الرقم الدولي المعياري للمؤتمر (معتمد ومصنف دوليًا) ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المؤتمر الدولي الحادي عشر للغة العربية

22 - 24 أكتوبر 2025م الموافق 30 ربيع الآخر - 2 جمادى الأولى 1447هـ

دبي - الإمارات العربية المتحدة

الهيئات العربية والدولية أعضاء المجلس الدولي للغة العربية

عنوان البحث

فاعلية توظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية

إعداد الباحثان

الدكتور / وليد محمود أبواليزيد - جامعة المدينة العالمية _ ماليزيا & الدكتور/ بريك عبد الهادي منصور

المؤتمر الدولي الحادي عشر للغة العربية - دبي – الإمارات العربية المتحدة

23 إلى 25 أكتوبر 2025م & 1إلى 3 جمادي الأولى 1447ه

مستخلص البحث: هدف البحث إلى التعرف على مدى فاعلية توظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية، وتكونت العينة من (20) تلميذا وتلميذة من ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي الصف الثالث الابتدائي 10 لكل مجموعة، واستخدم الباحثان المنهج شبة التجريبي، واستخدم الباحثان الأدوات الآتية: مقياس مهارات القراءة، واختبار القراءة، وتوصل البحث الى النتائج الاتية: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح البعدي. لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة.

الكلمات المفتاحية: الانتباه الانتقائي- مهارات القراءة - العسر القرائي (الديسلكسيا) - متعلمي اللغة العربية.

مقدمة:

يعد التعليم في المرحلة الإبتدائية حجر الزاوية لمراحل التعليم التالية، فالمرحلة الإبتدائية هى أطول مراحل التعليم، وهي المرحلة التكوينية الحاسمة في حياة التلاميذ التي تمثل (50%) من سنوات البحث التي يقضوها فى مرحلة التعليم قبل الجامعي، وكثيراً ما يواجه كثير من المتعلمين صعوبة أو مشكلة أو توقفاً في سيرهم في طريق التعلم عند اكتساب أى مهارة أو معلومات جديدة، أو عند محاولة حل مشكلة معقدة أو فهم مسألة صعبة أو التصرف أو التوافق مع مواقف جديدة، ففي هذه الحالات جميعاً يواجه المتعلم صعوبة أو عقبة.

ومشكلة العسر القرائي ليست مشكلة محلية مرتبطة بثقافة ما أو مجتمع معين بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ويشير مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، إن حوالي (1,1%) من مجموع مستحقى خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي العسر القرائي التي تمثل فئة كبيرة ومتباينة من الطلاب الذين ينبغي تقديم الخدمات العلاجية لهم (Woodcock, 2023).

ويُعد مجال العسر القرائي سواء كانت نمائية أو أكاديمية من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة، ويعنى بدراستها العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس؛ وذلك بهدف التعرف إلى مظاهرها، وتقديم البرامج

والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثارها إلى أقصى حد ممكن، وتزداد أهمية الاهتمام بفئة الطلبة ذوي العسر القرائي من خطورة صعوبة التعلم، التي قد تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقة هؤلاء الطلبة، وتسبب لهم اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصمتها على مجمل شخصياتهم؛ فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي، ويكونون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب، وتكوين صورة سالبة عن ذواتهم (هيثم يوسف، 2018)، وقد ظهر الإهتمام فيمن يعانون من العسر القرائي منذ عام (1963م) عندما التقى في مدينة شيكاغو الأمريكية ممثلون عن منظمات أهلية تُعنى بالطلاب الذين يعانون من صعوبات إدراكية بهدف مناقشة مشكلاتهم ومحاولة تأسيس منظمة وطنية ترعى شؤونهم. وفي عام (1968) وقدمت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في مكتب التربية بالولايات المتحدة تعريفاً لالعسر القرائي أصبح بعد تنقيحه مُتَضمَّناً في القانون العام (94-142)، وينص على أن مصطلح العسر القرائي يعني: "أولئك الطلاب الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى وجود خلل مخي وظيفي بسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا يشتمل الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي" (أسامة البطاينة وآخرون، 2019). ويمثل الانتباه الانتقائي Selective,attention أحد عناصر الأداء الوظيفي التنفيذي، الذي يتبدى في القدرة على توجيه الاستجابة لمثير ما بشكل عمدي وتجاهل غيره من المثيرات غير المرتبطة بموضوع الانتباه، وهو يساعد الفرد على تنظيم وضبط سلوكياته وتنفيذ خططه، وبالتالي تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، وذلك لما يلعبه من دور هام في تعزيز النمو لأنه يمثل خطوة سابقة على بعض العمليات المعرفية العليا كالفهم اللغوي، والاستدلال وحل المشكلات (Karle, Watter & Shedden, 2020).

مشكلة البحث: تعد فئة الطلاب ذوو العسر القرائي من أكثر فئات التربية انتشاراً وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة، وتعد مشكلة البحث الحالية مما تشير اليه الكثير من نتائج الدراسات والدلائل البحثية من انتشار العسر القرائي النمائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يعد مجال العسر القرائي في المرحلة الابتدائية من أهم الميادين التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي بأشكالها المختلفة؛ بكل ما تعكسه عليهم من آثار سلبية. بل وعلى معلميهم أيضاً، فمشكلة العسر القرائي ليست مشكلة محلية تقتصر على مجتمع معين أو ثقافة محددة؛ لكنها تمثل مشكلة ذات طابع عالمي يتجاوز الحدود المحلية والإقليمية، ويرى فان (Fan 2001,) أن الأساليب التقليدية في علاج العسر القرائي أو التخفيف من حدتها قد أصبحت عاجزة عن التصدي لتحقيق هذا الهدف، وأكد فان ضرورة تصميم برامج تستند إلى الأساليب الحديثة لاستثارة دافعية وطاقات المتعلمين، وأنه لا يكفي أن ندعي أن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي هم أطفال عاديون ونتجاهل احتياجاتهم الخاصة، بل يجب مساعدتهم على أن يصبحوا أطفالاً عاديين بالفعل قادرين على أن يعيشوا حياة مثمرة، يمكن بلورة مشكلة البحث الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

أسئلة البحث: تتحدد مشكلة البحث الراهنة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية توظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية؟ والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما مهارات القراءة المناسبة الواجب تنميتها لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية بالصف الثالث الابتدائي؟
- ما المتوافر من هذه المهارات لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية بالصف الثالث الابتدائي؟
- ما فاعلية توظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية من خلال الإجراءات التالية:

1- إعداد برنامج تدريبي لتوظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.
2- تقويم أثر البرنامج في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.
3- توظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.

أهمية البحث:

[أ] الأهمية النظرية:

- إعداد برنامج قائم على توظيف الانتباه الانتقائي بغرض تنمية مهارات القراءة من ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.

- إعداد برنامج بغرض إثراء المكتبة العربية. - أهمية الفئة العمرية من ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.

- قلة الدراسات في هذا المجال وعلى هذه العينة في حدود علم الباحثان.

[ب] الأهمية التطبيقية:

- التأكد من صدق أدوات البحث. - تنمية مهارات القراءة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.

الإطار النظرى للبحث:

الانتبـــاه الانتقـــائـــي Selective Attention

تعد عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة، ومع أهمية عملية الانتباه في الاتصال إلا أن قدرة الفرد على الانتباه لجميع التغيرات التي تحدث حوله تتباين من آن إلى آخر او من موقف لآخر ،مما يجعل الانتباه هو حالة من تركيز الشعور على شئ أو عدة أشياء ، وبدون الانتباه لما استطاع الفرد أن يدرك ماحوله من مثيرات ادراكا واضحا، الانتبـــاه الانتقـــائي كما عرفه كل من Van Zomeren & Brouwer (2024) بأنه "العملية التي يمكن من خلالها اختيار مثيرات محددة دون غيرها وتحسين عملية معالجتها وقمع غيرها من المثيرات، وهو يشير إلى القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلى موضوع ما في ظل وجود العديد من المشتتات (أماني سعيدة سيد، 2020، 45).

كما يعرف الانتباه الانتقائي البصري أيضا بأنه العملية المعرفية التي يتم فيها اختيار الفرد لمثيرات بصرية محددة، وتجاهل المثيرات الأخرى التي تنافسها، أو توجيه انتباهه إلى خصائص هذه المثيرات (Amso&Johnson,2016).

ويعرف الانتباه الانتقائي البصري Visual selective attention بأنه: النظام الذي يركز فيه الفرد بصريا على المعلومات المتعلقة وانتقائها واستبعاد المعلومات غير المتعلقة من المثيرات البصرية المتاحة (اسامة مصطفي والسيد الشربيني، 2011، ب، 75).

وهو القدرة على تجنب المثيرات المشتتة للانتباه وذلك من خلال كف التداخل بين المثيرات أو تجنب الاستجابات غير المناسبة (Lezak,Howieson, Bigler &Trane, 2015)، وهو القدرة على التركيز البصري الناجح على المعلومات المرتبطة بالأهداف المنشودة وكف ما عداها من المعلومات التي لا ترتبط بتلك الأهداف (Reuter et al., 2019).

ويعرِّف الباحثان الانتباه الانتقائي بأنه قدرة المتعلم على انتقاء مثير من عدد من المثيرات المتاحة في ظل وجود عدد من المشتتات والتركيز عليه وفق البرنامج المتبع.

ثانياً: مهارات القراءة

القراءة وسيلة لاكتساب اللغة وتبادل الأفكار والتواصل وهي تفاعل معقد بين النص والقارئ وتتطلب عملية القراءة ممارسات واستخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات القراءة للمساعدة في فك الرموز والدلالات من تمييز سمعي أو تمييز بصري للكلمة مع استخدام القرائن لتحديد الكلمات غير المعروفة.

أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة ولكل واحدة منهما أغراضها ومميزاتها وعيوبها والقراءة الجهرية تحتوي على نفس مهارات القراءة الصامتة، من تعرف، وفهم، ونقد، وتحليل، بالإضافة إلى مهارة النطق تلك المهارة التي تميز القراءة الجهرية على الصامتة ولذلك فإن القراءة الجهرية أكثر تعقيداً من القراءة الصامتة لأن الأداء الصوتي يحتاج إلى قدرات ومهارات. (أحمد شعبان، 2015 :43)

وقد ذكر (اسامه على، 2021 :203) أن القراءة الصامتة لا تساعد المعلم على التعرف على ما لدى التلميذ من قوة أو ضعف في صحة النطق وتساعد على شرود الذهن وإهمال وإغفال سلامة النطق.

مهارات القراءة:

للقراءة مهارات أساسية كالتعرف والفهم والنطق، وكل مهارة من تلك المهارات يتفرع عنها مهارات ثانوية، وتكتسب مهارات القراءة بصورة تدريجية مرحلية، فكل مهارة تعتمد في إتقانها على إجادة المهارة السابقة لها، ولو اختل تعلم مهارة ما أدي ذلك إلى ضعف في اكتساب المهارة التالية لها. (انور على الخالدى، 246:2020)، ويوضح عزت أحمد (2019 :279, 280) بعض مهارات القراءة التي يجب تنميتها وهي (نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً مثل (ز، ظ، ذ...الخ)، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، ونطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً مثل (ب، ت، ث..... الخ) والتنغيم بطريقة مقبولة، ورفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة، والوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك)

العوامل المؤثرة في مهارات القراءة:

1- **خصائص القارئ:** حيث يتوقف الفهم على مستوي ذكائه، ومدي نمو مفرداته، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار، وكذلك دافعيته للقراءة. (محمود احمد ،2022: 92)
2- **خصائص المادة المقروءة:** من حيث جودة الطباعة، وضوح الخط، وجاذبية الألوان، والصور المصاحبة الموضحة للموضوع، وكذلك وضوح الكلمات وبعدها عن الغموض، وجاذبية أسلوب الكاتب وبعده عن الملل وكذلك ترتيب الأفكار في وحدة عضوية واحدة حتى ينأى بالقارئ عن التشتت، وأيضاً أن يكون النص المقروء مناسباً للمستوي العقلي والفكري للطفل مراعياً الميول القرائية له.

وقد اعتمد الباحثان على المزج بين الاستراتيجية المتكاملة (وليد أبواليزيد، 2018) وطريقة المشروع (بريك منصور، 2018) عند إعدادها للبرنامج المقدم للتلاميذ ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)، وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة التي تنمي المهارات الآتية:

1- مهارات التمييز البصري بدءاً من الانتباه البصري والتميز البصري بين المتشابه والمختلف وكذلك التمييز البصري بين الأشياء المختلفة ... إلخ.
2- مهارات التمييز السمعي تنميه القدرة على تمييز الأصوات.
3- مهارات الحسي حركي ويتضمن تنمية التعرف على اتجاهات والأحجام والتحكم في العضلات الدقيقة والتآزر الحركي– البصري والتآزر الحركي- السمعي.
4- التعرف والتسمية على الحروف بشكل تدريجي بدءً من الحروف المختلفة في الصوت والشكل، ثم الحروف المتشابهة في الشكل، ثم الحروف المشابهة في الصوت.
5- تدريب الطفل على التفرقة بين صوت الحرف بحركاته المختلفة (الفتحة – الضمة – الكسرة) وملاحظة الفرق بين شكل الحرف في أول ووسط وآخر الكلمة ولتنمية هذه المهارات يتم الاستعانة بمجموعة من الألعاب والأدوات والوسائل التعليمية– فيها الكمبيوتر- الكاسيت– اللوحات الوبرية– الصلصال- الباذل- المجسمات- الألوان...)، **مع ملاحظة** أن هذه المهارات متداخلة ولا يتم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقانها.

المحور الثانى: العسر القرائى (الديسلكسيا).

تعد صعوبات تعلم القراءة، أو ما يطلق عليه العسر القرائى أو اضطراب القراءة (الديسلكسيا) من أهم فئات العسر القرائي، وتتمثل أهم أعراضها فى ضعف المقدرة على التعرف على الحروف والكلمات، وادراكها وتذكرها، والخلط بين الحروف المتشابهة صوتياًأو شكلياً، وتخطى بعض الحروف أو الكلمات أثناء القراءة والكتابة، وحذف بعض الأصوات أثناء النطق، والتلعثم أثناء الكلام، والخلط الواضح فى الاتجاهات، كما يتمثل أيضاً فى التشتت ونقصان الانتباه والتركيز.

مفهوم الديسلكسيا (عسر القراءة)

قبل التطرق لمفهوم الديسلكسيا من الناحية الاصطلاحية يجب الإشارة إلى أن الديسلكسيا Dyslexiaمصطلح لاتينى يتكون من مقطعين هما: Dys وتعنى بالانجليزية Bad و Lexia وتعنى بالإنجليزية speechوبذا يشير المفهوم اصطلاحياً إلى سوء الكلام ورداءته0ومن الناحية الاصطلاحية يعد مفهوم الصعوبات النوعية فى القراءة "الديسلكسيا" مفهوماً أكثر تحديداً فى مقابل المفهوم الموسع والمسمى العسر القرائي.

وتعد الفكرة المركزية التى يدور حولها مصطلح الصعوبات النمائية النوعية فى القراءة Specific Developmental Reading Disabilities أن هناك صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى قراءة أطفال لا يعانون من مشكلات فى السمع أو الإبصار، ولا حتى فى نقص الفرصة للتعلم0وفى ذلك السياق يشير الإتحاد العالمى لعلم الأعصاب إلى أن هذا المفهوم يشير إلى اضطراب يظهر فى صورة صعوبة أو مشكلة فى تعلم القراءة، برغم وجود تعليم مناسب وذكاء عادى، ومستوى ثقافى اجتماعى طبيعى (Ellis, 2023:18)

- تعريف صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا) إجرائياً: الديسلكسيا إعاقة تتميز بقصور فى قدرات الاتصال اللغوى، وتظهر بوضوح فى عمليات القراءة والكتابة والتهجى والكلام، ولكى يشخص التلميذ أنه ديسلكسيا يجب ألا يعاني من اضطراب نفسي أو عاطفي أو انفعالي، وألا يكون مصاباً بإعاقة أخرى مسببة لتعثر القراءة ويعرف الباحث الديسلكسيا (عسر القراءة) إجرائياً بأنها الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على قائمة ملاحظة صعوبات القراءة.

منهجية البحث

تبنى الباحثان المنهج الوصفي للإطار النظرى والدراسات السابقة والمنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين (الضابطة- التجريبية) والقياس القبلي والبعدي للتعرف على أثر البرنامج القائم على توظيف الانتباه الانتقائي كمتغير مستقل في تنمية بعض مهارات القراءة كمتغير تابع لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية، وقد تم تطبيق القياس التتبعي بعد 4 أسابيع.

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من تلاميذ الحلقة الابتدائية (الصف الثالث الابتدائي).

خطوات اختيار العينة: بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (33) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتم استبعاد (13) تلميذ، حيث (10) تلاميذ تتراوح نسبة ذكائهم من (90: 110) و(3) آخرون أقل(70)، واستقرت العينة على التالي.

جدول (1)

مجموعة البحث	العدد
مجموعة تجريبية	10
مجموعة ضابطة	10
عينة كلية	**20**

مؤشرات التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة):

قام الباحثان بالتحقق من التكافؤ بين المجموعتين، وذلك على المتغيرات التالية:

[1] التجانس في العمر الزمني: للتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني تم حساب رتب المجموعتين التجريبية والضابطة وتتلخص النتائج في الجدول التالي. نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر

جدول (2)

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
العمر	التجريبية قبلي	10	9,70	97	42,000	97,000	0,611-	0,542	-
	الضابطة قبلي	10	11,30	113					

يتضح من نتائج الجدول (2) عدم وجود فرق دال بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر؛ حيث بلغت قيمة Z(-0,611)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى وجود التكافؤ بين المجموعتين.

[2] التجانس في نسبة الذكاء: للتحقق من التجانس بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في نسبة الذكاء تم حساب الفروق بين متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام، اختبار مان – ويتني وتتلخص النتائج في الجدول التالي.

جدول (3)

نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
نسبة الذكاء	التجريبية قبلي	10	11,00	110,00	45,000	100,000	0,379-	0,704	-
	الضابطة قبلي	10	10,00	100,00					

يتضح من نتائج الجدول (3) عدم وجود فرق دال بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء؛ حيث بلغت قيمة Z(-0,379)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، الأمر الذي يشير إلى وجود التكافؤ بين المجموعتين.

ثالثاً: أدوات البحث: استخدم الباحثان الأدوات التالية في البحث:

1. اختبار المصفوفة المتتابعة الملون (إعداد عماد أحمد حسن, 2016) تأليف (جون رافن).
2. مقياس مهارات القراءة (إعداد الباحثان).
3. البرنامج قائم على توظيف الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية. (إعداد الباحثان).

صدق الاختبار: قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ الذين طبق عليهم الاختبار وبين درجاتهم في بعض الاختبارات الأخرى المتشابهة مثل وكسلر للأطفال (المفردات، سلاسل الأعداد، رسوم المكعبات، الشفرة)، وكذلك اختبارات المتاهات إعداد بورتيوس ولوحة سيجان واختبار الذكاء غير اللغوي كما يوضحها جدول (4).

جدول (4)

معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة

العينة	المصفوفات- وكسلر للأطفال				المصفوفات ويورنيوس	المصفوفة وسيجان	المصفوفات وغير اللغوي
	المفردات	الأعداد	المكعبات	الشفرة			
ن – 2410 بنين وبنات، العمر من 5,6- 6,5 سنة	0,45**	0,40**	0,26**	0,38**	0,34**	0,25**	0,41**
ن – 2415 بنين العمر من 6,6- 7,5 سنة	0,47**	0,38	0,51**	0,43**	0,37**	0,37**	0,53**
ن – 2080 بنات العمر من 7,6- 8,5 سنة	0,49**	0,34**	0,45**	0,46	0,41**	0,39**	0,47**
ن – 2445 بنين العمر من 8,6- 9,5 سنة	0,55**	0,45**	0,57**	0,9**	0,48**	0,37**	0,49**
ن – 1934 بنات	0,67**	0,61**	0,26**	0,53**	0,49**	0,51**	0,59**

العمر من 9,6- 10,5 سنة							

وقد حرص الباحث (عماد أحمد حسن) عند اختيار الاختبارات التي استخدمت كمحكات لتقدير الصدق التلازمي للمصفوفات الملونة أن يعتمد فقط على الاختبارات التي تم تقنينها على البيئات العربية ومحررة من أثر الثقافات الأخري، وكانت الدرجات التي استخدمت في تقدير معاملات الارتباط هي الدرجة الكلية الخام للمصفوفات الملونة، والدرجات الموزونة للمقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال، ونسب الذكاء لاختبارات بورتيوس وسيجان والذكاء غير اللغوي.

ويلاحظ أن معاملات الارتباط في الجدول السابق كانت في غالبية الأحوال متوسطة وأحيانًا أقل إلا أنها جميعًا كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01).

ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه إذا تكرر تطبيقه على نفس الأفراد مرات متكررة؛ أي يعطى النتائج ذاتها إذا أُعد تطبيقه على الفرد نفسه.

وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (ألفاكرونباخ) إلى معامل ثبات مقداره (0,91) وهو دال عند مستوى (0,01).

[2] مقياس مهارات القراءة (إعداد الباحثان): مر إعداد تلك القائمة بخطوات هي:

- إعداد القائمة الأولية لمهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية.
- عرض القائمة للتحكيم. - استخراج القائمة النهائية.

الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

صياغة القائمة: صيغت القائمة وكانت في صورتها المبدئية تتكون من (24) مهارة وفي الصيغة النهائية تكونت من (23) مهارة.

جدول (5)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات التعرف

م	المهاره	عدد المحكمين	النسبة المئوية
1	تعرف الرموز المكتوبة	10	100%
2	يميز بين الحروف المتشابهة	10	90%
3	يميز بين الكلمات المتقاربة في الشكل	10	70%
4	يتعرف رسم الحرف مع الحركات الثلاثة	10	90%
5	يتعرف الأصوات التي تنطق ولا تكتب	10	70%

جدول (6)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الفهم

م	المهاره	عدد المحكمين	النسبة المئوية
1	استباط الفكرة الرئيسية	10	80%
2	استنباط معني كلمة من السياق	10	90%
3	استنباط مضاد كلمة من السياق	10	90%
4	يفرق بين الحقيقة والخيال في النص	10	70%

عرض قائمة المهارات على المحكمين: عرضت القائمة في صورتها المبدئية على (10) من المحكمين والخبراء لإبداء آرائهم حولها، وقد طلب الباحثان من المحكم إبداء رأيه حول هذه المهارات وذلك بوضع علامة (/) تحت درجة صحة المهارة وهي (صحيحة، غير صحيحة)، وعلامة (/) في الخانة المناسبة؛ وذلك بهدف معرفة مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسية أو عدم انتمائها، بالإضافة إلى وضع علامة (/) في الخانة المخصصة لتعديل الصياغة، كما طلب الباحثان من المحكمين إضافة ما يرون

إضافته، وحذف ما يرون عدم مناسبته لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وقد تضمنت القائمة في صورتها المبدئية لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي المهارات الرئيسية (التعرف على الحروف والكلمات- الفهم اللغوي للكلمات – نطق الحروف والكلمات).

الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة:

بعد الحذف والتعديل والأخذ بآراء السادة المحكمين، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (23) مهارة، حيث تم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسبة (60%) فأكثر، وتم إعداد قائمة مهارات القراءة في صورها النهائية بمهاراتها الثانوية.

وقد بلغ عدد المهارات المراد قياسها (23) مهارة هي على الترتيب: -مهارات التعرف (5) مهارات. - مهارات النطق (14) مهارة. - مهارات الفهم (4) مهارات.

ثانيًا: اختبار القراءة:

قام الباحثان بإعداد اختبار القراءة لقياس مهارات القراءة (التعرف، الفهم) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد مر الاختبار بعدة خطوات:

- صياغة الأهداف التدريسية – وتعيين الوزن النسبي لكل هدف. - تحليل محتوي المنهج إلى موضوعات / مهارات.
- إعداد جدول مواصفات الاختبار بغرض تحديد المهارات المطلوب ووضع أسئلة المطلوب قياسها وكذلك عدد الأسئلة.
- صياغة مفردات /أسئلة الاختبار. - إخراج ورقة الامتحان (شكل الورقة – تعليمات الاختبار).
- حساب المعالجة الإحصائية لأسئلة الاختبار (السهولة –الصعوبة – التمييز). - حساب صدق وثبات الاختبار.

ضبط الاختبار: وقد تم القيام بمجموعة من الخطوات لضبط الاختبار، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

التجربة الاستطلاعية: بعد تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين، تم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار من قبل معلمة الفصل على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وهذه العينة قوامها (50) تلميذًا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من داخل المدرسة، ولقد طبقت التجربة الاستطلاعية بهدف:

- مدى ملاءمة الاختبار للأهداف المرجوة. - التأكد من صحة مفرادات الاختبار ووضوحها.
- مناسبة مفرادات الاختبار وأسئلته لمستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

إعداد جدول المواصفات للاختبار: تم إعداد جدول مواصفات الاختبار؛ حيث اشتمل الجدول على عدد الأسئلة التي سيتضمنها الاختبار ونسبة هذه الأسئلة لكل مهارة من مهارات (التعرف- الفهم)، وتم صياغة الأسئلة حولها لهدف قياس مهارات التعرف والفهم الثانوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية، وقد تم وضع عدد أسئلة الاختبار ونسبته حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7)

جدول الأوزان النسبية لعناصر المحتوي

مستويات / الأهداف / عناصر المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	عدد الأسئلة	الاوزان النسبية لعناص المحتوي
يتعرف الرموز المكتوبة	*6%*	10%	2%	2%	6	20%
	1,8	3	0,6	0,6		
يميز بين الحروف لمتشابهة	3%	5%	1%	1%	3	10%
	0,9	1.5	0,3	0,3		

مستويات الأهداف عناصر المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	عدد الأسئلة	الاوزان النسبية لعناص المحتوي
يميز بين الكلمات المتقاربة في الشكل	3% 0,9	5% 1.5	1% 0,3	1% 0,3	3	10%
يتعرف رسم الحرف مع الحركات الثلاثة	6% 1,8	10% 3	2% 0,6	2% 0,6	6	20%
يتعرف الآلة التي تنطق ولا تكتب	3% 0,9	5% 1,5	1% 0,3	1% 0,3	3	10%
يستنبط الفكرة الرئيسية	1,5% 0,45	2,5% 0,75	0,5% 0,15	0,5% 0,15	1.5	5%
يستنبط معني كلمة من السياق	3% 0,9	5% 1,5	1% 0,3	1% 0,3	3	10%
يستنبط مضاد كلمة من السياق	3% 0,9	5% 1,5	1% 0,3	1% 0,3	3	10
يفرق بين الحقيقه والخيال	1,5% 0,45	2,5% 0,75	0,5% 0,15	0,5% 0,15	1.5	5
الأوزان النسبية لمستويات الأهداف	30%	50%	10%	10%	30	100%

جدول (8)

مواصفات الاختبار التحصيلي لمهارات (التعرف- الفهم)

م	المهارات	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
1	تعرف الرموز المكتوبة	6	20%
2	تميز بين الحروف المتشابهة	3	10%
3	تميز بين الكلمات المتقاربة في الشكل	3	10%
4	تعرف رسم الحرف مع الحركات الثلاثة	6	20%
5	تعرف الأصوات التي تنطق ولا تكتب	3	10%
6	استنباط الفكرة الرئيسية	1,5	5%
7	استنباط معنى كلمة من السياق	3	10%
8	استنباط مضاد كلمة من السياق	3	10%
9	يفرق بين الحقيقة والخيال	1,5	5%
المجموع		**30**	**100%**

ثبات مقياس مهارات القراءة: ويقصد بثبات **مقياس مهارات القراءة**: "استقرار درجة الأفراد عند إعادة مرات المقياس، وقام الباحثان بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردي- زوجي) وحساب

معامل الارتباط بينهما، تصحيح الطول وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان- سبيرمان"، وكذلك حساب الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (9)

نتائج معاملات ثبات مقياس (مهارات القراءة) باستخدام طرق متعددة

البعد	عدد المفرادات	معامل التجزئة		معامل ألفا- كرونباخ	معامل الاستقرار "إعادة التطبيق"
		"سبيرمان"	"جوتمان"		
التذكر	22	0,888	0,857	0,866	0,710
الفهم	8	0,789	0,766	0,811	0,732
اختبار القراءة ككل	30	0,742	0,895	0,886	0,922

يتضح من نتائج جدول (11) أن جميع المعاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

وكان معامل الثبات (0,86): وهي نسبة عالية تدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأساتذة علم النفس التربوي، وأساتذة التربية الخاصة، وبعض معلمي التربية الخاصة للتحقق من:

– مدى ملائمة اسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الثالث ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) من متعلمي اللغة العربية. – الصياغة اللغوية لاسئلة الاختبار.

– مدى تمثيل كل مفردة للهدف الذي وضعت من أجل قياسه. - إضافة أي تعديلات أو أقتراحات أو حذف على اسئلة الاختبار.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

مقارنة الفروق بين المجموعات في التطبيق القبلي لأدوات البحث: يستخدم اختبار مان ويتني Mann-Whitney للتعرف على دلالة الفروق بين درجات عينتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي:-اختبار مهارات القراءة.

جدول (10)

نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفرق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار مهارات القراءة (التعرف والفهم)

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التعرف	التجريبية قبلي	10	13,00	130,00	25,000	80,00	1,921-	0,055	-
	الضابطة قبلي	10	8,00	80,00					
الفهم	التجريبية قبلي	10	11,40	114,00	41,000	96,000	0,721-	0,477	-
	الضابطة قبلي	10	9,60	96,00					
الاختبار ككل	التجريبية قبلي	10	12,85	128,50	26,500	81,500	1,795-	0,073	-
	الضابطة قبلي	10	8,15	81,50					

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فرق دال بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار؛ حيث كانت جميع قيم Z غير دالة إحصائيًا. الأمر الذي يشير إلى وجود التكافؤ بين المجموعتين.

اختبار صحة الفروض:

1- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

2- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح البعدي.

3- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة.

اختبار صحة الفرض الأول: نص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بحساب اختبار مان- ويتني، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثان:

جدول (11)

نتائج اختبار مان- ويتني لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات القراءة في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التعرف	التجريبية بعدي	10	15,5	155	0,000	55,000	3,81-6	0,000	0,500
	الضابطة بعدي	10	5,5	55					
الفهم	التجريبية بعدي	10	15,5	155	0,000	55,000	3,81-6	0,000	0,500
	الضابطة بعدي	10	5,5	55					
الاختبار ككل	التجريبية بعدي	10	15,5	155	0,000	55,000	3,81-6	0,000	0,500
	الضابطة بعدي	10	5,5	55					

يتضح من نتائج الجدول السابق تحقق الفرض؛ حيث كانت جميع قيم Z دالة إحصائيًا. الأمر الذي يؤكد وجود فرق دال، وبالرجوع إلى متوسطات الرتب نجد أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام الباحثان بحساب حجم الأثر من خلال معامل الارتباط الثنائي الأصيل، كالتالي:

- تحديد قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار مان- ويتني (0,01).
- تحديد درجات الحرية (د. ح)، وهي في هذه الحالة تساوي (ن1+ ن2- 2).

- تحديد قيمة اختبار (ت) الجدولية المقابلة لكل من مستوى الدلالة، ودرجات الحرية المحددين.
- تقدير قيمة معامل الارتباط الثنائي الأصيل المقابلة لقيمة اختبار (ت) الجدولية التي تم تقديرها في الخطوات السابقة، باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{ر ث ص} = \sqrt{\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}} \times \sqrt{\frac{(2.552)^2}{(2.552)^2 + 18}}$$

(علي ماهر خطاب، 2009، 681) الإحصاء الاستدلالي.= =.5 وهو حجم أثر كبير.

اختبار صحة الفرض الثاني: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار لصالح البعدي".

جدول (12)

يوضح قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات القراءة

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر μ^2
التعرف	سلبي	0	0,00	0,00	2,809-	0,005	0,66
	إيجابي	10	5,50	55,00			
	محايد	0	15,50	155,00			
	كلي	10					
الفهم	سلبي	1	1,50	1,50	2,666-	0,008	0,66
	إيجابي	9	5,94	53,50			
	محايد	1					
	كلي	10					
الاختبار ككل	سلبي	0	0,00	0,00	2,809-	0,005	0,66
	إيجابي	10	5,50	55,00			
	محايد	0					
	كلي	10					

يتضح من نتائج جدول (20) تحقق الفرض؛ حيث كانت جميع قيم Z دالة إحصائيًا. الأمر الذي يؤكد وجود فرق دال، وبالرجوع إلى اتجاه فروق الرتب نجد أن الفرق لصالح الاتجاه الإيجابي، الأمر الذي يؤكد أن الفرق لصالح القياس البعدي.

اختبار صحة الفرض الثالث: نص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمقياس".

جدول (13)

يوضح قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر μr^2
التعرف	سلبي	0	0,00	0,00	2,271-	0,23	0,50
	إيجابي	6	3,50	21,00			
	محايد	4					
	كلي	10					
الفهم	سلبي	1	3,00	3,00	1,342-	0,180	-
	إيجابي	4	3,00	12,00			
	محايد	5					
	كلي	10					
الاختبار ككل	سلبي	0	0,00	0,00	2,232-	0,26	0,50
	إيجابي	6	3,50	21,00			
	محايد	4					
	كلي	10					

يتضح من نتائج الجدول السابق تحقق الفرض بشكل جزئي؛ حيث كانت جميع قيم Z دالة إحصائيًا. وبالرجوع إلى اتجاه فروق الرتب نجد أن الفرق لصالح الاتجاه الإيجابي، الأمر الذي يؤكد أن الفرق لصالح القياس التتبعي.

تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة

اختبار صحة الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الاول: كان الهدف من هذا الفرض التعرف على مدى نجاح البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية ، وذلك من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية التى تلقت البرنامج التدريبى القائم على الانتباه الانتقائى ، والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لتحسين مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج ، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، فكانت الفروق جوهرية وهذا ما يحقق صحة الفرض السادس ، حيث أظهر أطفال المجموعة التجريبية انخفاضاً فى تحسين مهارات القراءة.

كما ترجع الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد تطبيق البرنامج لاحتواء البرنامج على خبرات فعلية وأنشطة متنوعة ومثيرة قام بها الأطفال مع الباحثان، وتم تنفيذها من خلال جلسات البرنامج بغرض تصحيح الأخطاء القرائية وإكسابهم النطق الصحيح لأصوات للحروف الهجائية, و تحسين مهارات القراءة ، وتتفق هذه النتيجة مع معظم نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إلى فعالية البرنامج فى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى لمستوى انخفاض اضطرابات النطق لصالح المجموعة التجريبية كما هو ثابت فى بعض الدراسات مثل دراسة (Christensen&Hanson.1981) التى أثبتت فعالية خفض اضطرابات النطق من خلال العلاج الحركى عن طريق الفم للأطفال المصابين باضطرابات نطق ، ودراسة دراسة (Montgomery&Bonderman,2019) التى أثبتت فعالية خفض اضطرابات النطق عن طريق العلاج الجماعى والتدريب المنزلى لصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة (Klein,2016) التى أثبتت تحسين مهارات القراءة بالمدخل التقليدى ، ودراسة (Hanson,2022) التى أثبتتا فعالية علاج اضطرابات النطق باستخدام أسلوب المقاطع الصوتية، وهذا يوضح فعالية توظيف

الانتباه الانتقائي في تحسين مهارات القراءة بما يحتويه من أنشطة (قصصية، وغنائية، وموسيقية، وتمثيلية، ومناقشات جماعية، ورسم وتشكيل، وألعاب حركية) وما يتضمنه من فنيات علاجية ووسائل متعددة منتقاة من بعض المداخل العلاجية التى ساعدت فى تحسين النطق لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحثان بأن تصحيح نطق الأصوات يرجع إلى إجراءات تطبيق البرنامج وتنوع أنشطته مما يجعل الطفل يقبل على التدريب، حيث تم التدريب بطريقة فردية لإتاحة الفرصة للطفل فى المشاركة الفعالة، وأخرى جماعية حسب نوع الجلسة والهدف منها، فالأنشطة المتنوعة وسيلة فعالة فى تحسين مهارات القراءة ، بالإضافة إلى استخدام مجموعة من الفنيات والمداخل العلاجية الملائمة لأهداف جلسات البرنامج التدريبى، حيث اعتمد الباحثان على بعض المدخلات كقراءة القصص أو سماعها وإعادة سردها، ومن خلال الحوار والمناقشة، ومن خلال استخدام بعض الأدوات الموسيقية البسيطة كالبيانو والطبلة، كذلك القيام ببعض الأنشطة الفنية الغنائية والتمثيلية التى تضمنها البرنامج والتى ساعدت على تحسين مهارات القراءة ، وكذلك التدرج فى طبقات الصوت بين الارتفاع أو الوسطية أو الانخفاض.

اختبار صحة الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار لصالح البعدي.

تفسير نتائج الفرض الثاني: وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة التى أشارت إلى تحسن مهارات القراءة " التعرف والفهم " لدى الأطفال بعد تطبيق إجراءات البرامج التدريبية القائمة على الأنشطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى مهارات القراءة " التعرف والفهم "لصالح القياس البعدى، ومن ودراسة ، ، (Bakson&Byrne,2023) ودراسة ،Saben&Ingham,2019)) هذه الدراسات دراسة Hanson,2022)) حيث أكدت جميعها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعةGibson,2020)) ودراسة ، التجريبية على مقياس مهارات القراءة " التعرف والفهم "فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى .

يأتى هذا الفرض ليؤكد فعالية البرنامج التدريبى القائم على الانتباه النتقائي فى مهارات القراءة " التعرف والفهم "لدى أطفال المجموعة التجريبية، وهذا بدوره أدى إلى تحسين نطق أصوات الحروف لديهم وزيادة تفاعلهم اجتماعياً وجعلهم أكثر إيجابية .

ويرجع الباحثان التحسن الذى طرأ على مهارات القراءة " التعرف والفهم "وتطور قدرة هؤلاء الأطفال فى المجموعة التجريبية على النطق الصحيح لمعظم الأصوات اللغوية التى كانوا يعانون من صعوبات فى نطقها إلى تعاون الأطفال وحرصهم على حضور الجلسات واستفادتهم من تنوع الأنشطة الحركية والموسيقية والقصصية التى تضمنها البرنامج التدريبى.

إضافة إلى ذلك فإن التحسن الذى حدث فى مستوى مهارات القراءة " التعرف والفهم "لدى أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى ما قدمه الباحثان من مثيرات ومعززات مادية ومعنوية وأنشطة منظمة ومحببة للطفل سهلة المحتوى ومتدرجة تحقق الهدف المنشود من الجلسة ، وفى نفس الوقت تلبى رغباته الداخلية ، ومن ثم لعبت الأنشطة والفنيات المقدمة فى البرنامج التدريبى دوراً كبيرا فى تحقيق الأهداف.

اختبار صحة الفرض الثالث: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

تفسير نتائج الفرض الثالث: الهدف الأساسى من هذا الفرض بيان مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبى القائم على الانتباه الانتقائي تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج القياس البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية التى تلقت البرنامج التدريبى القائم على الانتباه الانتقائي على مهارات القراءة " التعرف والفهم" بعد مرور فترة المتابعة (شهرين) من انتهاء تطبيق البرنامج، وأشارت النتائج إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مهارات القراءة " التعرف والفهم" وهذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إلى استمرار التحسن فى مستوى القراءة لدى الأطفال خلال فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج ، ومن هذه الدراسات دراسة

والتى أشارت إلى فعالية البرنامج واستمرار التحسن فى مهارات القراءة " Gierut (2020) ودراسة ،(2018) Long&Fey والتى أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق Gibson(2020) التعرف والفهم" خلال فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج ، ودراسة ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى مما يعنى استمرار التحسن فى مهارات القراءة " التعرف والفهم" لدى الأطفال خلال فترة المتابعة بعد تطبيق البرنامج .

ويمكن تفسير تلك النتائج بأن أفراد المجموعة التجريبية من أطفال الصف الثالث الابتدائي قد حافظوا على مستوى تحسن مهارات القراءة " التعرف والفهم" الناتج عن إجراءات البرنامج التدريبى بمداخله العلاجية وفنياته وأنشطته المتنوعة بالرغم من وجود تراجع طفيف فى بعض درجاتهم فى القياس التتبعى إلا أن مستوى تحسين مهارات القراءة لديهم ما زال منخفضاً كما كان فى القياس البعدى ، وهذا يؤكد كفاءة البرنامج التدريبى واستمرار فعاليته خلال فترة المتابعة فى تحسين مهارات القراءة لدى هؤلاء الأطفال .

ويرجع الباحثان استمرار التحسن فى مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة إلى كفاءة البرنامج التدريبى القائم على الانتباه الانتقائى وكفاءة ما احتواه من تنوع فى الأنشطة والفنيات والوسائل فى تحسين مهارات القراءة إلى جانب مساعدة الوالدين فى ترسيخ النطق الصحيح واهتمامهما بمشاركة الطفل فى التدريب على الواجبات المنزلية التى يقدمها الباحثان بما يناسب أهداف كل جلسة، وإتاحة الفرصة للطفل أن يتفاعل مع الأنشطة المختلفة داخل المنزل وخارجه، كذلك حث المعلمات على تعزيز الطفل عند النطق الصحيح .

وقد ساعدت إجراءات كل جلسة على تثبيت النطق الصحيح للأصوات لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان الباحثان فى بداية كل جلسة يقوموا بطرح سؤال على أطفال المجموعة التجريبية حول ما تعلموه فى الجلسة السابقة وكان يتيح الفرصة بأن يتحدث الطفل عن الصوت الذى تعلمه فيها، وإذا أخطأ الطفل فى نطق الصوت بصورة صحيحة ينطقه الباحثان بصورة واضحة أمامه أكثر من مرة حتى يرى الطفل كيفية نطقه ويكرره بطريقة صحيحة ويتدخل الباحثان بالتوجيه .

وقد زاد البرنامج فعالية فى تحسين أداء القراءة لدى العينة التجريبية حب الأطفال وتعلقهم بالأنشطة المختلفة الأمر الذى جعل الأطفال أكثر تعاوناً وتقبلاً لما يُوجّه إليهم من تعليمات وتوجيهات لتعليمهم النطق الصحيح للأصوات اللغوية .

وبعد العرض السابق : يتضح أن نتائج الفرض تؤكد على بقاء أثر البرنامج التدريبى القائم على الانتباه الانتقائي لتحسين مهارات القراءة وتعزز دور البرامج التدريبية والإرشادية والعلاجية المعتمدة على استراتيجيات ومداخل علاجية مختلفة فى تحسين مهارات القراءة.

ملخص نتائج البحث: يتضح مما سبق صدق الفروض المقترحة للدراسة على النحو التالي:

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبارمهارات القراءة لصالح البعدي.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة.

التوصيات: توصلت نتائج البحث إلى أن البرنامج المقترح القائم على بتوظيف الانتباه الانتقائي له تأثير إيجابي في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) ويمكن الاستفادة من ذلك في وضع التوصيات التالية:

1- استخدام الانتباه الانتقائي كطريقة تدريس أثبتت فعاليتها في تعلم القراءة لذوي العسر القرائي (الديسلكسيا).
2- استخدام الانتباه الانتقائي في تنمية مهارات القراءة.
3- ضرورة استخدام وسائل وطريق تدريس تساعد على إضافة جو من المرح والمتعة والبهجة بعيدًا عن التلقين والمحاضرة ومراعاة الجانب البيئي والاجتماعي للتلاميذ.

4- إعداد نماذج تدريسية للمناهج التعليمية قائمة على الانتباه الانتقائي تساعد على تنمية مهارات القراءة.
5- استخدام طرق تدريس تجعل التلميذ مشاركًا في العملية التعليمية وله دور إيجابي في العملية التعليمية، لأن ذلك يجعل التلميذ متميزًا قادرًا على مواجهة أي صعوبة تقابله وقادرًا على استخدام قدرات عقلية عليًا ومحبًا للقراءة.

المراجع: أولا: المراجع العربية:

- احمد ابراهيم محمد (2019) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، مطبعة النهضة المصرية.
- احمد عبد العال محمد (2019). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أسامة البطاينة؛ عبد الناصر الجراح؛ مأمون غوانمة، (2019). علم نفس الطفل غير العادي. ط 2، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- اسامه على سعيد (2021) ط2: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمان، دار الفكر.
- أسعد على الصعيدي (2015): استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ القابلين للتعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- أكرم قبيصي أحمد حسن (2006): فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات في تحصيل بطيئي التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أماني سعيدة سيد إبراهيم (2020). أثر الاختلاف في بعض مظاهر وأساليب الانتباه على الاستفادة من كل من الطريقة الكلية والجزئية في التدريب. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 10 (28)، 41- 75.
- اميره خلف فتحى (2021): تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، الجزء الأول، بنها، مطبعة الأخلاص، المعلمون في مرحلة الابتدائية في دولة قطر. المجلة التربوية، جامعة قطر، 33،369 - 56.
- انتصار سعد محمد (2018). العسر القرائي: مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي (ترجمة: عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر.
- انور على الخالدى (2020). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
- بريك منصور (2018). برنامج قائم على طريقة المشروع لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة القاهرة.
- جيهان محمد ابراهيم (2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التواصل بأستخدام الحاسوب في الأنتباه السمعي البصري ومدي الذاكرة العاملة لدي الأطفال ذوى العسر القرائي . مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 8 (75)، 177- 219.
- دلال عزت على (2020). مستويات العبئ الادراكي وأثرها في الاداء علي مستويات الانتباة الانتقائي المبكر والمتأخر – دراسة تجريبية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14(45)، 395- 468.
- سعدية محمد محمد (2020): فاعلية إستراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدي طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- سوسن محمد أحمد (2025): طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- السيد عبد الحميد سليمان، (2006). في العسر القرائي النوعية الديسليكسيا رؤية نفسية / عصبية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد محمود محمد (2020). فصل العسر القرائي، في الخطيب وآخرون، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان، ص75.
- صبرى على السيد (2024): الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، للنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن محمود جرار، (2018). العسر القرائي: قضايا حديثة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبير حمدان العتيبي (2016): القراءة، مهاراتها، مشكلاتها في المدرسة الابتدائية، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عزت أحمد عبد المنعم (2019) : تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربي.
- على مسعد على (2023) ط4: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار القلم.
- محمد عفيفي السيد (2019): مناهج وتدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر.
- محمد قدرى احمد (2021): أثر برنامج قائم على التعلم النشط في التخفيف من بعض العسر القرائي الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمود احمد حسن (2022): الطفل والتربية الثقافية، رؤية مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- محمود نصر محمد (2019): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، زهراء الشرق.
- مسعد محمود الخشت (2023): الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- منال جندي على (2017): تعليم اللغة العربية من المرحلة الابتدائية، الإسكندرية، دار الثقافة، المكتبة الأكاديمية.
- منى محمد فرج (2017): أسس القراءة، فهم المقروء، القاهرة، دار عمار للنشر والتوزيع.
- هدى منصور إسماعيل الدهشان (2015): فاعلية برنامج قائم على التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الابتدائي، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- هيثم يوسف الريموني، (2018). أثر البرامج التدريبية لذوي العسر القرائي في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات. عمان: دار الحامد.
- ولاء عبد الباقي عبد الغفار (2016): فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي العسر القرائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- وليد محمود أبواليزيد، (2018). فعالية الاستراتيجية المتكاملة في اكساب مهارات القراءة والكتابة والتعبير لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية.
- ياسر حمودة، (2013)." صعوبات تعلم أكاديمية " مجلة المؤسسة العربية الأفريقية لذوي الاحتياجات الخاصة ـ مصر، ع8.
- يحي احمد محمد (2017). الذاكرة – الإدراك – الوعي، ترجمة نجيب خزام وفؤاد أبو حطب، النسخة الأخيرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

- Bornstein, M. H. (2019). Attention in infancy and the prediction of cognitive capacities in childhood. In *Advances in psychology* (Vol. 69, pp. 3-19). North-Holland.
- Amso, D., & Johnson, S. P. (2016). Learning by selection: Visual search and object perception in young infants. *Developmental psychology*, *42*(6), 1236.
- Anderson, J. R. (2019). Cognitive Psychology and Its Implications (6th ed.). Worth Publishers.
Athens, E., Vollmer, T., Sloman, K., & Pipkin, C. (2018). An analysis of vocal stereotypy and therapist fading. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*, 291-297.
- Bakson. N. and Byrne, M. (2023). The relationship between missing teeth and selected consonant sounds. J. Speech and Hearing Disorders, 24: 341-348.

- Barrash, J., Tranel, D., & Anderson, S. (2020). Acquired personality disturbances associated with bilateral damage to the ventromedial prefrontal region. *Developmental Neuropsychology, 18*,355–381.
- Bellanca, F. & Pote, H. (2022). Children's attitudes towards ADHD, depression and learning disabilities*. Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 234 – 241.
- Christensen,M. & Hanson,M .(2018).An Investigation of the Efficacy of Oral Myofunctional Therapy as a Precursor to Articulation Therapy for Pre-First Grade Children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 46.160-167.
- Clay, M. M (2023). Does visual deficitcontribute to reading disability, Journal of Dyslexia, 55)1(, 28-52
- Colombo, J. (2021). The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology, 52*, 337-367
- Commodari, E. (2017). Novice readers: the role of focused, selective, distributed and alternating attention at the first year of the academic curriculum. *I-Perception*, *8*(4), 2041669517718557.
- Davidson , N & Worsham , T (2022) : Enhancing Thinking ThroughCooperative Learning , New York Teacher College Press , , Pp . 10 .
- Ellis. (2023). The Gift of Dyslexia. Why some of the brightest people can t read and how they can learn. 2nd Edition. New York : The Berkley publishing Group A division Penguin Putnam Inc, p234-236.
- Fan, W. (2020). Psychiatry of learning disability: A time to sow, a time to grow. *Hong Kong Journal of Psychiatry,* 11 (1), 1 - 3.
- Friedman, S., Rapport, L., Lumley, M., Tzelepis, A., VanVoorhis, A. & Stettner, L. (2023). Aspects of
- social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology 17*, 50–58
- Gibson,D. (2020). Effects of Grammar Facilitation on the Phonological Performance of Children with Speech and Language Impairments, Journal of Speech and Hearing Research ,37,594-607.
- Gierut.J.(2020).Differential Learning of Phonological Oppositions, Journal of Speech and Hearing Research, 33(3)540-49.
- Goldenberg, E., Garcowski, J., & Beer, R. D. (2024). May we have your attention: Analysis of a selective attention task. In *Proc. Eighth Int. Conf. Sim. Adap. Behaviour* (pp. 49-56).
- Hania, R., & Smith, L. (2020). Selective attention and attention switching: Towards a unified developmental approach. *Developmental Science, 13*(4), 622-635.
- Hanson, M.J. (2022). Efficacy of speech therapy in children with language disorders: specific language impairment compared with language impairment in Co-morbidity with cognitive delay. Intern. J. Pediatric Otorhinolaryngology, 63 (2): 129-136 .
- Karle, J. W., Watter, S., & Shedden, J. M. (2020). Task switching in video game players: Benefits of selective attention but not resistance to proactive interference. *Act psychological*, *134*(1), 70-78.
- Klein,E.S.(2016): Phonological / traditional approaches to articulation therapy. Aretrospective group conparison. language speech and hearing services in schools. Oct; vol 27 (4) :314-323.
- Long, S. and Fey, M. (2018). Computerized Profiling. Psychological Corporation. Arcala, Toronto, CA.
- Mahmud, S. J. (2024). *Introduction to psychology*. APH Publishing.

- Matlin, M. W. (2025). *Cognition* (6th Ed). New York: Wiley Co.
- McCallum, W. C. (2015). *Attention*. Encyclopedia Britannica, Inc.
- Saben,C.& Ingham,J. C.(2019).The Effects of Minimal Paris Treatment on the Speech-Sound Producation of Two Children with Phonologic Disorders, Journal of Speech and Hearing Research,34(5), 1023-40.
- Werts, Margaret; Culatta, Richard & Tompkins, James (2007). Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know. (3rd Ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall, Inc.
- Woodcock, S. (2023). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. Australian Journal of Teacher Education, 38 (8).