيمة دالة إحصائياً عند (0.01).

و عموماً يجوز لنا أن نقول بثبات الأداة (الرجوع إلى قيم المعاملات لإحدى الطريقتين). بعد التأكد من الخصائص السيكمترية للأداة (معاملات الصدق و الثبات و التي يمكن الوثوق بها) يجوز لنا أن نتبنى الأداة و نعتبرها صالحة للدراسة الحالية.

3-10: اختبار قلة الانتباه وفرط الحركة لـ " علا عبد الباقي إبراهيم".

3-10-1: وصف الأداة.

الأداة من تصميم " علا عبد الباقي إبراهيم" و هي مكونة من قائمتين تشمل مجموعة من الأسئلة و التي تمثل موقفاً سلوكياً محدداً. أما القائمة الأولى فهي تخص الأطفال في مرحلة الروضة و تحوي على (21) سؤالاً. في حين تخص القائمة الثانية الأطفال في المرحلة الابتدائية و التي تشمل (25) سؤالاً.

و عليه قد تم اختيار القائمة من الأداة التي تقيس " قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية" و هي المناسبة لعينة الدراسة الحالية.

3-10-2: تعليمات الأداة.

تؤكد تعليمات الأداة على ضرورة الملاحظة السلوكية للأطفال و من ثم قراءة الأسئلة قراءة متأنية ثم الإجابة عليها بأحد البديلين " نعم"، " لا" حسب السلوك (السؤال المطروح في القائمة) و ما يطابقه بالنسبة للسلوك الملاحظ للتلميذ.

كما أشارت " علا عبد الباقي إبراهيم" في تعليمات أداتها أنه في إمكانية إشراك الوالدين إن أمكن أو حتى الإخوة الكبار (لأنهم الأكثر احتكاكاً و ملازمة للتلميذ).

3-10-4: الخصائص السيكومترية.

حاولت الطالبة التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة بطرق مختلفة.

3-10-4-1: صدق الأداة: أما عن صدق الأداة فاشتمل على:

3-10-4-1-1: الصدق الوصفي: * - الصدق الظاهري. * - صدق المحكمين.

3-10-4-1-2: الصدق الإحصائي: * - الصدق الذاتي. * - الصدق التمييزي.

3-10-4-1-1: الصدق الوصفي:

* - الصدق الظاهري: تستمد الأداة صدقها الظاهري من فقراتها فهي ملائمة جداً لما وضعت لأجله حيث استطاعت أنت تحصر فيها - علا عبد الباقي إبراهيم - أهم مؤشرات السلوك و التي صيغت في أسئلة محددة الهدف. و الأمر الذي يؤكد " صدقها الظاهري" هي نتائج التطبيق الأولى للأداة على مجموعة من المعلمين (المرحلة الابتدائية) و الذي بلغ عددهم (10 معلم)، حيث اتفقوا جميعاً على وضوح فقرات الأداة (الأسئلة) و قياس ما وضعت لأجله.

* - صدق المحكمين: قامت الطالبة بعرض الأداة على السادة المحكمين (10 معلم من المرحلة الابتدائية) حيث أجمعوا على وضوح فقرات الأداة و تمثيلها الفعلي للهدف المسطر (قياس قلة الانتباه و فرط الحركة) و ذلك بمصادقة جل هذه المواقف السلوكية (بصياغة استفهامية) في تفاعلهم اليومي في غرفة الصف الدراسي. و عليه يجوز لنا أن نقول بأن الأداة تقيس ما وضعت لأجله و لعل صدقها الذاتي تأكيداً على ما نقول و الذي قدرت ب (0.67) و هو معامل صدق يمكن الوثوق به عند مستوى (0.01).

3-10-4-1-2: الصدق الإحصائي:

* - الصدق الذاتي: قامت الطالبة بحساب الصدق الذاتي للأداة و ذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات " سبيرمان براون" قدر ب (0.67).

* - **الصدق التمييزي:** للتأكد من الصدق التمييزي، و بعد تطبيق الأداة ورصد نتائج (50 فرداً) تم تقسيمها إلى مجموعتين متجانستين (25%) العليا، (25%) الدنيا (وذلك بعد الترتيب التنازلي للنتائج المحصل عليها). نقوم بتطبيق قانون "ت" (لعينتين متجانستين).

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n-1}}}$$

(محمود السيد أبو النيل، 1987، ص 231)

بعد تطبيق قانون " ت " قدرت قيمة "ت" المحسوبة بـ (7.49) و هي دالة عند مستوى (0.01).
يمكن أن نقول بصدق الأداة انطلاقاً من القيم المحصل عليها لمعاملات الصدق الآتفة الذكر.
3-10-4-2: ثبات الأداة.

للتأكد من ثبات الأداة تم اللجوء إلى " طريقة سبيرمان " لتقدير معامل الثبات و ذلك بالاعتماد رأساً على القانون:

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{\sum (R_1 - \bar{R}_1)(R_2 - \bar{R}_2)}{\sqrt{[\sum (R_1 - \bar{R}_1)^2][\sum (R_2 - \bar{R}_2)^2]}}$$

(ميخائيل أسعد، 1990، ص 286).

بعد تطبيق القانون قدر معامل الأداة بعد تصحيحه بـ: (0.46) و هو معامل ثبات دال عند مستوى (0.01).

و بعد التأكد من الخصائص السيكمترية للأداة (معاملات الصدق و الثبات يمكن الوثوق بها عند مستوى 0.01) يمكن لنا أن نتبنى الأداة.

4- الأساليب الإحصائية.

تسايرا مع خطوات " **المنهج الوصفي** " المنتهج في الدراسة (تم تحديدها في الفصل السابع) و بعد تطبيق أدوات القياس السيكمترية و الخاصة بكل خطوة تشخيصية، فرصد النتائج وصولاً إلى معالجتها إحصائياً (بعد تفرغها و تبويبها بغية تحليل و تفسير النتائج) و استناداً على فرضيات الدراسة استلزم للمعالجة الإحصائية تطبيق قانون " ت " " **T-Test** " لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة للعينات المتساوية و غير المتساوية. (فؤاد البهي السيد، دس، ص 338).

و قد تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS V 13) للمعالجة الإحصائية* .

5- صعوبات تتعلق بتطبيق هذه النوعية من الدراسات.

تكتسي كل دراسة طابعها من طبيعتها، وتلزم طبيعة التطرق لهذه النوعية من الدراسات التشخيصية علاوة على ضبط وتحديد الوقت الكافي واللازم لإجراء تطبيقاتها وإعداد أدواتها في معظم الأحيان، توافر مجموعة لا بأس بها من الاختبارات والمقاييس ذات الكفاءة السيكمترية (النفسية اللوغرافية، البيولوجية، النورولوجية و الطبية) بغية رصد بيانات شاملة للحالات موضوع الدراسة، ولعل القاسم المشترك لضبط كل هذا الجهد خاصة في ظل غياب فعالية فريق عمل متخصص أين يلزم الطالب استنزاف طاقاته في أطوار مختلفة من الدراسة عوض توجيهها في مساقها الخاص بها.

وفيما يلي سنعدد بعض من هذه الصعوبات بغية توجيه الدراسات القادمة في ذات الإطار.

1- يمثل الوقت في أي دراسة الخصم الشريف للطالب قبيل الخطوات الأولى للبحث، ولعله في مثل هذه الدراسات يمثل هاجساً فعلياً بحكم المرحلية التشخيصية والملزمة لتطبيق سلسلة من الاختبارات المرحلية والتي تستغرق بدورها وقتاً كبيراً (التمهيد، التطبيق، التصحيح)، كما أن معظمها يكون بصورة فردية (القراءة الجهرية، الصامتة، اختبارات النورولوجية، الفحص الطبي...) وبخاصة عندما يضبط وقت الدراسة مع ساعات الفراغ من الحصص الدراسية.

2- معظم الاختبارات تكون بصورة فردية وهذا ما يستوجب الاستدعاء الفردي للتلاميذ موضوع الدراسة. هذا وما قد يسبب لهم تضييع الحصص الاستدراكية (عكس الاختبارات الجماعية).

* أنظر المرجع : (عبد الحكيم إبراهيم، 2004).

3- أما الحديث عن المكان الملائم لإجراء هذه الدراسات فهو لا يقل أهمية عن الحديث عن (الوقت، الجهد)، فمعظم المؤسسات التربوية الابتدائية إن لم نقل كلها لا تكاد تتوفر إلا على القاعات الدراسية وهذا ما يستوجب إجراء التطبيق بعد الفراغ من الحصص الدراسية. أو في حالة غياب المعلمين أو حصص التربية البدنية (ليس استخفافاً بأهميتها ولكن باعتبارها منفذاً اضطرارياً لضبط أفراد العينة موضوع الدراسة).

4- فقر البيئة المدرسية لدور فريق العمل المتخصص إن وجد (الأكلينيكيين، التربويين الأوطوفونيين، الأخصائي الاجتماعي، أطباء الصحة المدرسية...) لضمان بيئة مدرسية صحيحة من جهة ولتزويد الدراسات المجرة بالبيانات الفردية لكل تلميذ.

5- المسار التشخيصي وطبيعة الموضوع يلزم على الطالب توسيع حجم عينته وذلك للتعين الدقيق للأفراد موضوع الدراسة والاستبعاد التشخيصي للآخرين هذا من جهة ومن أخرى قصد التمثيل السليم للمجتمع الأصلي. هذا ما يتطلب إمكانيات مادية تقع كلها على عبء الطالب.

6- أما عن الأدوات البحثية فهي نادرة إن لم نقل غير موجودة على الساحة الوطنية - حسب إطلاع الطالب - هذا ما يجبر الطالب على إعداد اختيارات في ذات الإطار.

الفصل الثامن:

نتائج الدراسة و مناقشتها.

- تمهيد.
- عرض و تحليل النتائج.
- مناقشة النتائج.

سنحاول في هذا الفصل التطرق للقراءة الإحصائية التحليلية لنتائج الدراسة و ذلك بعد معالجة مخرجات SPSS لقياس الفروق محافظين في ذلك على تسلسل فرضياتها تباعاً كما سيلي عرضه.

- عرض و تحليل النتائج.

1-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس"

لا نتوقع الفرضية (1-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت" انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا

إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .

و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (64) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة

الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء

الانفعالي باختلاف الجنس .

العينه	الإناث				الذكور				قيمة "ف"، "د" "د ح"				قيمة"ت"		م ث"	
	ن1	م1	ع1	م1ع	ن2	م2	ع2	م2ع	ف	د	ع	د	ت	م د	م د	إ ف"
المتغيرات																اتجاه
الذكاء الانفعالي	101	90.58	15.528	1.545	99	91.87	18.377	1.847	2.688	0.103	2.404	198	0.534	0.594	6.025-3.456	إ ف
																/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (64) أعلاه أن الدلالة (0.103) المرفقة بالإحصاء (fc) تساوي (2.688) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.103). و أن الدلالة (0.594) المرفقة بالإحصاء $TH_0(0.534)$ أكبر من $\alpha (0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.594) المرفقة بالإحصاء $TH_1(0.533)$ أكبر من $\alpha (0.05)$

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف الجنس .

1-1-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور المعسرين والإناث المعسرات".

لا نتوقع الفرضية (1-1-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور المعسرين والإناث المعسرات.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (65) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور المعسرين و الإناث المعسرات.

العينة		الذكور المعسرين				الإناث المعسرات				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت"				قيمة "ت"		م ث "م ث"	
المتغيرات		ن1	م1	ع1	ع2	م2	ن2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال	اتجاه
الذكاء الانفعالي		32	90.75	13.436	2.375	18	97.11	14.008	3.302	0.032	0.860	4.019	48	1.583	0.120	14.44-1.72	الفروق
												4.76	34.13	1.564	0.127	14.626-1.905	م

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (65) أعلاه أن الدلالة (0.860) المرفقة بالإحصاء (fc) تساوي (0.032) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.860). و أن الدلالة (0.120) المرفقة بالإحصاء $TH_0(1.583)$ أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.127) المرفقة بالإحصاء $TH_1(1.564)$ أكبر من $\alpha (0.05)$

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور المعسرين و الإناث المعسرات غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الإناث المعسرات.

1-1-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور الأسوياء والإناث السوياء".

لا تتوقع الفرضية (1-1-1-2) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الإنفعالي بين الذكور الأسوياء و الإناث السوياء، و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين، و كذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .

و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (66) : يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و

اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الذكور الأسوياء و الإناث السوياء.

العينه	الذكور الأسوياء				الإناث السويات				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع م2-م1			قيمة"ت" " م د "		" م ث " " إ ف "		
	ن1	م1	ع1	ع م1	ن2	م2	ع2	ع م2	ف	د	ع م2-م1	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
المتغيرات									2.341	0.128	2.946	148	0.067	0.947	6.007- 5.614	س
الذكاء الانفعالي	69	90.51	16.501	1.98	81	90.70	19.091	2.121			2.906	147.964	0.068	0.946	5.546- 5.939	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (66) أعلاه أن الدلالة (0.128) المرفقة بالإحصاء F_c (2.341) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن α (0.05) أقل من الدلالة (0.128) و أن الدلالة (0.947) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.067) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.946) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.068) أكبر من α (0.05).

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علما أن اختبار " ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية و المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي بين الذكور الأسوياء و الإناث السويات، غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الإناث السويات.

3-1-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي بين الذكور المعسرين والذكور الأسوياء".

لا تتوقع الفرضية (3-1-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الإنفعالي بين الذكور المعسرين و الذكور الأسوياء.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم فيما يلي عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (67) : يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا

القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة

و اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الذكور المعسرين و الذكور الأسوياء.

العينات المتغيرات	الذكور المعسرين				الذكور الأسوياء				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت"				قيمة "ت"		م "ث" م "ف"	
	ن1	م1	ع1	م1	ن2	م2	ع2	م2	ف	د	ع	د ح	ت	م د	م د	اتجاه الفروق
الذكاء الإنفعالي	32	90.75	13.436	2.375	70	90.67	16.438	1.965	0.572	0.451	3.322	100	0.024	0.980	6.613-6.670	نم
											3.082	72.658	0.025	0.980	6.065-6.222	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (67) أعلاه أن الدلالة (0.451) المرفقة بالإحصاء (Fc) (0.572) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن α (0.05) أقل من الدلالة (0.451) و أن الدلالة (0.980) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.024) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.980) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.025) أكبر من α (0.05).

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علما أن اختبار " ليفين " في هذه الحالة أكد تساوي التباين. كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية و المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي بين الذكور المعسرين و الذكور الأسوياء، غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الذكور المعسرين.

1-1-1-4: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي بين الإناث المعسرات والإناث السويات".

لا نتوقع الفرضية (1-1-1-4) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الإنفعالي بين الإناث المعسرات و الإناث السويات.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (68) : يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا

القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة

و اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الإناث المعسرات و الإناث السويات.

[illegible]

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (68) أعلاه أن الدلالة (0.093) المرفقة بالإحصاء (Fc) (2.883)

تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن α (0.05) أقل من الدلالة (0.093) و أن الدلالة (0.175)

المرفقة بالإحصاء TH_0 (1.361) أكبر من α (0.05)، وكذا الدلالة (0.106) المرفقة بالإحصاء TH_1

(1.664) أكبر من α (0.05).

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير

المتساوي. علما أن اختبار " ليفين " في هذه الحالة أكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق

المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية و المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء

الإنفعالي بين الإناث المعسرات و الإناث السويات ، غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية

لصالح الإناث المعسرات.

II - مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (1-1-1):

أ- التذكير بنص الفرضية الفرعية: تنص الفرضية الفرعية (1-1-1) على أنه: " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية:

توقعت الفرضية الفرعية (1-1-1) بفرضياتها الجزئية (1-1-1-1)، (2-1-1-1) (3-1-1-1)، (4-1-1-1) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس. وبعد اختبار الفرضية الفرعية (1-1-1) لفرضياتها الجزئية إحصائياً تأكد عدم وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس وهذا ما أيدته نتائج دراسة (Thom Michuelieu, 1996) والمؤكدة لعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في درجة الذكاء الانفعالي. (المجلة المصرية للدراسات النفسية 2001، ص 35)

كما أكدت نتائج دراسة "محمد عبد السلام سالم" أن تأثير متغير الجنس لم يكن دالاً إحصائياً. (المجلة المصرية، 2001، ص 51).

غير أنها أسفرت عن وجود فروق طفيفة لصالح الإناث من خلال الفرضية الجزئية (1-1-1)، (2-1-1-1) وهذا ما أيدته مجمل الدراسات على أن الفرق دال في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث ومرد ذلك عوامل متعددة منها: الفروق الفردية بين الجنسين، حيث أن الجنس الأنثوي مؤشر لحياة إنفعالية غنية -حسب ما أكدته الدراسات- والدال عليها جملة السلوكات العيانية هذا ما أكدته السيكولوجية الشهيرة "أناستازي" إن اهتمام الإناث بالنواحي الاجتماعية، ونزعتهم إلى معايشة الآخرين والاندماج معهم اجتماعياً، يرجع إلى نمو محصولهن اللغوي في مرحلة الطفولة بطريقة سريعة. (طلعت عبد الرحيم، 1980، ص 82).

هذا وقد نحت "جاريت" "Garrett" نفس المنحى حيث أكدت أن البنات يفقن الأولاد في الأجزاء المتعلقة باللغة في اختبارات الذكاء بينما العكس عند الذكور الذين يبدون تفوقاً في الأجزاء الميكانيكية من هذه الاختبارات (طلعت عبد الرحيم ، 1980، ص 82).

كما أن لـ: "طلعت عبد الرحيم" نفس الرؤية حيث بين أن الكثير من الدراسات تُقر بتفوق الإناث في المدرسة، و أن نسبة ضئيلة منهن متأخرات دراسياً (طلعت عبد الرحيم، 1980، ص 82).

ضف إلى ذلك "عامل القدرات العقلية" والمسفر صراحة عن زيارة النمو العقلي عند الإناث مقارنة بالذكور كما جاء على لسان "سيد خير الله" : «إن الارتباط بين النجاح في المواد الاجتماعية والاستعداد العقلي عند البنات منه عند الذكور». (سيد خير الله، 1990، ص110).

و هذا ما أيدته إحصائياً دراسة Sister Mary Nila ، "1953" بالنسبة للعجز الأكاديمي بين الجنسين حيث بلغت (63%) عند الذكور مقابل (37%) عند الإناث. (نبيل عبد الهادي، 2000، ص 168).
وقد خلصت نتائج دراسة "Holly Solomon" إلى تفوق نسبة الذكاء الانفعالي عند الإناث.
(Hollysolonon , 2002, P45).

كما أن " Sotaraso " فقد توصل في دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في درجة الذكاء الإنفعالي لصالح الإناث. (المجلة المصرية للدراسات النفسية، 2001، ص 38).
أما الفرضية الجزئية (3-1-1-1) و(4-1-1-1) فقد أسفرت عن وجود فروق طفيفة بين الجنسين في درجة الذكاء الانفعالي و هذا يدل على أن درجة الذكاء الإنفعالي عند المعسرین (باختلاف الجنس) تفوق درجة الذكاء الانفعالي عند الأسوياء.

وهذا ما أكدته "جولمان" في طبيعة العلاقة العكسية بين "الذكاء الانفعالي" ونظيره "الأكاديمي" في قوله: « إن الأشخاص الذين لديهم نسبة ذكاء أكاديمي عالية يكون في المقابل نسبة الذكاء الانفعالي ضعيفة والعكس بالعكس » (Golman, 1997, p 64).

كما أكدت دراسة "نيوصوم" "Newsome" على عدم وجود ارتباط دال بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وذلك لقياس الصدق التنبئي للذكاء الانفعالي، القدرة المعرفية والشخصية بالتحصيل الدراسي. وهذا باستخدام الأدوات: "مقياس الذكاء الانفعالي (E-Q-i)" وكذا متوسطات العلامات الدراسية (GPA) لعينة قوامها (180) طالب بمتوسط عمري (21 سنة) وقد خلصت الدراسة إلى:

الارتباط بين التحصيل الأكاديمي والذكاء الانفعالي منخفض جداً حيث قدر بـ (0.01).

(Newsome, et al, 2000, p 08).

1-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن":

لا تتوقع الفرضية (1-1-2) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف السن.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا

انحرافات المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (69) : يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية ودلالاتها الإحصائية ودرجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و

اتجاهات الفروق في الذكاء الإنفعالي باختلاف السن

[illegible]

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (69) أعلاه أن الدلالة (0.354) المرفقة بالإحصاءة $F_c(0.864)$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.354). وأن الدلالة (0.667) المرفقة

بالإحصاء $TH_0(0.430)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.664) المرفقة بالإحصاء $TH_1(0.435)$

أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير

المتساوي، علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق

المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوى القيمة (0).

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكدّة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي

باختلاف السن.

1-2-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من

ذوي السن المرتفع والمعسرين من ذوي السن المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (1-2-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من

ذوي السن المرتفع و المعسرين من ذوي السن المنخفض.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا

انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (70) : يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و

اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المرتفع و المعسرين من ذوي السن

المنخفض .

المتغيرات	المعسرين من ذوي السن المرتفع				المعسرين من ذوي السن المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة "ت" "م د"		"م ث" "إ ف"	
	ن1	م1	ع1	ع1م	ن2	م2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي	12	94.33	11.332	3.271	38	92.63	14.666	2.379	0.793	0.378	4.627	48	0.368	0.715	7.601-11.005	مرتفع م سن
											4.045	23.739	0.421	0.678	6.652-10.055	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (70) أعلاه أن الدلالة (0.378) المرفقة بالإحصاء $F_{(0.793)}$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.378). وأن الدلالة (0.715) المرفقة

بالإحصاء $TH_0(0.368)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.678) المرفقة بالإحصاء $TH_1(0.427)$

أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي، علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والمعسرين من ذوي السن المنخفض. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من ذوي السن المرتفع.

1-2-2-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن المرتفع".

لا تتوقع الفرضية (1-2-2-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن المرتفع.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (71): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات

الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن المرتفع.

العينات المتغيرات	المعسرین من ذوي السن المرتفع				أسوياء من ذوي السن المرتفع				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م			قيمة"ت" "م د"		"م ث" "إ ف"		
	ن1	1م	1ع	ع 1م	ن2	2م	2ع	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي	12	94.33	11.332	3.271	99	90.32	18.310	1.840	2.700	0.103	5.420	109	0.461	0.461	- 6.732 - 14.752	مرتفع م سن
															3.850 - 11.870	/
															0.299	0.299
															0.299	0.299
															18.851	18.851

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (71) أعلاه أن الدلالة (0.103) المرفقة بالإحصاء $F_c(2.700)$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.103). وأن الدلالة (0.461) المرفقة

بالإحصاء $TH_0(0.740)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.299) المرفقة بالإحصاء

$TH_1(1.068)$ أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير

المتساوي، علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق

المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي

بين المعسرین من ذوي السن المرتفع والمعسرین من ذوي السن المنخفض. غير أن هناك فروق ظاهرية

طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرین من ذوي السن المرتفع.

3-2-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من

ذوي السن المنخفض والأسوياء من ذوي السن المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (3-2-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي

السن المنخفض والأسوياء من ذوي السن المنخفض.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا

انحرافات المعيارية، الأخطاء المعيارية، قيمة النسبة الفائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (72): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات

الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المنخفض والأسوياء من ذوي السن المنخفض.

العينة		المعسرین من ذوي السن المنخفض				الأسوياء من ذوي السن المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م			قيمة "ت" "م د"		م ث "م د" "إ ف"		
المتغيرات		ن 1	م 1	ع 1م	ع 2م	ن 2	م 2	ع 2م	ف	د	ع 1م-2م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق	
الذكاء الانفعالي	38	92.63	14.666	2.379	2.409	51	91.18	17.202	0.500	0.482	3.466	87	0.482	0.676	5.433 - 8.344	منخفض م سن	
															</		

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (72) أعلاه أن الدلالة (0.482) المرفقة بالإحصاء $F_{c(0.500)}$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.482). وأن الدلالة (0.676) المرفقة

بالإحصاء $TH_0(0.420)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.668) المرفقة بالإحصاء TH_1

(0.430) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي، علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي السن المنخفض و الأسوياء من ذوي السن المنخفض. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من ذوي السن المنخفض.

1-1-2-4: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الأسوياء من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (1-1-2-4) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين الأسوياء من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن المنخفض.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، قيمة النسبة الفائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (73): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية ودلالاتها الاحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، محال الثقة و

اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين الأسوياء من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن

المنخفض.

العينه	الأسوياء من ذوي السن المرتفع				الأسوياء من ذوي السن المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "م ث" "إ ف"		المتغيرات	الذكاء الانفعالي	
	ن1	م1	ع1	م ع1	ن2	م2	ع2	م ع2	ف	د	ع	د ح	ت	م د			مجال الثقة
	99	90.32	18.310	1.840	51	91.18	17.202	2.409	0.555	0.457	3.093	148	0.27	0.783	6.965-5.258	منخفض أسن	/
											3.031	106.828	0.28	0.779	6.862-5.156		

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (73) أعلاه أن الدلالة (0.457) المرفقة بالإحصاء $F_{c(0.555)}$ تؤكد على

أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.457). وأن الدلالة (0.783)

المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.276) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.779) المرفقة بالإحصاء

$TH_1 (0.281)$ أكبر من $\alpha (0.05)$.

إن قبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير

المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق

المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكدّة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي

بين الأسوياء من ذوي السن المرتفع و الأسوياء من ذوي السن المنخفض. غير أن هناك فروق ظاهرية

طفيفة غير جوهرية لصالح الأسوياء من ذوي السن المنخفض.

أ- التذكير بنص الفرضية الفرعية: تنص الفرضية الفرعية (2-1-1) على أنه: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن".

ب- مناقشة نتائج الفرضية: توقعت الفرضية الفرعية (2-1-1) بفرضياتها الجزئية (1-2-1-1) (2-2-1-1)، (3-2-1-1)، (4-2-1-1) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن.

وبعد اختبار الفرضية الفرعية (2-1-1) لفرضياتها الجزئية إحصائياً تأكد عدم وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف السن.

والشاهد الدال على ذلك الفترة النمائية المشتركة لكامل أفراد عينة الدراسة. فالنمو الانفعالي يكون واحداً نسبياً، وعليه الفروق لا تكون دالة في درجة الذكاء الانفعالي غير أن الفروق تكون طفيفة في درجة الذكاء الانفعالي بين ذوي السن المرتفع وذوي السن المنخفض لصالح ذوي السن المرتفع: هؤلاء يكون لديهم خبرات انفعالية أكبر نسبياً من الذين يصغرونهم سناً (ذوي السن المنخفض).

3-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي".

لا تتوقع الفرضية (3-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي (بمستوياته الثلاثة).

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات الأفراد للمجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج باختلاف م₁ و م₂:

جدول رقم (74): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية ودلالاتها الاحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات

الفروق في الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى الأول و الثاني.

[illegible]

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (74) أعلاه أن الدلالة (0.902) المرفقة بالإحصاء $F_c(0.015)$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.902) . وأن الدلالة (0.170) المرفقة

بالإحصاء TH_0 (1.385) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.171) المرفقة بالإحصاء TH_1)

(1.381) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير

المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق

المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكدّة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي

باختلاف المستوى الأول و المستوى الثاني .

ب- باختلاف 1م و 3م:

جدول رقم (75): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بن المستوى الأول و المستوى الثالث.

العينات المتغيرات	المستوى الأول				المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "ت" "م د"		" م ث " " إ ف "	
	ن1	م1	ع1	ع1م	ن2	م2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي	45	90.56	16.053	2.393	117	90.08	17.351	1.604	0.472	0.493	2.983	160	0.160	0.873	5.412-6.369	1م
											2.881	85.850	0.166	0.868	9.249-6.206	/

- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (75) أعلاه أن الدلالة (0.493) المرفقة بالإحصاء $F_c(0.472)$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.493). وأن الدلالة (0.873) المرفقة بالإحصاء $TH_0(0.160)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.868) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.166) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي

باختلاف المستوى الأول و المستوى الثالث .

ج- باختلاف م2 و م3:

جدول رقم (76): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة واتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المستوى الثاني و المستوى الثالث.

العينه	المستوى الثاني				المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة"ت" "د م"		" م ث" " إ ف"	
	ن1	1م	1ع	ع1م	ن2	2م	2ع	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	د م	مجال الثقة	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي	38	95.53	16.654	2.687	117	90.08	17.351	1.604	0.247	0.620	3.205	153	1.700	0.091	0.882- 11.781	2م
											3.129	65.423	1.741	0.086	0.800 11.699	/

- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (76) أعلاه أن الدلالة (0.620) المرفقة بالإحصاء $F_{c(0.247)}$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.620). وأن الدلالة (0.091) المرفقة بالإحصاء $TH_0(1.700)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.086) المرفقة بالإحصاء TH_1 (1.741) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى الثاني و المستوى الثالث.

و عليه نقول بتحقق الفرضية (1-1-3) من خلال (أ، ب، ج) المؤكدة لعدم وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي.

1-3-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والأسوياء من المستوى الأول".

لا تتوقع الفرضية (1-3-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والأسوياء من المستوى الأول.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات الأفراد للمجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية.
و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (77): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والأسوياء من المستوى الأول.

العينات المتغيرات	المعسرين من المستوى الأول				الأسوياء من المستوى الأول				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع م ² -م ¹				قيمة "ت" م د		م ث " إ ف "	
	ن 1	م 1	ع 1	ع 1 م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2 م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي	17	89.420	15.352	3.723	28	91.36	16.689	3.154	0.036	0.851	4.982	43	0.426	0.672	12.170-7.626	أ م ¹
											4.880	36.164	0.435	0.666	12.017-7.773	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (77) أعلاه أن الدلالة (0.851) المرفقة بالإحصاء $F_c(0.036)$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.851). وأن الدلالة (0.672) المرفقة بالإحصاء $TH_0(0.426)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.666) المرفقة بالإحصاء $TH_1(0.435)$ أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول و الأسوياء من المستوى الأول. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الأسوياء من المستوى الأول.

1-3-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثاني والأسوياء من المستوى الثاني".

لا تتوقع الفرضية (1-3-2) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثاني والأسوياء من المستوى الثاني.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (78): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسر من المستوى الثاني والأسوياء من المستوى الثاني.

العينات المتغيرات	المعسر من المستوى الثاني				الأسوياء من المستوى الثاني				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "م د" "م د"		" م د" " م د"	
	ن1	م1	ع1	ع2م	ن2	م2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	م د	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي	20	97.80	14.021	3.135	17	92.06	19.247	4.668	1.002	0.324	5.481	35	1.047	0.302	5.386-16.868	م2
											5.823	28.762	1.021	0.316	5.764-17.246	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (78) أعلاه أن الدلالة (0.324) المرفقة بالإحصاء $F_{c(1.002)}$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.324). وأن الدلالة (0.302) المرفقة بالإحصاء TH_0 (1.047) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.316) المرفقة بالإحصاء TH_1 (1.021) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسر من المستوى الثاني و الأسوياء من المستوى الثاني. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الأسوياء من المستوى الثاني.

3-3-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث".

لا تتوقع الفرضية (3-3-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (79): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث.

العينة	المعسرین من المستوى الثالث				الأسوياء من المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م			قيمة "ت" م د		م ث " إ ف "		
	ن 1	م 1	ع 1	ع 2م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
المتغيرات																
الذكاء الانفعالي	13	90.69	9.664	2.680	105	90.18	18.122	1.769	4.457	0.037	5.127	116	0.100	0.921	9.544-10.567	3م

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (79) أعلاه أن الدلالة (0.037) المرفقة بالإحصاء $F_{c(4.457)}$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.037). وأن الدلالة (0.921) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.100) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.875) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.159) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثالث و الأسوياء من المستوى الثالث. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من المستوى الثالث.

1-3-4: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والمعسرين من المستوى الثاني".

لا تتوقع الفرضية (1-3-4) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول و المعسرين من المستوى الثاني.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (80): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات

الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والمعسرين من المستوى الثاني.

العينات المتغيرات		المعسرين من المستوى الأول				المعسرين من المستوى الثاني				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة "ت" م د		م ث إ ف	
		ن 1	م 1	ع 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي		17	89.24	15.352	3.723	20	97.80	14.021	3.135	0.565	0.457	4.831	35	1.773-	0.085	18.372- 1.243	2م
												4.868	32.832	1.76-	0.088	18.470- 1.340	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (80) أعلاه أن الدلالة (0.457) المرفقة بالإحصاء $F_c(0.565)$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.457). وأن الدلالة (0.085) المرفقة بالإحصاء TH_0 (1.773-) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.088) المرفقة بالإحصاء TH_1 () - (1.760) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول و المعسرين من المستوى الثاني. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من المستوى الثاني.

1-3-5: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من

المستوى الثاني والمعسرين من المستوى الثالث".

لا تتوقع الفرضية (1-3-1-5) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من

المستوى الثاني و المعسرين من المستوى الثالث.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا

انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (81): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات

الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الثاني والمعسرين من المستوى الثالث.

العينۃ	المعسرین من				المعسرین من				قيمة "ف"، "د"، " د ح "				قيمة "ت"		" م ث "																												
	المستوى الثاني				المستوى الثالث				ع 2م-1م				" م د "		" إ ف "																												
المتغيرات	ن 1	م 1	ع 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال	اتجاه																											
									ع 2م-1م				الفروق																														
الذكاء الانفعالي	20				97.80				14.021				3.135				13				90.69				9.664				2.680														
				</																																							

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (81) أعلاه أن الدلالة (0.277) المرفقة بالإحصاء $F_{c(1.225)}$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.277). وأن الدلالة (0.121) المرفقة

بالإحصاء TH_0 (1.594) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.095) المرفقة بالإحصاء TH_1 (

1.723) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسر من المستوى الثاني و المعسر من المستوى الثالث. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسر من المستوى الثاني.

1-3-6: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسر من المستوى الأول والمعسر من المستوى الثالث".

لا تتوقع الفرضية (1-3-6) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسر من المستوى الأول و المعسر من المستوى الثالث.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (82): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائنية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات

الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول والمعسرين من المستوى الثالث.

المتغيرات		المعسرين من المستوى الأول				المعسرين من المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت"				قيمة "م د"		" م ث " " إ ف "	
		ن1	م1	ع1	ع1م	ن2	م2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
الذكاء الانفعالي		17	89.24	15.352	3.723	13	90.69	9.664	2.680	4.082	0.053	4.870	28	0.299-	0.767	11.439-8.519	م3
												4.588	27.156	0.318-	0.753	10.868-7.954	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (82) أعلاه أن الدلالة (0.053) المرفقة بالإحصاء $F_c(4.082)$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.053). وأن الدلالة (0.767) المرفقة بالإحصاء $TH_0(0.299)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.753) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.316) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من المستوى الأول و المعسرين من المستوى الثالث. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من المستوى الثالث.

II - مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (3-1-1):

أ- التذكير بنص الفرضية الفرعية: " تتص الفرضية الفرعية (3-1-1) على أنه: " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي".

ب- مناقشة نتائج الفرضية:

توقعت الفرضية الفرعية (3-1-1) بفرضياتها الجزئية: (1-3-1-1)، (2-3-1-1) (3-3-1-1)، (4-3-1-1)، (5-3-1-1)، (6-3-1-1) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي.

و بعد اختبار الفرضية الفرعية (3-1-1) لفرضياتها الجزئية إحصائياً تأكد عدم وجود فروق دالة في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف المستوى التعليمي كما أكدته دراسة "محمد سالم " على أن الفرق غير دال في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي . (المجلة المصرية للدراسات النفسية، 2001 ص 57). علاوة على أن كل من المستوى: (الأول، الثاني، الثالث) ضمن الطور الثاني لنفس المرحلة التعليمية و من ثم مؤشر لمرحلة نمائية واحدة.

غير أنها أسفرت عن وجود فروق طفيفة لصالح المعسرین باختلاف المستوى التعليمي في درجة الذكاء الإنفعالي من خلال الفرضية الجزئية: (2-3-1-1)، (3-3-1-1)، (4-3-1-1) (5-3-1-1)، (6-3-1-1). وهذا ما يؤكد طبيعة العلاقة العكسية - "حسب جولمان " - بين "الذكاء الإنفعالي" و نظيره "الخام" و المؤشر عليه بالعسر القرائي حيث نجد أن نسبة الذكاء الإنفعالي مرتفعة عند المعسرین مقارنة بأقرانهم الأسوياء رغم أن التقارب نسبي في درجة "الذكاء الأكاديمي" بين "المعسرین" " الأسوياء" * و الشاهد على ذلك تصريح " كارن أرنولد " "Karen Arnold" : « كنت اعتقد أننا إنتقينا خيرة التلاميذ، لكن بعد دراستهم على المتفوقين دراسياً أن يجابهوا أكثر من غيرهم فالمتفوق على قسمه يُثبت بأنه يتحصل على نقاط جيدة فحسب. و هذا لا يكفي لإثبات قدراته في الحياة» (Golman ,1997, P54).

* من خلال الخطوات التشخيصية لعينة المعسرین: ضرورة إنتقاء المعسرین من ذوي الذكاء الأكاديمي المتوسط أو أعلى منه بقليل.

هذا ما يدفعنا لأن نطرق التفكير في هذه المسألة و نعزف عن التوجه الأحادي في التركيز على "الذكاء الأكاديمي" و اعتباره المؤشر التنبؤي الوحيد للتوافق في الحياة اليومية. هذا ما خلصت إليه دراسة السيكولوجي "جاك بلاك" "Jack Blac" عند تطبيقه لاختبار أسماه - " مرونة الأنا" - المماثلة للذكاء الانفعالي. و بفضل هذا الاختبار استطاع مقارنة نظريتين خامين: شخص لديه (ذكاء اكايمي) مرتفع و الآخر (متفوق في قدرات إنفعالية كثيرة). فجاءت نتائج المقارنة متباينة بين الشخصين. أما الأول فكان محروماً من " الذكاء الإنفعالي" كلية لكنه غير مرتاح في الحياة الخاصة و العكس بالنسبة للثاني.

بيد أن نتائج الفرضيات الجزئية: (2-3-1-1)، (3-3-1-1) ، (4-3-1-1) (5-3-1-1)، (6-3-1-1). أسفرت عن وجود فروق طفيفة لصالح المعسر من المستوى الثاني فهو المستوى الفعلي من الطور الثاني المناسب لتحديد العسر تشخيصياً و منه زيادة حالات العسر مقارنة بالمستوى : (الأول، الثالث) من نفس الطور.

4-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي":

لا تتوقع الفرضية (4-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية. و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (83): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة "ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين التحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض.

العينۃ	تحصيل مرتفع				تحصيل منخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح"			قيمة "ت"		م ث إ ف	
	ن 1	م 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2ع	ع 2م	ف	د	ع م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
المتغيرات															
الذكاء الانفعالي															

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (83) أعلاه أن الدلالة (0.553) المرفقة بالإحصاء $F_c(0.352)$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.353). وأن الدلالة (0.788) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.269 -) أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.788) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.788 -) أكبر من $\alpha(0.05)$.

وعليه نقول بتحقيق هذه الفرضية والمؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

1-4-1-1: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي

التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع".

لا تتوقع الفرضية (1-4-1-1) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا

انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (84): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت " و مستوى الدلالة، مجال الثقة و

اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي

التحصيل المرتفع.

العينه	المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع				الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"			" م ث " " إ ف "					
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
المتغيرات	14	84.71	15.051	0.023	77	91.96	17.726	0.020	0.245	0.622	5.044	89	1.437	0.154	17.269-2.776	أ ت م	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (84) أعلاه أن الدلالة (0.622) المرفقة بالإحصاء $F_c(0.245)$ تؤكد على أن تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.622). وأن الدلالة (0.154) المرفقة بالإحصاء $TH_0(1.437)$ أكبر من $\alpha(0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.123) المرفقة بالإحصاء TH_1 (1.610) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.

(2.427) أكبر من $\alpha(0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري H_0 والذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" في هذه الحالة يؤكد تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

وعليه نقول بتحقق هذه الفرضية والمؤكد لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض والأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض. غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض.

1-1-4-3: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرين من ذوي التحصيل المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (1-1-4-3) وجود فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرين من ذوي التحصيل المنخفض

ولأجل ذلك قدرت قيمة "ت" بعد حساب متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين وكذا انحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية.

و سيتم عرض نتيجة هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض النتائج:

جدول رقم (86): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية و كذا القيمة

الفائية و دلالتها الإحصائية و درجة الحرية، قيمة " ت" و مستوى الدلالة، مجال الثقة و

اتجاهات الفروق في الذكاء الانفعالي بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرین من ذوي

التحصيل المنخفض.

العينه	المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع				المعسرین من ذوي التحصيل المنخفض				قيمة "ف"، "د"، " د ح" قيمة "ت" " م د"				" م ث" " إ ف"								
	ن1	م1	ع1	ع م1	ن2	م2	ع2	ع م2	ف	د	ع م-1	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق					
الذكاء الانفعالي	36	96.19	11.961	1.994	14	84.93	15.469	4.134	1.849	0.150	4.096	48	2.750	0.008	19.502	9.030					
																/					

ب- تحليل النتائج:

يتضح من الجدول (86) أعلاه أن الدلالة (0.150) المرفقة بالإحصاء $F_c(1.849)$ تؤكد على أن

تباين العينتين متساوي وذلك أن α يساوي (0.05) أقل من الدلالة (0.150). غير أن الدلالة (0.008)

المرفقة بالإحصاء $TH_0(2.750)$ أقل من $\alpha(0.05)$ يعني أن (ت) غير دالة.

إذن نرفض الفرض الصفري H_0 و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد عدم تساوي المتوسطات

وعليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين

المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع و المعسرین من ذوي التحصيل المنخفض لصالح المعسرین من ذوي

التحصيل المرتفع.

II- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (4-1-1):

أ- التذكير بنص الفرضية الفرعية: تنص الفرضية الفرعية (4-1-1) على أنه: " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية:

توقعت الفرضية الفرعية (4-1-1) بفرضياتها الجزئية: (1-4-1-1)، (2-4-1-1)) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات الذكاء الإنفعالي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

و بعد إختبار الفرضية الفرعية (4-1-1) لفرضياتها الجزئية إحصائياً تأكد أن درجة الذكاء الإنفعالي عند المعسرین من ذوي التحصيل المنخفض مقارنة بأقرانهم من ذوي التحصيل المرتفع و هذا ما أكدته الفرضية الجزئية (2-4-1-1) ، (3-4-1-1) في حين أثبتت الفرضية الجزئية (1-4-1-1) الفروق الطفيفة بين المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع في درجات الذكاء الإنفعالي لصالح الأسوياء لذوي التحصيل المرتفع ذلك أن التحصيل مرتفع لكلی المجموعتين هذا من جهة و لطبيعة عينة الأسوياء من جهة أخرى.

2-1-1: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس":

لا تتوقع الفرضية (1-1-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرین و الإناث المعسرات.

لا تتوقع الفرضية (1-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (87) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس.

العينة		الذكور				الإناث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع م-2م1				قيمة "ت" " م د "		" م ث " " إ ف "		
المتغيرات		ن1	م1	ع1	ع م1	ن2	م2	ع2	ع م2	ف	د	ع م-2م1	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق	
		قلة الإنتباه		102	15.57	4.928	0.450	99	14.92	4.965	0.499	0.102	0.750	0.700	198	0.936	0.350	0.724-2.035

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (87) أعلاه أن الدلالة (0.750) المرفقة بالإحصاء f_c تساوي (0.102) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = 0.05$ أقل من الدلالة (0.750). و أن الدلالة (0.350) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.936) أكبر من $\alpha = 0.05$ ، و كذا الدلالة (0.350) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.936) أكبر من $\alpha = 0.05$ إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha = 0.05$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة في درجة ا قلة الانتباه باختلاف الجنس.

1-1-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلة الانتباه بين الذكور المعسرين والإناث المعسرات".

لا نتوقع الفرضية (1-1-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرين و الإناث المعسرات.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (88) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرين و الإناث المعسرات.

العينة	الذكور المعسرّين				الإناث المعسرّات				قيمة "ف"، "د"، "د ح"			قيمة "ت"		م ث	
	ن1	م1	ع1	ع1م	ن2	م2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	إ ف
المتغيّرات															
	ن1	م1	ع1	ع1م	ن2	م2	ع2	ع2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	إ ف
قلة الإنتباه	32	19.13	2.485	0.39	18	18.61	2.682	0.632	0.212	0.648	0.753	48	0.682	0.498	1.001-2.028
									</						

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (88) أعلاه أن الدلالة (0.648) المرفقة بالإحصاء fc تساوي (0.212) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.648). و أن الدلالة (0.498) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.682) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.509) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.668) أكبر من α (0.05) إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.
كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ا قلة الانتباه بين الذكور المعسرين و الإناث المعسرات غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الذكور المعسرين.

2-1-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الذكور الأسوياء والإناث السوياء".

لا تتوقع الفرضية (2-1-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين الذكور الأسوياء و الإناث السوياء.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.
أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (89) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الذكور الأسوياء و الإناث السوياء.

العينة	الذكور الأسوياء				الإناث السوياء				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت"				قيمة "ت"		" م ث " " إ ف "	
	ن	م	ع	1م	ن	م	ع	2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	م د	اتجاه الفروق
قلة الانتباه	69	13.93	4.921	0.592	81	14.10	4.992	0.555	0.006	0.936	0.812	148	0.211-	0.833	1.434	1.777-
											0.812	144.853	0.211-	0.833	1.433	1.775-

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (89) أعلاه أن الدلالة (0.936) المرفقة بالإحصاء fc تساوي (0.006) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.936). و أن

الدلالة (0.833) المرفقة بالإحصاءة $TH_0(0.211)$ أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.833) المرفقة بالإحصاءة $TH_1(0.211)$ أكبر من $\alpha (0.05)$

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين. كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الذكور الأسوياء و الإناث السويات غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الإناث السويات. **3-1-1-2: لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرين والذكور الأسوياء.**

لا تتوقع الفرضية (3-1-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرين و الذكور الأسوياء.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (90) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرین و الذكور الأسوياء.

العينة		الذكور المعسرین				الذكور الأسوياء				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "ت" "م د"		" م ث" " إ ف"	
المتغيرات		ن1	م1	ع1	ع2	م2	ن2	ع2	ع2	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		32	19.13	2.485	0.439	70	13.97	4.899	0.586	18.382	0.000	0.917	100	0.619	0.001	3.334-6.976	ذم
												0.732	98.834	7.040	0.00	3.701-6.606	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (90) أعلاه أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء fc تساوي (18.382) على أن تباين العينتين غير متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أكبر من الدلالة (0.00). و أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء $TH_0(5.619)$ أقل من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء $TH_1(7.040)$ أقل من $\alpha (0.05)$

إذن نرفض الفرض الصفري (H_0) و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد على عدم تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي و غير المتساوي. علما أن اختبار ليفين يؤكد عدم تساوي التباين في هذه الحالة.

و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الذكور المعسرین و الذكور الأسوياء لصالح الذكور المعسرین.

4-1-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الإناث المعسرات والإناث السويات".

لا تتوقع الفرضية (4-1-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين الإناث المعسرات و الإناث السويات.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.
أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (91) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الإناث المعسرات و الإناث السويات.

العينة المتغيرات		الإناث المعسرات				الإناث السويات				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع م ⁻ 2م ¹				قيمة "ت" " م د "		" م ث " " إ ف "	
		ن 1	م 1	ع 1م	ع 2م	ن 2م	ع 2م	ع 2م	ن 2م	ف	د	ع م ⁻ 2م ¹	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		18	18.61	2.682	0.632	80	14.06	5.012	0.560	8.904	0.04	1.222	96	3.722	0.00	2.123 6.975	إ م
												0.845	47.858	5.384	0.00	2.850 - 6.247	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (91) أعلاه أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء fc تساوي (8.904) على أن تباين العينتين غير متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أكبر من الدلالة (0.00). و أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_0 (3.722) أقل من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_1 (5.384) أقل من $\alpha (0.05)$

إذن نرفض الفرض الصفري (H_0) و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد على عدم تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي و غير المتساوي. علما أن اختبار ليفين يؤكد عدم تساوي التباين في هذه الحالة.

و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الإناث المعسرات و الإناث السويات لصالح الإناث المعسرات.

II- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (1-1-2):

أ- التذكير بنص الفرضية الفرعية: تنص الفرضية الفرعية (1-1-2 - على أنه : " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية:

توقعت الفرضية الفرعية (1-1-2) لفرضياتها الجزئية (1-1-1-2)، (2-1-1-2)) عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف الجنس. و بعد اختبار الفرضية الفرعية (1-1-2) لفرضياتها الجزئية إحصائياً تأكد أن درجة قلة الانتباه تكون عند المعسررين أكبر من أقرانهم الأسوياء. أي أن الاضطراب يكون أكثر انتشاراً لدى شريحة المعسررين مقارنة بالأسوياء و هذا في كل من الفرضية الجزئية: (1-1-1-2)، (3-1-1-2) (1-1-2 - 4).

هذا ما ذهب إليه تفسير " بارج " "Berge" عن الطفل المصاب بقلة الانتباه لا يستطيع مراقبة إنفعالاته إلا بصعوبة كبيرة مقارنة مع أقرانه العاديين. أين تظهر عليه صعوبات في الإحتكاك بالآخرين علاوة على أنه لا يعتاد على المتغيرات المحيطة و يشكو من صعوبات تكيفية كثيرة.

(Berge (A), 1979,P126).

كما أن دراسات متعددة في ذات الإطار أكدت هذا الاختلاف بين المعسررين و أقرانهم العاديين و من بينها دراسة - " السيد عبد الحميد سليمان - (1998) " دراسة العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم في العلوم و أقرانهم العاديين في الإندفاعية، التروي و سعة الذاكرة و الدافع للإنجاز " حيث اشتملت الدراسة على عينة قوامها (35) تلميذاً بالصف الرابع، و خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ

العاديين و التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في (الإنذفاعية، التروي) لصالح تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (خيرى عجاج، 1998، ص 55).

أما دراسة " السيد محمود صقر" (1992) فقد توصلت دراسته : " بعض الخصائص المعرفية و اللامعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية" على عينة قوامها (37) تلميذاً و انتهت الدراسة إلى أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم تركيز الانتباه و انخفاض التحصيل الدراسي (خيرى عجاج، 1998، ص 45).

كما أن " عبد الناصر عبد الوهاب " (1993) خلص من نتائج دراسته: " دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي و الوجداني لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم" على عينة قوامها (164) تلميذاً – بعد عملية التشخيص – إلى وجود فرق بين المعسرين و العاديين في درجة تركيز الانتباه لصالح العاديين.

فضلا عن دراسة "مصطفى كامل" (1988) و التي تبلورت في البحث عن : " علاقة الأسلوب المعرفي و مستوى النشاط بصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية" و كان مجاله البشري مشتمل على (208) تلميذاً للصف الرابع الابتدائي و قد أسفرت النتائج على ما يلي:

* وجود ارتباط دال إحصائياً موجب بين مستوى نشاط التلميذ و صعوبة القراءة.

* يتصف التلاميذ المعسرين بتشتت الانتباه و عدم القدرة على التركيز (خيرى عجاج، 1998، ص 50).

في حين أعطت دراسة " أنور الشرفقاوي" (1989) : " العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" على مجتمع دراسة قدر بـ (832) مدرساً و مدرسة من المدارس الابتدائية تفسيراً و تحديداً لأهم العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم و الشاهد على ذلك جملة النتائج المتوصل إليها:

* الإحساس بالعجز، عدم تركيز الانتباه، عدم الثقة بالنفس.

* الاضطرابات الأسرية و ما يرتبط بها من عوامل.

* العلاقة بين المدرس و التلميذ و ما يرتبط بها من عوامل.

* المنهج الدراسي و ما يرتبط به من عوامل. (خيرى عجاج، 1998، ص 46).

أما عن الفروق بين الجنسين في درجة قلة الانتباه فكان لصالح الذكور في الفرضيتين الجزئيتين: (1-1-1-2)، (3-1-1-2). فهذا يؤيد ما ذهب إليه الدراسات الوبائية المتفاوتة النسبة في هذا المجال و

المؤكدة لزيادة نسبة الانتشار الوبائي عند الذكور منه عند الإناث، حيث بين " كوراز " **Corraze** أن الانتشار الوبائي للمصابين (10-15%) و أنه يخص الذكور أكثر ثلاث مرات من الإناث. (Corraze 1980،29). أما " ووندر " **Wender، 1995** " فقد أكد ارتفاع نسبة الانتشار الوبائي إلى 20% بنسبة (6 ذكور مقابل (1) إناث أي أن الاضطراب عند الذكور يصل إلى ستة أضعاف انتشاره عند الإناث. (ألان كازيدين، 2000، ص 36).

في حين جاءت نتائج الفرضية الجزئية (2-1-1-2) مخالفة لنتائج الفرضيات الجزئية الآتية الذكر و مسار الدراسات المذكورة أعلاه في درجة قلة الانتباه بين: " الذكور الأسوياء " و " الإناث السويات " لصالح الإناث السويات و مرد ذلك البيئة الجغرافية للعينة موضوع الدراسة و ما تفرضه من ضغوطات على أبنائها إما على مستوى النسق الداخلي (الأسرة)، و ما تفرزه تلك الأنساق الأسرية المرضية من سلوكيات مستهجنة لأبنائها - قلة الانتباه- و هذا ما ذهب إليه " جونستون و فريمان " **Jonhenston ، 1997** "Freeman ، في دراستهما "العلاقة بين تفاعل الوالدين و السلوك المشكل لدى أطفالهم الذين يعانون من اضطراب الانتباه" و قد أوضحت هذه الدراسة في نتائجها أن تفاعل الوالدين السلبي مع أطفالهم يمثل السبب المشكل لظهور الاضطراب. (ألان كازيدين، 2000، ص 66).

و الجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسات دفعت إلى وضع الأسرة وحدها في قفص الاتهام و اعتبارها المسؤول الشرعي الوحيد لظهور الاضطراب و لعلى " عبد المجيد سيد احمد " ممن نحى هذا المسار و ذلك على حد قوله : « الأسرة تعد مصدرا أساسيا في بنية الشخصية السوية و المضطربة ». (عبد المجيد أحمد، زكريا الشربيني، 1998، ص 308).

أما النسق الخارجي (العلاقات الاجتماعية) فقد شحنت هي الأخرى بالسلبية و النمطية من جهة و محاولة الانفتاح الخاطئ من جهة أخرى هذا ما جعل أبنائها بين فكي كماشة فاستزادت نسبة الضغوط النفسية - القلق - و الذي يعتبر المحرك الأساسي لكل الاضطرابات: " الإنفعالية، السيكلوجية السيكلوسوماتية" و هذا ما يؤكد لا محالة عدم "الاستقرار الانفعالي" و الذي أكدته " بارج " **Berge** : « إن الطفل المصاب بقلة الانتباه لا يستطيع مراقبة انفعالاته إلا بصعوبة كبيرة، و يشكو من صعوبات كثيرة في التكيف » (Berge (A), 1973,P126).

2-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن":

لا نتوقع الفرضية (2-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.
أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (92) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.

المتغيرات		العينه				سن مرتفع				سن منخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع م ² -م ¹				قيمة "ت" م د		" م ث " " إ ف "	
		ن 1	م 1	ع 1	ع م 1	ن 2	م 2	ع 2	ع م 2	ن 2	م 2	ع 2	ع م 2	ف	د	ع م ² -م ¹	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		111	14.61	4.980	0.473	89	16.04	4.810	0.510					0.000	0.987	0.698	198	2.052	0.041	2.809-0.056	م ت
																0.695	191.258	2.060	0.041	2.804-0.061	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من و نتائج الجدول (92) أعلاه أن الدلالة (0.987) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.000) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.987). و أن الدلالة (0.041) المرفقة بالإحصاء $TH_0(2.052)$ أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.041) المرفقة بالإحصاء $TH_1(2.060)$ أكبر من $\alpha (0.05)$ إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.
كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.

1-2-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والمعسرين من ذوي السن المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (1-2-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع و المعسرين من ذوي السن المنخفض.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.
أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (93) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والمعسرين من ذوي السن المنخفض.

المتغيرات	المعسرين من ذوي السن المرتفع				المعسرين من ذوي السن المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة "ت" "م د"		" م ث " " إ ف "	
	ن 1	م 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2م	ن 2م	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه	12	19.17	3.460	0.999	38	18.87	2.232	0.362	2.946	0.093	0.850	48	0.351	0.727	1.410-2.007	مرتفع
											1.062	14.010	0.281	0.783	1.980-2.577	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (93) أعلاه أن الدلالة (0.093) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.946) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.093). و أن الدلالة (0.721) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.351) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.783) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.281) أكبر من α (0.05)

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع و المعسرين من ذوي السن المنخفض غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من ذوي السن المرتفع.

2-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع والأسوياء من ذوي السن المرتفع".

لا تتوقع الفرضية (2-2-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع و الأسوياء من ذوي السن المرتفع.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (94) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة

الفائنية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة

الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المرتفع و الأسوياء من ذوي السن المرتفع.

العينة		المعسرین من ذوي السن المرتفع				الأسوياء من ذوي السن المرتفع				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت"				قيمة "ت"		" م ث " " إ ف "	
المتغيرات		ن 1	م 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2م	ن 2م	ع 2م	ف	د	ع 1م-2م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		12	19.17	3.460	99	14.06	4.863	0.489		2.678	0.105	1.449	109	3.524	0.001	2.234 7.978	مرتفع م سن
												1.112	16.352	4.592	0.001	2.758 7.454	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (94) أعلاه أن الدلالة (0.105) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي

(2.678) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.105). و أن

الدلالة (0.001) المرفقة بالإحصاء TH_0 (3.524) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.001)

المرفقة بالإحصاء TH_1 (4.592) أكبر من α (0.05) .

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو

غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة α (0.05) والذي يدل على احتمال انتماء فرق

المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين

المعسرین من ذوي السن المرتفع و الأسوياء من ذوي السن المرتفع غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير

جوهرية لصالح المعسرین من ذوي السن المرتفع.

3-2-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي

السن المنخفض والأسوياء من ذوي السن المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (3-2-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن

المنخفض و الأسوياء من ذوي السن المنخفض.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا

إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .

و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (95) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة

الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة

الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المنخفض و الأسوياء من ذوي السن المنخفض.

العينة		المعسرين من ذوي السن المنخفض				الأسوياء من ذوي السن المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "ت" "م د"		"م ث" "إ ف"	
المتغيرات		ن1	م1	ع1	م1 ع	ن2	م2	ع2	م2 ع	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الإنتباه		38	18.87	2.232	0.362	51	13.94	5.144	0.720	28.666	0.000	0.892	87	5.584	0.000	3.154 6.700	منخفض م سن
												0.806	72.692	6.112	0.000	3.320 6.534	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (95) أعلاه أن الدلالة (0.000) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي

(28.666) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.000). و أن

الدلالة (0.000) المرفقة بالإحصاء TH_0 (5.524) أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.000) المرفقة

بالإحصاء TH_1 (6.112) أكبر من $\alpha (0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي السن المنخفض و الأسوياء من ذوي السن المنخفض غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح معسرين من ذوي السن المنخفض.

II- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (2-1-2):

أ- التذكير بنص الفرضية: تنص الفرضية الفرعية (2-1-2) على أنه : " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية:

توقعت الفرضية الفرعية (2-1-2) بفرضياتها الجزئية (1-2-1-2)، (2-2-1-2) (3-2-1-2)، (4-2-1-2)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف السن.

و بعد اختبار الفرضية الفرعية (2-1-2) لفرضياتها الجزئية إحصائياً تأكد:

3-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي".
لا تتوقع الفرضية (3-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي (مستوياتها الثلاث أ، ب، ج) .

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- باختلاف المستوى: م₁، م₂:

جدول رقم (96) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المستوى الأول و المستوى الثاني.

العينه	المستوى الأول				المستوى الثاني				قيمة "ف"، "د"، "د ح"			قيمة "ت"		م ث "	
	ن 1	م 1	ع 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	م د "إ ف"
المتغيرات	ن 1	م 1	ع 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	م د "إ ف"
قلة الإنتباه	45	16.40	4.229	0.630	38	17.71	3.952	0.641	0.036	0.850	0.904	81	1.449-	0.151	3.110-0.489
											0.895	80.140	01.458-	0.149	3.100-0.479

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (96) أعلاه أن الدلالة (0.850) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.036) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.850). و أن الدلالة (0.151) المرفقة بالإحصاء TH_0 (-1.449) أكبر من $\alpha = (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.149) المرفقة بالإحصاء TH_1 (-1.458) أكبر من $\alpha = (0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي باختلاف المستوى الأول و المستوى الثاني .

جدول رقم (97) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المستوى الثاني و المستوى الثالث.

العينه المتغيرات		المستوى الثاني				المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة "ت" "م د"		"م ث" "إ ف"	
		ن 1	م 1	ع 1م	ع 2م	ن 2	م 2	ع 2م	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		38	17.71	3.952	0.641	117	14.01	5.112	0.473	3.868	0.051	0.704	153	4.082	0.000	1.910 5.493	2م
												0.850	80.552	4.648	0.000	2.117 5.287	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (97) أعلاه أن الدلالة (0.051) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (3.868) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.051). و أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_1 (4.648) أقل من $\alpha (0.05)$.
و عليه نرفض الفرض الصفري " H_0 " و نقبل البديل H_1 و الذي يؤكد عدم تساوي المتوسطات.
و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لوجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه لصالح المستوى الثاني.

ج- باختلاف المستوى: م₁، م₃:

جدول رقم (98) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المستوى الأول و المستوى الثالث.

المتغيرات		المستوى الأول				المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د" ع م ² -1				قيمة "ت" "م د"		" م ث" " إ ف"	
		ن 1	م 1	ع 1	ع م 1	ن 2	م 2	ع 2	ع م 2	ف	د	ع م ² -1	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		45	16.40	4.229	0.630	117	14.01	5.112	0.473	3.382	0.680	0.857	160	2.791	0.006	0.699 4.084	1 ^م
												0.788	95.868	3.035	0.003	0.828 3.955	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (98) أعلاه أن الدلالة (0.680) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (3.382) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.680). و أن الدلالة (0.006) المرفقة بالإحصاء TH_0 (2.791) أقل من $\alpha = (0.05)$. و كذا الدلالة (0.003) المرفقة بالإحصاء TH_1 (3.035) أقل من $\alpha = (0.05)$

و عليه نرفض الفرض الصفري " H_0 " و نقبل البديل H_1 و الذي يؤكد عدم تساوي المتوسطات. و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية المؤكدة لوجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي (م¹، م³) .

1-3-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الأول والأسوياء من المستوى الأول".

لا تتوقع الفرضية (1-3-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعشرين من المستوى الأول و الأسوياء من المستوى الأول.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتها المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (99) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الأول و الأسوياء من المستوى الأول.

العينه	المعسرین من المستوى الأول				الأسوياء من المستوى الأول				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م			قيمة "ت" "م د"		م ث" "إ ف"		
	ن1	م1	ع1م		ن2	م2	ع2	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه	17	18.65	2.737	0.664	26	15.04	4.426	0.836	0.036	0.891	1.194	43	0.425-	0.672	12.170-7.926	م1
														0.435-	12.017-7.773	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (99) أعلاه أن الدلالة (0.851) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.036) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.851). و أن الدلالة (0.672) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.425-) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.666) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.435-) أكبر من α (0.05).

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الأول و الأسوياء من المستوى الأول غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من المستوى الأول.

إذن نرفض الفرض الصفري (H_0) و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد على عدم تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي و غير المتساوي. علما أن اختبار ليفين يؤكد عدم تساوي التباين في هذه الحالة.

و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الثاني و الأسوياء من المستوى الثاني لصالح المعسرين من المستوى الثاني.

2-3-1-3: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث".

لا تتوقع الفرضية (2-3-1-3) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الثالث و الأسوياء من المستوى الثالث.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (101) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الثالث والأسوياء من المستوى الثالث.

العينه		المعسرین من المستوى الثالث				الأسوياء من المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة"ت" "م د"		م ث" "إ ف"	
		ن1	1م	1ع	ع 1م	ن2	2م	2ع	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	م د	مجال	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		213	18.54	3.382	0.938	105	13.52	5.063	0.494	4.607	0.034	1.445	116	3.469	0.001	2.152 7.877	3م م
																	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (101) أعلاه أن الدلالة (0.034) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (4.607) على أن تباين العينتين غير متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أكبر من الدلالة (0.034). و أن الدلالة (0.001) المرفقة بالإحصاء TH_0 (3.469) أقل من $\alpha = (0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_1 (4.730) أقل من $\alpha = (0.05)$

إذن نرفض الفرض الصفري (H_0) و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد على عدم تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي و غير المتساوي. علما أن اختبار ليفين يؤكد عدم تساوي التباين في هذه الحالة.

و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسر من المستوى الثالث و الأسوياء من المستوى الثالث لصالح المعسر من المستوى الثالث. 2-3-4: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسر من المستوى الأول والمعسر من المستوى الثاني".

لا تتوقع الفرضية (2-3-4) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسر من المستوى الأول و المعسر من المستوى الثاني.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (102) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من المستوى الأول و المعسرین من المستوى الثاني.

العينه		المعسرین من المستوى الأول				المعسرین من المستوى الثاني				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة "ت" م د		م ث" إ ف"	
		ن1	م1	ع1	ع 2م	ن2	م2	ع2	ع 2م	ف	د	ع م2-1م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		17	18.65	2.737	0.664	20	19.45	1.638	0.366	3.481	0.070	0.729	35	1.102-	0.278	2.282- 0.677	م 2م

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (102) أعلاه أن الدلالة (0.670) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (3.481) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.670). و أن الدلالة (0.278) المرفقة بالإحصاء TH_0 (1.102-) أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.30) المرفقة بالإحصاء TH_1 (1.659-) أكبر من $\alpha (0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار "ليفين" يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha (0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من المستوى الأول و المعسرین من المستوى الثاني غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرین من المستوى الثاني.

2-3-1-5: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من

المستوى الثاني والمعسرين من المستوى الثالث".

لا تتوقع الفرضية (2-3-1-5) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى

الثاني و المعسرين من المستوى الثالث.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا

إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .

و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (103) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية

القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في

درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الثاني و المعسرين من المستوى الثالث.

العينه	المعسرین من المستوى الثاني				المعسرین من المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م			قيمة "ت" "د م"		"م ث" "إ ف"		
	ن1	1م	1ع	ع 1م	ن2	2م	2ع	ع 2م	ف	د	ع 2م-1م	د ح	ت	د م	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الإنتباه	20	19.45	1.638	0.366	13	18.54	3.382	0.938	3.502	0.071	0.878	31	1.038	0.307	0.879-2.702	2م
											</					

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (103) أعلاه أن الدلالة (0.071) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي

(3.502) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.071) . و أن

الدلالة (0.307) المرفقة بالإحصاء TH_0 (1.038) أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.379)

المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.905) أكبر من $\alpha (0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من المستوى الثاني و المعسرین من المستوى الثالث غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرین من المستوى الثاني.

2-1-3-6: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من المستوى الأول والمعسرین من المستوى الثالث".

لا تتوقع الفرضية (2-1-3-6) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرین من المستوى الأول و المعسرین من المستوى الثالث.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (104) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الأول و المعسرين من المستوى الثالث.

العينات المتغيرات	المعسرين من المستوى الأول				المعسرين من المستوى الثالث				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "م د"		"م د" "ف"	
	ن1	م1	ع1	م1	ن2	م2	ع2	م2	ف	د	ع	د ح	ت	م د	م د	اتجاه الفروق
قلة الانتباه	17	18.65	2.737	0.664	13	18.54	3.382	0.938	0.125	0.727	1.116	28	0.097	0.923	2.178-2.396	م1
											1.149	22.753	0.095	0.926	2.270-2.487	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (104) أعلاه أن الدلالة (0.727) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.125) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.727). و أن الدلالة (0.923) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.097) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.926) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.095) أكبر من α (0.05) .

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من المستوى الأول و المعسرين من المستوى الثالث غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من المستوى الأول.

II- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (3-1-2):

أ- التذكير بنص الفرضية: تنص الفرضية الفرعية (3-1-2) على أنه: " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية:

توقعت الفرضية الفرعية (3-1-2) بفرضياتها الجزئية: (1-3-1-2)، (2-3-1-2) (2-3-1-2)، (3-3-1-2)، (4-3-1-2)، (5-3-1-2)، (6-3-1-2)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف المستوى التعليمي.

و بعد اختبار الفرضية الفرعية (3-1-2) لفرضياتها الجزئية إحصائياً و التي أسفرت على وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين التلاميذ المعسرين و نظرائهم الأسوياء لصالح المعسرين و الذين أكدوا على فروقات جوهرية في درجات الاضطراب مقارنة بالأسوياء من خلال نتائج الفرضيات الجزئية (2-3-1-2)، (3-3-1-2)، و هذا ما يزيد تأكيداً للتفسيرات المقدمة في هذا الصدد و الجامعة أساساً و المؤكدة على ذلك. و لعل أهمها: " دراسة عبد الناصر عبد الوهاب" (1993) * ، " دراسة مصطفى كامل" (1988) * ، " دراسة أنور الشرقاوي" (1987) *.

كما أن "سينيثيا" و " جورج" George ، Cynithia ، 1996 : أكد أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه معظمهم قد يرجع إما لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، أو لنهم يعانون من اضطراب اللغة (ألان كازيدن، 2000، ص 71).

كما قام "كافانو و زملاؤه" Cavanaugh " 1997 " بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة و اضطراب الانتباه فتوصل إلى العلاقة الإرتباطية الموجبة (ألان كازيدن، 2000، ص 71).

غير أن الفرضيات الجزئية: (1-3-1-2)، (4-3-1-2)، (5-3-1-2)، (6-3-1-2) فقد أسفرت عن وجود فروق غير جوهرية في درجة قلة الانتباه لصالح المعسرين من ذوي المستوى التعليمي

* انظر : خيرى عجاج، 1998، ص 50.

* انظر : خيرى عجاج، 1998، ص 46.

* انظر : خيرى عجاج، 1998، ص 46.

الأدنى و ذلك من خلال نتائج الفرضيات الجزئية (2-3-1-5)، (2-3-1-6). و هذا ما أكدّه "جوران" "Guran" في تحديده لطبيعة العلاقة العكسية بين تراجع قلة الانتباه و العمر الزمني.

(Guran,1980, P46).

كما أكد ذلك "محمد الطيب" بقوله: الأطفال المضطربين في الانتباه تقع أعمارهم بين 6-8 سنوات) ليقول الاضطراب مع تقدم السن تدريجياً (محمد الطيب، 1994، ص 101).

أما الفرضية الجزئية (2-3-1-4) فقد أسفرت نتائجها عكس ما جاءت به نتائج الفرضيات الجزئية أعلاه حيث أن الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرّين من ذوي المستوى الأول و المعسرّين من ذوي المستوى الثاني لصالح المعسرّين من المستوى الثاني و مرد ذلك لطبيعة العينة موضوع الدراسة من جهة و من أخرى إلى الطبيعة العلائقية بين المعلم و التلميذ و ما يجمعها من عوامل و مرتبّطات. و التي عدّها " محمد الحجار ": " إن ضعف التدريب و الدعم، المطلب التربوية أو التعليمية غير مناسبة معنويات متدنية... " (محمد الحجار، 1987، ص 121).

كلها عوامل تدفع إلى تعزيز زيادة درجة قلة الانتباه لدى شريحة المتمدرسين.

إلا أن الفئة الأخرى من البحوث تؤكد مسؤولية "النظام الأسري" فإفراط العاطفي مثلاً يؤدي بالطفل إلى عدم الاستقلالية و عدم الشعور بالمسؤولية مما ينجم عنه ردود أفعال مفرطة تمنعه من القدرة على التكيف (عليا شكري، ، ص 235).

4-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلة الانتباه باختلاف مستوى التحصيل الدراسي":

لا تتوقع الفرضية (2-1-4) وجود فروق دالة في قلة الانتباه باختلاف مستوى التحصيل الدراسي. و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقاً من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (105) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في قلة الانتباه بين التحصيل المرتفع و التحصيل المنخفض.

العينة	المعسرین من ذوي التحصيل المرتفع				الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "ح" قيمة "ت" "م د" "م د"				" م ث " " إ ف "			
	ن1	م1	ع1	ع م1	ن2	م2	ع2	ع م2	ف	د	ع م-21	ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه									0.678	0.411	0.703	198	0.029	0.788	1.367-1.407	مرتفع
	92	15.26	4.874	0.508	108	15.24	5.027	0.484			0.702	194.68	0.039	0.789	1.363-1.406	

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (105) أعلاه أن الدلالة (0.411) المرفقة بالإحصاءة (fc) تساوي (0.678) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.411). و أن الدلالة (0.788) المرفقة بالإحصاءة $TH_0(0.029)$ أكبر من $\alpha (0.05)$ ، وكذا الدلالة (0.789) المرفقة بالإحصاءة $TH_1(0.039)$ أكبر من $\alpha (0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين. كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

1-4-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع".

لا نتوقع الفرضية (1-4-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (106) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.

العينة		المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع				الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع				قيمة " ف "، " د "، " ح "				قيمة " ت "		" م ث " " إ ف "	
المتغيرات		ن 1	م 1	ع 1	ع 1 م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2 م	ف	د	ع 1 م-2 م	ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		14	18.86	2.070	0.553	77	14.57	4.975	0.567	11.251	0.001	1.355	89	3.166	0.002	1.593	مرتفع
												0.792	45.962	5.416	0.00	5.880	/

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (106) أعلاه أن الدلالة (0.001) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (11.251) على أن تباين العينتين غير متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أكبر من الدلالة (0.001). و أن الدلالة (0.002) المرفقة بالإحصاء TH_0 (3.162) أقل من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_1 (5.410) أقل من α (0.05).

إذن نرفض الفرض الصفري (H_0) و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد على عدم تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي و غير المتساوي. علما أن اختبار ليفين يؤكد عدم تساوي التباين في هذه الحالة.

و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع لصالح المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع.

2-4-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض والأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (2-4-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من التحصيل المنخفض و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.
أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (107) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض والأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.

المتغيرات		المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض				الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "ت" "م د"		" م ث" " إ ف"	
		ن 1	م 1	ع 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2	ع 2م	ف	د	ع	د ح	ت	م د	م د	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		36	18.97	2.731	0.455	73	13.44	4.876	0.571	14.811	0.00	0.875	107	6.328	0.00	3.800	منخفض
												0.730	105	7.581	0.00	4.087	/
																6.981	الثقة

ب- تحليل النتائج:

يتضح من ونتائج الجدول (107) أعلاه أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (14.811) على أن تباين العينتين غير متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أكبر من الدلالة (0.00). و أن الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_0 (6.328) أقل من $\alpha = (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.00) المرفقة بالإحصاء TH_1 (7.581) أقل من $\alpha = (0.05)$

إذن نرفض الفرض الصفري (H_0) و نقبل الفرض الموجب و الذي يؤكد على عدم تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي و غير المتساوي. علما أن اختبار ليفين يؤكد عدم تساوي التباين في هذه الحالة.

و عليه نقول بعدم تحقق هذه الفرضية و المؤكدة لوجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين ذوي التحصيل المنخفض و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض لصالح المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض.

3-4-1-2: "لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرين من ذوي التحصيل المنخفض".

لا تتوقع الفرضية (3-4-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع و المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض.

و لأجل ذلك قدرت قيمة "ت" انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية . و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (108) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة "ت" مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرين من ذوي التحصيل المنخفض.

العينة		المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع				المعسرين من ذوي التحصيل المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" قيمة "ت" "م د"				قيمة "ت" "م د"		م "ث" "إ ف"	
المتغيرات		ن1	م1	ع1	م2	ع2	ن2	م2	ع2	ف	د	ع	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		36	19.00	2.726	0.454	14	18.79	2.082	0.556	0.431	0.515	0.809	48	0.265	0.792	1.412-1.840	مرتفع
																1.251-1.679	منخفض

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (108) أعلاه أن الدلالة (0.515) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.431) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.515). و أن الدلالة (0.792) المرفقة بالإحصاء TH_0 (0.265) أكبر من α (0.05)، و كذا الدلالة (0.767) المرفقة بالإحصاء TH_1 (0.298) أكبر من α (0.05) .

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة أكبر عند α (0.05) يدل على احتمال إنتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال و أنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقيق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع والمعسرين من ذوي التحصيل المنخفض غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع.

2-4-4-1-4- " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.

لا تتوقع الفرضية (2-4-4-1-2) وجود فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.

و لأجل ذلك قدرت قيمة " ت " انطلاقا من متوسطات درجات أفراد المجموعتين المستقلتين و كذا إنحرافاتهما المعيارية، الأخطاء المعيارية، القيمة الفائية و دلالتها الإحصائية .
و سيتم فيما يلي عرض نتائج هذه الفرضية من خلال الجدول أدناه.

أ- عرض نتائج الفرضية:

جدول رقم (109) يوضح: نتائج المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية و الأخطاء المعيارية القيمة الفائية و دلالتها، درجة الحرية، قيمة " ت " مستوى الدلالة، مجال الثقة و اتجاهات الفروق في درجة قلة الانتباه بين الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض.

العينة		المعسر من ذوي التحصيل المرتفع				الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض				قيمة "ف"، "د"، "د ح" ع 2م-1م				قيمة "ت" "م د"		" م ث " " إ ف "	
المتغيرات		ن 1	م 1	ع 1م	ن 2	م 2	ع 2م	ن 2م	ع 2م	ف	د	ع 1م-2م	د ح	ت	م د	مجال الثقة	اتجاه الفروق
قلة الانتباه		77	14.57	4.975	0.567	73	13.44	4.876	0.571	0.054	0.817	0.702	148	1.408	0.161	0.457-2.724	مرتفع
												0.609	147.832	1.409	0.16	0.457-2.723	منخفض

ب- تحليل النتائج:

يتضح من نتائج الجدول (109) أعلاه أن الدلالة (0.817) المرفقة بالإحصاء F_c تساوي (0.054) تؤكد على أن تباين العينتين متساوي ذلك أن $\alpha = (0.05)$ أقل من الدلالة (0.817). و أن الدلالة (0.161) المرفقة بالإحصاء TH_0 (1.408) أكبر من $\alpha (0.05)$ ، و كذا الدلالة (0.161) المرفقة بالإحصاء TH_1 (1.409) أكبر من $\alpha (0.05)$.

إذن نقبل الفرض الصفري (H_0) و الذي يؤكد تساوي المتوسطات في حالة التباين المتساوي، أو غير المتساوي. علماً أن اختبار " ليفين " يبين في هذه الحالة تساوي التباين.

كما أن مجال الثقة المحسوب أكبر عند الدلالة $\alpha(0.05)$ والذي يدل على احتمال انتماء فرق المتوسط إلى هذا المجال وأنه يحوي القيمة (0).

و عليه نقول بتحقق هذه الفرضية المؤكدة لعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه بين الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض غير أن هناك فروق ظاهرية طفيفة غير جوهرية لصالح الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع.

II- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية (2-1-4):

أ- التذكير بنص الفرضية: تنص الفرضية الفرعية (2-1-4) على أنه : " لا نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف مستوى التحصيل الدراسي".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية:

توقعت الفرضية (2-1-4) بفرضياتها الجزئية: (2-1-4)، (2-4-1-2)، (2-4-1-3)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة قلة الانتباه باختلاف التحصيل الدراسي.

و بعد اختبار الفرضية الفرعية (2-1-4) لفرضياتها الجزئية إحصائياً و التي أسفرت عن وجود فروق جوهرية في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التحصيلي لصالح الأسوياء. حيث أكدت أن الأسوياء من ذوي التحصيل المرتفع و الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض من خلال نتائج الفرضية الجزئية: (2-1-4)، (2-4-1-2)، لديهم درجة عالية من قلة الانتباه مقارنة بنظائرهم المعسرين و هذا قد يعزى لعوامل إمرضية تتمثل رأساً في العوامل العصبية الفيزيولوجية و التي أكدها البروفيسور " فالي " **Vallée (L)** * و اعتبارها المسؤول الأوحد للإضطراب حيث يرى أن مستوى الانتباه النوعي تتحكم فيه النواة المخططة و القشرة الدماغية للمحافظة على الانتباه و التنظيم كاستجابة لمنبه معين يتحكم فيه المهاد الجبهي (المهاد، الفص الجبهي). (Vallée , 2000, P02). كما أيدت دراسة "

* فالي : بروفيسور مختص في الأمراض العصبية و الغدية بمصلحة (France – lille)، إختص بالاضطرابات النفس حركية للأطفال و كانت له دراسات رائدة في هذا المجال.

كاستيلانوس" "Castellanos" 1996" و زملائها - بالمعهد الوطني للصحة العقلية- الاختلاف
الأناتوني للجهاز العصبي بين الأسوياء و ذوي المشكل الإنتباهي و أعزتها لصغر حجم المناطق العصبية
التالية: (القشرة الجبهية الأمامية اليمنى)، (النواة المذنبية و الكرة الشاحبة).

(Vallée , 2000, P 08) . هذا ما ذهب إليه " بارادو " Parado و زملائه في 1990 حيث أسفرت
دراسته على تباين تدفق الدم في المخ لدى الأطفال المصابين بالاضطراب . (ألان كازيدين، 2000، ص 37).
علاوة على "العوامل الوراثية" التي تؤكد على صحة الافتراض الجيني و الذي يصرح علنا عن
توارث الاضطراب هذا حسب دراسة "جاكلين" Jaklin و زملائها على التوائم للتأكد من صحة الفرض
الجيني - و كذا الشأن بالنسبة لعدد آخر من الدراسات المماثلة - و المؤكدة على أن توارث الاضطراب
يكون بنسبة (80%). (Corraze , 1980, P29).

أما نتائج الفرضية الجزئية: (3-4-1-2)، (4-4-1-2) فقد أسفرت عن وجود فروق غير دالة ()
طفيفة) في درجة قلة الانتباه بين المعسرين من ذوي التحصيل المرتفع و نظرائهم من ذوي التحصيل
المنخفض لصالح المعسرين ذوي التحصيل المنخفض و كذا الشأن بالنسبة لدرجة قلة الانتباه بين المعسرين
من ذوي التحصيل المرتفع و قرنائهم الأسوياء من ذوي التحصيل المنخفض لصالح المعسرين من ذوي
التحصيل المرتفع. و هذا ما أكدته " جوران " Guran بتأثر قلة الانتباه بالأداء الأكاديمي للتلاميذ. (Guran
, 1980, P46). (Ph).

هذا ما أيدته دراسة " ستيفين " Stephen " 1936" و التي كان الهدف منها التعرف على قدرة
الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه عن القراءة الصحيحة و قد شملت عينة دراسة (21) طفلا
للمرحلة الابتدائية يعانون من هذا الاضطراب و (21) طفلا من أقرانهم الأسوياء (الذين لا يعانون
الاضطراب). و قد خلصت الدراسة إلى أن الأطفال المضطربين لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة
شاملة حيث أنهم يقفزون من: (كلمة لأخرى، جملة لأخرى، فقرة لأخرى...) و هذا يدل على أن المعلومات
المستقبلة غير مترابطة و مفهومة مما يجعلهم يصنفون ضمن ذوي صعوبات التعلم. (ألان كازيدين، 2000، ص
72). هذا ما يدفع المضطربين في غالبية الأوقات لتجنب الموقف التعليمي هذا ما ذهبت إليه ثلة من
الدارسين من بينهم : " جوردان " Jordan " 1992"، " فالتينغ " Valting " 1997" " كافانو " Cavanaugh " 1997". (ألان كازيدين، 2000، ص 79).

خلاصة و مقترحات الدراسة

في نهاية هذا البحث نستطيع أن نقول بأننا توصلنا إلى أنه:

- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف الجنس.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف السن.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.
- *- لا توجد فروق دالة في درجة الذكاء الانفعالي بين المعسرين و الأسوياء باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

- *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف الجنس.
 - *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف السن.
 - *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف المستوى التعليمي.
 - *- لا توجد فروق دالة في درجة قلة الانتباه بين المعسرين و الأسوياء باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.
- في ظل نتائج الدراسة الحالية تقترح الطالبة ما يلي:

1- تشجيع توسيع نطاق البحث في موضوع الدراسة الحالية وذلك بتتويع العينات وعدم اقتصرها على مرحلة التعليم الابتدائي رغم أهميتها لتشمل المراحل التعليمية الأخرى (الإكمالي، الثانوي، الجامعي) - أكدتها نتائج الدراسات العالمية منها "دراسة" MILES (1985). - هذا من جهة ومن جهة أخرى توسيع نطاق المجال البشري الخاص بالدراسة وذلك بتحديد عينات كبيرة ممثلة للمجتمع الأصلي.

2- اقتفاء اثر الدول الرائدة في التصدي لمثل هذه المشكلات وذلك بالتدخل المباشر للدولة و وذلك برصدها لميزانية خاصة لهذه الشريحة الخاصة من المجتمع المدرسي.

3- تنظيم دورات تدريبية تحسيسية لجمهور المعلمين - وبخاصة المرحلة الابتدائية - وذلك لتبصيرهم لمناخ غرفة الصف الدراسي (فروقاته، تفاعلاته، نمطه الاتصالي، صعوباته...) ومن ثم تحديد الدور المنوط بهم.

4- تنظيم المتخصصين لدورات وملتقيات هادفة خاصة بمشكلة "العسر القرائي" وذلك باستثمار عصارة نتائج الدراسات المجرات في ذات الإطار وإعطاء دفع حقيقي محفز للاستمرارية في مثل هذه الدراسات قصد التبصير بوبائية المشكل و تطويقه ومن ثم إعداد استراتيجيات للتدخل الفعال.

5- عدم الاكتفاء بتشخيص حالات العسر القرائي وضرورة تبني أساليب علاجية مناسبة وذلك بإعداد برامج علاجية خاصة بالمحالات موضوع الدراسة.

6- تركيز الاهتمام على توفير مكتبات مدرسية فاعلة وذلك لما لها من عظيم الأهمية في تنمية مواهب التلميذ وتحسين الحس الفني الإبداعي وكذا المستوى الأكاديمي له علاوة على الاستثمار الحسن لأوقات فراغه ويتجسد ذلك بـ:

*- انتقاء الكتب (العلمية، التثقيفية) الهادفة الخاصة بالمرحلة العمرية.

*- تنظيم ساعات خاصة بالمطالعة وذلك بتحديد فترات دورية (أيام العطل الفصلية، أمسيات الفراغ، غياب المعلم...).

*- إجراء تقويمات (كتابية، شفوية) بعد الانتهاء من عملية المطالعة.

*- تنظيم المدرسة لمسابقات 7 فكرية متنوعة لدعم النشاط المكتبي.

7- إجراء فحوصات طبية دورية خلال الموسم الدراسي واستيفائها لكامل شريحة المتدرسين - لا تخص فقط الأقسام المستهدفة - قصد الحصول على بيانات صحية شخصية لكل تلميذ واستثمارها: *

*- المتابعة الصحية للتلميذ لضمان التدخل الوقائي في حالة ظهور الاضطراب (للتوجيه العقلاني للمتخصصين).

*- تزويد المعلم بمعلومات صحية خاصة بكل تلميذ (من خلال الملف الصحي المدرسي) وتوعيته بالحالة قصد ضبط تفاعلاته وتدخلاته - حسب الحالة-.

*- تزويد الدراسات بالبيانات الصحية اللازمة لإجرائها.

8- ضرورة توفير تفاعل صحي لفريق العمل المتخصص والكفاء (السيكولوجيين السوسولوجيين، الأروثوونيين ، أطباء الصحة المدرسية...) في كل مؤسسة تربية لضمان صحة مدرسية أحسن لمدارسنا - الابتدائية بصفة خاصة -.

9- إلزامية خلق جسر تواصل بين الكليات والمعاهد المتخصصة والمؤسسات التعليمية قصد رصد المشكل، تطويقه ومن ثم الارتقاء بمؤسساتنا التعليمية لمناخ صحي أكثر تكيفاً.

10- ضرورة تنويع وتحديث أساليب التدريس (وسائل سمعية، بصرية، توفير أجهزة مخبرية، أجهزة الكمبيوتر، أشرطة فيديو...) والعزوف عن الكلاسيكية التقليدية لما لها بالغ الأثر السلبي على الجانب التحصيلي والانفعالي للمتدرسين.

- 11- التركيز على تنمية المهارات الذكائية الانفعالية و ذلك لتنويع الدراسات في هذا الحقل الخصب و المثمر، و إعداد استراتيجيات و برامج تطبيقية لذلك بغية تطوير الأمية الوجدانية المهددة لسياسات الراشدة و المجسدة في: (تصاعد حالات العنف، الاعتداءات، الحالات السيكوباثية) خاصة في البيئة المدرسية.
- 12- ضرورة عزوف الطالب عن الكلاسيكية في معالجة البيانات الإحصائية في الدراسات السيكولوجية و السوسيولوجية لما فيها من الهفوات الإحصائية و غياب الدقة المطلوبة، و الاعتماد في المقابل على برنامج Spss (لضمان الوقت، الدقة) و لن يتأتى له ذلك إلا بالفهم الممحس لهذا النظام الإحصائي من خلال: (ملتقيات، ندوات، حصص خاصة) هادفة لذوي الاختصاص المتمكنين.

المراجع

* المراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم الحكيم: المرجع في تحليل البيانات spss ، ط1، شعاع للنشر و العلوم، سوريا، 2004.

2- إجلال محمد سري: اختبار ذكاء الأطفال، (د ط)، علم الكتب، القاهرة، (د س).

- أحمد أحمد عؤاد: مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال - مقاييس و اختبارات - ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، 1999.
- 3- أحمد الرفاعي غنيم، نصر محمود صبري: تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات بإستخدام spss (د ط)، دار قباء، 2000.
- 4- أحمد حسن اللقاني، علي احمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- 5- أحمد زكي صالح: اختبار الذكاء المصور، (د ط)، دار النهضة العربية، القاهرة، 1978.
- 6- أحمد عبد الله أحمد، فهمي مصطفى محمد: الطفل و مشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، 2000.
- 7- آرون بيك (تأليف)، عادل مصطفى (ترجمة): العلاج المعرفي و اضطرابات الانفعالية، ط1، دار النهضة العربية، 2000.
- 8- أسعد رزوق: موسوعة علم النفس، ط4، دار فارس، الأردن، 1996.
- 9- إسماعيل لعيس: اللغة عند الطفل، (د ط)، مطبعة الجزائر للمجلات، الجزائر، (د س).
- 10- آلان كازدين: الاضطرابات السلوكية للأطفال و المراهقين، ط1، دار الرشد، القاهرة، 2000.
- 11- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر: اضطراب الانتباه لدى الأطفال: (أسبابه تشخيصه، علاجه)، ط1، النهضة المصرية، القاهرة، 1999.
- 12- المجلة الجزائرية لعلم النفس و علوم التربية (مجلة عملية متخصصة)، ج1 منشورات جامعة الجزائر، 1998.
- 13- المجلة المصرية للدراسة النفسية، ج11، العدد29، مكتبة الأنجلو مصرية، 2001.
- 14- انتصار يونس: السلوك الإنساني، (د ط)، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 1993.
- 15 - أوجيني مدانات: الطفل و مشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى (أسبابها و طرق علاجها)، ط3، مجدلاوي، الأردن، 2001.
- 16- باسمه كيال: سيكولوجية الطفل، (د ط)، عز الدين للطباعة و النشر، بيروت، 1993.

- 17- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفاقي: معجم علم النفس و الطب النفسي، ج 1 ، دار النهضة العربية، القاهرة، 1988.
- 18- جابر عبد الحميد جابر: الذكاء و مقاييسه، (د ط)، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.
- 19- جلوريا بوردن (وآخرون): أساسيات علم الكلام، ط1، لبنان، 1998.
- 20- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو - الطفولة و المراهقة -، ط5، عالم الكتب ، القاهرة 2001.
- 21- حسن شحاتة: قراءات الأطفال، ط5، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2001.
- 22- حنا الفاخوري: الموجز في الأدب العربي و تاريخه، ط2، دار الجيل، بيروت، 1991.
- 23- حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، (د ط)، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع الجزائر، (د س).
- 24- خليل محسن: الأمراض العصبية و النفسية عند الأطفال، (د ط)، دار الكتب العلمية، بيروت 1988.
- 25- خولة احمد يحيى : الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان 2000.
- 26- خيرى المغازي عجاج: صعوبات القراءة و الفهم القرائي، ط1، زهراء الشرق ، القاهرة، 1998.
- 27- خليل ميخائيل معوض: القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2000.
- 28- دافيد كريستال (تأليف)، عباس صادق الوهاب وآخرون (ترجمة): لغة الطفل و التعلم و علم اللغة (د ط)، الكتب و الوثائق، بغداد، 1990.
- 29- ديديه بورو: اضطرابات اللغة، (د ط)، عويدات للنشر و الطباعة، بيروت، 2000.
- 30- راضي الوقفي: مقدمة في صعوبات التعلم، ط1، كلية الأميرة ثروت، عمان، 1998.
- 31- راضي الوقفي: مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1998.
- 32- روبين (تأليف) ، مصطفى محمد البرناوي (ترجمة): الصعوبات المدرسية عند الطفل (د ط)، الأنجلو مصرية، القاهرة، (د س).
- 33- رولان دورون و فرونسواز ديرو (تأليف)، فؤاد شاهين (ترجمة): موسوعة علم النفس، ط1، منشورات عويدات، بيروت، 1997.

- 34- زكريا الشرييني، يسرية صادق: أطفال عند القمة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة. 2002.
- 35- سعيد حسني العزة: الإعاقة السمعية و اضطرابات الكلام و النطق و اللغة، ط1، مطبعة الأرز الأردن، 2001.
- 36- سهير كامل احمد: أسس تربية الطفل: بين النظرية و التطبيق (د س)، المعرفة، 2000.
- 37- سيد خير الله: علم النفس التربوي: (أسسه النظرية و التجريبية)، (د ط)، دار النهضة العربية بيروت، 1978.
- 38- صفاء الأعسر، علاء الدين كفاقي: الذكاء الوجداني، (د ط)، قباء، 2000.
- 39- صفوت فرج، القياس النفسي، ط1، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1997.
- 40- طلعت حسن عبد الرحيم: سيكولوجية التأخر الدراسي، ط1، دار الثقافة، القاهرة، 1980.
- 41- عادل عز الدين الأشول: علم نفس النمو - من الجنين إلى الشيخوخة - ، (د ط)، الأنجلو مصرية القاهرة، 1999.
- 42- عايدة عبد الله أبو صايمة: القلق و التحصيل الدراسي، ط1، المركز العربي للخدمات الطلابية الأردن، 1995.
- 43- عبد الحليم محمود السيد (وآخرون): علم النفس العام، (د ط)، دار غريب، القاهرة، (د س).
- 44- عبد الرحمان عدس، محي الدين توق: المدخل إلى علم النفس، ط5، دار الفكر، عمان، 1998.
- 45- عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية الطفولة و المراهقة، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1997.
- 46- عبد الرحمن محمد العيسوي: علم النفس الفيزيولوجي، (د ط)، دار النهضة العربية، القاهرة. 1991.
- 47- عبد الرحمن محمد العيسوي: علم النفس و مشكلات الفرد، (د ط)، دار النهضة العربية، القاهرة 1992.
- 48- عبد الستار إبراهيم: العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، (د ط)، دار الفجر، القاهرة. 1994.
- 49- عبد الفتاح محمد دويدار: مناهج البحث في علم النفس، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1998.
- 50- عبد القادر كراجة: القياس و التقويم في علم النفس " رؤية جديدة "، ط1، دار اليازوري العلمية عمان، 1997.

- 51- عبد الكريم غريب: منهج و تقنيات البحث العلمي، ط1، علم التربية، دار البيضاء، 1997.
- 52- عبد المجيد سيد احمد، زكريا أحمد الشربيني: علم نفس الطفولة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.
- 53- عبد النور جبور، سهيل إدريسي: المنهل، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.
- 54- عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان: القياس و الاختبارات النفسية (أسس و أدوات) ط1 الفكر العربي، القاهرة، 2002.
- 55- عبد المجيد النشواتي: علم النفس التربوي، ط9، الرسالة، بيروت، 1998.
- 56- عبد المجيد سيد أحمد، زكريا أحمد الشربيني: علم نفس الطفولة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.
- 57- عدنان إبراهيم احمد، محمد المهدي الشافعي: علم الاجتماع التربوي و الأنساق الاجتماعية التربوية ط1، منشورات جامعة سبها، ليبيا، 2001.
- 58- عصام نور: سيكولوجية الأمومة و الطفولة، (د ط)، شباب الجامعة، الإسكندرية، 2002.
- 59- عصام نور: سيكولوجية الطفل، (د ط)، شباب الجامعة، الإسكندرية، 2002.
- 60- عطوف محمود ياسين: اختبارات الذكاء و القدرات العقلية بين التطرف و الاعتدال، (د ط)، دار الأندلس، لبنان، 1981.
- 61- علا عبد الباقي إبراهيم: علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برنامج تعديل السلوك، (د ط) الجريسي، القاهرة، (د س).
- 62- عليا شكري: الاتجاهات المعاصرة لدراسة الأسرة، (د ط)، دار المعرفة الجامعية، (د س).
- 63- علي ماضي: النفس البشرية: (تكوينها، اضطراباتها، علاجها)، (د ط)، دار النهضة العربية بيروت، 1991.
- 64- غازي عناية: إعداد البحث العلمي، (د ط)، الشهاب، باتنة، 1985.
- 65- فؤاد البهي السيّد: الأسس النفسية للنمو، (د ط)، دار الفكر العربي، 1998.
- 66- فؤاد البهي السيّد: الذكاء، ط5، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.
- 67- فاخر عاقل: معجم علم النفس، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، (د س).

- 68- فاندالين، (تأليف) نوفل (وآخرون)، (ترجمة): مناهج البحث في التربية و علم النفس، (د ط)
الأنجلو مصرية، القاهرة، 1969.
- 69- فرج عبد القادر طه (وآخرون): معجم علم النفس و التحليل النفسي، (د ط)، دار النهضة العربية
بيروت، (د س).
- 70- فهميم مصطفى: القراءة: (مهاراتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية)، ط2، الدار العربية، القاهرة
1998.
- 71- فهميم مصطفى: مهارات القراءة " قياس و تقويم"، ط1، العربية للكتاب، القاهرة، 1999.
- 72- كروكشابك (تأليف)، يوسف ميخائيل أسعد (ترجمة): تربية الموهوب و المتخلف، (د ط)، الأنجلو
مصرية، القاهرة، 1971.
- 73- كمال الدسوقي: النمو التربوي للطفل و المراهق، (د ط)، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.
- 74 - ماجدة السيّد عبيد: تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة "مدخل إلى التربية الخاصة"، ط1، صفاء
للنشر، عمان، 2000.
- 75- مجلة الإرشاد النفسي، العدد 14، جامعة عين شمس، القاهرة، 2001.
- 76- مجلة البحوث و الدراسات النفسية، العدد1، الهيئة المصرية للكتاب، 1987.
- 77- مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، العدد6، جامعة باتنة، باتنة، 2002.
- 78- مجلة علم النفس، العدد75، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2001.
- 79- مجلة كلية التربية، ج3، العدد 25، مكتبة زهراء الشرق، جامعة عين شمس، 2001.
- 80- مجلة نافذة على التربية، العدد 46، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2002.
- 81- محمد أحمد النابلسي: ذكاء الطفل المدرسي، (د ط)، النهضة العربية، بيروت، 1988.
- 82- محمد حامد زهران: الإرشاد النفسي المصغر (للتعامل مع المشكلات الدراسية)، ط1، عالم الكتب
القاهرة، 2000.
- 83- محمد حسن العمارة: المشكلات الصفية (مظاهرها، أسبابها، علاجها)، ط1، دار الميسرة، عمان، 2002.
- 84- محمد حمدي الحجار: أبحاث في علم النفس السريري و الإرشادي، ط1، دار العلم للملايين،
1987.

- 85- محمد رفعت، الأمراض النفسية و علاجاتها في ضوء التقدم الطبي الحديث، ط1، الفكر العربي بيروت، 1992.
- 86- محمد زياد حمدان: الدماغ و الإدراك و الذكاء و التعلم، (د ط)، دار التربية الحديثة، عمان، 1986.
- 87- محمد شفيق: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية (د ط)، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1985.
- 88- محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، ط2، جامعة الملك سعود، السعودية، 1996.
- 89- محمد عودة الريماوي: في علم نفس الطفل، ط1، الشروق، عمان، 1992.
- 90- محمود السيد أبو النيل: الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي، (د ط)، دار النهضة العربية بيروت، 1978.
- 91- محمود السيد أبو النيل: الأمراض السيكوسوماتية، (د ط)، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984.
- 92- محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، ط3، الجهاز المركزي للكتب، القاهرة، 1984.
- 93 - محمود بن عمر الزمخشري: المفصل في علم العربية، (ب ط)، دار الجيل بيروت، (د س).
- 94- محمود غانم (وآخرون): تعليم الطفل بطئ التعلم، ط1، دار الثقافة، عمان، 2001.
- 95- مصطفى سويف: مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، (د ط)، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1978.
- 96- مصطفى فهمي: أمراض الكلام، ط4، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1975.
- 97- مصطفى كامل: قائمة ملاحظة سلوك الطفل، (د ط)، الأنجلو مصرية، 1987.
- 98- مفيد نجيب حواشين، زيدان نجيب حواشين: النمو الانفعالي عند الأطفال، ط2، دار الفكر، عمان 1996.
- 99- مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء و القياس النفسي و التربوي (مع نماذج من المقاييس و الاختبارات)، (د ط)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.
- 100- موفق صقر هاشم الحلبي: الاضطرابات النفسية عند الأطفال و المراهقين: (أسبابها، أعراضها الوقاية منها، معالجتها.)، ط2، الرسالة، لبنان، 2000.
- 101- ميخائيل أسعد: الإحصاء النفسي و قياس القدرات الإنسانية، ط1، دار الآفاق الجديدة، بيروت 1990.

- 102- ميشيل دبابنة و نبيل محفوظ: سيكولوجية الطفولة، (د ط)، دار المستقبل للنشر و التوزيع، عمان 1998.
- 103- نايفة قطامي: أساسيات علم النفس المدرسي، ط1، الشروق، عمان، 1992.
- 104- نبيل عبد الهادي (وآخرون): بطئ التعلم و صعوباته، ط1، دار وائل، عمان، 2000.
- 105- نبيل علي: الثقافة العربية و عصر المعلومات، (د ط)، علم المعرفة، الكويت، 2001.
- 106- نصره محمد عبد المجيد جلجل: العسر القرائي - الديسليكسيا - (دراسة تشخيصية علاجية)، ط2 النهضة المصرية، القاهرة، 1995.
- 107- هدى محمود الناشف: إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة، (د ط)، الفكر العربي، القاهرة 1999.
- 108- هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال " القراءة و الكتابة "، ط1، دار الثقافة، الأردن، 2000.
- 109- هواردروما كالويس (تأليف) محمد عمار فضلي (ترجمة): النفس و الجسم، (د ط)، الأنجلو مصرية القاهرة، 1975.

* المراجع باللغة الأجنبية:

- 110- Alain lieury : Manuel de psychologie générale—— , Dunod Bordas, 1990.
- 111- Anne Van Hout , Françoise Estienne : les dyslexies, 3^{ème}, Masson, Paris 2001.
- 112- Ariel conte : des parent d'enfant dyslexique, adresse: <http://WWWcoridys.asso, Fr/pages/base.doc/TxT conte/ TxT conte .htm>.
- 113- Ajuriagura (J): Manuel de psychiatrie de l'enfant, 2^{ème} ed , Masson , Paris 1974.
- 114 - Berthe Rymond Rivier : le développement Social de l'enfant et de l'adolescent, 13^{ème} éd, Mardaga,—— ,—— .
- 115- Berge (A) : comprendre et éduquer un enfant difcil ,—— , Hachette France — 1973.
- 116- Bloch : Dictionnaire fondamental de la psychologie ——, Larousse —— 1992.
- 117- Bloch: grand dictionnaire de la psychologie, ——, Larousse, ——1994.
- 118- Borel Maissonny , debray ritzen: langage et dysorthographe, ——, édition Universitaire, Paris, 1973.
- 119- Cathrine Billard: les Troubles dificitaire de l'attention Hyperactivity, 2001. adresse: [http: //WWW.coidys.asso, Fr/pages/base.doc/Txt Billard/ Hyper.htm](http://WWW.coidys.asso, Fr/pages/base.doc/Txt Billard/ Hyper.htm).
- 120- Content : Modèles de l'acquisition de la lecture, ——, Marseille, 1996.
- 121- Corraze (J): les proubles psychomoteurs chez l'enfant , 1^{ere} ed, Masson, Paris, 1980.
- 122- Daniel Goleman: L'intelligence Émotionnelle ,—— , Robert laffont, —— Paris, 1997.
- 123- De Meur, Navet : Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe, 4^{ème} éd, de Boeck , Bruxelles, 1983.
- 124- Deleplanque, Mazaux : Trouble de la lecture d'origine cerebrale, T2 l'Harmattant, Paris, 1990.
- 125- Dowling: lire et raisonner,—— , Privat édition , Paris , 1990.

- 126- Dubois : Dictionnaire de linguistique—— , Larousse, Paris,—— .
- 127- Ellis: lecture, Ecriture et dyslexie (Approche cognitive),—— , Delachaux et Niestle, Paris, 1989.
- 128- Éstienne : Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie, les stratégies de lire, ——, Masson, Paris, 1998.
- 129- Faucambert : Trouble du langage , (Diagnostic, rééducation), Mardaga, Paris 1982.
- 130- Foucambert : la lecture, T1, L'Harmattan , Paris, 1990.
- 131- France Farago: le langage,—— ,Armand colin, Paris, 1999.
- 132- Fernandoquellet , gerald Baiullorgen : Analyse de données avec Spss , pour Windous, Edition 10.0, les édition SMG, Canada,——.
- 133- Gilabert: L'apprentissage de la lecture à l'école Maternelle, T1—— ,—— .
- 134- Guron (PH) : Pediatrie en pratique quotidienne, — ,Marketing, Paris, 1980.
- 135- Haward Gardner: les formes de l'intelligence,—— Odile jacob, Paris , 1997.
- 136- Holly Solonion: An exploration of Emotional Intelligence Scores Among Student In Éducational administration endorsement programmes (Doctora dissertation , East Tennessee state University), 2002. adress .ETd submit, EdU /EtD/ these, available/ETD.03.21102/Unitestricted .Fichier: Clikh 040402, Pdf.
- 137- Isabelle Barry : Les Troubles Spécifique d'acquisition du langage écrit 2001. adresse: [http: //WWW.Coridys, asso, Fr/Pages/Base, doc/TxT Barry /TxT.htm/](http://WWW.Coridys.asso.Fr/Pages/Base.doc/TxT_Barry/TxT.htm/).
- 138- Jean .Adolphe rondal : Vatre enfant apprend à parler , 3^{émé} éd, Mardaga 1998.
- 139- Louise langervin : L'abandon Scolaire , 4^{émé} éd, logique éd, canada, 1994.
- 140- Lucien castagnera: l'enfant " dys" et l'echec Scolaire : (de la difficulté de la reconnaissance de son trouble au grave Problème de son orientation) , 2001 adresse: [http: //WWW.Coridys, asso, Fr/Pages/Base.doc/TxT casta/ Tex, htm/](http://WWW.Coridys.asso.Fr/Pages/Base.doc/TxT_casta/Tex,htm/).
- 141- Marie odile livet (et al): Trouble du langage ecrit " les dyslexies dysographies" , 2001. adresse: [http: //WWW.coridys. asso,Fr/pages/ Base.doc/TxT raux/TxT.PRoux 2.htm/](http://WWW.coridys.asso,Fr/pages/ Base.doc/TxT raux/TxT.PRoux 2.htm/).

- 142- Mayer (et al) . Emotinal Intelligence meets Traditional (Standards for an Intelligence Intelligence ce [en ligne].27.1990. adresse: <http://WWW.Eqi.org/Eiabs/.HTm.46k>.
- 143- Michel Habib : La dyslexie : le cerveau singulier, — solal, Marseille, 1997.
- 144- Michel Habib: le " cerveau extra ordinaire" la dyslexie en question , 2002, adresse: [http://coridys.asso, Fr/pages/base.doc/TxT Habib/ entrée .htm/](http://coridys.asso.fr/pages/base.doc/TxT%20Habib/entr%C3%A9e.htm/).
- 145- Morais : L'art de lire, —, odile Jacob, Paris, 1994.
- 146- Muller : Histoire de la psychologie, —, Payut , Paris, —.
- 147- Nacera Zellal : Étude de cas— office des publication Universitaires, Ben Aknoun,— .
- 148- Nathan : Education enfentile, n°06— Paris, 1999.
- 149- Nespoulous : les dyslexies acquises, Modèle de référence, (Rééducation orthophonique), V26,— , Paris, 1988.
- 150- Paul Foulquié: Dictionnaire de la langue Pédagogique, 1^{ere} éd, PUF Paris 1991.
- 151- Piérre oleron : langage et développement Mental , 2^{ème} éd, Mardaga Bruxelles,— .
- 152- Rachel Coben : l'apprentissage précoce de la lecture , —, PUF Paris , 1992.
- 153- Renold legendre : Dictionnaire Actuel de l'éducation ,— Guerin, 1993.
- 154- Spencer Rathus: psychologie générale , 3^{eme} éd, Etudes vivantes, canada,—.
- 155- Stevea de lazzari : Emotional Intelligence Meaning and Psychological Weel Being : A comparaison Between early and late adolescence (Master thesistrimity western University), 2000 [en ligne].
- 156- Tomatis : Education et dyslexie, 4^{ème} éd, ESF, Paris, 1983.
- 157- Zavialoff :disponibilité émotionnelle et stratégies cognitives, T2, Delachaux et Niestle, Suisse, 1985.
- 158-Bredart (et al) : Troubles du langage- (diagnostic et rééducation) , 2^{ème} éd Pierre Mardaga, Bruxelles,— .
- 159-Chaun Newsome (et al). " Assesing the predictive validity of Emotional Intelligence Personality and individual differences "[en ligne],2000.

- 160-Ihssn Al ISSA : The psychology of women, —, Printice Halle, London 1980.
- 161-Johnson Marasky : Learning disabilities ,— , Boston , london, 1980.
- 162-Living Stone (et al) : " Emotional Intelligence and Military leadership " Paper Preponder for : Canadian forces leadership Institute [en ligne], 2002, adresse: [http:// WWW.cda, acd, forces.gc.ca/.. FLI / engraph / research/Pdf/08.Pdf](http://WWW.cda.acd.forces.gc.ca/..FLI/engraph/research/Pdf/08.Pdf).
- 163-Norbert Sillamy : Dictionnaire de psychologie, Larousse, Paris, 1999.
- 164-Patrick lemaire : Psychologie cognitive, —, De boeck Université, Paris 1999.
- 165-Zeng (x), Miller (C.E) : Examination of measurements of Émationnal Intelligence Ergometrica, [en ligne] , 2003.
- 166- — : Psycholinguistique Appliquée,
- 167- — (RV) Enfance, n° 4, PUF, Paris, 2001.
- 168- — (RV) Enfance, n°3, PUF, Paris, 2000.
- 169- — ,Larousse de poche, —, Larousse, Paris, 1996.
- 170- —,Dictionnaire encyclopédique Illustré, —, Larousse, Paris, 1997.
- 171- —: (RV) Enfance, n°3, PUF, Paris , 2001.
- 172- —: (RV) Science Humaine, n° 88, Paris, 1998.
- 173- —: Dictionnaire Hachette (Junior), casbah édition, Paris, 1995.
- 174- — : Lectures, n°122 , Ministaire de la comunauté Française, 2002.
- 175- —:(RV) le carnet psy, n°33, Cazaubon, Paris 2000.

أهم المصطلحات الواردة

المصطلح	شرح المصطلح
* - صعوبة القراءة.	* - وجود معوقات لدى التلاميذ في التلفظ و القراءة و يتمثل ذلك في حذف بعض الأحرف و الكلمات ...
* - صعوبة الكتابة.	* - و يتمثل ذلك في كتابة بعض المفردات بشكل مقبول أو غير مفسر.
* - صعوبة الحساب.	* - و تتمثل في عدم إتقان بعض المفاهيم الحسابية الأساسية الخاصة (الطرح، الجمع...).
* - صعوبة الإدراك البصري.	* - صعوبة ترجمة ما يرونه. و صعوبة تمييز العلاقة بين الأشياء.
* - صعوبة الإدراك الحركي (التآزر).	* - يتمثل في صعوبات المشي و تعثر الحركة و فقدان التوازن.
* - اضطراب اللغة و الكلام.	* - نغني بذلك بعض المشكلات في اللغة و النطق.
* - الإدراك.	* - قدرة الفرد على تمييز المعلومات الحسية و تصنيفها.
* - صعوبات التعلم.	* - عدم القدرة على فهم و إستيعاب موضوع معين أو عدة مواضيع.
* - بطيئ التعلم.	* - التلميذ الذي لا يكون قادراً على مجاراة الآخرين ضمن الصف الذي ينتمي إليه تحصيلياً و يعود ذلك لأسباب: سيكولوجية اجتماعية، عقلية.
* - الملاحظة.	* - أداة تقوم على متابعة ظاهرة ما بشكل مباشر و تكون (قصدية عشوائية).
* - الطفل.	* - هو كل إنسان دون سن 18 سنة أي قبل بلوغ سن الرشد بموجب قانون دولته.
* - حق البقاء و النمو.	* - لكل طفل الحق في الحياة، و إلزام دولته لضمان بقاءه و نموه.
* - الشخصية.	* - نظام كامل من النزاعات الثابتة نسبياً (الجسمية و النفسية) و التي تميز فرداً معيناً. فتقرر الأساليب المميزة لتكيفه مع بيئته المادية و الاجتماعية.
* - صدق الاختبار.	* - صحته في قياس ما يدعي أنه يقيسه. و ثمة طرق مختلفة للبحث عن صدق الاختبار.و ذلك يتوقف على مظهر الصدق الذي نبحث عنه.
* - التعليم الابتدائي.	* - المرحلة الدراسية من الصف الأول حتى الصف السادس ابتدائي.

	و هو أول السلم التعليمي، و يكون مجاني و إلزامي.
* - الإختبار.	* - مقياس مقنن في التصميم و التصحيح معد لقياس بعض الخصائص: (الوجدانية، العقلية، الحس حركية) لموضوع ما و يسمح بتصنيف الفرد مقارنة بأعضاء الجماعة الاجتماعية و الذي يعتبر جزءاً منها.
* - الإنتباه.	* - نشاط إنتقائي مميز للحياة العقلية. أين يتم حصر الذهن في عصر واحد من عناصر الخبرة.
* - القراءة الصامتة.	* - عملية فهم الكلمة المكتوبة، المطبوعة دون النطق بها.
* - انفعال.	* - حالة تشير إلى الخبرات و الأفعال: (الخوف، الغضب) و سواهما من الانفعالات. و تتميز الحالات الحادة بتعطيل الخبرات و الفاعليات اليومية العادية.
* - الوجدان.	* - حالات نفسية أساسية تتسم بصعوبة التحليل و هي إحساسات إضافية متغيرة في شدتها العاطفية. (أساساً انفعالات و تؤسس ما يعرف عموماً بمزاج الفرد).
* - العسر القرائي.	* - عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة و تطورها.
* - السلوك.	* - كل ما يقوم به الإنسان من نشاطات. و الذي يكون إما موضوعي خارجي أو داخلي باطني.
* - التعلم.	* - تغيير و تعديل في السلوك ثابت نسبياً و ناتج عن التدريب و يقاس بوحدة الأداء.
* - النمذجة.	* - ملاحظة الشخص لسلوك و أداء شخص آخر يعمل على مهمة ما ثم القدرة على القيام بأداء تلك المهارة.
* - الإحباط.	* - حالة إنفعالية تظهر حينما تتدخل عقبة ما في سبيل إشباع رغبة أو هدف.
* - القراءة النمائية.	* - تتضمن أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم.
* - القراءة العلاجية.	* - مجموع الإجراءات التي تستخدم مع الأطفال ممن لا زالت مهارات القراءة عندهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية.
* - إدارة الانفعالات.	* - القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية و تحويلها إلى انفعالات إيجابية مع ممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

ثبت المصطلحات

A	
*- Adernaline.	* - الأدرنالين.
*- Amygdale.	* - الأמידال.
*- Amas.	* - كومة.
*- Agilité.	* - السرعة.
*- Âme.	* - الروح.
*- Allusion.	* - تلميح.
*- Aire de langage.	* - الباحات اللغوية.
*- Aire de Brocka.	* - باحات بروكا.
*- Aphasie de Brocka.	* - أفازيا بروكا.
*- Aphasie de wernick.	* - أفازيا فرنيك.
*- Activité langagiere.	* - النشاط اللغوي.
*- Alexia.	* - أليكسيا.
*- Apprentissage.	* - تعلم.
*- Automatisme.	* - الأتوماتيكية.
*- Attention.	* - الانتباه.
*- Asymetrie.	* - اللاتناظر.
*- Axone.	* - المحور الاسطواني.
*- Assemblage phonetique.	* - التجميع النغمي.
*- Appelation langagiere.	* - التسمية اللغوية.
*- Alternation.	* - تتابع.
*- Automotivation.	* - الدافعية الذاتية.
*- Agnosie des couleurs.	* - عمه الألوان.

*-Analyse fonctionnelle.	* - التحليل الوظيفي.
*-Accumulation neuronnal.	* - تجميع عصبي.
*-Altruisme.	* - الغيرية.
*-Aptitude.	* - الاستعداد.
*-Abilité.	* - القدرة.
*-Anxieté de separation.	* - قلق الانفصال.
*-Atribu.	* - وصف.
*-Abrupte.	* - شاق.
*-Aquise.	* - مكتسب.
*-Analogue.	* - مشابهة.
*-Alexithymie.	* - فقد التعبير الانفعالي.
*-Anomalie.	* - شذوذ.
*-Anartrée.	* - عدم القدرة على تركيب الكلمة.
B	
*-Bosse cerebrale.	* - نتوء عصبي.
*-Bulbe olfactif.	* - البصلة الشمية.
*-Bi laterale.	* - ثنائية الجانب.
C	
*-Corélation.	* - ارتباط .
*-Cécité affective.	* - العمه العاطفي.
*-Contrainte sociale.	* - إرغام إجتماعي.
*-Combenision.	* - تنسيق.
*-Congenetale.	* - الجبلية.
*-Cognitive.	* - المعرفية.
*-Corps calleux.	* - الجسم الثفني.

*-Comprehension.	* - الفهم .
*-Connaissance des sentiments.	* - معرفة الأحاسيس.
*-Canalisation.	* - التّقيّة.
*-Conscience de soi.	* - الوعي بالذات.
*- Context.	* - السياق.
*- Conflit psychique.	* - الصراع النفسي.
*- Conversion des segmentations.	* - تحويل المقاطع.
*- Cortex sensorio- motrice.	* - القشرة الحسية الحركية.
*- cerveau.	* - الدماغ.
*- Connexion.	* - الروابط.
*- Communication nerveuse.	* - الاتصال العصبي .
*- Concrète.	* - محسوسة.
*- Consolide.	* - دغم.
D	
*- Déduire.	* - استنتاج.
*- Discremination.	* - التمييز.
*- Dysonomia.	* - الديسونوميا.
*- Dichotomie.	* - جزئين متناقضين.
*- Décodage.	* - فك التشفير.
*- Disette.	* - فقدان الأشياء الضرورية للحياة.
*- Déception visuel.	* - الخداع البصري.
*- Diagnostic.	* - التشخيص.
*- Dysfonction.	* - التشوه الوظيفي.
*- Dyslexie.	* - عسر القراءة.

E	
*- Extrapolation.	*- إستكمال.
*- Empathie.	*- المشاركة الوجدانية.
*- Etymologie.	*- أصل الكلمة.
*- Eventuel.	*- إحتمال.
*- Études différentielles.	*- الدراسات الفارقة.
*- Études épidémiologiques.	*- الدراسات الوبائية.
*- Epidémie.	*- الوبائية.
*- Expressive.	*- تعبيرية.
*- Evaluation de la lecture.	*- تقييم القراءة.
*- Eléments interactives.	*- العناصر المتفاعلة.
F	
*- Frustration.	*- الإحباط .
*- Fréquence.	*- تكرار.
*- Faculté.	*- القدرة.
*- Fonctions vitales.	*- الوظائف الحيوية.
*- Fluide.	*- مائع.
*- Fonctionnement de la langue.	*- وظائف اللغة.
*- Frontale.	*- الجبهي.
G	
*- Géométrie.	*- الهندسة.
*- Graphème.	*- أصغر وحدة كتابة .
*- Génétique.	*- الوراثة.
*- génotype.	*- مجموعة الخصائص الوراثية.

H	
*-Hyperactivité.	*-فرط الحركة.
*- Hyper-développement.	*- فرط النمو.
*- Hippocampe.	*- حصان البحر.
*- Hémisphère.	*- نصف الكرة المخية .
I	
*- Intégration cérébrale.	*- التكامل العصبي.
*- Interaction.	*- التفاعل.
*- Image motrice de mot.	*- الصورة الحركية للكلمة.
*- Intelligence normale.	*- الذكاء العادي.
*- Intelligence émotionnelle.	*- الذكاء الانفعالي.
L	
*- Latéralité.	*- الجانبية.
*- Langage.	*- اللغة.
*- Lobe cérébrale.	*- الفص الدماغي.
*- Lésion cérébrale.	*- خلل دماغي.
*- Lacune.	*- منطقة داخلية في الجسم.
M	
*- Modulation.	*- تعديل.
*- Métabolisme.	*- الاستقلاب .
*- Méthode systématique.	*- طريقة منهجية.
*- Morphologie.	*- مورفولوجية.
*- Mémoire phonologique.	*- الذاكرة النغمية.
*- Motivation.	*- الدافعية.
N	
*- Néocortex.	*- القشرة الدماغية.

*- Nomination.	*- التعرف على الكلمة.
*- Neurologie.	*- علم الأعصاب.
*- Neurones.	*- النورونات.
O	
*- Observation.	*- الملاحظة.
*- Orientation.	*- التوجيه.
*- Objectivité.	*- الموضوعية.
*- Occipitale.	*- القفوي.
P	
*- phonème.	*- الفونيم.
*- phonologique.	*- دراسة الصُّويت.
*- Phonétique.	*- علم الخصائص الفيزيائية للصوت.
*- Production orale.	*- الانتاج الشفهي.
*- Production écrite.	*- الانتاج الكتابي.
*- Propension.	*- الميل الطبيعي.
*- Perception auditif.	*- الإدراك السمعي.
*- Pathologie neurologique.	*- باثولوجيا نورولوجية.
R	
*- Réaction.	*- رد الفعل.
*- Réaction Interactives.	*- العلاقات التفاعلية.
*- Ressort.	*- الكفاءة.
S	
*- Sélection lexicale.	*- الانتقاء المفرداتي.
*- Système sémantique.	*- النظام الدلالي.
*- Sigmentation phonologique.	*- التقطيع النغمي.
*- Sémiologie.	*- علم الدلالة.

T	
*- Tact.	*- إدراك الاختلافات الطفيفة.
*- Tics.	*- العارات.
*- Tronc cérébrale.	*- جذع الدماغ.
*- typique.	*- نمطية.
*- Talents humaines.	*- المواهب الإنسانية.
U	
*- Ultérieure.	*- وقت لاحق.
V	
*- Validité.	*- صدق.
*- Vocation.	*- الميل الطبيعي.
*- Vescerale.	*- الحشوية.
Z	
*- Zones cérébrales.	*- المناطق العصبية.

قائمة أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة

القانون المستخدم	الأسلوب الإحصائي	الخصائص السيكومترية
$\left(\frac{1}{2} - J\right) \frac{N}{N-1}$	* - الإحتمال المنوالي:	* - الثبات.
$r_{\phi} = \frac{N \cdot C - (N-1) \cdot C^2}{C^2 (1-N)}$	* - كودر وريدشاردسون	* - الثبات.
$r_{\phi} = \frac{N \cdot C - (N-1) \cdot C^2}{C^2 (1-N)}$	* - التجزئة النصفية جوتمان.	* - الثبات.
$r_{\phi} = \frac{N \cdot C - 1}{C^2}$	* - رولان.	* - الثبات.
$\frac{N \cdot C - 1}{C^2} = \frac{N \cdot C - 1}{C^2}$	* - سبيرمان براون. (التجزئة النصفية)	* - الصدق.
$\frac{N \cdot C - 1}{C^2} = \frac{N \cdot C - 1}{C^2}$	المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي).	* - الصدق.

كراسة الملاحق

فهرس المحتويات

الرقم	الملحق	الصفحة
01	صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	4
02	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	15
03	اختبار الذكاء المصور لـ " أحمد زكي صالح "	20
04	اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.	32
05	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.	34
06	اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	38
07	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	42
08	اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	48
09	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.	51
10	قائمة ملاحظة سلوك الطفل .	56
11	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : قائمة ملاحظة سلوك الطفل.	62
12	اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	71
13	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.	74
14	اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال.	79
15	<u>نموذج لإستمارة التحكيم</u> : اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال.	84
16	نتائج الخام للدراسة الحالية.	91

الملحق رقم (01):

يوضح صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم
لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية.

النموذج المقترح (01): للقراءة الصامتة من اجل الفهم لتلاميذ الصف الرابع للمرحلة

الابتدائية.

البيانات الشخصية للتلميذ:

* اسم التلميذ:

* اسم المدرسة:

* العمر:

* الفصل الدراسي:

* تاريخ التقييم:

الدرجة	النصوص القرائية
–	النص القرائي الأول
–	النص القرائي الثاني
الدرجة الكلية:	–

التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة.

أمامك نصوص قرائية واضحة. المطلوب منك أن تقرأ كل نص قرائي بعناية كبيرة. و المهم أن تكون قراءتك صامتة, و بعد الإنهاء من القراءة الصامتة للنصوص القرائية عليك أن تجيب بدقة على أسئلة الفهم المتعلقة بمحتوى كل نص, و ذلك بأن تضع إشارة (x) أمام واحدة من الإجابات الأربعة المحتملة و التي تراها صحيحة. و لجل ذلك عليك باستخدام أدواتك الخاصة بالكتابة و أن تحافظ على الهدوء أثناء الإجابة. علماً أن هذه الأسئلة ليست لها علاقة بامتحاناتك الفصلية أو السنوية.

شكراً على تعاونكم معنا

* النص القرائي الأول:

أ- النص القرائي:

كانت تعيش في أحد الحقول الواسعة، نملة صغيرة نشيطة تعمل جاهدة طول الوقت بجمع حبات القمح المنفلتة و المبعثرة، لتخزنها لفصل الشتاء كقوت أساسي لها و لأبنائها الصغار. و لأجل ذلك كانت تعمل بجد و اجتهاد لا تكل و لا تمل.

و كان للنملة صديق كسول يقضي كل وقته في الغناء بين الحقول و التمتع بأشعة الشمس الذهبية الدافئة، و كم كان هذا الأمر محل إختلاف بينه و بين صديقه الدؤوبة التي تسعى دائماً لنصحه.

و جاء فصل الشتاء بأماطاره الغزيرة و برده القارس، فإختبأ الجميع هادئين معتمدين في عيشهم على ما إدخروه قبل حلول الشتاء. أما صديق النملة فقد إشتدّ به المرض و الجوع فراح يطلب المساعدة من صديقه الطيبة، و التي قبلت مساعدته بشرط أن يصبح جاداً في عمله لا مضيعاً لوقته خاملاً في حياته، فعاهدها الصرصور على ذلك فأصبح منذ ذلك الوقت مثلاً للمثابرة و النشاط و الحيوية.

ب- أسئلة الفهم:

1- لماذا كانت النملة تعمل بجد و اجتهاد ؟

() * لكي تجد وظيفة أفضل.

() * لكي تضيع وقتها.

() * لتخزين قوتها لفصل الشتاء.

() * لأنها تحب أن تتعب.

2- لماذا كانت النملة هادئة سعيدة في فصل الشتاء ؟

- () * لأنها لا تخاف من الأمطار و الرعود.
- () * لأنها تحب اللعب تحت الأمطار.
- () * لأنها اعتمدت على نفسها ووفرت غذائها بكل جد و اجتهاد .
- () * لأن صديقها الصرصور كان مريضاً وجائعاً.

3- ما هو السر في النجاح برأيك ؟

- () * الراحة و الاستجمام.
- () * العمل الجاد و المتواصل.
- () * زيارة الأصدقاء و الأقارب.
- () * تضييع الوقت.

4- ضع عنواناً مناسباً للنص.

- () * الفصول الأربعة.
- () * نزهة في الربيع.
- () * العمل أساس النجاح.
- () * الحديقة الساحرة.

* النص القرائي الثاني:

أ- النص القرائي:

كان يحكم غابة بعيدة أسد ظالم, و كان لهذا الملك شهرة سيئة بين الحيوانات, يخافه الجميع فيلبون أوامرهم و يخضعون لطلباته الجائرة. فقرر في احد الأيام أن لا يعتمد على نفسه في الصيد, و لكن بأن يقدم الحيوانات أنفسهم غذاءً شهياً للملك. فارتعب الجميع من هذا القرار الظالم و أخذ كل واحد ينتظر مصيره المحتوم, فعم الخوف و الحزن أرجاء الغابة و أصبح الجميع لا يتحدث إلا على الملك و ظلمه لهم.

و جاء دور الأرنب الذي فراح الجميع يودّعون بقلوب حزينة و أعين دامعة, لكنّه عاهدهم على أن ينتقم من الملك شر انتقام. و في طريقه على الملك خطرت على باله فكرة ذكية فتعمد أن يتأخر في رحلته إليه. نفذ صبر الملك و أخذ يصيح بغضب: « أين غذائي, أنسيتم من أنا ؟ » فظهر الأرنب خائفاً مذعوراً مُخبراً إياه بأنه لم يعلم بأنه ملك هذه الغابة لأنه التقى بالملك الحقيقي و طلب منه أن يأتي لمنزلته, غضب الملك غضباً شديداً و طلب من الأرنب أن يدلّه على مكان الأسد الخصم فأخذ الأرنب الأسد الظالم إلى بئر عميق و طلب منه أن يقترب إليه لأن الملك يسكن عمق البئر, فنظر الملك الظالم إلى عمق البئر فانعكست صورته فظن أنها صورة الملك المزعوم فقفز في البئر ليقضي عليه. فكانت بذلك نهايته محتومة, ففرح الجميع بموت الطاغية الظالم و عمّ الفرح و السعادة أرجاء الغابة الخضراء.

ب- أسئلة الفهم:

1- لماذا كان للملك شهرة سيئة ؟

- * لأن الجميع كان يغار منه. ()
- * لأنه أكثر الحيوانات جمالاً. ()
- * لأنه كان ظالماً مستبدًا. ()
- * لأنه يحب و يحترم الجميع. ()

2- لماذا حاول الأرنب الذكي الانتقام من الملك ؟

- * ليصبح الأرنب الملك الوحيد في الغابة. ()
- * ليخلص الغابة من الظلم و الخوف. ()
- * لأن الأرنب لا يحب النظام. ()
- * لأن أمه طلبت منه ذلك. ()

3- ما هو مصير الظالم في رأيكم ؟

- * السعادة و النجاح. ()
- * الاحترام و الطاعة. ()
- * الفناء و الخسارة. ()
- * الراحة و المتعة. ()

4- ضع عنوان مناسباً للنص .

- * جمال أسد. ()
- * الغابة الخضراء. ()
- * نهاية ملك ظالم. ()
- * اختراع المصباح. ()

النموذج المقترح (02): للقراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ (الصف الخامس

و السادس) للمرحلة الابتدائية.

البيانات الشخصية للتلميذ:

* اسم التلميذ:

* اسم المدرسة:

* العمر:

* الفصل الدراسي:

* تاريخ التقييم:

الدرجة	النصوص القرائية
–	النص القرائي الأول
–	النص القرائي الثاني
الدرجة الكلية:	–

التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة.

أمامك نصوص قرائية واضحة. المطلوب منك أن تقرأ كل نص قرائي بعناية كبيرة. و المهم أن تكون قراءتك صامتة، و بعد الإنهاء من القراءة الصامتة للنصوص القرائية عليك أن تجيب بدقة على أسئلة الفهم المتعلقة بمحتوى كل نص، و ذلك بأن تضع إشارة (x) أمام واحدة من الإجابات الأربعة المحتملة و التي تراها صحيحة. و لجل ذلك عليك باستخدام أدواتك الخاصة بالكتابة و أن تحافظ على الهدوء أثناء الإجابة. علماً أن هذه الأسئلة ليست لها علاقة بامتحاناتك الفصلية أو السنوية.

شكراً على تعاونكم معنا

* النص القرائي الأول:

أ- النص القرائي:

كانت تعيش في إحدى القرى النائية على كف الطبيعة المنبسط، أسرة يعمّها الدفء و يلعب بين جنباتها السرور و الابتهاج المنقطع النظير. عش عائلي جمع قشه زوجان متعاونان في السراء و الضراء. لأجل أربعة فراخ بهيّة الطلعة واسعة النشاط. فكانوا يستمدون غذاء أبدانهم من بطن الأرض التي لا تحرم فلذات أكبادها عيشاً رغيداً مباركاً. و غذاء عقولهم من رياحين التربة الطيبة.

فكان بذلك كوخهم المتواضع الصغير قصراً رجباً دعائمه: "الاحترام"، "الفضيلة" "السعي وراء الكسب الحلال"، "الإخلاص و الوفاء". أما سقفه فهو "القناعة التي لا تفنى" و بابه فقد نقش عليه بحروف من زمرد: "الجود، الكرم". الدّاخل إليه و كأنه يطأ قصراً ملكياً بلاطه البلور و جنباته مرصعة بالجواهر و الأحجار الكريمة. فيستنشق فيه لا محالة عبير السعادة الأبدى.

ب- أسئلة الفهم:

1- من ماذا كان يستمد الأبناء الأربعة غذاء عقولهم ؟ من :

- * ثمار الغابة القريبة منهم. ()
- * خبز كانت تصنعه أمهم ()
- * رياحين التربة الطيبة. ()
- * مشاهدة برامج التلفزيون. ()

2- ما هي أسس السعادة الحقيقية ؟

- () * التجارة الربحة.
- () * الأموال الطائلة .
- () * الأخلاق العالية و الخصال الحميدة .
- () * الشهرة الواسعة بين الناس.

3- تكون السعادة الحقيقية بـ:

- () * كثرة الأموال.
- () * كثرة الحفلات و النزوات.
- () * التحلي بالأناية و حب النفس .
- () * التحلي بالأخلاق الفاضلة و الخصال الطيبة الحميدة.

4- ضع عنواناً مناسباً للنص.

- () * أهمية الماء في حياتنا.
- () * رحلة صيفية.
- () * أسس السعادة الحقيقية.
- () * كفاح شعب صامد.

* النص القرائي الثاني:

أ- النص القرائي:

يحكى أنه في قديم الزمان و سالف العصر و الأوان خطاباً يعيش من عمل يده لكسب قوت عياله, فكان يتردد كل صباح إلى الغابة ليحتطب و لا يعود منها حتى تعلن الشمس عن وقت رحيلها. وظل الخطاب على هذا الحال حتى اليوم الذي عزم فيه أن يضاعف العمل ليعود لعياله بالخير الوفير, و بينما هو يحدث نفسه عشر على أكبر شجرة على الإطلاق فعقدت الدهشة لسانه و سقط الفأس من يده من شدة التعجب و الفرح.

و لمّ هم بقطعها سمع صوتاً خافتاً يترجاه بان لا يقوم بمثل هذه الفعلة الشنيعة و عاهده بان يقدم له ما يكفيه من مال طول حياته. بعد فترة أدرك الخطاب أن الصوت قادم من الشجرة الكبيرة فبعدها ألقى فأسه أرضاً وجد مكانه دجاجة ذهبية تبيض له كل يوم بيضة ذهبية. فتبدّل حال الخطاب و عائلته و أصبحوا يعيشون عيشة الأغنياء فأصبح الخطاب يعطف على الفقراء و المستضعفين فينفق عليهم بكل سخاء.

ب- أسئلة الفهم:

1- لماذا كان يذهب الخطاب كل يوم إلى الغابة ؟

- * ل يتمتع بالهواء العليل. ()
- * ليصطاد العصافير. ()
- * ليحتطب. ()
- * ل يزور أصدقائه. ()

2- لماذا أصبح الحطاب غنياً ؟

- () * لأنه كان تاجر محتالاً.
- () * لأنه كان طبيباً وجاداً في عمله.
- () * لأنه كان لا يرفق بالحيوانات.
- () * لأنه كان يصطاد العصافير و يبيعها.

3- ما هو السر الحقيقي للنجاح في رأيك ؟

- () * التكبر و الغرور.
- () * الطيبة و المثابرة في العمل.
- () * الأنانية و الحقد على الآخرين.
- () * المنافسة و الاحتيال على الآخرين.

4- ضع عنوان مناسباً للنص .

- () * تعاون الحيوانات.
- () * الحطاب و الشجرة.
- () * التجارة الرباحة.
- () * الغابة السعيدة.

الملحق رقم (02):

يوضح نموذج لاستمارة التحكيم: "صورة مقترحة لمقياس
القراءة الصامتة من أجل الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة
الابتدائية".

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية قسم: علم النفس و علوم التربية

نموذج لاستمارة التحكيم: " صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل الفهم
لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية".

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم صورة مقترحة لمقياس القراءة الصامتة من أجل
الفهم لتلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية". فالمطلوب منكم أستاذنا الإدلاء برأيكم
الصريح حول أمرين أساسيين: مبنى (الشكل), محتوى (المضمون), المقياس.

1- أما رأيكم أستاذنا حول المبنى فيشمل:

أ- طريقة تقديم الاختبار: * حجم الخط. * نوع الخط. * الفراغ بين الأسطر.
ب- الفقرات: * حجم النص القرائي. * تناسق الفقرات.

2- في حين يشمل رأيكم أستاذنا حول المحتوى:

* مدى ملائمته للمرحلة العمرية. * تعليمات المقياس. * القطع القرائية.
* أسئلة الفهم. * طريقة الإجابة.

و لأجل ذلك خصصنا الجداول المرفقة تسهيلاً للعملية. و ذلك بوضع الإشارة (x) في
المكان الذي يتوافق و رأيكم. كما يشرفنا إقتراحكم في الخانة التي تليها في الجدول المذكور
آنفأ

شكراً جزيلاً على تعاونكم معنا.

1- التحكيم على المبنى.

* التحكيم على طريقة تقديم الاختبار.

الاقتراح	احتمالات التحكيم			جوانب التحكيم
	مناسب جداً	مناسب	غير مناسب	
				حجم الخط.
				نوع الخط.
				الفراغ بين الأسطر.
				المعلومات الشخصية.

* التحكيم على الفقرات.

الاقتراح	احتمالات التحكيم			جوانب التحكيم
	مناسب جداً	مناسب	غير مناسب	
				حجم النص
				تناسق فقرات النص القرائي

2- التحكيم على المحتوى.

* تعليمات المقياس (الأداة).

* - وضوح تعليمات الأداة.

التعليمات	غير واضحة	واضحة	الاقتراح

* - شمولية تعليمات الأداة.

التعليمات	غير شاملة	شاملة	الاقتراح

* النصوص القرائية.

الاقتراح	احتمالات التحكيم			عنوان النص القرائي
	مناسب جداً	مناسب	غير مناسب	
				النص 01
				النص 02

* - لغة النصوص القرائية.

** - سهولة اللغة ووضوحها.

الاقتراح	احتمالات التحكيم		اللغة
	سهلة	غير سهلة	
			/

* - صياغة القطع القرائية.

الكلمة المقترحة	الكلمة المعدلة

* أسئلة الفهم/ مللئة المرحلة العمرية.

النوع	جوانب التحكيم						ما قد ترونه من تعديلات في حالة عدم الملائمة
	الصياغة		المحتوى		مدى ملائمة القطعة للمرحلة العمرية		
النموذج المقترح ()	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
- النص القرائي (01).							
* السؤال (01):							
* السؤال (02):							
* السؤال (03):							
* السؤال (04):							
- النص القرائي (02).							
* السؤال (01):							
* السؤال (02):							
* السؤال (03):							
* السؤال (04):							

الملحق رقم (04):

يوضح اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية قسم: علم النفس و علوم التربية

اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

*إملاء هذه البيانات:

الاسم: المدرسة:

الفصل: السنة الدراسية:

تاريخ الميلاد: العمر:

تاريخ اليوم: رقمك في الاختبار:

* تعليمات:

1- هذا الاختبار لتشخيص صعوبات القراءة و هو مكوّن من مجموعة من الاختبارات الفرعية كالآتي:

أ- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة.

ب- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

ج- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد و ذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.

2- مدة هذا الاختبار بجميع أفرعه 9 دقائق.

3- عليك بقراءة مجموعة الكلمات أو العبارات الموجودة أمام كل سؤال قراءة جهرية بأسرع ما يمكن, ودقة لأن الزمن محسوب عليك.

4- إذا انتهيت من قراءة أي سؤال فلا تنتقل للذي يليه قبل أن يؤذن لك بهذا.

5- أعلم أن أخطائك محسوبة عليك, وكذلك طريقة إخراجك للحرف من بين شفطيك أثناء نطقك للكلمة.

6- الآن توقف عن القراءة, ولا تقلب الصفحة قبل أن تسمع النداء بالبداية في قراءة أسئلة الاختبار.

الملحق رقم (05):

يوضح نموذج لاستمارة التحكيم: " اختبار تشخيص صعوبات
القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

نموذج لاستمارة التحكيم: " اختبار تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية " .

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم أداة للتحكيم و المتمثلة في اختبار تشخيص
صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فالمطلوب منك الاطلاع المتمعن على الأداة,
و من ثم الإدلاء برأيكم الصريح حول: (البيانات الشخصية, تعليمات, الاختبارات الفرعية,
الزمن اللازم للاختبار, إنقائية الكلمات و العبارات). و لقد خصصنا لذلك الجداول المرفقة
تسهيلا للعملية.

شكراً جزيلاً على تعاونكم معنا.

* التعليمات:

عليك قراءة مجموعة الكلمات و العبارات الموجودة أمام كل سؤال قراءة جهرية بأسرع ما يمكن و بدقة لن الزمن محسوب عليك. إذا إنتهيت من قراءة أي سؤال فلا تنتقل للذي يليه قبل أن يؤذن لك إعلم أن أخطاءك محسوبة عليك. و كذلك طريقة إخراجك للحرف من بين شفطيك أثناء قراءتك للكلمة.

التعليمات	غير واضحة	واضحة	واضحة جداً	التعديل

* البيانات الشخصية.

البيانات الشخصية	غير كافية	كافية	التعديل

البيانات الشخصية	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

* الإختبارات الفرعية.

الاختبارات الفرعية	غير كافية	كافية	كافية جداً	التعديل

الاختبارات الفرعية	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة جداً	التعديل

* الزمن اللازم.

الزمن اللازم	غير مناسب	مناسب	مناسب جداً	التعديل
9 دقائق				

* إنقرائية (الكلمات , العبارات).

إنقرائية الكلمات	غير ملائمة	لائمة	التعديل

الملحق رقم (06):

يوضح " اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ
الطور الثاني للمرحلة الابتدائية".

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

" اختبار العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة
الابتدائية".

أ* (البيانات الشخصية:

* المدرسة :

* الجنس :

* السن :

* الصف :

ب* (التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات, الرجاء منك أن تقرأها بتمعن و تجيبنا بكل صراحة
بما ينطبق عليك, وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة علماً بأنه لا توجد إجابات
صحيحة و أخرى خاطئة, المهم أن تتأكد بأن المعلومات التي تقدمها لنا تبقى في سرية
و لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

ج* (مثال توضيحي:

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	تفضل مشاهدة أفلام الكارتون في وقت فراغك	+	
02	تعامل الحيوانات بعنف		+

د* (الفقرات

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	*يهتم والدك بترتيب محفوظتك.		
02	* لا تحب أن تفارق بيتك مهما كان الوضع فيه .		
03	* تكون سعيدا جدا عندما يشارك الجميع في تزيين قسمك.		
04	* تشعر بالحزن و عدم الارتياح في البيت.		
05	*يفضل معلمك التكلم مع التلاميذ الممتازين في قسمك.		
06	* لا تستطيع المراجعة في البيت لكثرة المشاكل.		
07	*يقوم والدك بزيارة متكررة لمعلمك.		
08	* تحرص على ربط علاقات جيدة مع زملائك.		
09	* لا يهتم والدك بترتيبك المدرسي.		
10	* يسامحك والدك إذا أخطأت.		
11	* تعاني من مشاكل في الرؤية.		
12	*لا تسمع صوت معلمك بوضوح في القسم.		
13	تحب تبادل الهدايا مع زملائك في القسم.		
14	* لا تشعر بالارتياح في قسمك		
15	*يوبخك معلمك دائماً عندما تخطأ في الإجابة.		
16	* يتعاون والدك و معلمك على إيجاد الحلول لمشاكلك.		
17	* تكره التمارين الرياضية الجماعية.		
18	* تكره جلوسك المطول على الكرسي.		
19	* تقع في أخطاء كثيرة أثناء القراءة.		
20	* يعاملك والدك بقسوة.		
21	* يضربك معلمك بقسوة إذا نسيت كراسك في المنزل.		
22	*تعاني من آلام شديدة في رأسك.		
23	* تتغيب كثيرا بسبب مرضك الدائم.		

الرقم	العبارات	نعم	لا
24	*تحس بالارتعاش في يدك عندما تحمل محفظتك.		
25	*تشعر و كأن معلمك يعيد طرح نفس الأسئلة دائماً.		
26	* تبوح دائماً بأسرارك لزميلك.		
27	* يعاقبك معلمك لكثرة حركتك في القسم.		
28	* تشعر بأن معلمك لا يحب التعامل معك.		
29	* تحمل نظارات طبية.		
30	* يحمر وجهك عندما يوجه لك معلمك سؤالاً مفاجئاً.		
31	* يشجعك معلمك إذا تحصلت على نقاط جيدة.		
32	* تتعب بسرعة.		
33	* تحب أن تحتفظ بكتبك لك وحدك.		
34	* يطلب منك المعلم التركيز دائماً في إجابتك.		
35	* تفضل الجلوس في المكان الأول لتسمع المعلم بوضوح.		
36	* لا تفهم شرح معلمك دائماً.		
37	*تشعر بأن المواد التي تدرسها ليست من نفس مستواك.		
38	* تعتبر تنويع معلمك في طرق الشرح أمراً حسناً.		

الملحق رقم (07):

يوضح نموذج لإستمارة التحكيم: " اختبار العوامل المرتبطة
بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية " .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم
التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

التحكيم على استمارة

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم أداة للتحكيم و المتعلقة أساساً بـ " العوامل المرتبطة بعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني للمرحلة الابتدائية ".
فالمطلوب منكم أستاذنا الإدلاء برأيكم الصريح حول: التعليمات, البدائل, الفقرات, وقد خصصنا لذلك الجداول المرفقة.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

* التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات, الرجاء منك أن تقرأها بتمعن و تجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك, وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة, المهم أن تتأكد بأن المعلومات التي تقدمها لنا تبقى في سرية و لغرض البحث العلمي.

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

* مثال توضيحي:

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	تفضل مشاهدة أفلام الكارتون في وقت فراغك	+	
02	تعامل الحيوانات بعنف		+

* البدائل:

البدائل	غير مناسبة	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	مناسبة جدا	التعديل
نعم					
لا					

عدد البدائل	غير كاف	كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	التعديل
/					

* الفقرات

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	* يهتم والدك بترتيب محفوظتك.		
02	* لا تحب أن تفارق بيتك مهما كان الوضع فيه .		
03	* تكون سعيدا جدا عندما يشارك الجميع في تزيين قسمك.		
04	* تشعر بالحزن و عدم الارتياح في البيت.		
05	* يفضل معلمك التكلم مع التلاميذ الممتازين في قسمك.		
06	* لا تستطيع المراجعة في البيت لكثرة المشاكل.		
07	* يقوم والدك بزيارة متكررة لمعلمك.		
08	* تحرص على ربط علاقات جيدة مع زملائك.		
09	* لا يهتم والدك بترتيبك المدرسي.		
10	* يسامحك والدك إذا أخطأت.		
11	* تعاني من مشاكل في الرؤية.		
12	* لا تسمع صوت معلمك بوضوح في القسم.		
13	* تحب تبادل الهدايا مع زملائك في القسم.		
14	* لا تشعر بالارتياح في قسمك		
15	* يوبخك معلمك دائماً عندما تخطأ في الإجابة.		
16	* يتعاون والدك و معلمك على إيجاد الحلول لمشاكلك.		
17	* تكره التمارين الرياضية الجماعية.		
18	* تكره جلوسك المطول على الكرسي.		
19	* تقع في أخطاء كثيرة أثناء القراءة.		
20	* يعاملك والدك بقسوة.		
21	* يضربك معلمك بقسوة إذا نسيت كراسك في المنزل.		
22	* تعاني من آلام شديدة في رأسك.		

		23	* تتغيب كثيراً بسبب مرضك الدائم.
		24	*تحس بالارتعاش في يدك عندما تحمل محفظتك.
		25	تشعر و كأن معلمك يعيد طرح نفس الأسئلة دائماً.
		26	* تبوح دائماً بأسرارك لزميلك.
		27	* يعاقبك معلمك لكثرة حركتك في القسم.
		28	* تشعر بأن معلمك لا يحب التعامل معك.
		29	* تحمل نظارات طبية.
		30	* يحمر وجهك عندما يوجه لك معلمك سؤالاً مفاجئاً.
		31	* يشجعك معلمك إذا تحصلت على نقاط جيدة.
		32	* تتعب بسرعة.
		33	* تحب أن تحتفظ بكتبك لك وحدك.
		34	* يطلب منك المعلم التركيز دائماً في إجابتك.
		35	* تفضل الجلوس في المكان الأول لتسمع المعلم بوضوح.
		36	* لا تفهم شرح معلمك دائماً.
		37	*تشعر بأن المواد التي تدرسها ليست من نفس مستواك.
		38	* تعتبر تنويع معلمك في طرق الشرح أمراً حسناً.

*** الفقرات:**

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	اقتراح

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبياً	واضحة تماماً	اقتراح

ترتيب الفقرات	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبياً	مرتبة تماماً	اقتراح

لغة الفقرات	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

الملحق رقم (08):

يوضح " اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في
الطور الثاني للمرحلة الابتدائية".

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم
التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

"اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية"

أ (*) البيانات الشخصية:

(*) الجنس :
(*) المدرسة:
(*) الصف:
(*) الأقدمية في التعليم:
(*) المستوى الدراسي:
(*) السن:
(*) عدد المعسرين :

ب (*) التعليمات:

أستاذي الفاضل... أستاذتي الفاضلة

سنعرض أمامكم فيما يلي مجموعة من المواقف السلوكية التي قد تعرضتم لها في قسمكم للتلاميذ المعسرين قرائياً و هم الذين يعانون عجزاً واضحاً في القراءة مقارنة بأقرانهم من نفس الصف.

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات (المواقف) بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة. لعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تفيدوننا بها، واستثمارها لغرض البحث العلمي.

ج (*) ملاحظة:

في الورقة الأخيرة المرفقة بالاستمارة يمكنكم إضافة ما قد ترونه مناسباً (بعض المواقف السلوكية الملاحظة، تعليقاتكم...))

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

د (*) الفقرات:

الرقم	الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	دائما
	(* تلميذك المعسر قرائياً (لديه عجز قرائي واضح) يميل إلى:				
01	* المشاركة في المناقشات العلمية الهادفة.				
02	* الاندماج السهل مع أقرانه.				
03	* ربط علاقات جديدة مع الآخرين.				
04	* الشعور بالضيق في مادة القراءة.				
05	* الهدوء و الاتزان.				
06	*الشروع في بدء عمل آخر بعد إنهائه العمل الأول.				
07	* رفض التنظيم و الانضباط.				
08	* الخروج غير مبرر من القسم.				
09	* الشعور باحتقار الآخرين له.				
10	* الشعور بالإحباط عند عجزه أمام زملائه في الفصل.				
11	* المشاجرات العنيفة مع أقرانه.				
12	* الانشغال بأمور تشتت انتباهه أثناء شرح الدرس.				
13	* إهمال إنجاز واجباته المنزلية.				
14	* عجزه عن تحمل مسؤولية العمل الجماعي.				
15	* حصة الرياضة.				
16	* التغيب المتكرر.				
17	* التفكير المطول لتنظيم أفكاره.				
18	* الاندفاع المتكرر أثناء الإجابة.				
19	* الحركة المبالغ فيها أثناء شرح الدرس.				
20	* يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية.				
21	* الشعور بالملل داخل القسم لعدم قدرته على فهم الدرس.				
22	* التخمين للإجابة عن الأسئلة المطروحة.				

الملحق رقم (09):

يوضح نموذج لإستمارة التحكيم: " اختبار الخصائص

السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني للمرحلة الابتدائية

."

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

قسم: علم النفس و علوم
التربية

استمارة التحكيم : " اختبار الخصائص السلوكية للمعسرين قرائياً في الطور الثاني
للمرحلة الابتدائية " .

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم أداة للتحكيم و المتعلقة أساساً ب " الخصائص السلوكية
للمعسرين قرائياً في الطور الثاني أساسي للمرحلة الابتدائية " .
فالمطلوب منكم أستاذنا الإدلاء برأيكم الصريح حول: (التعليمات , البدائل , الفقرات) وقد
خصصنا لذلك الجداول المرفقة .

شكرا لكم على تعاونكم معنا .

* التعليمات:

أستاذي الفاضل... أستاذتي الفاضلة

سنعرض أمامكم فيما يلي مجموعة من المواقف السلوكية التي قد تعرضتم لها في قسمكم للتلاميذ المعسررين قرائياً و هم الذين يعانون عجزاً واضحاً في القراءة مقارنة بأقرانهم من نفس الصف.

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات (المواقف) بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة. لعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تفيدوننا بها، واستثمارها لغرض البحث العلمي.

* ملاحظة:

في الورقة الأخيرة المرفقة بالاستمارة يمكنكم إضافة ما قد ترونه مناسباً (بعض المواقف السلوكية الملاحظة، تعليقاتكم...)

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير

التعليمات	غير واضحة	واضحة	التعديل
/			

* البدائل:

البدائل	غير مناسبة	مناسبة جداً	مناسبة تقريبا	مناسبة جداً	التعديل
مطلقاً					
نادراً					
أحياناً					
دائماً					

عدد البدائل	غير كاف	كاف	كاف نسبياً	كاف جداً	التعديل
/					

*** الفقرات :**

الرقم	الفقرات	مطلقا	نادرا	أحيانا	دائما
	(* تلميذك المعسر قرائياً (لديه عجز قرائي واضح) يميل إلى:				
01	* المشاركة في المناقشات العلمية الهادفة.				
02	* الاندماج السهل مع أقرانه.				
03	* ربط علاقات جديدة مع الآخرين.				
04	* الشعور بالضيق في مادة القراءة.				
05	* الهدوء و الاتزان.				
06	*الشروع في بدء عمل آخر بعد إنهائه العمل الأول.				
07	* رفض التنظيم و الانضباط.				
08	* الخروج غير مبرر من القسم.				
09	* الشعور باحتقار الآخرين له.				
10	* الشعور بالإحباط عند عجزه أمام زملائه في الفصل.				
11	* المشاجرات العنيفة مع أقرانه.				
12	* الانشغال بأمور تشتت انتباهه أثناء شرح الدرس.				
13	* إهمال إنجاز واجباته المنزلية.				
14	* عجزه عن تحمل مسؤولية العمل الجماعي.				
15	* حصة الرياضة.				
16	* التغيب المتكرر.				
17	* التفكير المطول لتنظيم أفكاره.				
18	* الاندفاع المتكرر أثناء الإجابة.				
19	* الحركة المبالغ فيها أثناء شرح الدرس.				
20	* يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية.				
21	* الشعور بالملل داخل القسم لعدم قدرته على فهم الدرس.				
22	* التخمين للإجابة عن الأسئلة المطروحة.				

(3) الفقرات:

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	اقتراح

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبياً	واضحة تماماً	اقتراح

ترتيب الفقرات	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبياً	مرتبة تماماً	اقتراح

لغة الفقرات	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

الملحق رقم (10):

يوضح قائمة ملاحظة سلوك الطفل

جامعة ورقلة

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

قسم: علم النفس و علوم التربية

قائمة ملاحظة سلوك الطفل

المعلومات الشخصية للتلميذ:

الاسم:
النوع (ذكر / أنثى):
تاريخ الميلاد:
تاريخ التقدير:
المدرسة:
الصف الدراسي:
العمر: سنة: شهر:
اسم الملاحظ:

التعليمات:

صمم هذا المقياس لجمع بيانات تساعد على فهم شخصية الطفل, ومشكلاته, بهدف مساعدته على التوافق مع نفسه و مع الآخرين.

و يقوم باستيفاء هذا المقياس شخص لاحظ الطفل ملاحظة كافية, على مدى فترة زمنية كافية, كالمعلم, أو شخص يعرف الطفل معرفة كافية كالأب أو الأم.

وعلى من يقوم بتقدير الطفل أن يقرأ كل فقرة في المقياس قراءة واعية, ثم يضع علامة (✓) في المكان المناسب الذي يصف سلوك الطفل:

- ضع علامة (✓) تحت الرقم 1 (نعم) إذا كان السلوك الذي تصفه الفقرة يتكرر حدوثه من الطفل بشكل مستمر وفقا لتقديرك.

- ضع علامة (✓) تحت الرقم 2 (لا) إذا كان السلوك الذي تصفه الفقرة يحدث نادرا, أو لا يحدث مطلقا وفقا لتقديرك.

- ضع علامة (✓) تحت أي من الأرقام (كثيرا), (قليلا), (نادرا), (نادرا جدا) وفقا لدرجة ظهور السلوك الذي تصفه الفقرة من الطفل, وفقا لتقديرك.

مثال:

الفقرة	1	2	3	4	5
كثيرا ما يتشاجر بدنيا مع الأطفال الآخرين	نعم			✓	لا

ملاحظة:

(إذا كانت ملاحظة الطفل تشير إلى أنه يدخل في شجار بدني مع الأطفال نادرا)

أ) - التوافق الشخصي:

لا يحدث مطلقا	نادرا جدا	نادرا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا	الفقرات
						1- يفضل أن يكون وحيدا
						2- يبدو غير سعيد أو مكتئب
						3- يصرخ لسبب تافه، أو بدون سبب
						4- كثيرا ما يسهل جرح مشاعره أو إحراجه
						5- يبدو شاعرا بأنه غير مرغوب فيه أو مكروه
						6- يبدو ضعيف الثقة في نفسه
						7- يبدو عابسا (متجهما) حين لا يستطيع تحقيق هدفه
						8- يستغرق في أحلام اليقظة، ويبدو هائما (تائها)
						9- يضحك بصوت عال (يقهقه) حتى ولو لم يكن هناك ما يضحك
						10- يعتذر أو يتأسف عن الأخطاء التي يرتكبها
						11- سلوكه و آراؤه الشخصية غير مقبولة من الآخرين
						12- مظهره غير منظم، أو قدر الجسم و الملابس
						13- يستخدم ألفاظا نابية، ويحلف (يقسم) كثيرا
						14- يقضم أظافره، أو يمص أصابعه
						15- نشاطه كبير و لا يتعب بسرعة، ولا يستطيع الاسترخاء
						16- عصبي و يثور لأبسط سبب
						17- يجد صعوبة في السيطرة على انفعالاته
						18- غير مهذب أو لبق مع الآخرين
						19- يفعل أشياء تستدعي الأسف أو الاعتذار بعد عملها
						20- يتقلب سلوكه: بين السلوك المقبول و غير المقبول

(ب) - التوافق الأسري:

الفقرات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلًا	نادرا	نادرا جدا	لا يحدث مطلقا
21- يعبر عن كراهيته الشديدة للمنزل و الأسرة						
22- يتحدث عن الهروب من المنزل						
23- يخاف من أبويه حين يرتكب خطأ						
24- يعامل أحد الأبوين أو كليهما معاملة سيئة						
25- يتحدث الآباء عن نقائص في سلوك الطفل						
26- الأبوان متزمتان في مواجهة الأحداث الصغيرة						
27- يعاقبه أبواه - أو أحدهما - عقابا بدنيا (الضرب)						
28- توجد شواهد على إهمال أبويه له في المنزل						
29- ثقة الأبوين في الطفل قليلة						
30- لا يعتمد الأبوان على الطفل في تحمل المسؤولية						
31- يفاضل الأبوان بين أطفالهما						
32- يقوم الآباء بمقارنات غير مفضلة بين الطفل و الآخرين						
33- توجد شواهد على السيطرة المفرطة من جانب الآباء						
34- توجد شواهد على التدليل الزائد من جانب الآباء						
35- توجد شواهد على انتشار كثير من العادات السيئة في المنزل						
36- يعيش الطفل في أسرة مفككة (بالوفاة, الطلاق...)						
37- توجد شواهد على النزاع الدائم في المنزل						
38- تعيش الأسرة في شقة واحدة مع أسر أخرى						
39- تعيش الأسرة مع جيران مختلفين (في العادات, في الدين...)						
40- يمارس الآباء الشعائر الدينية (صلاة, صوم...)						

ج) التوافق الاجتماعي:

لا يحدث مطلقا	نادرا جدا	نادرا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا	الفقرات
						41- عدواني, ويحمل مشاعر عدائية نحو الآخرين
						42- يدخل في عراك (شجار) بدني مع الآخرين
						43- ردئ في اللعب مع الآخرين و لا يتقبل الهزيمة بروح رياضية
						44- يدبر خدعا أو مكائد خبيثة للآخرين
						45- يعاني صعوبات في اكتساب الأصدقاء
						46- يعاني صعوبات في الاحتفاظ بالأصدقاء
						47- محبوب من الأولاد في مثل سنه
						48- محبوب من البنات في مثل سنه
						49- يفتقر إلى إحترام الآخرين و يشعر بعدم الأمن مع الأصدقاء
						50- يدخل في محادثات سارة مع الآخرين
						51- يلعب مع أطفال أصغر منه سنا
						52- يلعب مع أطفال أكبر منه سنا
						53- تصدر منه مسالك و ألفاظ سيئة و غير مقبولة
						54- يحاول لفت أنظار الأصدقاء إليه
						55- يبدو مرتبكا حين يواجه الجماعة
						56- يعاني صعوبة في تحديد أشياء يفعلها بنفسه
						57- كثيرا ما يبدو أنانيا جدا, و متمركزا حول ذاته
						58- مستمع غير جيد أثناء المناقشات مع الآخرين
						59- غير صريح, ولا يُعتمد عليه كثيرا
						60- يذهب إلى المسجد

(د) التوافق المدرسي:

الفقرات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا	لا يحدث مطلقا
61- يعبر عن كراهيته الشديدة للمدرسة						
62- يبدوا متبلدا و غير مستريح أثناء و جوده في المدرسة						
63- يعاني صعوبة في التعبير عن نفسه بالكلمات						
64- يبدو خائفا من الحديث في حجرة الدراسة						
65- يعاني صعوبة في التركيز على العمل المدرسي						
66- يصرف انتباه التلاميذ الآخرين عن العمل المدرسي						
67- يجد صعوبة في إنجاز العمل المدرسي						
68- يشارك في الأنشطة المتصلة بالمنهج الدراسي						
69- علاقته سيئة مع مدرس أو أكثر من مدرس						
70- يدفع الألبوان الطفل إلى أداء واجب المدرسة بطريقة تضايقه						
71- يبذل جهدا كبيرا أو مستمرا في الواجبات المدرسية						
72- يختلف مستواه الدراسي - ارتفاعا و انخفاضاً - من يوم إلى يوم						

(هـ) التوافق الجسمي:

الفقرات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا	لا يحدث مطلقا
73- صحته معتلة بوجه عام						
74- سيطرته ضئيلة على عضلاته, و تناسقه الحركي رديء						
75 - أسنانه غير نظيفة, ومظهره غير منظم (مهمّل)						
76- طاقته أو حيويته ضعيفة						
77- توجد شواهد على معاناته من قصور في الإدراك عن طريق الحواس						
78- بصره ضعيف أو سمعه ثقيل						

الملحق رقم (11):

يوضح نموذج لاستمارة التحكيم: " قائمة ملاحظة سلوك
الطفل".

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

نموذج لاستمارة التحكيم: " قائمة ملاحظة سلوك الطفل".

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم أداة للتحكيم و المتمثلة في: " قائمة ملاحظة سلوك الطفل" فالمطلوب منك الاطلاع المتمعن على الأداة, و من ثم الإدلاء برأيكم الصريح حول: (البيانات الشخصية, تعليمات, الاختبارات الفرعية). و لقد خصصنا لذلك الجداول المرفقة تسهيلا للعملية.

شكراً جزيلاً على تعاونكم معنا.

* التعليمات:

صُمِّمَ هذا المقياس لجمع بيانات تساعد على فهم شخصية الطفل، ومشكلاته، بهدف مساعدته على التوافق مع نفسه و مع الآخرين.

و يقوم باستيفاء هذا المقياس شخص لاحظ الطفل ملاحظة كافية، على مدى فترة زمنية كافية، كالمعلم، أو شخص يعرف الطفل معرفة كافية كالأب أو الأم.

وعلى من يقوم بتقدير الطفل أن يقرأ كل فقرة في المقياس قراءة واعية، ثم يضع علامة (✓) في المكان المناسب الذي يصف سلوك الطفل:

- ضع علامة (✓) تحت الرقم 1 (نعم) إذا كان السلوك الذي تصفه الفقرة يتكرر حدوثه من الطفل بشكل مستمر وفقاً لتقديرك.

- ضع علامة (✓) تحت الرقم 2 (لا) إذا كان السلوك الذي تصفه الفقرة يحدث نادراً، أو لا يحدث مطلقاً وفقاً لتقديرك.

- ضع علامة (✓) تحت أي من الأرقام (كثيراً)، (قليلاً)، (نادراً)، (نادراً جداً) وفقاً لدرجة ظهور السلوك الذي تصفه الفقرة من الطفل، وفقاً لتقديرك.

مثال:

5	4	3	2	1	الفقرة
لا	✓			نعم	كثيراً ما ينتشجر بدنياً مع الأطفال الآخرين

ملاحظة:

(إذا كانت ملاحظة الطفل تشير إلى أنه يدخل في شجار بدني مع الأطفال نادراً)

التعليمات	غير واضحة	واضحة	واضحة جداً	التعديل

* البيانات الشخصية.

البيانات الشخصية	غير كافية	كافية	التعديل

البيانات الشخصية	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

* الاختبارات الفرعية.

الاختبارات الفرعية	غير كافية	كافية	كافية جداً	التعديل

الاختبارات الفرعية	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة جداً	التعديل

(أ) - التوافق الشخصي:

الفقرات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلًا	نادرا	نادرا جدا	لا يحدث مطلقا
1- يفضل أن يكون وحيدا						
2- يبدو غير سعيد أو مكتئب						
3- يصرخ لسبب تافه, أو بدون سبب						
4- كثيرا ما يسهل جرح مشاعره أو إحراجه						
5- يبدو شاعرا بأنه غير مرغوب فيه أو مكروه						
6- يبدو ضعيف الثقة في نفسه						
7- يبدو عابسا (متجهما) حين لا يستطيع تحقيق هدفه						
8- يستغرق في أحلام اليقظة, ويبدو هائما (تائها)						
9- يضحك بصوت عال (يفقهه) حتى و لو لم يكن هناك ما يضحك						
10- يعتذر أو يتأسف عن الأخطاء التي يرتكبها						
11- سلوكه و آراؤه الشخصية غير مقبولة من الآخرين						
12- مظهره غير منظم, أو قذر الجسم و الملابس						
13- يستخدم ألفاظا نابية, ويحلف (يقسم) كثيرا						
14- يقضم أظافره, أو يمص أصابعه						
15- نشاطه كبير و لا يتعب بسرعة, ولا يستطيع الاسترخاء						
16- عصبي و يثور لأبسط سبب						
17- يجد صعوبة في السيطرة على انفعالاته						
18- غير مهذب أو لبق مع الآخرين						
19- يفعل أشياء تستدعي الأسف أو الإعتذار بعد عملها						
20- يتقلب سلوكه: بين السلوك المقبول و غير المقبول						

(ب) - التوافق الأسري:

لا يحدث مطلقاً	نادراً جداً	نادراً	قليلاً	كثيراً	كثيراً جداً	الفقرات
						21- يعبر عن كراهيته الشديدة للمنزل و الأسرة
						22- يتحدث عن الهروب من المنزل
						23- يخاف من أبويه حين يرتكب خطأ
						24- يعامل أحد الأبوين أو كليهما معاملة سيئة
						25- يتحدث الآباء عن نقائص في سلوك الطفل
						26- الأبوان متزمتان في مواجهة الأحداث الصغيرة
						27- يعاقبه أبواه - أو أحدهما - عقاباً بدنياً (الضرب)
						28- توجد شواهد على إهمال أبويه له في المنزل
						29- ثقة الأبوين في الطفل قليلة
						30- لا يعتمد الأبوان على الطفل في تحمل المسؤولية
						31- يفاضل الأبوان بين أطفالهما
						32- يقوم الآباء بمقارنات غير مفضلة بين الطفل و الآخرين
						33- توجد شواهد على السيطرة المفرطة من جانب الآباء
						34- توجد شواهد على التدليل الزائد من جانب الآباء
						35- توجد شواهد على انتشار كثير من العادات السيئة في المنزل
						36- يعيش الطفل في أسرة مفككة (بالوفاة, الطلاق...)
						37- توجد شواهد على النزاع الدائم في المنزل
						38- تعيش الأسرة في شقة واحدة مع أسر أخرى
						39- تعيش الأسرة مع جيران مختلفين (في العادات, في الدين..)
						40- يمارس الآباء الشعائر الدينية (صلاة, صوم...)

(ج) التوافق الاجتماعي:

لا يحدث مطلقا	نادرا جدا	نادرا	قليلا	كثيرا	كثيرا جدا	الفقرات
						41- عدواني, ويحمل مشاعر عدائية نحو الآخرين
						42- يدخل في عراك (شجار) بدني مع الآخرين
						43- ردئ في اللعب مع الآخرين و لا يتقبل الهزيمة بروح رياضية
						44- يدبر خدعا أو مكائد خبيثة للآخرين
						45- يعاني صعوبات في اكتساب الأصدقاء
						46- يعاني صعوبات في الاحتفاظ بالأصدقاء
						47- محبوب من الأولاد في مثل سنه
						48- محبوب من البنات في مثل سنه
						49- يفتقر إلى إحترام الآخرين و يشعر بعدم الأمن مع الأصدقاء
						50- يدخل في محادثات سارة مع الآخرين
						51- يلعب مع أطفال أصغر منه سنا
						52- يلعب مع أطفال أكبر منه سنا
						53- تصدر منه مسالك و ألفاظ سيئة و غير مقبولة
						54- يحاول لفت أنظار الأصدقاء إليه
						55- يبدو مرتبكا حين يواجه الجماعة
						56- يعاني صعوبة في تحديد أشياء يفعلها بنفسه
						57- كثيرا ما يبدو أنانيا جدا, و متمركزا حول ذاته
						58- مستمع غير جيد أثناء المناقشات مع الآخرين
						59- غير صريح, ولا يُعتمد عليه كثيرا
						60- يذهب إلى المسجد

(د) التوافق المدرسي:

الفقرات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا	لا يحدث مطلقا
61- يعبر عن كراهيته الشديدة للمدرسة						
62- يبدو متبلدا و غير مستريح أثناء و جوده في المدرسة						
63- يعاني صعوبة في التعبير عن نفسه بالكلمات						
64- يبدو خائفا من الحديث في حجرة الدراسة						
65- يعاني صعوبة في التركيز على العمل المدرسي						
66- يصرف انتباه التلاميذ الآخرين عن العمل المدرسي						
67- يجد صعوبة في إنجاز العمل المدرسي						
68- يشارك في الأنشطة المتصلة بالمنهج الدراسي						
69- علاقته سيئة مع مدرس أو أكثر من مدرس						
70- يدفع الأبناء الطفل إلى أداء واجب المدرسة بطريقة تضايقه						
71- يبذل جهدا كبيرا أو مستمرا في الواجبات المدرسية						
72- يختلف مستواه الدراسي - ارتفاعا و انخفاضاً - من يوم إلى يوم						

(هـ) التوافق الجسمي:

الفقرات	كثيرا جدا	كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا	لا يحدث مطلقا
73- صحته معتلة بوجه عام						
74- سيطرته ضئيلة على عضلاته, و تناسقه الحركي رديء						
75 - أسنانه غير نظيفة, ومظهره غير منظم (مهمل)						
76- طاقته أو حيويته ضعيفة						
77- توجد شواهد على معاناته من قصور في الإدراك عن طريق الحواس						
78- بصره ضعيف أو سمعه ثقيل						

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	اقتراح

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبيا	واضحة تماماً	اقتراح

ترتيب الفقرات	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبيا	مرتبة تماماً	اقتراح

لغة الفقرات	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

الملحق رقم (12):

يوضح اختبار " قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة
الابتدائية".

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم
التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

" يوضح اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية "

* البيانات الشخصية:

- اسم و لقب التلميذ:

- المدرسة:

- السن:

- القسم:

* التعليمات:

أستاذي الفاضل... أستاذتي الفاضلة

سنعرض أمامكم فيما يلي مجموعة من المواقف السلوكية و الملاحظة على مجموع تلاميذكم الذين يظهر لديهم اضطراب في الانتباه و إفراط في الحركة, مقارنة بأقرانهم من نفس الصف.

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات (المواقف) بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة. و ذلك لكل تلميذ على حدى. لعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تقيدوننا بها, وإستثمارها لغرض البحث العلمي. و لأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي:

* مثال توضيحي:

نعم	لا	_____ العبارة
	+	- يستطيع إستكمال واجباته اليومية بدقة

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

* الفقرات:

لا	نعم	الفقرات
		1- هل الطفل كثير الحركة ولا يهدأ ؟
		2- هل يحدث ضجيجا و ضوضاء باستمرار ؟
		3- هل يبكي بسهولة لأسباب لا تستدعي البكاء لمن هو في مثل سنه ؟
		4- هل يصعب عليه التركيز على شيء محدد ؟
		5- هل ينقل انتباهه من شيء لآخر دون مبرر ؟
		6- هل يبدو عليه التوتر بلا أسباب واضحة ؟
		7- هل يعاند باستمرار و يخالف الأوامر ؟
		8- هل يصعب عليه إكمال واجباته المدرسية باستمرار ؟
		9- هل يكره الانضمام للألعاب النظامية ؟
		10- هل يصعب عليه الجلوس في مكان واحد ؟
		11- هل يشكو منه زملاؤه لعدم تعاونه معهم ؟
		12- هل يبدو غير مقبول من أقرانه ؟
		13- هل يسبب إزعاجا مستمرا لأخوته ووالديه ؟
		14- هل يشكو المعلمون من عدم انتباهه في الفصل ؟
		15- هل يغلب عليه الغضب و عدم الرضا ؟
		16- هل يصعب التنبؤ بسلوكه ؟
		17- هل يصعب على الطفل تركيز بصره على ما يفعله بيديه ؟
		18- هل مستواه التحصيلي في المدرسة أقل من أقرانه رغم تقارب مستوى الذكاء بينهم ؟
		19- هل يغلب على خطوطه عدم الانتظام؟
		20- هل يخرج من مقعده باستمرار بدون مبرر ؟
		21- هل ينتقل من نشاط لآخر بصورة فجائية ؟
		22- هل يصعب عليه السيطرة على انفعالاته ؟
		23- هل تغلب العشوائية على حركات الطفل ؟
		24- هل يشكو المعلمون دائما من شغب الطفل ؟
		25- هل الطفل بلا أصحاب ؟

الملحق رقم (13):

يوضح نموذج لإستمارة التحكيم: " اختبار قلة الانتباه و فرط
الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية" .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم
التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

نموذج لإستمارة التحكيم : " اختبار قلة الانتباه و فرط الحركة لتلاميذ المرحلة
الابتدائية" .

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم أداة للتحكيم و المتعلقة أساساً بـ " اختبار قلة الانتباه و
فرط الحركة لتلاميذ المرحلة الابتدائية " .
فالمطلوب منكم أستاذنا الإدلاء برأيكم الصريح حول: (التعليمات, البدائل, الفقرات) وقد
خصصنا لذلك الجداول المرفقة.

شكرا لكم على تعاونكم معنا.

• التعليمات:

أستاذي الفاضل... أستاذتي الفاضلة

سنعرض أمامكم فيما يلي مجموعة من المواقف السلوكية و الملاحظة على مجموع تلاميذكم الذين يظهر لديهم اضطراب في الانتباه و إفراط في الحركة, مقارنة بأقرانهم من نفس الصف.

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الفقرات (المواقف) بعناية. ثم الإجابة عليها بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة. و ذلك لكل تلميذ على حدى. لعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تقيدوننا بها, وإستثمارها لغرض البحث العلمي. و لأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي:

* مثال توضيحي:

نعم	لا	_____ العبارة
	+	- يستطيع إستكمال واجباته اليومية بدقة

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

التعليمات	غير واضحة	واضحة	التعديل
/			

* البدائل:

البدائل	غير مناسبة	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	مناسبة جدا	التعديل
لا					
نعم					

عدد البدائل	غير كاف	كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	التعديل
/					

* الفقرات:

لا	نعم	الفقرات
		1- هل الطفل كثير الحركة ولا يهدأ ؟
		2- هل يحدث ضجيجا و ضوضاء باستمرار ؟
		3- هل يبكي بسهولة لأسباب لا تستدعي البكاء لمن هو في مثل سنه ؟
		4- هل يصعب عليه التركيز على شيء محدد ؟
		5- هل ينقل انتباهه من شيء لآخر دون مبرر ؟
		6- هل يبدو عليه التوتر بلا أسباب واضحة ؟
		7- هل يعاند باستمرار و يخالف الأوامر ؟
		8- هل يصعب عليه إكمال واجباته المدرسية باستمرار ؟
		9- هل يكره الانضمام للألعاب النظامية ؟
		10- هل يصعب عليه الجلوس في مكان واحد ؟
		11- هل يشكو منه زملاؤه لعدم تعاونه معهم ؟
		12- هل يبدو غير مقبول من أقرانه ؟
		13- هل يسبب إزعاجا مستمرا لأخوته ووالديه ؟
		14- هل يشكو المعلمون من عدم انتباهه في الفصل ؟
		15- هل يغلب عليه الغضب و عدم الرضا ؟
		16- هل يصعب التنبؤ بسلوكه ؟
		17- هل يصعب على الطفل تركيز بصره على ما يفعله بيديه ؟
		18- هل مستواه التحصيلي في المدرسة أقل من أقرانه رغم تقارب مستوى الذكاء بينهم ؟
		19- هل يغلب على خطوطه عدم الانتظام؟
		20- هل يخرج من مقعده باستمرار بدون مبرر ؟
		21- هل ينتقل من نشاط لآخر بصورة فجائية ؟
		22- هل يصعب عليه السيطرة على انفعالاته ؟
		23- هل تغلب العشوائية على حركات الطفل ؟
		24- هل يشكو المعلمون دائما من شغب الطفل ؟
		25- هل الطفل بلا أصحاب ؟

(3) الفقرات:

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	اقتراح

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبياً	واضحة تماماً	اقتراح

ترتيب الفقرات	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبياً	مرتبة تماماً	اقتراح

لغة الفقرات	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

الملحق رقم (14):

يوضح " اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال " .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

قسم: علم النفس و علوم التربية

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية

" اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال "

* البيانات الشخصية:

* المدرسة :

* الجنس:

* السن:

* الصف:

* التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات, الرجاء منك أن تقرأها بتمعن و تجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك, وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة, و بأن ليس لها أي علاقة بامتحاناتك : (الفصلية , السنوية).

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

* مثال توضيحي:

الرقم	العبارات	دائماً	في بعض الأحيان	قلّما
01	أستطيع أن أحدد ما يشعر به معلمي في القسم.	+		
02	أشعر بالحزن الشديد لمرض والدتي صديقتي.		+	

* الفقرات.

الفقرات	دائماً	في بعض الأحيان	قلّما
1- أستطيع أن أحدد ما أحس به بالتحديد .			
2- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالغضب.			
3- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالحزن أو الخجل.			
4- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالملل أو القلق.			
5- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالفخر أو الهيجان.			
6- لا أستطيع التعبير عن حبي و اهتمامي بأختي الصغرى.			
7- لست قادراً على إلقاء التحية لأصدقائي المفضلين.			
8- لست قادراً على التحدث مع أمي حول ما أشعر به.			
9- عندما يتحصل أصدقائي على جوائز لا أستطيع أن أعبر لهم عن فرحتي.			
10- عندما يحزن أصدقائي, لا أستطيع أن أعبر لهم عن حزني.			
11- عندما يساعدني أصدقائي في حل مشاكلي, لا أستطيع شكرهم بالكلمات.			
12- عندما أرى معلمي المفضل لا أستطيع إلقاء التحية عليه.			
13- يمكنني معرفة ما إذا كان أحدهم حزينا من تعابير وجهه.			
14- أستطيع أن أحدد حالة معلمي من تعابير وجهه في الصباح.			
15- يمكنني معرفة ما إذا كان احدهم غاضبا أو حزينا.			
16- أشفق على صديق ليس له صديق.			
17- أحتار على صديقي المريض.			
18 - أشعر بالفرح عندما يشكر معلمي صديقي المفضل.			
19 - أحزن لحزن أمي أو أصدقائي.			
20 - ينتابني شعور سيء عندما يعاقب صديقي.			
21- أشعر بالحزن عندما يبكي طفل صغير في طريقه للمدرسة			

			22 - أشعر بالحزن عند رؤية متسوّل في الشارع .
			23- أفكّر في الأوقات السعيدة عندما أكون حزينا.
			24 - أحاول أن أكون سعيدا في كل الأوقات.
			25 - أكون متفائلا عندما أواجه المشاكل.
			26 - أحاول نسيان الأشياء السيئة.
			27 - أحاول أن أهدأ نفسي عندما أغضب.
			28- أحاول أن أجعل أوقات الفرح طويلة.
			29 - أحاول أن أتغلب على الفشل.
			30- أستطيع أن أجلب لنفسني الفرح عندما أكون حزينا.
			31- أعتني بملابسي لأظهر جميلا.
			32 - أراقب تصرفي عندما لا يكون صديقي في حالة جيدة.
			33 - أحاول الابتسامة إعطاء انطباعا جيدا.
			34- أراقب تصرفي عندما يكون والديّ غاضبين
			35 أسلك سلوكا طيبا لإرضاء معلمي.
			36- أحاول إرضاء صديقي عندما يكون حزينا.
			37- عندما يبكي صديقي أو أخي أحاول أن أجعلهم يشعرون أفضل
			38- عندما لا أجد واجبي المنزلي الذي تعبت في إنجازه:
			* أحاول إنجازه مرة ثانية
			* أغضب بشدة
			39 - عندما أحاول المراجعة للإمتحان و تزور أُمي صديقات فوضويات:
			* أحاول التركيز على دراستي
			* أفكر بأنهن تفسدن عليّ امتحاني
			40 - عندما يكون أصدقائي غير لطفاء معي :
			* أحاول أن أكون لطيفا معهم

			* أحاول أن أكون غير لطيف معهم
			41- عندما تؤنبني أُمي :
			* أشكرها
			* أغضب منها.
			42- عندما أرتكب خطأ أنا و أصدقائي و يعاقبني المعلم وحدي:
			* أحس بأنني أستحق ذلك
			* أغضب من المعلم
			43 - عندما أفشل في الامتحان:
			* أحاول التحضير لإمتحان الغد
			* أفكر في فشلي في الإمتحان.
			44- عندما ينظم لي لقاء مع صديق لا أهتم به كثيرا:
			* أحاول إيجاد أشياء جيدة له
			* أحاول إيجاد صديق آخر
			45 - عندما أجد احدهم يتكلم بالسوء عني:
			* أحاول نسيان ذلك و التركيز على أشياء مهمة
			* أبرهن له عكس ذلك.
			46- عندما أجد صعوبة في العزف على آلة موسيقية جديدة:
			* أبقى أمارسها آملا بالتحسن قريبا.
			* أتخلى عنها لأنها لا تخصني.
			47- أنا متعب للتحضير لامتحان الغد:
			* أفكر بأصدقائي الذين من المحتمل أن يحضروا بجد لامتحان
			* أستريح قليلا و أنام لأنني لا أستطيع التركيز

الملحق رقم (15):

يوضح نموذج لإستمارة التحكيم: " اختبار الذكاء الانفعالي
للأطفال " .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة ورقلة

كلية: الآداب و العلوم الإنسانية
قسم: علم النفس و علوم
التربية

نموذج لإستمارة التحكيم : " اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال "

التعليمات:

أستاذي الكريم سنعرض أمامكم أداة للتحكيم و المتعلقة أساساً بـ " اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال " .

فالمطلوب منكم أستاذنا الإدلاء برأيكم الصريح حول: التعليمات, البدائل, الفقرات, وقد خصصنا لذلك الجداول المرفقة.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

* التعليمات:

عزيزي التلميذ... عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات, الرجاء منك أن تقرأها بتمعن و تجيبنا بكل صراحة بما ينطبق عليك, وذلك بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة, و بأن ليس لها أي علاقة بامتحاناتك : (الفصلية , السنوية).

شكرا جزيلا على تعاونكم معنا

* مثال توضيحي:

الرقم	العبارات	دائماً	في بعض الأحيان	قلّما
01	أستطيع أن أحدد ما يشعر به معلمي في القسم.	+		
02	أشعر بالحزن الشديد لمرض والدّة صديقتي.		+	

التعليمات	غير واضحة	واضحة	التعديل
/			

* البيانات الشخصية.

البيانات الشخصية	غير كافية	كافية	التعديل

البيانات الشخصية	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

* البدائل:

البدائل	غير مناسبة	مناسبة جدا	مناسبة تقريبا	مناسبة جدا	التعديل
دائما					
في بعض الأحيان					
قلّما					

عدد البدائل	غير كاف	كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	التعديل
/					

* الفقرات.

الفقرات	دائما	في بعض الأحيان	قلما
1- أستطيع أن أحدد ما أحس به بالتحديد .			
2- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالغضب.			
3- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالحزن أو الخجل.			
4- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالملل أو القلق.			
5- أستطيع أن أحدد بدقة شعوري بالفخر أو الهيجان.			
6- لا أستطيع التعبير عن حبي و اهتمامي بأختي الصغرى.			
7- لست قادرا على إلقاء التحية لأصدقائي المفضلين.			
8- لست قادرا على التحدث مع أمي حول ما أشعر به.			
9- عندما يتحصل أصدقائي على جوائز لا أستطيع أن أعبر لهم عن فرحتي.			
10- عندما يحزن أصدقائي, لا أستطيع أن أعبر لهم عن حزني.			
11- عندما يساعدني أصدقائي في حل مشاكلي, لا أستطيع شكرهم بالكلمات.			
12- عندما أرى معلمي المفضل لا أستطيع إلقاء التحية عليه.			
13- يمكنني معرفة ما إذا كان أحدهم حزينا من تعابير وجهه.			
14- أستطيع أن أحدد حالة معلمي من تعابير وجهه في الصباح.			
15- يمكنني معرفة ما إذا كان احدهم غاضبا أو حزينا.			
16- أشفق على صديق ليس له صديق.			
17- أحتار على صديقي المريض.			
18 - أشعر بالفرح عندما يشكر معلمي صديقي المفضل.			
19 - أحزن لحزن أمي أو أصدقائي.			
20 - ينتابني شعور سيء عندما يعاقب صديقي.			
21- أشعر بالحزن عندما يبكي طفل صغير في طريقه للمدرسة			
22 - أشعر بالحزن عند رؤية متسوّل في الشارع .			
23- أفكرّ في الأوقات السعيدة عندما أكون حزينا.			
24 - أحاول أن أكون سعيدا في كل الأوقات.			
25 - أكون متفائلا عندما أواجه المشاكل.			

			26 - أحاول نسيان الأشياء السيئة.
			27 - أحاول أن أهدأ نفسي عندما أغضب.
			28- أحاول أن أجعل أوقات الفرح طويلة.
			29 - أحاول أن أتغلب على الفشل.
			30- أستطيع أن أجلب لنفسي الفرح عندما أكون حزينا.
			31- أعتني بملابسي لأظهر جميلا.
			32 - أراقب تصرفي عندما لا يكون صديقي في حالة جيدة.
			33 - أحاول الابتسامة إعطاء انطبعا جيدا.
			34- أراقب تصرفي عندما يكون والديّ غاضبين
			35 أسلك سلوكا طيبا لإرضاء معلمي.
			36- أحاول إرضاء صديقي عندما يكون حزينا.
			37- عندما يبكي صديقي أو أخي أحاول أن أجعلهم يشعرون أفضل
			38- عندما لا أجد واجبي المنزلي الذي تعبت في إنجازه:
			* أحاول إنجازه مرة ثانية
			* أغضب بشدة
			39 - عندما أحاول المراجعة للإمتحان و تزور أُمي صديقات فوضويات:
			* أحاول التركيز على دراستي
			* أفكر بأنهن تفسدن عليّ امتحاني
			40 - عندما يكون أصدقائي غير لطفاء معي :
			* أحاول أن أكون لطيفا معهم
			* أحاول أن أكون غير لطيف معهم
			41- عندما تؤنّبني أُمي :
			* أشكرها
			* أغضب منها.
			42- عندما أرتكب خطأ أنا و أصدقائي و يعاقبني المعلم وحدي:
			* أحس بأنني أستحق ذلك
			* أغضب من المعلم
			43 - عندما أفشل في الامتحان:
			* أحاول التحضير لإمتحان الغد

			* أفكر في فشلي في الإمتحان.
			44- عندما ينظم لي لقاء مع صديق لا أهتم به كثيرا:
			* أحاول إيجاد أشياء جيدة له
			* أحاول إيجاد صديق آخر
			45 - عندما أجد احدهم يتكلم بالسوء عني:
			* أحاول نسيان ذلك و التركيز على أشياء مهمة
			* أبرهن له عكس ذلك.
			46- عندما أجد صعوبة في العزف على آلة موسيقية جديدة:
			* أبقى أمارسها آملا بالتحسن قريبا.
			* أتخلى عنها لأنها لا تخصني.
			47- أنا متعب للتحضير لامتحان الغد:
			* أفكر بأصدقائي الذين من المحتمل أن يحضروا بجد لامتحان
			* أستريح قليلا و أنام لأنني لا أستطيع التركيز

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	اقتراح

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة نسبيا	واضحة تماماً	اقتراح

ترتيب الفقرات	غير مرتبة	مرتبة	مرتبة نسبيا	مرتبة تماماً	اقتراح

لغة الفقرات	غير مناسبة	مناسبة	التعديل

الملحق رقم (16):

يوضح نموذج لمخرجات SPSS