

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم الأطفونيا

فعالية برنامج علاجي للخفض من اضطراب نقص الانتباه
المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة
الرابعة ابتدائي على مستوى ولاية البويرة
" مقارنة نفسية، عصبية، معرفية "

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العصبي

تحت إشراف:
أ. د / سعيدة ابراهيمي

من إعداد:
ميلودي حسينة زوجة زوقاغ

لجنة المناقشة :

رئيساً	جامعة الجزائر 2	أ. د بوسبته يمينه
عضواً و مقرراً	جامعة الجزائر 2	أ. د ابراهيمي سعيدة
عضواً خارجياً	جامعة الوادي	أ. د لعيس إسماعيل
عضواً	جامعة الجزائر 2	د. غلاب قزادري صليحة
عضواً	جامعة الجزائر 2	د. بوريداح نفيسة

2017/2016

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى الوالدين الكريمين أمي و أبي أطل الله في عمرهما،

و جازاهما خيرا وفيرا على دعمهم ودعواتهم التي لم تتوقف يوما.

إلى سدي في الحياة إخواني الأعزاء رابع، عبد الرزاق، ابراهيم و حمزة إلى

أختي الغالية نادية

و كل عائلة ميلودي

إلى رفيق دربي زوجي الذي دعمني و ساعدني وصبر على الدوام طوال

انجازي لهذه الرسالة

إلى شموع حياتي و قرة عيني بناتي الغاليات راضية، ميسون و أسماء أثار الله

دربهن بالعلم و المعرفة

إلى عائلة زوجي زوقاخ

إلى كل الأصدقاء، الزميلات و الزملاء دون استثناء.

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

نشكركم و نحمده على توفيقنا في اكمال هذا العمل.

أتقدم بالشكر إلى الأستاذة الدكتورة سعيدة ابراهيمي المشرفة على هذا العمل، على توجيهاتها و ارشاداتها من أجل اتمامه.

أتقدم بالشكر الجزيل لمديرتي المدرستين الابتدائيتين السيدة الأستاذة العمري حمادة مديرة ابتدائية هارون سليمان و السيدة الأستاذة العمري غم مديرة ابتدائية قاري عبد الرحمان، على كل التسهيلات التي قدموها لي من أجل تطبيق البرنامج العلاجي كما لا يفوتني أن أشكر كل المعلمين الذين قدموا لي يد العون و المساعدة، أخص بالذكر معلمي السنة الرابعة ابتدائي، خاصة الذين شاركوني في تنفيذ جلسات البرنامج. كل من الأستاذة براقوبة سهيلة، مداحي نعيمة، ميلودي يونة و قاسيمي حميد على حسن تعاونهم معي.

شكر وامتنان لزملائي الأساتذة بجامعة البويرة دون استثناء، خاصة الأستاذة لوزاعي رزيقة و الأستاذة الدكتورة جدي عفيفة على كل المساعدات التي قدموها لي.

إلى كل من ساعدنا و قدم لنا يد العون.

الشكر الجزيل لأساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذه المذكرة.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى اقتراح برنامج علاجي متعدد الأهداف، و اختبار مدى فعاليته في خفض من النشاط الزائد، زيادة القدرة على التركيز و تنشيط الانتباه و كذا تحسين القدرة على القراءة و الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. حيث مرت الدراسة الحالية بمرحلتين، المرحلة الأولى: تمثلت في تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و تشخيص صعوبات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. و المرحلة الثانية هي المرحلة التجريبية و التي تم فيها تطبيق البرنامج التدريبي، حيث انطلقت إشكالية الدراسة من التساؤل العام التالي: "هل للبرنامج العلاجي فعالية (دور) في خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟" و منه خرجنا بالفرضية العامة للدراسة و هي:

للبرنامج العلاجي فعالية في خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

أما فرضيات الدراسة فكانت كمايلي:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في بطارية التقييم المعرفي لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالمعلمين لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالأولياء لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية في نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص الإجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص الاجابات الخاطئة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

6- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

و من أجل تحقيق الأهداف السابقة الذكر و التأكد من صدق فرضيات الدراسة، اعتمدنا على المنهج التجريبي و المنهج الوصفي التحليلي، حيث كان حجم مجموعة الدراسة 17 حالة من تلاميذ السنة الرابعة

ابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 9 و 11 سنة، لديهم صعوبات في الانتباه و نشاط زائد بالإضافة إلى صعوبات في الفهم القرائي.

بالنسبة لأدوات الدراسة استعملنا كل من الملاحظة، الميزانية النفسية العصبية، اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، و صممت الباحثة استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بنسختين، واحدة موجهة للمعلمين و الثانية موجهة لأولياء، مع تصميم اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي، ثم تأكدنا من الخصائص السيكومترية للأدوات (صدق و ثبات) في الدراسة الاستطلاعية قبل استعمالها في الدراسة الرئيسية.

بعد التطبيق الميداني لأدوات الدراسة في القياس القبلي ثم تطبيق البرنامج العلاجي الذي دامت مدته ستة أشهر، بعدها قمنا بإعادة تطبيق الاختبارات في قياسها البعدي حيث توصلنا إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج متوسطات القياس القبلي و نتائج متوسطات القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي، لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة. إذ تحسن أغلب أفراد المجموعة، في مستوى قدراتهم المعرفية و المعالجة السريعة للمعلومات، هذا ما يؤكد فعالية البرنامج المقترح.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج متوسطات القياس القبلي و نتائج متوسطات القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالمعلمين لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. حيث ظهر التحسن واضحا خاصة في وظيفة الانتباه و ظهر استقرار أغلب الحالات على المستوى النفسي و الانفعالي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج متوسطات القياس القبلي و نتائج متوسطات القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالأولياء لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج متوسطات القياس القبلي و نتائج متوسطات القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص الإجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة الدراسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج متوسطات القياس القبلي و نتائج متوسطات القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص الإجابات الخاطئة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج متوسطات القياس القبلي و نتائج متوسطات القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

و من نتائج الفرضيات الستة يتضح نجاح و فعالية البرنامج العلاجي في خفض من اضطراب نقص الانتباه و التقليل من الاندفاعية و النشاط الزائد و تحسين قدرة التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب على الفهم القرائي. و من الاقتراحات التي خرجت بها الدراسة مايلي:

تكثيف البرامج العلاجية مع هذه الفئة، خاصة فيما يخص برامج تعديل السلوك و برامج تحسين الأداء الأكاديمي. بالإضافة إلى توعية المعلمين و الأولياء بطبيعة التعامل مع الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب.

Le résumé de l'étude :

Cette étude a pour but de suggérer un programme thérapeutique à cible multiples et de tester son efficacité de réduire l'hyperactivité, augmenter la capacité de concentration et d'attention. Aussi, améliorer la capacité de lecture et de la compréhension de l'écrit chez les élèves de quatrième année primaire.

L'étude actuelle a deux phases :

La première phase : C'était le diagnostic du trouble déficit d'attention accompagné de l'hyperactivité et le diagnostic des difficultés de la compréhension de l'écrit chez les enfants de quatrième année primaire.

La deuxième phase : c'était la phase pilote dans laquelle on a appliqué le programme thérapeutique.

La problématique de l'étude a commencé par la question suivante :

Est ce que le programme d'entraînement thérapeutique est efficace dans la réduction des troubles de déficit d'attention accompagnés de l'hyperactivité ? et est ce qu'il améliore le niveau de la compréhension de l'écrit chez les élèves de quatrième année primaire.

Concernant les hypothèses de l'étude elles étaient ainsi :

- Elles existent des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure de l'évaluation cognitive chez les membres de l'échantillon d'étude.
- Elles existent des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le formulaire de renseignements et l'estimation des troubles de déficit d'attention accompagnés de l'hyperactivité concernant les enseignants en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.
- Elles existent des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le formulaire de renseignements et l'estimation des troubles d'attention accompagnés de l'hyperactivité concernant les parents en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.
- Elles existent des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le test d'attention sélectif concernant les réponses juste en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.

- Elles existent des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le test d'attention sélectif concernant les réponses fautes en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.
- Elles existent des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le test de la compréhension de l'écrit en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.

Afin de réaliser les objectifs cités ci-dessus et confirmer les hypothèses de l'étude, nous nous sommes basés sur l'approche expérimentale et l'approche descriptive analytique, de fait que l'échantillon d'étude s'est composé de 17 élèves âgés entre 9 ans et 11 ans ayant des difficultés de concentration, de l'hyperactivité et des problèmes de compréhension.

Concernant les outils d'étude, on a utilisé l'observation, le bilan d'évaluation neuropsychologique, le test du dessin de bonhomme pour mesurer l'intelligence et la chercheuse a aussi conçu un formulaire d'observation et de diagnostic de troubles de déficit de l'attention accompagnés de l'hyperactivité. Et cela en deux copies ; une pour les enseignants et l'autre pour les parents et la conception d'un test d'achèvement concernant la compréhension de l'écrit ; et nous nous sommes assurés des propriétés psychométriques des outils avant leur utilisation dans l'étude pré expérimental.

Après l'application sur le terrain des outils d'études de pré-mesure et après l'application du programme thérapeutique qui a duré 6 mois, et après qu'on a réappliqué les tests dans le post-mesure on a trouvé les résultats suivants :

- L'existence des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans la batterie d'évaluation cognitive en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude. Alors qu'il avait une amélioration de la plupart des membres de l'échantillon d'étude dans le niveau de leur capacité cognitive et la rapidité d'analyse des informations. Et cela confirme l'efficacité du programme thérapeutique.
- L'existence des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le formulaire d'observation et le diagnostic des troubles de concentration accompagnés de l'hyperactivité concernant les enseignants en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude. Une nette amélioration est apparue surtout on ce qui concerne l'attention, aussi on remarque la stabilité de la plupart des cas au niveau psychique et émotionnel.
- L'existence des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le formulaire d'observation et le diagnostic des troubles de concentration accompagnés de l'hyperactivité concernant les parents en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.
- L'existence des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le test d'attention sélectif en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.

- L'existence des différences significantes entre les résultats de pré-mesure et les résultats de post-mesure dans le test de compréhension de l'écrit en faveur de post-mesure chez les membres de l'échantillon d'étude.

Et d'après les résultats des hypothèses on constate l'efficacité du programme thérapeutique dans la réduction des troubles d'attention et la diminution d'impulsivité et d'hyperactivité et l'amélioration des capacités des élèves souffrants de ces troubles de compréhension.

Et parmi les suggestions, que la chercheuse a émergé on trouve ;

- L'intensification des programmes thérapeutiques avec cette catégorie surtout en ce qui concerne le programme de modification du comportement et le programme d'amélioration du rendement scolaire.
- La sensibilisation des enseignants et des parents de la manière de traiter les enfants qui souffrent de ces troubles.

The summary of the study

This study aims to suggest a multi target therapeutic training program, and to test its effectiveness in reducing hyperactivity, increase the ability of attention, also, to improve the ability to read and reading comprehension with the fourth year pupils of primary schooling .

The current study went through two phases :

The first phase : It was the diagnosis of attention disorder coupled with hyperactivity and the diagnosis in the difficulty in reading comprehension with the fourth year pupils of primary schooling.

The second phase : It was the pilot phase where the application of the therapeutic program was made.

The problematic of this study started with this question ;

Is the training therapeutic program effective in the reduction of attention disorder ?and does it improve the level of reading comprehension with the fourth year pupils of primary schooling.

And we came out with the general hypothesis of the study :

The therapeutic training program is effective in reducing of attention disorder accompanied with hyperactivity and it improves the level of reading comprehension with the pupils of the fourth year of primary schooling .

The hypothesis of the study were as follows :

1-There are significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the cognitive assessment in favor of the post measurement. of the members of the experimented sample.

2-There are significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the note form and the estimation of the attention disorder accompanied with hyperactivity concerning the teachers in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

3- There are significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the note form concerning the parents in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

4- There are significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the selective attention test in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

5- There are significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the reading comprehension test in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

And in order to realize the previous objectives and to confirm the hypothesis, we adopted the experimental approach and the descriptive and analytic approach with a sample of 17 pupils of the fourth year of the primary schooling. Their ages were between 9 and 11 years old and they had difficulties in attention, they were hyperactive and they had problems in reading comprehension.

Concerning the study tools we used ; observation, the psychological nerve budget, drawing test man of intelligence and also the researcher designed a note form and diagnosed attention disorder accompanied with hyperactivity. She made two copies ; one for the teachers and the other for the parents. She also designed and achievement test concerning reading comprehension. Then, she checked the psychometric properties of the tools before their use.

After the field use of the study tools in the pre-measurement and the application of the therapeutic program that lasted 4 months, were tested them in their post measurement and were ached the following results ;

-The existence of significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the battery of the cognitive assessment in favor of the post measurement in favor of the post measurement of the members of the experimented sample. We noticed that there is an improvement in the experimented sample ,their level of cognitive abilities, the fast processing of information and this confirms the effectiveness of the therapeutic program.

- The existence of significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the note form and the diagnosis of attention disorder accompanied with hyperactivity concerning the teachers in favor of the post measurement in favor of the post measurement of the members of the experimented sample. We noticed that there is a clear improvement in pupils'attention and the majority of the pupils become stable (psychologically and emotionally).

- The existence of significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the note form and the diagnosis of attention disorder accompanied with hyperactivity concerning the parents in favor of the post measurement in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

- The existence of significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the note form and the diagnosis of attention disorder accompanied with hyperactivity in the automatic selection test in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

- The existence of significant differences between the results of the pre-measurement and the results of the post measurement in the note form and the diagnosis of attention disorder accompanied with hyperactivity in the reading comprehension test in favor of the post measurement of the members of the experimented sample.

And from the results of the five hypotheses, the success and effectiveness of the therapeutic training program is illustrated in reducing the attention disorder and diminishing the impulsivity and hyperactivity. also improving the ability of the pupils that have difficulty in reading comprehension's .From the suggestions that the researcher emerged ; we find ;

- To intensify the therapeutic programs with this category especially that concerns behavior modification

- To improve academic performance program ,

- To make both of the teachers and parents aware about how to deal with the children that suffer from this problem.

قائمة المحتويات

ملخص الدراسة	
باللغة العربية	
باللغة الفرنسية	
باللغة الانجليزية	
قائمة المحتويات	ا-خ
قائمة الجداول	د-ذ
فهرس المخططات و الرسومات البيانية	ر
مقدمة	2

الباب الأول: الجانب النظري للدراسة الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1-1- إشكالية الدراسة و تساؤلاتها	9
2-1- فرضيات الدراسة	18
3-1- أهداف الدراسة	18
4-1- أهمية الدراسة	19
5-1- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة	20
5-1- اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	20
5-2 الفهم القرائي	20
5-3 الانتباه الانتقائي	20
5-4 البرنامج التدريبي	21
5-5 مقارنة نفسية عصبية	21
6-1 الدراسات السابقة	22
7-1 تعليق على الدراسات السابقة	40

الفصل الثاني: اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

تمهيد

1-1- الانتباه

1-1-1. تعريف الانتباه	45
1-1-2. أنواع الانتباه	46
1-2 الانتباه القسري (اللاإرادي)	46
2-2 الانتباه التلقائي	46
3-2 الانتباه الانتقائي (الإرادي)	46
1-1-3. مراحل الانتباه	47
1-3 مرحلة الكشف و الإحساس	47
2-3 مرحلة التعرف	48
3-3 مرحلة الاستجابة للمثير الحسي	48
1-1-4. محددات الانتباه	48

48.....	1-4 المحددات الحسية العصبية
48.....	2-4 المحددات المعرفية
48.....	3-4 المحددات المتعلقة بالدافعية
48.....	4-4 المحددات الانفعالية والشخصية
49.....	5-1-II. متطلبات الانتباه الأساسية في عملية التعلم
49.....	6-1-II. اضطراب الانتباه
49.....	1-6 العوامل العصبية المسببة لاضطراب الانتباه
50.....	2-6 خلل نظام الضبط الاستثاري
51.....	3-6 العوامل البيولوجية والبيئية
51.....	7-1-II. أنماط الانتباه في سياق معالجة المعلومات
53.....	8-1-II. الانتباه حسب نظرية باركلي
	2-II- اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
56.....	1-2-II. لمحة تاريخية حول اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
59.....	2-2-II. مفهوم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
59.....	1-2 اضطراب الانتباه
60.....	2-2 اضطراب النشاط الزائد
61.....	3-2 اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد
62.....	1-3-2 التعريف الطبي
63.....	2-3-2 التعريف السلوكي
64.....	3-2-II. نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
65.....	4-2-II. العوامل المسببة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
65.....	1-4 العوامل البيولوجية
65.....	1-1-4 الدراسات المتعلقة بالناقلات العصبية
66.....	2-1-4 الاضطرابات البيوكيميائية
67.....	3-1-4 الدراسات العصبية النفسية
68.....	4-1-4 الدراسات المتعلقة بالوراثة
68.....	2-4 العوامل البيئية
68.....	1-2-4 أساليب المعاملة الوالدية
69.....	2-2-4 العوامل الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية
70.....	3-4 العوامل النفسية
70.....	5-2-II. أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
71.....	1-5 الأعراض الأساسية
72.....	2-5 الأعراض الثانوية
73.....	2-5 أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في سن المدرسة
75.....	6-2-II. تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
78.....	7-2-II. علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

- 78.....1-7 العلاج الطبي.
- 79.....2-7 العلاج النفسي.
- 83.....3-7 العلاج التربوي التعليمي.
- 84.....4-7 العلاج الأسري.
- 85.....8-2-II الآثار المترتبة عن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الطفل....

خلاصة الفصل

الفصل الثالث : تناول المعرفي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و علاقته بالنشاط الأكاديمي

تمهيد

- 88.....1-III- الانتباه و البناء المعرفي عند الطفل ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- 89.....2-III- علاقة الوظائف المعرفية بالتعلم عند المصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- 90.....3-III- الخصائص المعرفية للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال نموذج باركلي للكف السلوكي.
- 91.....1-3- اختزال المثيرات المشتتة
- 91.....2-3- التنظيم أو البناء
- 92.....3-3- التقييم السلوكي الوظيفي
- 92.....4-3- الإدارة المشروطة للذات
- 92.....5-3- الرصد الذاتي للانتباه
- 93.....4-III- المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- 93.....1-4- التأخر الدراسي.
- 94.....2-4- صعوبات التعلم.
- 97.....3-4- اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و ضعف التحصيل الدراسي.
- 98.....5-III- الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- 103.....6-III- البرامج العلاجية و التدريسية الخاصة باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد.
- 104.....1-6- البرامج العلاجية السلوكية.
- 105.....2-6- البرامج العلاجية القائمة على أساس برامج و أنظمة طبية.
- 106.....3-6- البرامج العلاجية القائمة على أساس تدريب الوالدين.
- 108.....4-6- البرامج العلاجية متعددة النماذج.

الفصل الرابع: القراءة و الفهم القرائي

تمهيد

1-IV- القراءة

- 110.....1-1-IV- تعريف القراءة.

111	2-1-IV- طبيعة عملية القراءة
111	3-1-IV- أنواع القراءة
113	4-1-IV- الأهداف الأساسية للقراءة
114	5-1-IV- أهمية القراءة للفرد
114	6-1-IV- المبادئ الأساسية في عملية القراءة
116	7-1-IV- العوامل المؤثرة في تعليم القراءة
116	1-7 القدرة العقلية
116	2-7 طواعية اللغة
116	3-7 حصيلة الخبرات
116	4-7 الحالات العضوية
117	5-7 العوامل الانفعالية
117	8-1-IV- العمليات اللازمة للقراءة
117	9-1-IV- علاقة الانتباه بالقراءة
120	

2-IV- الفهم القرائي

121	1-2-IV- مفهوم الفهم القرائي
122	2-2-IV- استراتيجيات الفهم القرائي
124	3-2-IV- أهمية الفهم القرائي
125	4-2-IV- عمليات الفهم القرائي
126	1-4 العمليات الجزئية
127	2-4 العمليات التكاملية
127	3-4 العمليات الكلية
127	4-4 العمليات التفصيلية المكملة
128	5-4 عمليات م وراء المعرفة و الفهم القرائي
128	5-2-IV- تصنيف مستويات الفهم القرائي
132	6-2-IV- أسباب صعوبات الفهم القرائي
132	7-2-IV- أساليب تقييم صعوبات الفهم القرائي
133	8-2-IV- العوامل التي تؤثر على سرعة القراءة و الفهم القرائي
139	9-2-IV- الفهم القرائي و صعوبات التعلم

الباب الثاني : الجانب التطبيقي للدراسة الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

143	1-V- منهج الدراسة
143	2-V- حدود الدراسة
143	1-2 الحدود الزمانية للدراسة
144	2-2 الحدود المكانية للدراسة

144	3-V- مجموعة الدراسة
146	4-V- الدراسة الاستطلاعية
148	5-V- تقديم أدوات الدراسة
148	1-5- تقديم الاختبارات المكملة
148	1-1-5- الملاحظة
148	2-1-5- الميزانية النفسية العصبية
149	3-1-5- اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء
151	2-5- تقديم أدوات الدراسة التجريبية
152	1-2-5- بطارية التقييم المعرفي لتصنيف أنواع العجز
152	2-2-5- استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
155	1-2-2-5- استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للنسخة الموجهة للمعلمين
156	2-2-2-5- الخصائص السيكومترية لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه الموجهة للمعلمين
157	3-2-2-5- استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للنسخة الموجهة للأولياء
159	4-2-2-5- الخصائص السيكومترية لاستمارة ملاحظة وتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للنسخة الموجهة للأولياء
160	3-5- الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي
162	1-3-5- توزيع أسئلة الاختبار علي المستويات الثلاثة للفهم القرائي
165	2-2-5- الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الفهم القرائي
165	3-2-5- تحديد زمن الإجابة على الاختبار
165	4-2-5- طريقة تصحيح اختبار الفهم القرائي
165	4-5- اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي
168	5-5- أساليب المعالجة الإحصائية
168	6-V- التصميم التجريبي
169	7-V- الخلفية النظرية و مصادر بناء البرنامج
170	8-V- شروط نجاح البرنامج
170	1-8- التحكم في العوامل التي تؤثر على البرنامج
170	1-1-8- العوامل الاجتماعية
170	2-1-8- العوامل النفسية
171	3-1-8- العوامل التربوية و الإدارية
171	2-8- الصدق
171	9-V- الاختبار القبلي
172	10-V- الاختبار البعدي
172	11-V- تطبيق البرنامج
173	12-V- الإطار العام للبرنامج

176	13-V- مراحل البرنامج التدريبي
176	1-13- المرحلة الأولى: مرحلة تعديل السلوك
181	2-13- المرحلة الثانية: مرحلة زيادة التركيز، تنشيط الانتباه و امتصاص النشاط الزائد.....
190	3-13- المرحلة الثالثة: مرحلة تحسين و تنمية الفهم القرائي.....

الفصل السادس : دراسة النتائج و مناقشتها و التحقق من فرضيات الدراسة **التناول الإجرائي الأول : تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**

195	1-VI عرض، تحليل و مناقشة نتائج الاختبارات المكملة.....
195	1-1 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الميزانية النفسية العصبية.....
195	1-1-1 عرض و تحليل مضمون الميزانية النفسية العصبية.....
199	2-1-1 مناقشة و تفسير نتائج الميزانية النفسية العصبية.....
203	2-1-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء.....
203	1-2-1 عرض و تحليل نتائج اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء.....
204	2-2-1 تفسير و مناقشة نتائج اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء.....
206	3-1 عرض و تحليل نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للمعلمين).....
208	4-1 عرض و تحليل نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للأولياء).....
209	5-1 مناقشة و تفسير نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة التشخيص.....

التناول الإجرائي الثاني : علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين مستوى الفهم القرائي

211	2-VI عرض، تحليل و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.....
211	1-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....
213	1-1-2 نسب التحسن الخاصة بكل حالة في بطارية التقييم المعرفي.....
216	2-1-2 نسب التحسن الخاصة بكل محور من محاور بطارية التقييم المعرفي.....
219	3-1-2 المناقشة النفسية العصبية لنتائج بطارية التقييم المعرفي.....
223	2-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....
224	1-2-2 نسب تحسن الحالات في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة المعلمين).....
228	2-2-2 نسب التحسن الخاصة بكل بعد من أبعاد استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة المعلمين).....
228	3-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....

229	1-3-2 نسب تحسن الحالات في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة الأولياء).....
232	2-3-2 التفسير النفسي العصبي لنتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة المعلمين + نسخة الأولياء).....
236	4-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:.....
238	1-4-2 نسب تحسن الحالات في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي.....
240	5-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:.....
241	1-5-2 نسب تحسن الحالات في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي.....
242	2-5-2 التفسير النفسي العصبي لنتائج اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي.....
245	6-2 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة:.....
246	1-6-2 نسب التحسن في اختبار الفهم القرائي عند كل حالة.....
248	2-6-2 المناقشة النفسية العصبية لنتائج اختبار الفهم القرائي و علاقته بالانتباه الانتقائي.....
254	3-VI مناقشة نتائج الفرضية العامة من خلال تقييم المراحل الثلاثة للبرنامج العلاجي.....
255	1-3 مناقشة نتائج المرحلة الأولى من البرنامج العلاجي.....
258	2-3 مناقشة نتائج المرحلة الثانية من البرنامج العلاجي.....
270	3-3 مناقشة نتائج المرحلة الثالثة من البرنامج العلاجي.....
276	4-3 معدلات الفصول الدراسية الثلاثة الخاصة بكل حالة.....
279	الاستنتاج العام.....
285	خاتمة.....
292	المراجع.....
	الملاحق

فهرس الجداول

145	خصائص مجموعة الدراسة.....	الجدول رقم "1"
147	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.....	الجدول رقم "2"
150	تحويل مجموع النقاط في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي.....	الجدول رقم "3"
150	تصنيف درجات الذكاء.....	الجدول رقم "4"
154	عدد المحاولات المعادة بطريقة صحيحة لكل كلمة في بند التعلم.....	الجدول رقم "5"
158	قيم معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق لاستمارة ملاحظة وتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الموجهة للمعلمين.....	الجدول رقم "6"
158	قيم (t) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا و المجموعة الدنيا لاستمارة المعلمين.....	الجدول رقم "7"
160	قيم معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق وإعادة التطبيق لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الموجهة للأولياء.....	الجدول رقم "8"
161	قيم (t) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا و المجموعة الدنيا لاستمارة الأولياء.....	الجدول رقم "9"
162	مستويات الفهم القرائي و المهارات الخاصة بكل مستوى.....	الجدول رقم "10"
163	قيم معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق و إعادة التطبيق لاختبار الفهم القرائي.....	الجدول رقم "11"
164	معامل الارتباط لحساب ثبات الاختبار التحصيلي للفهم القرائي و كذا الصدق الذاتي لكل منها.....	الجدول رقم "12"
174	التوزيع الزمني لمراحل البرنامج العلاجي الثلاثة.....	الجدول رقم "13"
176	أهم الخطوات الإجرائية للمرحلة الأولى من البرنامج العلاجي.....	الجدول رقم "14"
203	درجة حاصل الذكاء عند أفراد مجموعة الدراسة.....	الجدول رقم "15"
206	الدرجة التي تحصل عليها أفراد مجموعة الدراسة في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد الخاصة بالمعلمين.....	الجدول رقم "16"

208	الدرجة التي تحصل عليها أفراد مجموعة الدراسة في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد الخاصة بالأولياء.....	الجدول رقم " 17 "
212	نتائج دلالة الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي بأبعادها العشرة عند أفراد مجموعة الدراسة.....	الجدول رقم " 18 "
213	نسبة النجاح في كل من القياس القبلي و القياس البعدي الخاص ببطارية التقييم المعرفي لكل حالة.....	الجدول رقم "19"
217	نسب التحسن الخاصة بكل محور من محاور بطارية التقييم المعرفي بعد تطبيق البرنامج.....	الجدول رقم "20"
223	نتائج دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي و متوسطات درجات القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأبعادها الثلاثة (صعوبات الانتباه، الاندفاعية، النشاط الزائد)، عند أفراد مجموعة الدراسة.....	الجدول رقم "21"
225	نسب تحسن الحالات في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأبعادها الثلاثة.....	الجدول رقم "22"
229	نتائج دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي و متوسط درجات القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد النسخة الخاصة بالأولياء عند أفراد مجموعة الدراسة.....	الجدول رقم "23"
230	نسب تحسن الحالات من خلال نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة الأولياء).....	الجدول رقم " 24 "
237	نتائج دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي و متوسطات درجات القياس البعدي في اختبار الانتباه الانتقائي فيما يخص الإجابات الصحيحة.....	جدول رقم "25"
238	متوسطات عدد الإجابات الصحيحة في اختبار الانتباه الانتقائي في القياسين القبلي و البعدي.	جدول رقم " 26 "
240	نتائج دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي و متوسطات درجات القياس البعدي في اختبار الانتباه الانتقائي فيما يخص الإجابات الخاطئة.....	جدول رقم " 27 "
241	متوسطات عدد الإجابات الخاطئة في اختبار الانتباه الانتقائي في القياسين القبلي و البعدي...	جدول رقم "28"
245	الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي و القياس البعدي في اختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.....	جدول رقم "29"
246	نسب النجاح في اختبار الفهم القرائي في مرحلة التطبيق القبلي والبعدي و نسب التحسن الخاصة بكل	جدول رقم "30"

	حالة.....	
255	نسب تحسن أفراد مجموعة الدراسة خلال الأسابيع الأربعة الخاصة بالجزء الأول من البرنامج العلاجي.....	جدول رقم "31"
271	نسب النجاح الخاصة بكل نص من نصوص الفهم القرائي في الجزء الثالث من البرنامج العلاجي.....	جدول رقم "32"
276	معدلات أفراد مجموعة الدراسة في الفصول الدراسية الثلاثة.....	جدول رقم "33"

فهرس المخططات		
الرقم	العنوان	الصفحة
المخطط رقم "1"	مراحل حدوث عملية الانتباه.....	47
المخطط رقم "2"	الآثار المترتبة عن اضطراب نقص لانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الطفل.....	85
المخطط رقم "3"	استراتيجيات تعلم القراءة.....	123
المخطط رقم "4"	مظاهر الفهم القرائي.....	124
المخطط رقم "5"	مكونات الجزء الأخير من البرنامج العلاجي	193
فهرس الرسومات البيانية		
الرسم البياني رقم "1"	الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي الخاصة بنتائج بطارية التقييم المعرفي.....	216
الرسم البياني رقم "2"	نتائج كل تمرين أو بعد من أبعاد بطارية التقييم المعرفي في كل من القياسين القبلي و البعدي.....	219
الرسم البياني رقم "3"	الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي الخاص باستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد النسخة الخاصة بالمعلمين.....	226
الرسم البياني رقم "4"	الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي الخاص باستمارة ملاحظة النشاط الزائد (نسخة الأولياء).....	231
الرسم البياني رقم "5"	الفروق بين نتائج اختبار الفهم القرائي عند أفراد مجموعة الدراسة في كل من القياس القبلي و القياس البعدي.....	248
الرسم البياني رقم "6"	معدل تكرار السلوك عند أفراد مجموعة الدراسة خلال الأسابيع الأربعة.....	257
الرسم البياني رقم "7"	نسب نجاح أفراد مجموعة الدراسة في كل نص من نصوص الفهم القرائي الأربعة.....	274
الرسم البياني رقم "8"	توزيع نسب نجاح أفراد مجموعة الدراسة في أنشطة الفهم القرائي.....	275

مقدمة

تعتبر الطفولة مرحلة مهمة من مراحل بناء و نمو شخصية الفرد، و مستقبل المجتمع يرتبط بالدرجة الأولى بالنمو العقلي و المعرفي لأبنائه. و لا نبالغ إذا قلنا أن أي تغيير أو تطور اجتماعي نحو الأفضل، إنما يتوقف على ما يقدمه المجتمع من جهود لإعداد الكثير من البرامج و الدراسات من أجل الارتقاء بالطفل و حل مشكلاته و التكفل به في شتى المجالات. لهذا وجب الاهتمام بالجانب النفسي و الانفعالي للطفل من أجل الوصول إلى بناء مجتمع متقدم و متحضر.

و لا بد أن يشمل اهتمامنا بالطفولة الطفل العادي و غير العادي، لأن الطفل غير العادي يمثل عبئا ليس فقط على أفراد أسرته و إنما على جميع المحيطين به من والدين و أقرباء و زملاء و مدرسين. فالمشكلات السلوكية و المعرفية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تمثل حاجزا في سبيل تقدمهم في دراستهم و تحسين تحصيلهم الدراسي، وتحقيق أهدافهم في الحياة، كما أنها تمثل عائقا و مصدرا للإحباط أمام المدرسين و أولياء الأمور عند محاولتهم توجيه هؤلاء الأطفال (شوقي، 1990).

و يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من بين الاضطرابات السلوكية والانفعالية و المعرفية التي تمس الأطفال في سن مبكر، حيث أثبتت الدراسات أن الإصابة بهذا الاضطراب غالبا ما تظهر بوضوح في السنة الرابعة من عمر الطفل (كامل، 2008).

و المعروف أن مثل هذا الاضطراب السلوكي يمكن أن يعيق الطفل في تعلمه و تحصيله الدراسي، هذا ما جعل الباحثين يهتمون بصعوبات التعلم على اختلاف مظاهرها و تعدد وجوهها، و ما يعانيه التلميذ و عائلته من مشاكل عاطفية و اجتماعية و عائلية تنغص عليهم معيشتهم بسبب نظرة المجتمع إليهم. لأن التلميذ المصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو تلميذ سلبي بالنسبة للمدرسة و المعلم، لأنه دائما غير منته و لا يهدأ في مكانه، لا يركز في أعماله، لا يستمع للآخرين و يحدث فوضى وسط جماعة الرفاق و الزملاء، هذا ما يجعله فرد غير مرغوب فيه. و يكون تحصيله الدراسي في أغلب الأحيان منخفضا مقارنة بزملائه من نفس السن.

و يندرج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ضمن الاضطرابات العصبية التي تظهر على شكل خلل في السيولة العصبية، و ببطء في المعالجة العقلية للمعلومات، مما يجعل هؤلاء الأطفال يقعون في صعوبات تعلم مختلفة. خاصة إذا ارتبط بصعوبة في تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة و الحساب. و ما يزيد الاهتمام بهذا الاضطراب انتشاره بين الأطفال في سن التمدرس الابتدائي، حيث تراوحت نسبة انتشاره في هذه المرحلة ما بين 3% إلى 20% و

معظمهم من الذكور من مختلف الطبقات الاجتماعية، و غالبا ما يمتد هذا الاضطراب إلى مرحلة المراهقة (معوض، 1992).

و تطورت تسمية هذا الاضطراب حسب الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للأمراض العقلية (DSM-IV 1994) حيث تم التمييز فيه بين الأنواع الفرعية الثلاث للاضطراب والتي بقي معمول بها إلى يومنا هذا و هي (فرط الحركة / اندفاعية) (hyperactivité- impulsivité) (نقص الانتباه) (inattention) و النوع المختلط اضطراب الانتباه/ نشاط زائد (mixte) / Troubles d'attention/ hyperactivité. حيث خرجت هذه النسخة بتسمية جديدة لهذا الاضطراب المركب و هي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Trouble Déficit de l'Attention avec Hyperactivité TDA /H.

و في هذه الدراسة اخترنا اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. لأن الانتباه كوظيفة معرفية، يعد مهما جدا في عملية التعلم و التحصيل الدراسي في مختلف المهارات المدرسية. و أي خلل أو مشكل يؤدي إلى ظهور صعوبات أكاديمية مختلفة عند التلميذ.

و تعتبر القراءة من أهم الوظائف المعرفية الأكاديمية الأكثر تدهورا عند فئة الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. فهي نشاط يتمثل في قدرات مكتسبة بواسطة تعلم نوعي و منظم، تتدخل فيه العديد من العمليات الحسية، الذهنية، المعرفية و الحركية، التي تتحكم في آلياتها مناطق عصبية متخصصة (قلاب، 2012).

و الهدف الأول للقراءة هو الفهم الذي يكون دائما متعلقا بدرجة كبيرة من الدقة أي سلامتها من الأخطاء و أيضا في زمن عادي ليس بالسرير و لا بالبطيء. و نحن في هذه الدراسة لم يقع اختيارنا على القراءة في حد ذاتها سواء من ناحية الدقة أو السرعة، و لكن ركزنا على الفهم القرائي كونه متغير لم يحظى بالكثير من الدراسة و التقييم عند هذه الفئة.

و حسب (جاي بوند و آخرون، 1986)، أنه من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة على كل المستويات تنمية القدرة على الفهم، ذلك أن الهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم المادة المكتوبة مهما كانت صعوبتها. و إذا كنا ندرّب التلميذ على أن تكون له مفردات بصرية، و أن يكتسب المهارة في التعرف على الكلمات و تنمو لديه القدرة اللفظية بوجه عام، فإن الهدف من وراء

ذلك كله أن يصبح قادرا على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة. و تتوقف مهارته في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني و دقته في تفسيرها (عبد الحميد السيد، 2000).

و اذا كانت مشكلة الفهم القرائي عند التلميذ العادي تؤرق المدرسين، فما بالك اذا اقترنت باضطراب سلوكي معرفي مثل اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فالتكفل في هذه الحالة يكون مزدوجا و مكثفا، حيث يشمل بالدرجة الأولى تحسين قدرة هؤلاء التلاميذ في الفهم القرائي و التقليل من نشاطهم الزائد و تحسين قدرتهم على الانتباه.

و قد حظيت كل من مشكلة نقص الانتباه و النشاط الزائد وصعوبات التعلم (قراءة، كتابة) في السنوات الأخيرة باهتمام الكثير من الباحثين في مجال التربية و علم النفس، و أصبحت من بين الموضوعات الأكثر تناولا من حيث الدراسة و التقييم في الوقت الحالي، بحيث تناولت الدراسات والأبحاث هذا الموضوع من زوايا متعددة للكشف عن أبعاده و أسبابه و محاولة الوصول لحلول لهذه المشكلة. و في هذا السياق نجد عدة دراسات تناولت اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و أكدت أن التدخلات العلاجية القائمة على تعديل السلوك داخل الفصل، كان لها تأثيرات مباشرة على السلوك و كذلك على المردود الدراسي عند هذه الفئة من الأطفال. لهذا فإن مشكلة الفهم القرائي والقراءة بصفة عامة يمكن أن تتفاقم و تزداد اذا ارتبطت باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و من هنا انبثقت هذه الدراسة التي تهدف لبناء برنامج تدريبي يمكنه أن يساهم في التخطيط الجيد لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ على التفاعل الايجابي مع المناخ المدرسي، و يمكن الاستفادة منه في تعديل طرق التعليم حسب احتياجات هذه الفئة.

و من هنا أردنا معرفة دور البرنامج العلاجي المصمم من طرف الباحثة في التقليل من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و كذا تصميم اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي من أجل تشخيص وتحديد صعوبات الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ. و تحسين قدرتهم على القراءة و فهم المقروء، من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج. بحيث تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال تناولها لمشكلة الفهم القرائي التي أصبحت عائقا أمام التلاميذ و زادت من ضعف تحصيلهم الدراسي، و تجلّى ذلك من خلال شكاوي المعلمين المتكررة أثناء قراءة أو انجاز الواجبات المدرسية و اجابات التلاميذ أثناء الامتحانات، التي دلت أغلبها على عدم فهم التلميذ لمضمون النص و الأسئلة المطروحة من حوله. هذا ماجعلها تأخذ وقتا وجهدا كبيرا من المعلمين أثناء إلقاء الدرس محاولة منهم إيجاد حل

للتعامل مع هذه المشكلة التي تعوق التعلم الجيد للتلميذ مستقبلا. و ما يزيد هذه الدراسة أهمية كونها دراسة تشخيصية علاجية في نفس الوقت. و يظهر ذلك من خلال تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، عن طريق استمارة تقدير و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بنسختها الموجهة للمعلمين والموجهة للأولياء، ثم تشخيص صعوبات الفهم القرائي من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي الخاص بالفهم القرائي. مع العلم أن الأدوات صممت من طرف الباحثة لتنمashi و تتكيف مع المحيط الاجتماعي و الوسط المدرسي الجزائري للتلميذ. ثم بناء برنامج علاجي خاص بتعديل السلوك و التقليل من النشاط الزائد و نقص الانتباه كمرحلة أولى من البرنامج. و في المرحلة الثانية نركز على تنشيط الانتباه و زيادة مدة التركيز، من خلال مجموعة من الأنشطة التربوية و التعليمية و مجموعة من الأشغال اليدوية التي تساعد على زيادة مدة الانتباه عند الطفل. و في المرحلة الأخيرة من البرنامج العلاجي نركز على تحسين الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ من خلال أربع نصوص مقترحة و كل نص يشمل مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تقيس مستويات الفهم القرائي الثلاثة و هي المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي و المستوى التدوقي و التي تنمashi مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي.

و نظرا للارتفاع المستمر لنسبة الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، و قلة الدراسات التي تبحث في محاولة التقليل من هذا السلوك و التقليل من صعوبات التعلم المرافقة له، خاصة فيما يخص صعوبات تعلم القراءة و صعوبات فهم المقروء سوف نتناول مشكلة الفهم القرائي من الجانب المعرفي عند هذه الفئة، لأن معظم الدراسات الموجودة على المستوى الوطني ركزت على دراسة الكتابة والقراءة من حيث الأداء وكذا تعديل السلوك و تشخيص هذا الاضطراب عند التلاميذ دون التركيز على الفهم. و من هنا انبثقت الدراسة الحالية التي تهدف إلى اقتراح برنامج تدريبي و اختبار مدى فاعليته مع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أولا من أجل خفض من هذا الاضطراب، و ثانيا من أجل تحسين أداء التلاميذ في القراءة و كذا تحسين قدرتهم على فهم ما يقرءون.

و لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تقسيمها إلى قسمين هما الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث يشمل الأول أربع فصول نظرية و هي الفصل الأول "الفصل التمهيدي" والذي قدمنا فيه إشكالية الدراسة و فرضياتها، أهدافها و أهميتها، التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة و كذا مجموع الدراسات

السابقة حول الموضوع و التعليق عليها. أما الفصل الثاني الذي تطرقنا فيه إلى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تعاريفه، أسبابه و نسبة انتشاره، أهم أعراضه، النظريات أو الاتجاهات المفسرة لهذا الاضطراب و صولا إلى أهم طرق العلاج. و في الفصل الثالث تطرقنا إلى التناول المعرفي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و علاقته بالنشاط الأكاديمي حيث تحدثنا فيه عن الانتباه والبناء المعرفي عند الطفل ذو اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الخصائص المعرفية للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال نموذج باركلي للكف السلوكي. ثم التطرق لأهم المشكلات التعليمية والأكاديمية عند هذه الفئة بالإضافة إلى أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ الذين لديهم هذا الاضطراب. و في الفصل الرابع و الأخير من الفصول النظرية و الذي خصص لمتغير القراءة و الفهم القرائي، فقد شمل على قسمين، القسم الأول خصص للقراءة، تعريفها، أنواعها، الأهداف الأساسية للقراءة، العوامل المؤثرة في عملية القراءة و أهم العوامل الواجب توفرها لتحقيقها على أكمل وجه، و أخيرا علاقة الانتباه بالقراءة. أما القسم الثاني فخصص للفهم القرائي، مفهومه، استراتيجيات الفهم القرائي، أهمية الفهم القرائي و أهم عملياته وصولا إلى تصنيف مستويات الفهم القرائي، و أخيرا أهم العوامل المؤثرة على السرعة و الفهم القرائي معا.

أما الجانب التطبيقي فهو يشمل على فصلين، الفصل الخامس و الذي تناول الإطار المنهجي للدراسة حيث يضم منهج الدراسة، أدواتها، مجموعة الدراسة و تقديم البرنامج العلاجي و الخلفية النظرية للبرنامج و مصادر بنائه، بالإضافة إلى عرض محتوى و مضمون الجلسات في كل مرحلة من مراحل البرنامج. ثم تقديم أدوات المعالجة الإحصائية المستعملة. و الفصل السادس و الأخير تطرقنا فيه إلى عرض و تحليل النتائج و مناقشتها على ضوء الدراسات السابقة، و في ختام الدراسة تم اقتراح مجموعة من التوصيات و الاقتراحات لتكملة هذا البحث.

الباب الأول الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

1-1 الإشكالية:

تعد الاضطرابات التي تظهر عند الطفل في مرحلة الطفولة، من بين المشكلات التي تسنى للباحثين دراستها بسبب شيوعها المتزايد و خطورتها على الطفل و المحيطين به. و مع توفر جملة من العوامل التي يمكن أن تكون بيولوجية، نفسية و اجتماعية، قد يعاني الطفل في سن المدرسة من بعض الاضطرابات السلوكية المعرفية، من بينها اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. حيث يتمثل هذا الأخير في شكل مظاهر سلوكية مضطربة كالنشاط الزائد و الاندفاعية في الاستجابة و تشتت الانتباه، و تتضح تأثيرات هذا الاضطراب على الطفل و أسرته بعد التحاقه بالمدرسة. و الجدير بالذكر أن النشاط الزائد يعتبر أمر طبيعي عند الأطفال في عمر سنتين إلى 3 سنوات، إذ يجب عدم التسرع و الحكم على الطفل بأن ما يوجد لديه من نشاط يدل على اضطراب في السلوك، فالطفل بطبيعته لديه طاقة زائدة و لابد أن يلعب و يتحرك. كما أنه من الملاحظ أن النشاط الزائد عند الأطفال يتناقص تدريجيا مع النمو و يكون أقل بشكل واضح في سن المراهقة، إلا أنه قد يستمر لدى البعض حتى سن الرشد و يكون مصحوبا بضعف القدرة على التركيز(أوسريع، 2008).

و من هنا استوجب الاهتمام بهذه الفئة قبل أن يستفحل الأمر و يحول دون النمو العادي للطفل، و يكون ذلك بالاكشاف و التشخيص المبكر لمثل هذه المشكلات، لأنه كلما طالت الفترة التي يعاني منها الطفل من هذه المشاكل كلما كان العلاج أكثر صعوبة، و يؤثر ذلك على مسار الطفل التعليمي، فتظهر لدى هؤلاء الأطفال مشاكل مدرسية و صعوبات في التعلم في مجالات مختلفة خاصة القراءة و الكتابة اللتان تعتمدان على الانتباه والتركيز بدرجة كبيرة. و في هذا السياق نجد أن المهتمين بالتربية يشكون من انخفاض مستوى تلاميذ المدرسة الابتدائية في قدرتهم على القراءة. و نظرا لأن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية وفهم المقروء فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تتضاعف اذا ارتبطت باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و يكون لها تأثير سلبي على شخصية التلميذ و مساره الدراسي (هدى مصطفى، 1996).

من مجالات التحول التي طرأت على الدراسات و البحوث النفسية و التربوية، الانتقال من الاهتمام بالدراسات الوصفية القائمة على وصف و تفسير الظواهر، إلى الدراسات التجريبية القائمة على التحكم في الظاهرة وضبط متغير أو أكثر للتعرف على أثره في متغير أو عدة متغيرات تابعة. و البرامج العلاجية، التدريبية و الإرشادية ما هي إلا تصميم من تصميمات الدراسات التجريبية التي

تسعى لإحداث تغيير مقصود في سلوك عينة من المفحوصين، بمعنى أن هذه البرامج باستراتيجياتها المختلفة هي المتغير المستقل، و تغيير سلوك المفحوصين هو المتغير التابع.

و من المعروف أن عملية التعلم تتطلب من التلاميذ أن يركزوا انتباههم أثناء استقبال المعلومات، و يشكل هذا صعوبة عند بعض التلاميذ، حيث يشتت انتباههم مع زيادة النشاط الحركي و الاندفاعية. و يتسم هؤلاء التلاميذ بعدم الاستقرار داخل حجرة الدراسة وخارجها، مما يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات بينهم وبين زملائهم من جهة و بينهم و بين المعلمين من جهة أخرى (Barkely et Al, 1992).

يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Trouble Déficit de l'Attention/ Hyperactivité (TDA/H) من أكثر المواضيع التي يثار حولها الحديث و الجدل في الأوساط العلمية، و يجري عليها العديد من الأبحاث. و يختلف أهل الخبرة و الاختصاص في تقدير حجم المشكلة و أبعادها و آثارها المستقبلية، حيث يعتبرها أغلبية الأطباء و الباحثين مشكلة كبيرة و بأن وجودها و انتشارها بين الأطفال فوق المتوقع. و طبقا لآخر و أحدث الإحصائيات نجد أن 3 إلى 5 % من الأطفال يعانون من النشاط الزائد في العالم، و كل 5 ذكور يقابلهم بنت واحدة مصابة بالنشاط الزائد و تشتت الانتباه و 30 إلى 50% من الأطفال ذوي النشاط الزائد يواجهون صعوبات مدرسية. كما أن 20 إلى 30% من الأطفال المفرطين حركيا الذين لم يتلقوا علاج يواجهون مشاكل قضائية في مرحلة المراهقة (Causse, 2013).

و تشير وزارة الصحة في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأولاد أكثر عرضة للإصابة بهذا الاضطراب بأربعة أضعاف من الفتيات، حيث أن ثلثا الأطفال الذين عانوا من هذا الاضطراب تستمر أعراضهم حتى سن المراهقة، وبعضهم إلى سن البلوغ. و في هذا الإطار أعدت جريدة "نيويورك تايمز" تقريرا مفصلا قدرت فيه أن 7,4% من الأطفال في أمريكا، الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و 17 سنة تم تشخيصهم بهذا الاضطراب. و كشفت دراسة أجريت في بريطانيا أن 1,7% من الأطفال يعانون منه (Blackman, 1999).

أما في منطقة الخليج العربي، فقد وجدت دراسة أجريت في 8 مدارس بسلطنة عمان شملت (1502) تلميذا، أن 7,8% من العينة يعانون من اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه و اضطرابات سلوكية (غسان يعقوب، 1995).

أما في الجزائر فقد توصلت دراسة (زكور و آخرون، 2009)، إلى أن انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط يقدر في 57 مدرسة ابتدائية بولاية ورقلة، كانت نسبة الإصابة به عند الذكور مرتفعة مقارنة مع الإناث. كما ذكرت (Zentall et al, 2011) في دراسة حول "فهم النشاط المفرط عند الفتيات"، إلى أن الفتيات تكبح هذا السلوك في المدرسة نسبيا دون أن يلاحظها المعلم. وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي بينت الفروق بين الجنسين من حيث الإصابة بهذا الاضطراب، إلى أن الفجوة تبقى كبيرة من حيث طرق التشخيص، و حتى أساليب المعاملة الوالدية و البناء الاجتماعي التي يمكن أن تشجع هذا السلوك عند الذكر و تقمعه عند الفتاة. و المهم في كل ما سبق أن يحاول كل من الأولياء و كذا المعلمون استثمار هذا النشاط الزائد لصالح التلميذ في الزيادة من تحصيله الدراسي و ليس العكس.

و في سياق آخر يتعلق بمكان الإصابة أجرى المعهد القومي الأميركي للصحة العقلية دراسة للأطفال شملت (152) فتى و فتاة يعانون من الاضطراب، ظهر أن 3 إلى 4% منهم كان حجم المخ لديهم أقل من الطبيعي. كما توصل الباحثون إلى تحديد اختلافات هامة في دماغ الطفل المصاب بهذا الاضطراب، فعلى سبيل المثال النواقل العصبية الكيميائية في الدماغ لا تستخدم بشكل سليم عند الأطفال المصابين بهذا الاضطراب و يكون حجم الدماغ لديهم اصغر من الأطفال الآخرين (Arns et al, 2009).

و أجريت دراسات كثيرة استهدفت معرفة مدى انتشار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و اتفقت جميعها على ارتفاع هذه النسبة خصوصا بين الأطفال، و من هذه الدراسات دراسة (روس، 1974)، حيث وجد أن ثلث الاضطرابات النفسية التي تم تشخيصها لدى أطفال المدارس تشتمل على اضطراب النشاط الزائد. و في برامج صعوبات التعلم، اعتبر المعلمون أن ما بين 30% إلى 40% من الطلاب لديهم نشاط زائد، في حين اعتبر المعلمون في برامج الاضطرابات السلوكية أن ما بين 50% إلى 60% من الطلاب ذوي النشاط الزائد يخضعون لهذا النوع من العلاج (جوزيف ريزو و روبرت زابل، 1999).

و زاد الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد نظرا لانتشاره بين الأطفال في سن التمدرس في المرحلة الابتدائية، حيث بلغت النسبة حوالي 3 إلى 20% و معظمهم

من الذكور. و يمكن أن يصيب الأطفال في مختلف المراحل العمرية، كما أن المشكلات المتعلقة به لا تنتهي بانتهاء مرحلة الطفولة و غالبا ما تمتد إلى مرحلة المراهقة (معوض، 1992).

يعتبر اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اضطرابا ذو أصل عصبي معرفي مرتبط بخلل وظيفي في السيروتون العصبية، و يكون غالبا مرتبطا بصعوبات في القراءة و هذا ما يزيده تعقيدا، لأن الطفل هنا يجد صعوبة في التركيز على الحروف و يتوه في النص (se disperse) و يكون لديه نقص الثقة بالنفس و لا يستطيع تنظيم عمله بطريقة جيدة و مرتبة تساعده على التعلم بسهولة و بسرعة (Causse, 2013).

و أكدت بعض الدراسات السابقة و البحوث أن نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تتراوح بين 3 و 7% من أطفال المرحلة الابتدائية، حسب كل مجتمع، و تشير الإحصائيات الأمريكية إلى أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط يشكلون نسبة من 30 إلى 70% من مجمل الاضطرابات النفسية عند الأطفال المترددين على العيادات النفسية و المستشفيات (غسان يعقوب، 1995).

و العلاقة بين صعوبات التعلم و اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد علاقة وثيقة، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، إلى حد أن كثير من المختصين و العاملين بالتربية يروا أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من انماط صعوبات التعلم. مثل صعوبات تعلم القراءة و الفهم القرائي و الصعوبات المتعلقة بالذاكرة و صعوبات الحساب و الرياضيات و حتى صعوبات التأزر الحركي و الصعوبات الإدراكية عموما (الزيات، 1998).

و في هذا السياق نجد دراسة فوزية محمدي التي تحمل عنوان "فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك النشاط الزائد المصحوب بنشأت الانتباه و تعديل صعوبات الكتابة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في ولاية ورقلة"، و التي أجريت على عينة مكونة من 40 تلميذا مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية و توصلت إلى اثبات فعالية البرنامجين التدريبيين في تعديل السلوك و كذا تحسين الكتابة عند هؤلاء التلاميذ.

و يتضح إذن أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد له آثار سلبية خطيرة تؤثر في سلوك الطفل بشكل عام، و أن قابلية هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل باطراد مع

تأخر الكشف عنهم. كما يؤثر هذا التأخير تأثيراً سلبياً على فعالية البرامج و الأنشطة المعدة لعلاجهم، و يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة.

و أكدت إحدى الدراسات في ميدان صعوبات التعلم في اللغة العربية بشكل عام، قد بلغت نسبتها 52,24 %، و أن نسبة من يعانون من صعوبات في تعلم القراءة فقط 73,44 %، و الكتابة 93,75 % و الفهم 65,63 % و التعبير 91,41 % للعدد الكلي من مجموعة البحث البالغ عددها 245 تلميذ من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (أحمد عواد، 1994).

و عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة تعتمد كل منها على الأخرى، هذه المستويات تبدأ بالانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة. فبعد الانتباه يتم إدراك المثير و التعرف عليه ثم يتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تتم عملية المقارنة و المعالجة للمثير بإعطائه معنى. فكل هذه المكونات تعمل معا في علاقة ديناميكية تفاعلية. هذا ما يفتقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة منهم الذين يشكون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و الذين يعانون من اضطراب الانتباه الانتقائي المتواصل، و كذلك اضمحلال و اختفاء المعلومات من الذاكرة العاملة. و ما ينتج عن هذا عدم قدرتهم على التعلم بطريقة فعالة و مواصلة التحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية (السيد أبو هاشم، 1998).

و من هذا المنطلق ارتأينا تقييم القدرات المعرفية عند هذه الفئة من التلاميذ، عن طريق تطبيق بطارية التقييم المعرفي، و ذلك للكشف عن أهم الوظائف المعرفية المصابة و التي تأثرت بهذا الاضطراب. و ذلك من أجل استئثارها وتشغيلها فيما بعد من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج التدريبي، من أجل تدارك التأخر الذي يقع فيه هؤلاء التلاميذ في الجانب المعرفي.

و في هذا السياق يؤكد "باسكوال و جيكوتس (Pascual et Gikotexe, 2003) على ضرورة التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في سن مبكرة من المرحلة الابتدائية، التي تساعد على الفهم القرائي و تحسينه. و هذا ما أكدته وليامسون و نيلسون (Williamson et Nelson, 2005)، أن تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية، يملكون إمكانية متزايدة لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تؤدي بدورها إلى تحسين الفهم القرائي (سليمان يوسف، 2011).

كما أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم مستوى تحصيل دراسي منخفض بالمقارنة مع الاطفال العاديين، وهذا حسب التقارير التي قدمها

الاولياء و المعلمين، مثل عدم إكمال الواجبات المنزلية، عدم الدقة في كتابتها كحذف الكلمات و الحروف أثناء الكتابة نتيجة قلة التركيز والانتباه. و أغلبهم لديهم ضعف كبير في مادتين أو أكثر خاصة اللغة العربية و الرياضيات، و هذا الضعف في التحصيل ناتج عن عدم قدرة التلميذ على متابعة شرح المعلم للدرس، هذا ما يؤثر على اجاباته الشفهية و الكتابية. كما انهم يعانون من صعوبات في الواجبات المدرسية التي تحتاج إلى التذكر بشكل كبير، فالكثير منهم ينسى الإجابة عن السؤال عندما يحين دوره للإجابة. و يجدون صعوبة في استدعاء الإجابة المناسبة على أسئلة الامتحان و ينسون كراريسهم وكتبهم، فنجد بعض الحالات كراساتهم فارغة.

لهذا استوجب علينا بناء استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أولاً لعدم وجود اختبار قائم بذاته موجه لقياس و تشخيص هذا الاضطراب، و ثانياً لاعتمادها على آراء المعلمين و الأولياء كونهم الأقرب من هذه الفئة من خلال التعامل اليومي المباشر معهم. و عند بنائنا للاستمارة راعينا فيها أن تأخذ كل الجوانب الخاصة بالاضطراب و كذا طبيعة البيئة و المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال. و بالتالي استفدنا منها في مرحلة التشخيص و كذلك في تحديد درجة الاضطراب في القياس القبلي و مدى التحسن حسب رأي المعلمين و الاولياء في القياس البعدي.

و بالمقابل قمنا بتصميم اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي يتماشى مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي، حيث أخذنا نص من المقرر الدراسي الخاص بنفس السنة و الذي يحمل عنوان "و تعود الحياة إلى باب الوادي"، و وقع اختيار الباحثة على هذا النص كونه يعبر عن حدث مؤلم مرت به الجزائر في الماضي، و هو نص متكون من ثلاث فقرات تروي أحداث الفيضانات التي أصابت باب الوادي، و هو نص غني من حيث البناء اللغوي، و بالتالي تكون لدينا امكانية طرح أكبر قدر ممكن من أسئلة الفهم القرائي حوله. و حسب آراء المعلمين مشكلة الفهم القرائي تظهر بوضوح عند هذه الفئة من التلاميذ ليس في مادة اللغة العربية فقط لكن في مواد أخرى أيضاً.

فالفهم القرائي هو محصلة ما يستوعبه التلميذ و ما يستنتجه من معارف و حقائق استناداً إلى خلفية معرفية محددة، حيث يبدأ هذا الأخير بإدراك الرموز و الكلمات و العلاقات التي تربط بينهما، ثم استيعاب المعاني و المدلولات للرموز المكتوبة، و هذا يعني أن يفهم القارئ و يدرك الغرض الذي يهدف الكاتب الوصول إليه، أو الفكرة التي يهدف لإيصالها للقارئ و المستمع. و عليه نقول أن الفهم

القارئ هو عملية ديناميكية تفاعلية و حيوية بين القارئ و المقروء و كل المهارات المدرسية تتوقف عليها.

و في هذا السياق نجد دراسة (Fraser et Rothkope, 1970) التي اهتمت بالبحث في الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن من خلالها إثارة انتباه المفحوص، و التي توصلت إلى أن ادخال أسئلة حول النص المراد تعلمه، يزيد من درجة الانتباه و تجعل الاستقبال و الانتباه الانتقائي مرتبط بالاجابة على هذه الأسئلة. و المتعلم يمكنه أن يتحكم معرفيا فيما يتعلمه إذا استخدم الاستراتيجيات الموجهة لانتباهه.

إذن فالانتباه الانتقائي يلعب دورا مهما في عملية الفهم القرائي، لأنه يعتمد على انتقاء و اختيار المثير المطلوب عندما يحدث تداخل مع مصادر أخرى مشتتة. و هنا يستوجب على القارئ التوجه نحو المصدر المطلوب، أو انتقائه من بين مثيرات أخرى منافسة، و تجاهل باقي المثيرات كي لا تؤثر على عملية الانتقاء. ويتم ذلك بصريا أو سمعيا، و يصبح مسمى الانتباه هنا الانتباه الانتقائي البصري، أو الانتباه الانتقائي السمعى، و الانتقائية هي المكون الأكثر أهمية في عملية الانتباه. و هو الأكثر تناولا في دراسات الانتباه.

و يعتبر الانتباه الانتقائي أحد المشكلات الاساسية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و كذا التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، لأنهم يفقدون القدرة على الاحتفاظ و الاستمرار في الانتباه على المهام المقدمة لهم مقارنة بالتلاميذ العاديين. لذلك قادت نتائج بعض الدراسات إلى استنتاج أن هؤلاء التلاميذ لديهم قصور و اضطراب في عملية الانتباه الانتقائي (Bryan et al, 1986).

و يشير بلفيور و آخرون (Belfiore et al, 1996) أن التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يفشلون في تركيز انتباههم على مهام مطولة و يبذلون انهيأراً و انحطاطا في الاداء، و مع مرور الوقت يؤدي إلى فقدان حادثة المهمة.

في هذا السياق أكدت الدراسة التي أجراها ماكلينس و رفاقه (MacLinnnes et al, 2003) على 77 طالب تتراوح أعمارهم بين 9- 12 سنة، ممن لديهم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد فقط، و 18 يعانون من اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و لديهم صعوبات لغوية، و 19 لديهم صعوبات لغوية فقط، و 19 آخرون ليس لديهم أي مشكلة مما سبق. حيث تم تقييمهم من خلال

اختبارين احدهما للاستماع مع الفهم و الآخر لاكتشاف الأخطاء في 8 قطع للقراءة. فقد أشارت نتائج اختبار الاستماع مع الفهم إلى أن جميع الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه مع النشاط الزائد في عينة الدراسة كان أدائهم أقل بكثير من بقية الأطفال في العينة الضابطة في شرح ما تم فهمه من القطعة المستمعة، و كذلك نفس الشيء بالنسبة لاكتشاف الأخطاء في القطع القرائية. وهذا دليل على صعوبات في ادراك المثيرات السمعية و الانتباه لها، هذا ما جعل شرحهم للقطعة القرائية المسموعة ضعيفا بالمقارنة مع زملائهم الذين لا يعانون من هذا الاضطراب.

و في هذه الدراسة سوف نقوم بتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بالإضافة الى تقييم مستوى القراءة و تشخيص كل من اضطراب الانتباه الانتقائي و الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ، و معرفة مدى تأثير الاضطراب على أدائهم في اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي، و كذا القراءة من حيث الاداء و الفهم القرائي، من خلال أداء التلاميذ في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و الذين يعانون من صعوبات في فهم ما يقرؤون.

لذا سنحاول في هذه الدراسة أن نوضح تأثير الانتباه الانتقائي على عملية الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مع اقتراح برنامج علاجي مصمم من طرف الباحثة يهدف للخفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و زيادة مدة الانتباه و تحسين مستوى الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ.

و سبب اختيار الباحثة لمجموعة الدراسة من قسم السنة الرابعة ابتدائي دون غيرها من المستويات الأخرى، كون المعلم في هذه السنة يكون قد تعرف على تلاميذه بالقدر الكافي، و استطاع تمييز سلوكهم و مستواهم في القراءة، وكذلك في الفهم و الاستيعاب. و بالتالي يسهل عليه ملاءمة استمارة ملاحظة السلوك الموجه للمعلمين. و من جهة أخرى يكون التلاميذ في السنة الرابعة ابتدائي قد ألموا بأغلب مهارات القراءة بكل أنواعها سواء الجهرية أو الصامتة، و تكون لديهم قدرة كافية لفهم مضمون و معنى النصوص. كما أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يصل إلى قمة ظهوره بين سن الثامنة و العشر سنوات، أي في منتصف مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة الاستقرار و الثبات النفسي نسبيا بخلاف المرحلتين السابقتين واللاحقة لها. لهذا فإن هذا

الاضطراب المركب بمتغيراته الثلاث، نقص الانتباه، النشاط الزائد و الفهم القرائي يعد مشكلة حقيقية تستحق الدراسة في هذه المرحلة.

و من هذا المنطلق سنقوم بتطبيق برنامج علاجي متعدد الأهداف، فالهدف الأول منه هو خفض من شدة النشاط الزائد و نقص الانتباه في القسم. و الهدف الثاني هو تنشيط الانتباه و زيادة التركيز أثناء العملية التعليمية، و الهدف الثالث هو تحسين مستوى القراءة و الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ. حيث تبدأ هذه الدراسة بفترة ملاحظة و مراقبة هؤلاء التلاميذ، ثم الشروع في تطبيق الاختبارات التشخيصية و القياس القبلي، و بعد ذلك نبدأ بتطبيق البرنامج العلاجي و في الأخير نعيد تقييم كل حالة على حدى من خلال اعادة تطبيق الاختبارات السابقة في مرحلة القياس البعدي، لكي نلاحظ مدى نجاح هذا البرنامج المقترح.

و من هنا تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل العام التالي: **هل للبرنامج العلاجي دور في خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تنشيط الانتباه و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.** و من التساؤل العام يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي عند أفراد مجموعة الدراسة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالمعلمين عند أفراد مجموعة الدراسة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالأولياء عند أفراد مجموعة الدراسة ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص عدد الاجابات الصحيحة عند أفراد مجموعة الدراسة ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص عدد الاجابات الخاطئة عند أفراد مجموعة الدراسة ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي عند أفراد مجموعة الدراسة ؟

2-1 فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: للبرنامج العلاجي دور في خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالمعلمين لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالأولياء لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص عدد الاجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار ستروب للانتباه الانتقائي فيما يخص عدد الإجابات الخاطئة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة.

3-1 أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة لاقتراح بعض استراتيجيات تعديل السلوك و خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، و اقتراح بعض الأنشطة

المعرفية و التربوية التي تساعد على تحسين قدرة التلميذ على التركيز و الانتباه، و إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد في القراءة و الفهم القرائي.

- التأكد من نسبة نجاح البرنامج التدريبي المتعدد الاهداف، و مدى فعاليته في تحسين قدرة التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القراءة و الفهم القرائي، و التقليل من نشاطهم الزائد و تحسين قدرتهم على الانتباه.

- التأكد من صدق و ثبات اختبار الفهم القرائي، الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية البويرة من تصميم الباحثة.

- تزويد القائمين على العملية التعليمية بوسائل تشخيص التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

- مساعدة هذه الفئة من التلاميذ على زيادة تركيزهم و استغلال كل طاقتهم و نشاطهم الزائد في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي في مهارة القراءة و فهم المقروء.

4-1 أهمية الدراسة:

- تندرج هذه الدراسة في المجالات التطبيقية لعلم النفس العصبي و المعرفي، حيث تبرز أهميتها من خلال العينة و المرحلة العمرية المستهدفة و كذا المستوى الدراسي الذي تم اختياره. و ما يميز هذه الدراسة هو تصميم برنامج تدريبي لتحسين مستوى الفهم القرائي من جهة و تعديل سلوك الطفل من خلال خفض النشاط الزائد و تقوية قدرته على الانتباه من جهة أخرى.

- تظهر أهمية هذه الدراسة، في قلة البحوث على المستوى الوطني في حدود اطلاع الباحثة، خاصة تلك التي تقترح البرامج العلاجية و إن وجدت فكلها ركزت على الكتابة و القراءة أو تعديل السلوك دون تناول مشكلة الفهم القرائي من الجانب المعرفي.

- قد يساهم هذا البرنامج في التخطيط الجيد لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ على التفاعل الايجابي مع المناخ المدرسي، و يمكن الاستفادة من هذا البرنامج التدريبي من طرف وزارة التربية في تعديل المقررات الدراسية حسب احتياجات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم.

5-1 التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1-5-1 اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

هو عدم القدرة على الانتباه و القابلية للتشتت و الحركة المفرطة، أي صعوبة في التركيز أثناء قيام الطفل بنشاط معين مما يؤدي لعدم اكمال النشاط بنجاح (الدليل التشخيصي و الإحصائي للاضطرابات النفسية و العقلية، الطبعة الرابعة، 1994).

أما إجرائيا فهو عدم قدرة الطفل تركيز انتباهه خلال ممارسته لأنشطة معينة مع زيادة النشاط و الحركة، مما يجعله مندفعاً و يستجيب للأشياء دون تفكير. و يتضح ذلك في هذه الدراسة من خلال الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تقدير المعلمين و الأولياء لسلوك الطفل على استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بنسختيها الموجهة للأولياء و المعلمين، و التي تجمع الأعراض الخاصة بالنشاط الزائد غير الهادف و تشتت الانتباه و قلة التركيز و زيادة الاندفاعية.

2-5-1 الفهم القرائي:

هو عملية تفاعل بين القارئ و النص تتجلى في القدرة على الفهم و المقارنة و الاستنتاج و التعليل و الحكم. هو معرفة المتعلم و درايته بالكلمات الموجودة في نص معين عندما يقبل على قراءته و قدرته على فهم مضمونه واستخلاص الأفكار الأساسية الموجودة فيه بدءاً بالفكرة الرئيسية التي يدور حولها النص وصولاً إلى الأفكار الثانوية. حيث سنقوم في هذه الدراسة بقياس ثلاث مستويات للفهم القرائي و هي :

1-2-5-1 مستوى الفهم الحرفي: هو قدرة التلميذ على فهم المعنى المباشر و الحرفي للكلمة أو الجملة من خلال السياق الذي وجدت فيه في النص، و هو قدرة التلميذ على إيجاد أصداد و مرادفات الكلمات و توظيفها في جمل تدل على معناها.

2-2-5-1 مستوى الفهم الاستنتاجي: هو قدرة التلميذ على اكتشاف و فهم المعاني العميقة التي لم تظهر صراحة في النص، مثل استخراج الفكرة العامة و الأفكار الجزئية و الربط بينها و اكتشاف السبب و النتيجة.

3-2-5-1 الفهم التذوقي: هو قدرة التلميذ على استخراج الألفاظ و العبارات ذات المعنى الجمالي، و التفريق بين التعبير المجازي و الحقيقي في النص.

و في هذه الدراسة يتم قياس الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة.

3-5-1 الانتباه الانتقائي: هو القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات. و يتم قياسه في هذه الدراسة من خلال النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي.

4-5-1 البرنامج التدريبي:

أ- البرنامج التدريبي لتعديل سلوك النشاط الزائد: هو عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التدريبية، الهدف منها التقليل من النشاط الزائد و زيادة القدرة على التحكم الجسدي و التقليل من تشتت الانتباه. من بين هذه الاستراتيجيات نجد: إستراتيجية الإقصاء، إستراتيجية التعزيز (اللفظي، المعنوي و المادي)، إستراتيجية العقود و إستراتيجية الواجبات المنزلية...الخ.

ب- البرنامج التدريبي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: هو عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف لتنشيط و زيادة الانتباه و الانتباه الانتقائي، موزعة على جلسات تدريبية فردية و جماعية.

ج- البرنامج التدريبي لتحسين مستوى الفهم القرائي: هو عبارة عن مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية القائمة على التكرار، تهدف إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. حيث يشمل على نشاطات تدريبية خاصة بالقراءة و مساعدة التلميذ على احترام علامات الوقف. و يشمل من جهة أخرى نشاطات تحتوي على أسئلة حول فهم مضمون النص مثل إيجاد الأضداد، المرادفات، تشكيل الجمل و ملئ الفراغ...الخ، إذ يتم تطبيق البرنامج بواقع حصتين في الأسبوع.

5-5-1 المقاربة النفسية العصبية: نقصد بالمقاربة النفسية العصبية التناول النفسي العصبي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. حيث يتم تحديد أسباب هذا الاضطراب من الناحية العصبية، و تحديد المراكز المسؤولة عن هذا الاضطراب على مستوى الدماغ و ربطها

بالسلوك الظاهر عند الطفل، لأن كل وظيفة عصبية يتحدد معناها من خلال السياق النفسي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد و التي تظهر على سلوكه.

6-1 الدراسات السابقة:

للقيام بأي دراسة علمية جادة يجب العودة إلى التراث النظري، للبحث عن الجذور النظرية و الامتدادات المعرفية للدراسات العلمية و البحوث التي أجريت، لكي يستقيم البحث العلمي و يأخذ سنده النظري. بالإضافة إلى ذلك فالدراسات السابقة تمثل سجلا حافلا بالمعلومات التي تعتبر نقطة انطلاق للعديد من الدراسات و البحوث العلمية التي تليها.

و لذلك سعت الباحثة لعرض خلاصة الدراسات السابقة و الاستفادة منها. و الجدير بالذكر أنه أثناء اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع لم تجد دراسات كثيرة تناولت الفهم القرائي عند فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و فيما يلي عرض لتلك الدراسات.

1-6-1 الدراسات العربية التي تناولت اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

1-1-6-1 دراسة السيد إبراهيم السمدوني (1990):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي فرط النشاط، و التي تنعكس في مستوى أدائهم في المهام الخاصة باليقظة السمعية و البصرية. أما الهدف الثاني هو التعرف على أثر طبيعة كل من موقف الأداء و المهام على تلك الخصائص. حيث تكونت عينة الدراسة من 84 تلميذا كلهم ذكور من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 سنة، و قد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي: المجموعة الأولى التي تشمل تلاميذ ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه و عددها 28 تلميذ، المجموعة الثانية التي بها تلاميذ ذوي فرط النشاط و عددها 28 تلميذ، أما المجموعة الثالثة التي تحتوي على التلاميذ العاديين و عددهم 28 تلميذ، و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوي فرط النشاط و نقص الانتباه و ذوي فرط النشاط عن العاديين في اختبارات الانتباه السمعي و البصري.

- يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء، و يكون هذا الأثر واضحاً لدى مجموعتي الأطفال ذوى فرط النشاط مع العجز في الانتباه و ذوى فرط النشاط دون العجز في الانتباه.

- يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال ذوى النشاط الزائد مع نقص الانتباه، و ذوى النشاط الزائد و العاديين و الفترات الزمنية (3، 6، 9، 12، 15 دقيقة) على مستوى الأداء.

- يتأثر أداء الأطفال ذوى النشاط الزائد بالمشتتات الخارجية بمقارنةً بأداء الأطفال العاديين.

و توصى الدراسة بأنه إذا كان السلوك الاندفاعي من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوى النشاط الزائد عن غيرهم، فيجب تدريب تلك الفئة على التحكم ذاتياً في سلوكهم؛ ليرتفع مستوى أدائهم، على مختلف المهام العقلية. كذلك يجب اختيار أفضل البرامج لتنمية الانتباه السمعي و البصري لدى الأطفال عامة، و ذوى العجز في الانتباه و النشاط الزائد خاصة. كما توصي بتدريب المعلمين على كيفية استخدام المثيرات الخارجية داخل حجرة الدراسة؛ كمنبهات أو التقليل منها كمشتتات.

1-6-2 دراسة فؤاد حامد الموافي (1995):

الهدف من هذه الدراسة التحقق من مدى فاعلية كل من أسلوبى التعاقد التبادلي و التدريس الملطف، في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة. و كذلك التعرف على مدى دلالة الفروق بين أسلوبى: التعاقد التبادلي و التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد، للوقوف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية.

تكونت عينة الدراسة من 66 طفلاً من ذوى النشاط الزائد، تم اختيارهم وفقاً لمعايير محددة من بين أطفال دور الحضانة بمدينة المنصورة، و قد وزعوا على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة باستخدام قائمة "تقدير المعلمة للنشاط الزائد لدى الطفل"، و باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في: تحليل التباين أحادي الاتجاه، و اختبار "T test" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

أوضحت نتائج الدراسة فاعلية كل من أسلوبى التعاقد التبادلي، و أسلوب التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال، كذلك زيادة فاعلية أسلوب التدريس الملطف مقارنةً بأسلوب التعاقد التبادلي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال.

1-6-3 دراسة معتز المرسى المرسى (1998):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على التلاميذ مضطربي الانتباه المفرطي النشاط، و التعرف على الخصائص النفسية و الاجتماعية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ، و تحديد نسب انتشار اضطراب الانتباه بفئتيه لدى الجنسين، و كذا دراسة الفروق بين التلاميذ (الذكور، الإناث) الذين لديهم اضطراب الانتباه فرط النشاط و التلاميذ (الذكور، الإناث) العاديين في الخصائص النفسية و الاجتماعية. و اختيرت عينة البحث بعد تطبيق الأدوات الخاصة بمرحلة التشخيص، حيث حدد الباحث 378 تلميذ كحالات لاضطراب الانتباه و العاديين موزعين كآتي: 114 تلميذا لديهم اضطراب الانتباه و فرط النشاط، 50 تلميذة لديهم فرط النشاط، 48 تلميذا لديهم اضطراب الانتباه غير المتميز، 42 تلميذة لديهم اضطراب الانتباه غير المتميز، 66 تلميذاً عادياً ليس لديهم اضطراب في الانتباه، 58 تلميذة عادية ليس لديهم اضطراب في الانتباه. و قد تراوحت أعمار تلاميذ عينة البحث بين 8 و 11 سنة. ثم اختار الباحث 14 تلميذاً من تلاميذ عينة الدراسة الأساسية ليمثلوا عينة دراسة الحالة، منهم 8 حالات موزعة بواقع حالتين من كل مجموعة من المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه، 6 تلاميذ موزعين بواقع ثلاثة تلاميذ من كل مجموعة من مجموعتي التلاميذ العاديين. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب الانتباه و فرط النشاط لصالح الذكور، حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب: 9.44 % ، 4.24 % ، و هذا يشير إلى أن نسبة انتشار حالات اضطراب الانتباه و فرط النشاط لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في نسبة انتشار اضطراب الانتباه غير المتميز، بالرغم من زيادة النسبية لانتشار اضطراب الانتباه غير المتميز لدى الذكور عن الإناث، حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب: 3.97 % ، 3.56 %.

وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه كل على حدى، و متوسط درجات كل من مجموعة الذكور و مجموعة الإناث العاديين في نسبة الذكاء لصالح مجموعتي الذكور و الإناث العاديين، وهذا يشير إلى انخفاض نسبة الذكاء لدى تلاميذ المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه كل على حدى مقارنة بكل من مجموعة الذكور و مجموعة الإناث العاديين.

1-6-4 دراسة زينب محمود شقير (1999):

تقوم هذه الدراسة على بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي الحديث، علاوة على تأثير دور الأم و المعلمة بجانب دور الباحثة في تعديل بعض أشكال السلوك الغير توافقي لمجموعة من الأطفال مفرطي النشاط تتمثل في اضطراب الانتباه (معرفي)، فرط النشاط (سلوكي)، العدوانية (سلوكي)، الاندفاعية (انفعالي/سلوكي). و من أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج نجد

1- النمذجة و يتمثل في :

أ- عمليات الانتباه. ب-عمليات الاحتفاظ. ج - عمليات الأداء الحركي. د- عمليات الدافعية.

2- المناقشة وتبادل الحوار.

3- التمثيل (لعب الأدوار).

4- الاسترخاء العضلي.

5- التعزيز و التدعيم: وتنقسم إلى ثلاثة أنواع هي : أ- معززات مادية ملموسة (حلوى، طعام، اللعب

.. الخ). ب- معززات اجتماعية :

• تقديم الانتباه و الاهتمام من خلال سلوك الابتسامة، و الإيماءة، و النظر إلى الطفل.

• الحب و الود الذي يظهر من خلال تقبيل الطفل و حمله.

• الاستحسان باستخدام الألفاظ و الحركات الدالة كالكلمات و التقبيل.

• تنفيذ رغبات الطفل و الامتثال لبعض طلباته.

ج- معززات نشاطية : تشمل الأنشطة المحببة عند الطفل مثل مشاهدة التلفاز، الخروج لنزهة، لعب

الكرة و غيرها من المعززات.

6- الواجبات المنزلية.

استغرق تنفيذ البرنامج (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا، و تكونت العينة من اثني عشر

تلميذا بالصف الرابع الابتدائي، الذين شخصوا بأنهم ذوو فرط نشاط، و قد تراوحت نسبة ذكائهم ما بين

94 و 97 درجة و قسموا إلى مجموعتين: 6 أطفال يمثلون المجموعة التجريبية، يطبق عليهم البرنامج

العلاجي، و 6 أطفال آخريين يمثلون المجموعة الضابطة، التي لم يطبق عليها البرنامج العلاجي. و

أظهرت النتائج أن الدراسة لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية

و الضابطة في القياس القبلي، حيث كانت النتائج غير دالة لجميع متغيرات الدراسة و هي: اضطراب الانتباه، فرط النشاط، العدوانية و الاندفاعية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي لجميع متغيرات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للدراسة، و هذا يرجع إلى البرنامج العلاجي الذي تلقته المجموعة التجريبية الذي استغرق اثنتي عشرة جلسة، مع استخدام فنيات علاجية التي ساعدت على انخفاض معدل المتغيرات السلبية لدى أفراد المجموعة التجريبية: اضطراب الانتباه/ فرط النشاط، العدوانية، الاندفاعية.

كفاءة برنامج العلاج السلوكي المعرفي متعدد المحاور و الفنيات المستخدمة في الجلسات في علاج اضطراب عجز الانتباه و فرط النشاط لدى الأطفال، و أن التدخل السلوكي له التأثير الأكبر من أي منبه آخر. وقد أوصت الدراسة باستثمار النشاط الزائد غير المهم في مهارات فنية في أي عمل مفيد أو مبدع.

I-6-1-5 دراسة أميرة البخش (2001):

"فعالية الإرشاد الأسري في خفض حدة اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد TDAH للمتخلفين عقليا"، استهدفت الدراسة تصميم برنامج الإرشاد الأسري و تقديمه و تدريب الأمهات على التعامل الصحيح مع أطفالهن المتخلفين عقليا.

تكونت عينة الدراسة من (42) طفلة من ذوي التخلف العقلي، ملتحقات بمركز أمل بمدينة جدة. تمثلت أداة البحث في مقياس "ستانفورد بنيه" للذكاء، و مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال. أوضحت النتائج فعالية إرشاد الأمهات كشكل من أشكال الإرشاد الأسري، في الحد من اضطراب الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي، لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

I-6-1-6 دراسة سهام سلاموني (2001):

"أثر فنيات العلاج السلوكي و الألعاب الرياضية الصغيرة و النمذجة في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد TDAH، لدى عينة تكونت من 35 تلميذا بالمرحلة الابتدائية. حيث أظهرت النتائج فعالية الفنيات المستخدمة في خفض مستوى النشاط الزائد، و ارتفاع المستوى التحصيلي للتلاميذ. و أن أفضل المجموعات هي التي استخدم معها الألعاب الرياضية الصغيرة و

النمذجة معاً، مقارنة بالمجموعات الأخرى. تطابقت نتائج هذه الدراسة مع تلك التي خرجت بها دراسة (رياض زكريا المنشاوي، 1999)، التي تؤكد دور الرياضة في خفض الاضطراب، بالإضافة إلى تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ المصابين به.

I-6-1-7 دراسة رياض نايل العاسمي (2001):

ركزت على دراسة النشاط الزائد عند الأطفال و علاقته ببعض المتغيرات مثل الاكتئاب، التحصيل الدراسي، التوافق الدراسي ببعديه الاجتماعي و الشخصي. بلغت عينة الدراسة 33 طفلاً ممن يعانون من النشاط الزائد بواقع 29 تلميذ و 4 تلميذات. و قد طبق عليهم مجموعة من المقاييس النفسية بهدف الحصول على المعلومات سواء الاستبيانات الشخصية أو اختبارات اسقاطية. و توصل في آخر الدراسة إلى وجود فروق بين الأطفال مفرطي النشاط و العاديين في كل من متغير الاكتئاب، التحصيل الدراسي، التوافق النفسي و هذا لصالح الأطفال مفرطي النشاط. هذا يعني أن الأطفال مفرطي النشاط هم الأكثر عرضة للاكتئاب و تحصيلهم الدراسي ضعيف و هم غير متوافقين اجتماعياً و شخصياً.

I-6-1-8 دراسة منال عبد الحافظ (2002):

تحمل الدراسة عنوان "فعالية العلاج باللعب في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة". حيث كان الهدف من الدراسة التحقق من مدى فعالية استخدام برنامج العلاج باللعب عن طريق الأنشطة المختلفة، في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال و التعرف على الفروق لدى عينة الدراسة ذكور و إناث بعد إجراء البرنامج.

تكونت العينة من 60 طفلاً ملتحقين برياض الأطفال تحصلوا على درجات مرتفعة في مقياس النشاط الزائد. و استخدمت الأدوات التالية: مقياس النشاط الزائد من خلال تقدير المعلمين (إعداد عبد العزيز الشخص، 1984)، استمارة المستويات الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة (إعداد محمود عبد الحليم، 1979)، اختبار رسم الرجل لهاريس (1963) و برنامج العلاج باللعب. أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج العلاج باللعب في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في النشاط الزائد بعد الانتهاء من البرنامج (الصايغ، 2006).

I-6-1-9 دراسة إيمان الخولي (2003):

هدفت الدراسة إلى خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام السيكوندوراما. تكونت عينة الدراسة من 20 طفلا من أطفال المدرسة الابتدائية من الصف الرابع و الخامس الابتدائي، حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، و تكونت كل مجموعة من 10 أطفال تتراوح أعمارهم بين 9 و 12 سنة. حيث استخدمت ثلاث أدوات هي اختبار الذكاء المصور، مقياس النشاط الزائد و برنامج السيكوندوراما. و قد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج، و وجود فروق دالة بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية بعد و قبل تطبيق البرنامج (الصايغ، 2006).

I-6-1-10 دراسة صافيناز أحمد كمال ابراهيم مسعد (2003):

حملت الدراسة عنوان "فعالية الإرشاد الأسري في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المعاقين ذهنيا"، حيث أجريت الدراسة على 10 أطفال معاقين قابلين للتعليم و الذين تقع أعمارهم الزمنية بين 09 و 12 سنة. تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما مجموعة تجريبية تتكون من 5 أطفال و مجموعة ضابطة تتكون من 5 أطفال، الأولى طبق فيها برنامج الإرشاد الأسري من إعداد الباحثة، أما المجموعة الثانية الضابطة طبق عليها البرنامج اليومي المعتاد. فكانت النتائج كالتالي: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الأسري و كانت عند مستوى الدلالة 0,01 في بعد ضعف الانتباه و الاندفاعية و الدرجة الكلية. بينما كانت دالة إحصائية عند مستوى 0,05 في بعد النشاط الحركي الزائد، و ذلك على مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد كما تدركه كل من الأم و المعلمة. و كانت الفروق لحساب المجموعة التجريبية.

I-6-1-11 دراسة سليمة سايعي و صباح ساعد (2006):

بعنوان "واقع مشكلة النشاط الزائد لتلاميذ المرحلة الابتدائية و طبيعة التكفل بها من خلال تقارير المعلمين". هدفت الدراسة إلى الكشف عن حجم مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و معرفة نوعية التكفل بهذه الفئة في المؤسسات التربوية بكل من مدينة بسكرة، باتنة و الجزائر العاصمة. مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي، استبيان تقدير حجم النشاط الزائد كأداة للقياس

و النسب المئوية كأسلوب حسابي. أجريت الدراسة على عينة تكونت من 37 فرد تمثلت في 7 أفراد من مؤسسة بن صحيح أحمد بباتنة، 10 أفراد من مؤسسة حميدي عيسى و 07 آخرون من مؤسسة بوعبيد محمد ببسكرة و 13 فرد من مؤسسة ابن باديس بالجزائر العاصمة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

النسب المئوية لمظاهر النشاط الزائد كلها مرتفعة، حيث تقدر نسبة النشاط الزائد بـ 76.38% و نسبة ضعف التركيز بـ 88.54%، أما الاندفاعية فتقدر بـ 83.83%، حيث قدرت نسبة ارتفاع الاضطراب الكلية بـ 82.75%. مما يظهر بأن مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منتشرة بنسبة كبيرة في مؤسساتنا التربوية الجزائرية. كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد أي برامج مخططة تتكفل بهذه الفئة، و توصلت الدراسة إلى أن التكفل بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي عبارة عن مجرد مبادرات شخصية من طرف المعلمين.

من خلال الدراسة نستنتج أن نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية في الجزائر مرتفع، في المقابل لا توجد أي برامج مخططة للتكفل بهذه الشريحة إلا المبادرات الشخصية للمعلمين داخل المؤسسات التربوية لمواجهة هذا الاضطراب.

I-6-1-12 دراسة سميرة البدرى و جميلة رحيم عبد الوالى (2007):

هي دراسة حول قصور الانتباه لدى المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة، تهدف إلى معرفة أثر التعزيز لتعديل قصور الانتباه لدى هذه الفئة. يتضمن مجتمع البحث، التلاميذ المتخلفين عقليا درجة بسيطة، الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 52 و 68 على مقياس "ستانفورد بنيه" و ذلك وفق التشخيص الطبي. وشمل التلاميذ بين عمر 7 و 12 سنة في المعاهد التعليمية و التأهيلية للمتخلفين عقليا، في المؤسسة العامة للرعاية الاجتماعية بوزارة العمل و الشؤون الاجتماعية، في محافظة بغداد بجمهورية العراق. تم اختيار 152 فرد بطريقة قصدية من خلال تبني مقياس قصور الانتباه للمتخلفين عقليا تخلفا بسيطا، بانتهاج المنهج التجريبي بمجموعة ضابطة و أخرى تجريبية و الاعتماد على اختبار (مان و توني) كأسلوب إحصائي للمجموعتين المتكافئتين في الإجراء القبلي و اختبار (مربع كاي) لعينة واحدة لمعرفة الدلالة الإحصائية لتكافؤ العمر و المستوى الاقتصادي. بالإضافة إلى اختبار (ولكوكن) للعبارات المترابطة لمعرفة الفرق بين درجات المجموعة التجريبية، في الاختبار

القبلي و الاختبار البعدي على مقياس قصور الانتباه. تشير النتائج الى فاعلية استخدام التعزيز في تعديل قصور الانتباه لدى المتخلفين عقليا تخلفا بسيطا لصالح المجموعة التجريبية، والتي أكدت على التحسن الواضح الذي ظهر عند أفراد المجموعة التجريبية.

I-6-1-13 دراسة سحر الخرمشي (2007):

تحمل هذه الدراسة عنوان "العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد و صعوبات التعلم"، تهدف الدراسة إلى تقديم تصور واضح حول المظاهر التعليمية لاضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد، و علاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية. ركزت الدراسة على تحديد الخصائص التعليمية بصورها المختلفة و الاستراتيجيات التربوية المقترحة للتعامل مع تلك الخصائص لتحسين أداء الطالب الأكاديمي. و قد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التعليمية عند الطلاب الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه و النشاط الزائد، تتركز على جوانب رئيسية مرتبطة بالقراءة و الكتابة و الاستيعاب القرائي و الفهم، بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات. وتظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال مثل مشكلة الذاكرة، الانتباه، تقدير الوقت، تحديد الأهداف و العمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف.

توصلت هذه الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب TDAH تظهر لديهم صعوبات التعلم بشكلها الأكاديمي المتمثلة في القراءة، الكتابة، الاستيعاب القرائي، الفهم و ضعف في الرياضيات. أما النمائية فتتمثل في مشكلة الانتباه و الذاكرة. و قدمت الدراسة استراتيجيات لمواجهة هذه الصعوبات تتمثل في العمل على تحفيز الذات لتحقيق، الأهداف التي يجب أن تحدد بمراعاة الوقت، و هي إشارة إلى العمل بمهارات التخطيط أثناء إنجاز المهام مهما كانت طبيعتها.

I-6-1-14 دراسة هنادي اسماعيل عفاشة (2008):

تحمل الدراسة عنوان "فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب الانتباه و النشاط الزائد عند التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية". تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الاضطراب، و كذا الكشف عن تأثير خفض اضطراب فرط النشاط و قصور الانتباه على التحصيل الدراسي لهؤلاء التلميذات. أجريت الدراسة على عينة قوامها 20 تلميذة بالصفين الخامس و السادس تعاني من هذا الاضطراب، تتراوح أعمارهن ما بين 10-12 سنة. و روعي

التكافؤ في نسبة الذكاء، نوع صعوبات التعلم، المستوى الدراسي، و قسمت إلى مجموعتين : 10 تلميذات في مجموعة تجريبية و 10 تلميذات في مجموعة ضابطة، ثم الاستعانة باختبار الذكاء غير اللفظي "الصورة أ"، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية و مقياس اضطرابات النشاط و قصور الانتباه، و البرنامج الإرشادي لخفض الاضطراب (من إعداد الباحثة). استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين و معالجة إحصائية تمثلت في المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل ارتباط بيرسون، معامل الارتباط سييرمان براون و اختبارات (t test)، لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة و اختبار (t test) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، معامل مربع "اتيا" لقياس حجم تأثير البرنامج، و تحليل التباين الأحادي للقياس المبكر و أليات "توكي" للمقارنة بين المتوسطات المتعددة.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الصورتين المدرسية و المنزلية، كما بينت فاعلية البرنامج العلاجي المتعمد، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية للفصل الثاني على حساب الفصل الدراسي الأول. هذا ما يثبت أن البرنامج الإرشادي خفض من اضطراب TDAH و حسن من مستوى التحصيل الدراسي.

بينت هذه الدراسة أن خفض اضطراب TDAH بفعل البرنامج الإرشادي يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي و يحسنه و يخفض من معاناة التلاميذ من صعوبات التعلم المصاحبة للاضطراب.

1-6-1-15 دراسة صافينار كمال (2010):

تحمل الدراسة عنوان "فاعلية البرامج الإرشادية و العلاجية في خفض اضطرابات نقص الانتباه لدى الأطفال، دراسة تقييمية"، هدفت للتعرف على فاعلية البرامج الإرشادية و العلاجية في خفض اضطرابات الانتباه لدى الأطفال، من خلال مراجعة مجموعة من البرنامج في رسائل الماجستير، و الدكتوراه و بحوث منشورة في المجالات العلمية. استخدمت الباحثة أسلوب ما وراء التحليل و أسلوب حجم التأثير كمدخل لتقويم فاعلية هذه البرامج، حيث أظهرت النتائج أن:

- غالبية البرامج الإرشادية و العلاجية المستخدمة في خفض اضطرابات الانتباه، اكتفت فقط بصدق المحكمين دون التحقق من ثبات عناصر وبنود البرامج.

- أكثر الاستراتيجيات الإرشادية و العلاجية المستخدمة في هذه البرامج هي الإرشاد الأسري، أساليب و فنيات تعديل السلوك (التعزيز، النمذجة، المناقشة، أداء الأدوار، التلقين، تكلفة الاستجابة، الانتباه، الأداء الحركي، المراجعة و الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، فنيات التفكير الذاتي، التعليمات الذاتية، المهارات الاجتماعية و التدريب على الضبط الذاتي).
- أكثر التصميمات التجريبية المستخدمة في تنفيذ البرامج الإرشادية و العلاجية هو التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبية و ضابطة مع قياس قبلي و بعدي.

16-1-6-1 دراسة عبد الباقي دفع الله أحمد و آخرون (2011):

هذه الدراسة تحمل عنوان "صعوبات التعلم و علاقتها بنقص الانتباه و فرط الحركة، وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمدينة الخرطوم". هدفت هذه الدراسة لمعرفة علاقة صعوبات التعلم بنقص الانتباه و النشاط الزائد وسط تلاميذ مرحلة الأساس الصف الثالث و الرابع. و لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، و الأدوات التالية : قائمة تقدير المعلمين لخصائص صعوبات التعلم إعداد الباحث، مقياس مايكل باست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للأطفال و مقياس نقص الانتباه وفرط الحركة.

طبقت هذه الأدوات على عينة تتكون من 30 تلميذا (20 ذكور و 10 إناث) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصف الثالث و الرابع، الذين يعانون من نقص الانتباه و فرط الحركة. توصلت الدراسة إلى أن السمة المميزة لنقص الانتباه و فرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساس، هي بارتفاع في بعدي سعة الانتباه / فرط الحركة (نسخة المدرسة) و بعد سعة الانتباه (نسخة الأولياء)، أما بقية الأبعاد في النسختين تتسم بالوسطية. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين صعوبات التعلم و نقص الانتباه / فرط الحركة في كل الأبعاد، ما عدا بعد الاستيعاب و فرط الحركة (نسخة الأولياء)، فتوجد علاقة عكسية دالة إحصائية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم تبعا لمتغيري النوع و المستوى الصفي وسط تلاميذ مرحلة الأساس.

1-6-2 الدراسات الأجنبية:

1-2-6-1 دراسة ويسبورد و كوبيلاند (Wessbord et Copeland, 1980):

تحمل الدراسة عنوان "أثر التعلم بالنموذج و التعزيز على خفض النشاط الزائد"، حيث تكونت العينة من 32 طفلاً منهم 16 من الأطفال ذوي النشاط الزائد و 16 من الأطفال العاديين، و قد تراوحت أعمارهم بين 6 و 10 سنوات. استخدم الباحثان تعديل السلوك كوسيلة لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال و قد استخدم فيلمان مصوران بالفيديو باستخدام فنية التعلم بالنموذج و التعزيز من أجل ممارسات الأطفال للأنشطة الاجتماعية. أسفرت النتائج على نجاح البرنامج في تحقيق تحسن ملحوظ من خلال قياس الانخفاض الدال على مستوى النشاط الزائد على عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج و بعده (محمدي، 2011).

1-2-6-2 دراسة خازيندار (Khazindar, 1987):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى فاعلية أسلوب "تعديل السلوك المعرفي" في التأثير على كل من التحصيل الأكاديمي، و الأداء السلوكي و المعرفي لدى الأطفال مضطربي الانتباه، كما تهدف إلى معرفة مدى تأثير سلسلة من الجلسات التي تعزز فاعلية العلاج في تدعيم المهارات المتعلمة سابقاً و تنمية التحصيل الأكاديمي، وضبط الذات لدى الأطفال مضطربي الانتباه. وتكونت العينة من 20 تلميذ من تلاميذ الصف الأول و حتى السادس الابتدائي، يعانون من اضطراب الانتباه (مجموعة تجريبية)، كما اختيرت مجموعة أخرى من الأطفال العاديين (مجموعة ضابطة) و لتقييم مدى فاعلية الجلسات العلاجية التي طبقت على تلاميذ المجموعة التجريبية دون الضابطة. وبعد تطبيق الجلسات العلاجية أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج السلوكي المعرفي و جلساته العلاجية المدعمة، و بين تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من: التحصيل الأكاديمي، الإدراك و الأداء السلوكي. كما بينت النتائج عدم فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تحسين أداء الأطفال مضطربي الانتباه.

1-2-6-3 دراسة يورنستين و كيوفلوف (1990):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة "مدى تأثير برنامج تعديل السلوك باستخدام أسلوب التدريب الذاتي في خفض النشاط الزائد و نقص الانتباه". حيث تكونت العينة من ثلاث أطفال يعانون من مظاهر

النشاط الزائد و قصور الانتباه، الذي يتمثل في عدم اتباع التعليمات لفترة زمنية معقولة مع ظهور نوبات غضب عنيفة، كثرة الحركة، عدم القدرة على التركيز و الانتباه، التسرع في الرد والاندفاعية. و استخدم الباحثان أساليب العلاج المتمركز على الطفل في جلسات علاجية و لفترة محددة. و أثبتت النتائج فعالية برنامج تعديل سلوك الأطفال ذوي هذا الاضطراب، حيث جاءت نتائج الطفل الأول و الثاني مؤيدة لارتفاع مستوى الأداء للسلوك، أما الطفل الثالث فلم يتحسن سلوكه بنفس درجة الطفلين السابقين (اليوسفي، 2005).

4-2-6-1 دراسة فوردجان (Fordjane, 1993):

تحمل هذه الدراسة عنوان "التقليل من فرط النشاط و الحركة المصاحب للقراءة و الحساب لدى الأطفال، باستخدام برامج متنوعة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام برامج متنوعة في التقليل من فرط النشاط و الحركة المصاحب للقراءة و الحساب. تكونت مجموعة الدراسة من خمس أطفال من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تتراوح أعمارهم من 6 إلى 8 سنوات. و استعمل في هذه الدراسة برامج متنوعة من الكمبيوتر، التي تتضمن نماذج مختلفة من الرسوم المتحركة. إلا أن مثل هذه البرامج يصعب تكوينها و تصميمها حيث بينت النتائج تحسن ملحوظ عند جميع أفراد مجموعة الدراسة (قاسم، 2009).

5-2-6-1 دراسة دوباول و هيننج سون (Dupaul & Henning Son, 1993)

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تأثير تعليم الأطفال العاديين (الأقران) وتثقيفهم على أداء الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط داخل الفصل الدراسي، وقد دُرِبت مجموعة من الأقران على إجراءات تعليمية، مثل تكرار الاشتراط و التغذية الراجعة المباشرة. و وجد أنها تفيد في علاج الأطفال مفرطي النشاط. وقد أوضحت النتائج ظهور تحسن دال إحصائيًا في كل من: الانتباه إلى المهام التعليمية، و مستوى النشاط و المهارات الحسابية لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط. كما أوضحت النتائج إمكانية استخدام المدرس لأسلوب تعليم الأقران كمدخل سلوكي في علاج التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط الذين يتصفون بانخفاض التحصيل الدراسي ولديهم اضطراب معرفي (النبوي محمد علي، 2009).

6-2-6-1 دراسة دوجلاس و آخرون (1999) :

هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة عينة من الأطفال ذوي النشاط الزائد ليصبحوا أكثر فعالية و أقل اندفاعية. استخدم الباحثون بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي كبديل للعلاج الدوائي. فتكونت عينة الدراسة من 19 طفل من ذوي النشاط الزائد يتصفون بالحركة الزائدة، الاندفاعية و مشكلات الانتباه، تتراوح أعمارهم بين 6 و 11 سنة. تم تدريب هؤلاء الأطفال لمدة ثلاثة أشهر، بمعدل جلستين أسبوعياً و قد تم تطبيق بعض أدوات القياس كاختبار "كاجان" لتجانس الأشكال و اختبار "بندر" و "جشطلت"، كما تم تطبيق مقياس "كونرز" لتقدير سلوك الطفل على المعلمين و الأولياء. و أسفرت النتائج على فعالية التدريب المعرفي، حيث استطاع أفراد العينة تعلم الأسس العامة بدلا من الاستجابات المحددة الخاصة بالنشاط، كما حدث تحسن جوهري بعد انتهاء التدريب مباشرة (العاسمي، 2001).

6-2-7-1 دراسة ميرندا، برزنتاشيون و سوريانو (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج متعدد في معالجة أعراض اضطراب النشاط الزائد المصاحب بتشتت الانتباه، ثم تطبيقه بواسطة المعلمين في الصف الدراسي. تم اختيار 50 تلميذ ضمن العينة الضابطة تتراوح أعمارهم ما بين 8 سنوات و نصف و 9 سنوات و نصف، استخدم المعلمون أسلوب التعزيز الإيجابي و التعزيز الرمزي و تم استخدام أليات تعديل السلوك المعرفي المتمثل في التعلم الذاتي و التقييم الذاتي. أظهرت النتائج تحسن الأعراض الأساسية لاضطراب النشاط الزائد المصاحب بتشتت الانتباه لدى المجموعة التجريبية (محمدي، 2011).

6-3-1 الدراسات العربية حول الفهم القرائي:

6-3-1-1 دراسة ريما الجرف (1989):

قامت الباحثة بتحليل و تصنيف الأسئلة الموجودة في كتب القراءة، الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثاني إلى الصف السادس الابتدائي، من أجل التعرف على مكونات النص التي تركز عليها أسئلة القراءة. و نسبوا الأسئلة لكل مكون، و استخدمت الدراسة المنهج التحليلي و تحليل المحتوى. حيث تم اختيار عينة عشوائية مقدارها 58% من دروس القراءة في كل كتاب المقرر باستخدام جداول الأرقام العشوائية. و قد أظهرت نتائج الدراسة أن حوالي ثلثي أسئلة القراءة لفهم

المعنى الضمني، و عشرها للفهم الاستنتاجي، أما الفهم الناقد و الفهم التذوقي فلم تخصص لهما أسئلة. كما صنف أسئلة القراءة وفقا لتركيزها على الأفكار التفصيلية و الأفكار الرئيسية، السمات الشخصية، أوجه الشبه و الاختلاف، علاقات السبب و النتيجة، تسلسل الأحداث المذكورة، فهم معاني المفردات. حيث تبين من التحليل أن ما بين 65,8 و 75,5% من الأسئلة ركزت على التفاصيل.

1-6-3-2 دراسة القليني (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج خاص بتنمية مهارات الفهم القرائي و التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، و استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، و وزع أفراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية و ضابطة)، و أعد مجموعة من الأدوات منها: قائمتين تضمنت الأولى مهارات الفهم القرائي و الأخرى تضمنت مهارات التعبير الكتابي. و أعد خمسة اختبارات مرحلية (بنائية) لكل من الفهم القرائي و التعبير الكتابي لقياس المهارات المستهدفة بالتنمية، حيث تم الاستعانة بها أثناء تدريس البرنامج. و أعد اختبارين من صورتين متكافئتين لكل من الفهم القرائي و التعبير الكتابي تم تطبيقها قبلًا على عينة الدراسة، ثم قام بتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدة شهرين و نصف، في حين درست المجموعة الضابطة وفقا للأسلوب المعتاد. فتوصلت الدراسة إلى ثمان مهارات تتناسب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما أثبت البرنامج المقترح فعاليته في تنمية تلك المهارات.

1-6-3-3 دراسة صديقة البوسميط (2001):

تم في هذه الدراسة فحص استخدام إستراتيجية التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل (تتابع الخطوات و تتابع الأحداث)، كأحدى مهارات الفهم القرائي، حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي. تكونت عينتها من 23 تلميذة من تلميذات صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين (منها 7 تلميذات للمجموعة التجريبية و 16 تلميذة للمجموعة الضابطة). و قد استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن الذي قننه القرشي (1976)، و اختبار مهارات الفهم القرائي المتطلبة لمهارة التسلسل، و اختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي اللذين أعدتهما الباحثة. أسفرت الدراسة في نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني نجاح الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارة التسلسل.

1-6-3-4 دراسة فضل الله (2001):

أجريت هذه الدراسة في دولة الإمارات، هدفت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي و المهارات التي يتضمنها كل مستوى و التي يجب توفرها لدى المتعلمين بمراحل التعليم العام، للإجابة عن الأسئلة و تصنيفها وفقا لمستويات الفهم القرائي و مهاراته. و اشتملت عينة الدراسة على 12 كتابا مدرسيا للغة العربية موزعة على كافة صفوف المرحلة الابتدائية و المتوسطة و الثانوية. و استخدم الباحث لتحليلها استمارة تحليل أسئلة اللغة العربية، إضافة إلى خريطة سير عمليات تصنيف الأسئلة وفقا لمستويات الفهم القرائي و دليل تحليل أسئلة الكتب الدراسية وفقا لتلك المستويات. و كشفت نتائج الدراسة على أن كتب اللغة العربية تستخدم أسئلة الفهم القرائي بصورة متنوعة تسمح بممارسة المتعلمين لمهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته.

1-6-3-5 دراسة عبد الخالق (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي و تحسين الوعي بقضايا العولمة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مستخدما المنهج شبه التجريبي مع عينة دراسة بلغ عددها 224 طالبا و طالبة، تم اختيارهم من ثمانية فصول دراسية بطريقة عشوائية عنقودية، وزعمهم بالتساوي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. و شملت أدوات الدراسة و موادها البحثية قائمتين إحداهما تتضمن أهم قضايا العولمة و الأخرى تتضمن مهارات الفهم القرائي المستهدف تلميتها. خلصت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ممثلة في عشر مهارات كما أثبت البرنامج فاعليته في تنمية تلك المهارات.

1-6-3-6 دراسة العيسوي و الظنحاني (2006):

هدفت هذه الدراسة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بدولة الامارات العربية المتحدة، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، و اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية عنقودية. تكونت العينة من 9 تلميذات من الصف السابع و شملت أدوات الدراسة و موادها قائمة تحديد مستويات الفهم القرائي، اختبار قياس الفهم القرائي، دليل تدريس موضوعات القراءة بطريقة التعلم النشط. كشفت النتائج عن وجود تحسن يعزي للتعلم النشط لدى المجموعة التجريبية في مهارات

الفهم الاستنتاجي و مهارات الفهم التدقيقي و الفهم الإبداعي، بينما لم يحدث تحسن في مهارات الفهم الحرفي و الفهم النقدي.

4-6-1 الدراسات الأجنبية حول الفهم القرائي:

1-4-6-1 دراسة بورنهولت (Bornholt, 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المهام المطلوبة من الأطفال في أحد اختبارات قياس القدرة على الفهم القرائي، و اعتمدت الدراسة منهج البحوث الارتباطية. استعانت الباحثة في اجراء دراستها بعينة عشوائية مؤلفة من 30 من الأطفال المختلطي القدرات، بأحد فصول الصف الدراسي الرابع من التعليم بإحدى المدارس الابتدائية بمدينة سيدني الأسترالية. و تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من خلال الاستعانة بالأدوات التالية: اختبار الفهم القرائي و مقياس استراتيجيات التعامل مع الاختبارات الدراسية، كما تم جمع الملاحظات الصفية من داخل حجرة الدراسة و تحليلها كفيها. و بعد تطبيق الأدوات و تحليلها أبرزت النتائج النهائية للدراسة وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الاستراتيجيات التي يتبعها التلاميذ في أداء المهام المطلوبة منهم و بين صقل مهارتهم و الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة في اختبارات الفهم القرائي.

2-4-6-1 دراسة سبورير و آخرون (Sporer et al, 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام آليتي تدريس الاستراتيجيات و التدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي و طبقت على عينة عشوائية مكونة من 210 من تلاميذ الصفوف الدراسية (3- 6) من التعليم، ملتحقين باثنتين من المدارس الابتدائية الواقعة بإحدى المدن الألمانية. تم توزيع هؤلاء التلاميذ على ثلاث مجموعات تستخدم احدهما تدريس استراتيجيات الفهم القرائي و مجموعة تستخدم التدريس التبادلي، أما المجموعة الضابطة فهي لا تتلقى أي معالجة تجريبية على الإطلاق. تم تطبيق اختبار الفهم القرائي لتتوصل الدراسة في نتائجها إلى فاعلية استخدام طريقتي تدريس الاستراتيجيات و التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

1-4-6-3 دراسة أندرياسين و براتين (Andreassen et Braten, 2010):

هدفت إلى تناول فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس بطريقة العرض المباشر، في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الدراسي الخامس. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية و الضابطة، حيث تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من 103 من التلاميذ الملتحقين بخمسة فصول دراسية مختلفة القدرات، تتبع ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة واقعة بإحدى المدن الصغيرة بشمال شرق النرويج. تم توزيع أفراد العينة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، كما استخدم اختبارين تحصيليين أحدهما قبلي و الآخر بعدي، للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة. و أظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية التدريس بالعرض المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي.

1-4-6-4 دراسة يالدريم و آخرون (Yildirim et al, 2010):

هدفت إلى الوقوف بدقة على مهارات الفهم القرائي و الاستماعي لدى تلاميذ الصف الدراسي الخاص بالمدارس الابتدائية في تركيا، في ضوء أنواع النصوص المقروءة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي - التحليلي، و طبقت على عينة قصدية مؤلفة من 180 من تلاميذ الصف الدراسي الخامس، الملتحقين بستة فصول دراسية مختلفة تابعة لإحدى المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة أنقرة. و تم تطبيق استبيان مسحي على عينة المشاركين، و كشفت الدراسة على ان التلاميذ المشاركين يفهمون النصوص السردية (القصصية) على نحو أفضل عندما يستمعون إليها أثناء قراءة المعلم لها، مقارنة بقراءتهم لها بشكل مستقل أو باستخدام النصوص المشروحة.

1-4-6-5 دراسة لو (Law, 2011):

هدفت إلى تحديد الدور الذي يلعبه الدعم المعرفي المقدم من المعلمين، في زيادة دافعية تلاميذ المدارس الابتدائية للقراءة و تعزيز مستوياتهم في الفهم القرائي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي و استعانت بعينة عشوائية مؤلفة من 1056 من تلاميذ الصف الدراسي الثاني، الملتحقين بإحدى عشرة مدرسة ابتدائية مختلفة بهونج كونج (الصين). و انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداها تجريبية و الأخرى ضابطة في ضوء مقدرا الدعم المعرفي (المرتفع - المنخفض)، المقدم من المعلمين لزيادة دافعية تلاميذهم أثناء القراءة. و استخدمت الأدوات التالية: الاختبارات التحصيلية في القراءة، و استبيان التعرف على مستويات الدافعية الداخلية و الخارجية و فاعلية الذات لدى الطلاب

المشاركين، اعتمادا على التقارير الذاتية و استبيان تحديد تصورات التلاميذ حول الممارسات التدريسية المستخدمة.

أبرزت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الممارسات و الخبرات التدريسية للمعلمين و ما يقدمونه من دعم معرفي و بين زيادة دافعية الطلاب و أدائهم في الفهم القرائي.

1-6-4-6 دراسة لوجان و آخرون (Logan et al, 2011):

هدفت الدراسة إلى إبراز مدى أهمية الدافعية الداخلية للتأثير في القراءة، عند ذوي القدرات المرتفعة و المنخفضة للأداء في الفهم القرائي. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي مستعينة بعينة عشوائية مؤلفة من 111 تلميذا من تلاميذ مدرستين ابتدائيتين بالمملكة المتحدة، و انقسمت هذه العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة، في ضوء مستويات أفرادها المرتفعة و المنخفضة من القدرة على الأداء في الفهم القرائي. و تضمنت أدوات الدراسة تطبيق اختبار تقييمي لمهارات الفهم القرائي و الاستعانة باختبار الذكاء اللفضي و تطبيق اختبارات قياس مهارات فك شفرة المقروء و حساب مستويات الدافعية الداخلية للقراءة. أبرزت الدراسة في نتائجها أن الدافعية الداخلية تلعب دورا بارزا في تنمية الاداء في الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي القدرات المرتفعة، و خاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات القدرات اللفضية و فك شفرة المقروء.

1-7-7 تعليق على الدراسات السابقة:

1-7-1 من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة ما بين محاولة دراسة كل من اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و الفهم القرائي و ربطهم بمتغيرات أخرى، مثل دراسة اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و ربطه بأساليب المعاملة الوالدية و مستوى التحصيل الدراسي. و هناك دراسات ركزت على البحث عن الخصائص النفسية و الاجتماعية للأطفال المصابين بهذا الاضطراب، و ربطه ببعض الامراض النفسية مثل الاكتئاب، و بعضها ربطه بالتوافق الدراسي. بينما هدفت دراسات أخرى لمعرفة مدى فعالية برامج علاجية في خفض النشاط الزائد و التقليل من صعوبات الانتباه.

شجعت معظم الدراسات على التدخل السلوكي في حياة هؤلاء الأطفال، باستخدام فنيات التعامل مع السلوك المضطرب. و هنا تموقعت دراستنا و اتفقت مع هذا النوع من الدراسات من خلال بناء الباحثة

لبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تعديل السلوك المقتبسة من برامج العلاج السلوكي المختلفة، و برامج الارشاد الأسري، من أجل مساعدة العائلات على التقليل من نشاط أبنائهم غير الهادف. هذا من جهة كما أن الجديد في الدراسة الحالية هو استعمال أنشطة تدريبية لتنشيط و استثارة الانتباه عند هذه الفئة. و من جهة أخرى هناك برامج إرشادية توجهت للطفل المفرط حركيا مباشرة و التي تقوم على أساس تقديم تعليمات للذات. بالمقابل نجد دراسة (زينب محمود شقير، 1999) التي ركزت على فنيات العلاج المعرفي السلوكي الحديث. و الدراسة الحالية تبنت بعض مبادئ العلاج المعرفي المبنية على استثارة و تنشيط بعض الوظائف المعرفية عند هذه الفئة و محاوره الذات.

أما بالنسبة لمتغير الفهم القرائي فقد اختلفت الأهداف التي سعى الباحثون لتحقيقها، حيث ركزت عدت دراسات على تنمية مهارات الفهم القرائي، و أخرى اتجهت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي. و هناك دراسات ربطت الفهم القرائي بمتغيرات أخرى مثل الدافعية الداخلية للتعلم و دور المعلم و بعض الاستراتيجيات، مثل استراتيجية التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل (تتابع الخطوات وتتابع الأحداث) كإحدى مهارات الفهم القرائي. و هناك دراسات هدفت إلى تحديد الدور الذي يلعبه الدعم المعرفي المقدم من المعلمين في تنمية الفهم القرائي عند التلاميذ.

و الجديد في الدراسة الحالية أنها تدرس الفهم القرائي عند فئة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و الذي يعتبر اضطراب ذو أساس عصبي معرفي و مظاهره سلوكية.

2-7-1 من حيث المنهج:

معظم الدراسات التي تم عرضها سابقا استخدمت بالدرجة الأولى المنهج التجريبي و الشبه تجريبي، الذي يقوم على أساس محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغيرات التابعة في التجربة، ماعدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث و يغيره بطريقة محددة بهدف تحديد و قياس تأثيره على المتغير التابع. و دراسات أخرى اعتمدت على المنهج التحليلي و المنهج الوصفي - التحليلي ماعدا دراسة بورنهولت (Bornholt, 2002) التي اعتمدت على منهج البحوث الارتباطية. و الدراسة الحالية اعتمدت المنهج التجريبي و المنهج الوصفي التحليلي.

3-7-1 من حيث عينة الدراسة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة نلاحظ أن معظم الدراسات التي اعتمدت علي المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج التحليلي-الوصفي كان حجم عينتها كبيرا مثل دراسة (معتز المرسى المرسى، 1998) التي أجريت على عينة قدرت بـ 378 تلميذ، أما بالنسبة للدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي فقد تقلص حجم العينة فيها إلى ما دون 100 فرد، حيث قدر في بعض الدراسات بأقل من 20 فردا مثل دراسة (العيسوي و الظنحاني، 2006) الذي قدر حجم العينة في هذه الدراسة بـ 9 تلميذات. و تقارب حجم عينة الدراسة الحالية مع ما سبق من الدراسات خاصة التي قدمت برامج علاجية اعتمدت على مجموعات صغيرة و هذا من أجل التحكم في تطبيق البرنامج. و هو حال الدراسة الحالية التي اعتمدت على عينة مكونة من 17 حالة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و ذلك لصعوبة الحصول على أفراد العينة الذين تتوفر فيهم كل الشروط، بحيث يجب أن يكون اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مرتفع و يجب أن يكون لديهم صعوبات واضحة في الفهم القرائي. و الملاحظ أيضا، أن معظم الدراسات السابقة حول النشاط الزائد و نقص الانتباه، أجريت على تلاميذ في المرحلة الابتدائية، في حين تركزت الدراسات التي تناولت الفهم القرائي على مرحلة التعليم المتوسط وكذا الثانوي. لهذا ارتأينا ربط متغير النشاط الزائد و نقص الانتباه مع الفهم القرائي و دراسته عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بالتحديد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. لأن مشكلة الفهم القرائي بمستوياته المختلفة تبدأ بالظهور من السنة الرابعة ابتدائي و بالتالي اذا تم تشخيص الاضطراب مبكرا و تم التكفل به سوف تحل مجموعة لا بأس بها من المشاكل الاكاديمية عند التلميذ لاحقا.

4-7-1 من حيث الأدوات:

تميزت الدراسات السابقة من حيث اختيار الأدوات، على ارتكاز أغلبها على بناء برامج علاجية مختلفة للخفض من النشاط الزائد و تحسين الانتباه. فمنها من اعتمدت على مبادئ العلاج السلوكي و منها من اعتمدت على أسلوب تعديل السلوك المعرفي و كذا علاج النشاط الزائد بالاعتماد على أسلوب اللعب و السيودراما. و هناك التي اعتمدت على برنامج إرشادي يقوم على أساس تقديم تعليمات للذات. و اتجهت دراسات أخرى إلى استعمال أسلوب التفاوض التبادلي و التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد مثل دراسة (فؤاد حامد الموفي، 1995). و ما لاحظنا أيضا أن أساليب

الملاحظة عن طريق المعلمين هي أكثر الأساليب فعالية في التعرف على حالات اضطراب الانتباه و فرط النشاط و تشخيصها من خلال قوائم الملاحظة لسلوك الطفل. كما تم استعمال اختبارات خاصة بتحليل محتوى النصوص المقروءة و الاختبارات التقييمية لمهارات الفهم القرائي. و الاستعانة باختبار الذكاء اللفضي و تطبيق اختبارات قياس مهارات فك شفرة المقروء و برامج تنمية الفهم القرائي. و الدراسة الحالية اعتمدت على أدوات دراسة صممت من طرف الباحثة، و هي استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه بنسختين واحدة موجهة للمعلمين والثانية موجهة للأولياء و كذلك اختبار تحصيلي خاص بالفهم القرائي. بالإضافة إلى تصميم برنامج تدريبي للخفض من الاضطراب و تحسين الفهم القرائي.

5-7-1 من حيث النتائج:

توصلت أغلب الدراسات القائمة على بناء برامج علاجية أو تدريبية إلى فعالية البرامج المقدمة في التقليل من النشاط الزائد و نقص الانتباه و كذا تحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء، ما عدا دراسة خازيندار (Khazindar, 1987) التي لم يتم فيها إثبات فعالية برنامج تعديل السلوك المعرفي. كما أكدت معظم الدراسات أن الأطفال الذين يتصفون باضطراب الانتباه و فرط النشاط، لديهم اضطراب سلوكي معرفي و انخفاض في التحصيل الدراسي، و صعوبات تعلم بدرجات مختلفة.

الفصل الثاني
اضطراب نقص الانتباه المصحوب
بالنشاط الزائد

تمهيد

يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من بين الاضطرابات الأكثر انتشارا في المرحلة الابتدائية، حيث يشكل عائقا أمام التمدرس العادي عند هذه الفئة من التلاميذ. و يشكل هذا الاضطراب مصدرا أساسيا لضيق و إزعاج و توتر المحيطين بالتلميذ. و من المؤكد أن سلوك هذا التلميذ و نشاطه الزائد قد يؤثر على استجابات الأولياء و المعلمين و زملائه من التلاميذ و أسلوب معاملتهم له.

و في هذا الفصل سوف نقدم عرضا مفصلا عن هذا الاضطراب من كل الجوانب، حيث سنتطرق في الجزء الأول من هذا الفصل إلى الانتباه و أهم خصائصه و مراحله و أنواعه، و ذلك كي يتسنى للقارئ معرفة طبيعة الانتباه كوظيفة معرفية في حالتها الطبيعية، حتى يسهل فهم الاضطراب فيما بعد، لأن كل حالة مرضية أو مضطربة تفسر على أساس حالتها السوية أو العادية. ثم في الجزء الثاني سوف نتناول اضطراب نقص الانتباه من الناحية العصبية و المعرفية، و ذلك من خلال عرض مفصل لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد حيث نقدم أهم تعاريفه، نسبة انتشاره، العوامل المسببة لظهوره مركزين في ذلك على الجانب العصبي الفيزيولوجي كون هذه الدراسة تتدرج ضمن علم النفس العصبي، مع تقديم أهم طرق تشخيص هذا الاضطراب وصولا إلى الطرق العلاجية المختلفة.

II-1 الانتباه:

II-1-1 تعريف الانتباه:

الانتباه هو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية المعرفية (كالإدراك، التذكر و الفهم)، حيث أنه بدون انتباه لا يستطيع الإنسان أن يعي الأشياء، أو أن يتذكر و يتخيل شيئا معين (سليمان عبد الواحد، 2010). و يتدخل الانتباه في جميع الأنشطة المعرفية لهذا يعتبر بمثابة مستودع للموارد العقلية و المعرفية عند الفرد (Lemaire, 2006). و عرفه (بطرس حافظ، 2000) بأنه قدرة الفرد على حصر و تركيز حواسه على مثير داخلي أو خارجي، بمعنى تركيز الوعي على المثيرات الخارجية و المثيرات الداخلية.

و يعرف "ستينبرغ" (Stenberg, 2003) الانتباه بأنه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة (العنوم، 2004). أما (حلمي المليجي، 2004) فيقر أن الانتباه هو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية و هو توجيه الشعور و التركيز في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه. و يلعب الانتباه دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث انه يستطيع من خلاله ان ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعد على اكتساب المهارات و تكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به (السيد و فائقة، 1999). نستنتج مما سبق أن الانتباه هو وظيفة معرفية معقدة تركز عليها سائر الوظائف المعرفية الأخرى مثل الإدراك و الذاكرة، حيث يتميز بقدرة الفرد على حصر انتباهه على مثيرات معينة يتلقاها عن طريق الحواس و يلعب دورا أساسيا في سائر اكتسابات الفرد.

II-1-2 أنواع الانتباه :

II-1-2-1 الانتباه القسري (الإرادي): و هو اتجاه انتباه الفرد الى مثير معين رغم ارادته، حيث يفرض هذا الأخير نفسه بطريقة قسرية، و لا يبذل الفرد جهد كبير لاختياره من بين مثيرات أخرى. و هنا يكون الانتباه لاشعوري، كالانتباه الى صوت مرتفع جدا.

II-2-1-2 الانتباه التلقائي: و هو انتباه الفرد الى شيء يهتم به و يميل اليه، حيث يشبع من خلاله حاجاته و دوافعه الذاتية. و هو انتباه لا يبذل الفرد فيه جهدا أو طاقة عقلية بل يكون سهلا طبيعيا و يصعب على الآخرين تشتيته (العنوم، 2004).

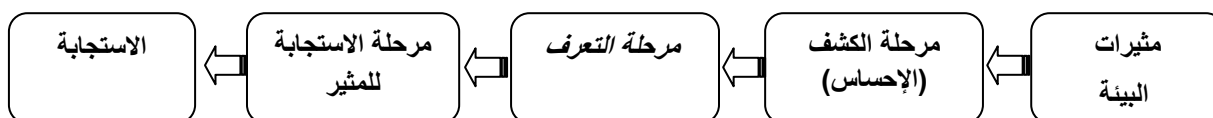
II-3-2-1 الانتباه الانتقائي (الإرادي): هو الانتباه الذي يتضمن بذل جهد قد يكون كبيرا، حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين مجموعة من المثيرات. و سمي بالانتباه الانتقائي بسبب محدودية سعة التخزين و سرعة معالجة المعلومات كانتباه الطالب لشرح المحاضرة (الظاهر قحطان ، 2004). الانتباه الانتقائي هو القدرة على تثبيت الانتباه على مثيرات معينة و كف المثيرات المشوشة و المشتتة، حيث يتوجب على الفرد كف الاجابات الاوتوماتكية في الوضعيات التي تمثل التداخل، فهو مرشح من خلاله ينتقي الفرد المعلومة الملائمة للنشاط حيز التنفيذ (الوزاعي، 2008).

إن الدراسات النوروفيزيولوجية (neurophysiologiques) تهتم بدراسة الانتباه الانتقائي الفوري، فالوصول الفوري أو المتأخر لمادة الانتباه الانتقائي إلى القشرة المعرفية (Cortex cognitif) يؤدي إلى استجابة متأخرة. و الانتباه هو وضوح كامل لإشارة منتقاة على عكس الشرود، هذه الإشارة المنتقاة بطريقة ممتازة من عدد كبير من المثيرات الدائمة الإثارة التي ترد إلى أعضاء جهاز الحس من البيئة المحيطة بالفرد. و لما تتم الاستجابة لكل هذه المنبهات، فإن معالجة الإشارة يشترط الانتقاء من خلال إبعاد الرسائل الدخيلة بطريقة فورية و مسبقة (ترشيح مسبق)، هذا التمييز للإشارات لا يتم إلا من بعد تحليل محتوى الإشارات المتضاربة من طرف القشرة المعرفية، فيتم رفض كل الإشارات التي تشتت عملية الانتباه على واحدة مرغوبة و هي التي يتم انتقائها.

إن الانتباه الانتقائي ذو خصائص جبهية مدروسة بتقنيات محتملة مستدعاة من شبكة آلية من خلال أيونات النورونات الموجودة في المشابك العصبية النشطة المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، يتمثل الانتباه الانتقائي في ترشيح محادثة يسمعها الفرد في بيئته، محاولا عدم الاستماع للمحادثات و الضجيج الموجود في نفس البيئة. و في هذه الحالة القشرة الصدغية ترفض الإشارات المزعجة لحادث مفاجئ، حيث تظهر مركبات سلبية في فترة الكمون بين الانتباه و الاستجابة من حيث أن هذه المركبات السلبية تختفي و تزول عندما يعتمد التنبه فعل الترشيح (فوقية أحمد و محمد سعيد، 2006).

II-1-3 مراحل الانتباه:

يتضح لنا من خلال المخطط رقم "1" أن عملية الانتباه معرفية عقلية تمر بثلاث مراحل أساسية كما يلي:



مخطط رقم 01 : يمثل مراحل حدوث عملية الانتباه.

II-1-3-1-1 مرحلة الكشف و الإحساس: في هذه المرحلة يحاول الفرد ان يكشف عن وجود مختلف المثيرات الحسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة، و تكاد تعد هذه المرحلة غير معرفية في طبيعتها لأنها لا تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات.

II-1-3-2 مرحلة التعرف: تسمى هذه المرحلة بمرحلة الانتباه الموجه، اذ يحاول الفرد من خلالها التعرف على طبيعة المثيرات، عددها و أهميتها بالنسبة للفرد. و التعرف في هذه الحالة هو عبارة عن نشاط معرفي أولي، يتطلب تفحص و معالجة أولية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها او الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الادراك اللاحقة.

II-1-3-3 مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: هنا يقوم الفرد باختيار مثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية، ثم يهيئ هذا المثير للمعالجة المعرفية التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة المدى أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك (العتوم، 2004).

II-1-4 محددات الانتباه:

II-1-4-1 المحددات الحسية العصبية: إذا حدث أي خلل على مستوى الحواس او الجهاز العصبي بشكل عام، يمكن ان يؤثر ذلك على قدرة الفرد في التركيز و الانتباه للمثيرات، و ذلك حسب درجة الخلل او الاصابة التي تعرض لها.

II-1-4-2 المحددات المعرفية: من بين العوامل المعرفية التي تحد من القدرة على الانتباه، نجد درجة الذكاء و الخبرة السابقة، حيث أن قدرة الانتباه تزداد كلما زاد ذكاء الفرد و خبرته السابقة في موضوع المثير الذي ينتبه له.

II-1-4-3 المحددات المتعلقة بالدافعية: تشير الدراسات النفسية انه كلما زادت دافعية الافراد لنوع معين من المثيرات كلما سهلت عملية الانتباه لهذه المثيرات و أصبح هذا الانتباه أقرب للانتباه التلقائي.

II-1-4-4 المحددات الانفعالية و الشخصية: الأفراد الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية المختلفة كالانطواء، الاكتئاب و القلق الزائد يواجهون صعوبات أكثر في تركيز الانتباه بسبب انشغالهم الانفعالي و تشتت طاقاتهم العقلية نتيجة لهذه الاضطرابات (العتوم، 2004).

II-1-5 متطلبات الانتباه الأساسية في عملية التعلم:

يعتبر الانتباه من أولى المهام الرئيسة لجميع مهارات التعلم و حتى تتم عملية التعلم بطريقة سليمة و ناجحة، فإنه يجب التركيز على المتطلبات الملائمة للمهمة التعليمية المقدمة للأطفال و التي تتمثل فيما يلي:

II-1-5-1 اختيار المثير: حيث يتم التركيز على المثيرات ذات العلاقة و استبعاد اي مثيرات أخرى ليس لها علاقة بموضوع التعلم.

II-1-5-2 مدة استمرار سلوك الانتباه المطلوبة: إن مدة الانتباه الضرورية لكي يتقن الطفل مهارة ما تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسة هي: صعوبة المهمة، الحالة النفسية للطفل و قدرة المعلم على تكيف عملية التعلم مع ما يتناسب و قدرات الطفل.

II-1-5-3 نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى: يتطلب الانتقال من مهمة إلى أخرى أن يكون هناك انتباه بصري و حركي في نفس الوقت. و في صعوبات التعلم غالبا ما يعاني الطفل من صعوبة في الانتقال من مثير الى مثير آخر.

II-1-5-4 الانتباه لتسلسل المهارات المعروضة: يركز الطفل انتباهه على المثير المقدم أولا، لكنه يفشل في متابعة المثيرات اللاحقة و ربما يستوعب الجزء الاول من التعليمات و يفشل في استيعاب الباقي منها (العريشي، 2013).

II-1-6 اضطراب الانتباه:

يعود اضطراب الانتباه عند الأطفال إلى مجموعة من العوامل منها العصبية، ضعف الضبط الاستثاري أو الانتقائي و بعض العوامل البيولوجية و البيئية.

II-1-6-1 العوامل العصبية المسببة لاضطراب الانتباه:

أشارت الدراسة التي أجراها "ريكو و زملائه" (Ricco et al, 1993) أن اضطرابات الانتباه التي يعانيها أطفال صعوبات الانتباه، ترجع إلى عدم فاعلية النواقل العصبية و اضطرابات كيمياء المخ. و لقد أرجعت بعض الدراسات أسباب اضطراب نقص الانتباه إلى وجود شذوذ في الجهاز العصبي المركزي، او قد ترجع الى اصابات مخية.

الانتباه و فرط النشاط غير قادرين على ضبط استثارتهما بما يتلاءم و متطلبات المهام و المواقف المختلفة على النحو المطلوب منهم، مما ينعكس سلباً على ادائهم. فقد اشارت الدراسات الى عدم فاعلية ملائمة الاستراتيجيات التي يستخدمها مثل هؤلاء الأطفال (حافظ بطرس، 2007).

II-1-6-3 العوامل البيولوجية و البيئية:

تؤثر العوامل البيولوجية ذات الأصول الوراثية و تأخر النمو و الامراض المزمنة و العوامل البيئية النفسية الاجتماعية منها، و تأثير الوالدين على الانتباه عند الاطفال ذوي اضطرابات الانتباه. فقد افادت الدراسات التي قام بها مركز صحة الطفل بكندا، بأن العوامل البيولوجية، النفسية و الاجتماعية لدى أطفال اضطرابات نقص الانتباه و أقرانهم من العاديين، هو أن الخلل أو الاضطراب الأسري لدى هاته الفئة من الأطفال أكثر مرتين عن غيرهم من الاطفال العاديين. و وجود علاقة ارتباطيه واضحة بين اضطرابات الانتباه و المتغيرات البيولوجية، مثل بطئ المشي و انخفاض وزن الطفل عند الولادة، حيث كانت نسبتها مرتفعة عند الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه أكثر من الاطفال العاديين.

أما من حيث العوامل الأسرية فقد بينت الدراسات أن التفكك الأسري بينهم، يؤثر بأكثر من 10% من التباين الكلي للفروق بين ذوي اضطرابات الانتباه و أقرانهم العاديين (حافظ بطرس، 2007).

II-1-7 أنماط الانتباه في سياق معالجة المعلومات:

تباينت طرق دراسة الانتباه على اعتباره أحد مكونات العمليات المعرفية، إذ يتم ربطه بالعمل العقلي و التحصيل الدراسي و النمط المعرفي. و يتفق علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية، يتم فيها التركيز على مثير معين من بين عدة مثيرات، و بالتالي ينطوي على خصائص مميزة أهمها: الانتقاء، التركيز، القصد و الاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه (العتوم، 2004).

إذ يشير (الشرقاوي، 1984) أن الانتباه يمكن الفرد من الاتصال مع البيئة المحيطة به و اختيار المنبهات الحسية المناسبة، الأمر الذي يمكنه من تحليلها و إدراكها بدقة و الاستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخلية و الخارجية. إن الانتباه ليس وظيفة إدراكية سلبية، لكنه حالة ديناميكية فاعلة تتحسن عبر الطفولة. و يمهد الانتباه لعمليات الإدراك و الذاكرة و التفكير و حل المشكلات (الفزاقرة، 2005).

لقد تم النظر إلى الانتباه على أنه عملية معرفية لها جانبان: جانب التركيز و جانب الانتقاء و تفسير ذلك أن مصطلح الانتباه يعبر عن العمليات التي تحدد درجة اليقظة التي يتمتع بها الكائن الحي (أي درجة الفاعلية التي يمكن بها لمجال الإشارة أن يتحكم في السلوك ككل). على هذا الأساس يمكننا القول أن الانتباه عملية عقلية تعتبر قاعدة أساسية للمعالجة المعرفية على مستوى الدماغ حيث يتم انتقاء المثيرات الحسية من بين كم هائل من المثيرات و ترشيحها، ثم بذل جهد عقلي لمعالجتها بمعنى التركيز عليها في استمرار معالجة الإشارة داخل الدماغ دون غيرها و دون أن تضعف. و يقترح "فلافل" (flavel, 1977) وجود عمليات ارتقائية تؤثر في المعالجات الانتباهية للأطفال و هي:

❖ **التحكم (controle) :** التحكم هو قدرة الطفل على الإستمرارية في الانتباه على مثيرات معينة لأطول فترة ممكنة، فالطفل الصغير لا يستطيع أن يُبقي انتباهه مستمرا إلا لفترة قصيرة جدا على مثير معين.

❖ **التكيف (adaptation) :** يتحسن انتباه الطفل مع تزايد عمره و ذلك استجابة لمتطلبات المهام و المواقف المختلفة، كما أن ذلك يتوقف أيضا على مدى نضج الجهاز العصبي و تكيفه في أداء مهام معينة.

❖ **التخطيط (planification) :** التخطيط هو الاستراتيجيات التي ينفذها الطفل للتركيز على ميزات معينة للوصول إلى حل المشكلة.

يشير "فلافل" إلى أن المعالجة الانتباهية تتطلب نوعا من مهارات التنظيم الذاتي مثل: التخطيط، المراقبة، و التقييم التي تنمي تغذية راجعة داخلية، تحسن من أداء الطفل مع المحيط، هذا ما سيتم اعتماده في جلسات البرنامج العلاجي للوصول إلى إحداث تغذية راجعة داخلية للطفل.

❖ **نشر الانتباه:** نشر الانتباه هو مدى نجاح الطفل في سرعة نقل فترة انتباهه من موضوع إلى آخر، تبعا للتغذية الراجعة التي تزوده بمؤشرات على مدى نجاحه أو فشله.

و يشير "كونت" (conte, 1998) بعد استعراضه نتائج الدراسات و البحوث في مجال صعوبات التعلم، إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور الانتباه الانتقائي، كما أنهم يعانون من اضطراب في التمييز البصري بين المثيرات المركزية و العرضية التي تستدعي الانتباه الانتقائي.

و يفترض "سوانسون" (Swanson, 1993) في دراسته للانتباه في مجال صعوبات التعلم، أن صعوبات التعلم هي نتيجة قصور أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه. هذا ما دعمته العديد من الدراسات و البحوث السابقة مثل دراسة "سيمور كليمان" (Clikeman Semurd, 1999) بعنوان أثر برنامج مقترح (استراتيجية تشغيل الانتباه) في علاج مشكلة الانتباه لدى تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم، إذ عمل الباحث على تدريبهم على عمليات الانتباه و مستوياته الأقل من خلال المقدرة على التركيز و استمرارية أداء المهمة، و ذلك من خلال المقدرة على نقل الانتباه من مهمة إلى أخرى. و أوضحت النتائج أن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية كان أدأؤهم كما أقرانهم العاديين، هذا ما يؤكد فاعلية التدريب على الانتباه السمعي و البصري بمستوياته على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

و تؤكد النظريات و البحوث النفسية، العصبية و الفيزيولوجية جانباً رئيسياً في الانتباه هو مستوى الاستثارة و التنبيه، هذا ما أكد عليه "سوسلو" (Soslos, 1988)، حيث إن زيادة الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين، ليبدأ بعدها الأداء بالانخفاض التدريجي. و يرتبط الانتباه بمفهوم الآلية من حيث علاقتها بالقدرة على الأداء الواعي و الأداء التلقائي، و ذلك أن الفرق بين هذين النوعين من الأداء يعتمد على درجة الانتباه المطلوبة عند اللجوء إلى أي منها. فبعض المهمات التي يؤديها الفرد تتطلب درجة معينة من الوعي و التحكم بدرجات عالية من الانتباه، في حين أن المهمات البسيطة أو التي تأتي بشكل تلقائي أو آلي، لا تتطلب درجة كبيرة من الانتباه (Andersen, 2006).

II-1-8 الانتباه حسب نظرية "باركلي":

يرى "باركلي" (Barkley, 2002) بأنه أثناء نمو الطفل، فإن التأثير و التحكم بسلوك الطفل يتحول تدريجياً من المصادر الخارجية إلى أن يصبح بشكل متزايد محصناً بقوانين و معايير داخلية. و التحكم بسلوك الفرد بقوانين و معايير داخلية هو ما يقصد به التحكم الذاتي: فعلى سبيل المثال، الطفل الصغير تكون لديه قدرات محدودة للتحكم بسلوكه الاندفاعي، هنا الشائع أن الأطفال الصغار يفعلون عادة ما يخطر على بالهم، و إن لم يفعلوا فيكون ذلك على الأغلب نتاج موانع محيطية بالموقف، كأن يلقي الطفل بالألعاب على الأرض عندما يغضب، لكنه يمتنع عند وجود أشخاص محيطيين يشكلون مصدر تهديد كالأم مثلاً. و هذا يختلف عن موقف طفل أكبر لديه نفس الدافع لتحطيم لعبة و لكنه لا يفعل لأنه يأخذ بالاعتبار النتائج التالية:

- إنه لن يتمكن من الحصول على نفس اللعبة لاحقاً للعب بها لأنه حطمها.
 - أن والديه قد يغضبان لأنه حطم لعبته الجديدة.
 - أنه سيشعر بالانزعاج لأنه خذل والديه.
 - أنه سيشعر بالانزعاج لأنه ترك غضبه يخرج خارج السيطرة و سيشعر بالإحباط.
- وحسب هذا فإن الطفل سيتعلم أن يتحكم و ينظم سلوكه على ضوء معايير و قوانين داخلية وليس بناء على تهديدات و مواقف خارجية.
- إذ يرى "باركلي" أن الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه هم غالباً يعانون من ضعف التحكم بالذات الناتج عن أسباب بيولوجية وليس لأسباب تربوية (الخرمسي، 2007).
- و كنتاج لعدم القدرة على التحكم بالذات فإن بعض من الوظائف الأساسية و العمليات الهامة قد لا تنمو بشكل مناسب و قد تشمل ما يلي :

❖ **تشغيل الذاكرة:** و يقصد به القدرة على استدعاء عناصر الماضي و التحكم بها في عقل الانسان حتى تتمكن من توقع ما سيحدث مستقبلاً، و هذا إجراء هام للتعامل مع مواقف الحياة اليومية و التي يعتقد باركلي بأنها لا تعمل بشكل جيد عند من يعانون من اضطراب نقص الانتباه.

❖ **الكلام مع الذات:** القدرة على استخدام الكلام الداخلي الموجه الذي يقود سلوك و أفعال الإنسان، كالتحدث مع الذات الذي يساعد على التحكم بالسلوك و حل المشكلات التي تواجه الإنسان. يعتقد "باركلي" بأن هذه القدرة تتطور في وقت متأخر و بشكل غير مكتمل لدى الأطفال الذين يعانون نقص الانتباه.

❖ **الإحساس بالوقت:** و يشير إلى القدرة على تقدير الوقت المحدد لأداء المهمة و التحكم بسلوك الفرد على ضوء معرفته بذلك الوقت، كأن يتمكن الطفل من إنهاء مهمة محددة بوقت مناسب لكي يتمكن من الانتقال لمهمة أخرى. وهنا يقول "باركلي" أن الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب يكون لديهم الاحساس الذاتي بالوقت معطل، مما يعيق أدائهم للأفعال المطلوبة منهم في الوقت المناسب.

و قد توصل "باركلي" (Barkley, 1997) في دراساته إلى أن صعوبة التحكم في الوقت قد تكون أيضا عنصر أساسي للمشكلات التعليمية للطلاب الذين لديهم TDAH. ففي دراسته التي أجراها على 12 طفل لديهم TDAH و 26 طفلا لا يعانون من هذا الاضطراب ممن تراوحت أعمارهم ما بين 6-14 سنة و تم اختيارهم في استخدام مهام تنظيم الوقت، حيث قدمت لهم مهام يتم فيها استجاباتهم كل 12، 24، 36، 48، 60 ثانية و أثناء نصف هذه الفترة كانت تقدم مثيرات مشوشة للتأكد من مدى تأثيرها على أدائهم. و قد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب الذين لا توجد لديهم أعراض TDAH استطاعوا الاستجابة في الوقت المناسب في الفترات التي تمت مقاطعتهم فيها عن الاستجابة، كما أنهم لم يتأثروا بالمشتتات التي تم عرضها عليهم أثناء العمل و هو عكس ما ظهر عند الطلاب الذين لديهم ADAD، فحتى عندما قدمت لهم أدوية خاصة لتحسين الانتباه لم تتحسن قدرتهم على تقدير الوقت و الاستجابة في الوقت المناسب، مما يشير إلى أن هناك مشكلة أساسية لدى هؤلاء الأطفال في تقدير الوقت المناسب. و يؤكد هذا البحث على أهمية تدريب مهارة الاحساس بالوقت و تقديره من خلال استخدام ساعات التوقيت الرقمية و الرملية و بطاقات لفت الانتباه و غيرها من المنبهات التي يلفت انتباه الأطفال لها من خلال المعلمين و الأسرة (سحر الخشمري، 2007).

❖ **سلوك توجيه الأهداف:** يقصد به القدرة على تحديد أهداف في ذهن الفرد، و استخدام الصور الداخلية لتلك الأهداف لتشكيلها و توجيهها و التحكم بسلوك الفرد و توجيهه. و هي خاصية مهمة للإنسان لتحديد ما يريد عمله و تحديد الجهد المبذول، و المطلوب في الاستمرارية في العمل لتحقيق الأهداف، فقد يكون محبطا وصعبا على الإنسان أن لا يتمكن من الاحتفاظ بأهدافه لفترة طويلة في ذهنه. و الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب، يواجهون صعوبة في الحفاظ على الرغبة بالاستمرار بالجهد المطلوب لتحقيق أهداف طويلة المدى.

و حسب نظرية "باركلي" فإن اضطراب الانتباه ناتج عن ضعف التحكم بالذات و ليس لعدم الانتباه و هذا يعني بأن:

الأشخاص الذين لديهم TDAH بنمط ضعف الانتباه قد لا تتقصرهم المهارات و المعرفة لكي ينجحوا، لكن مشكلتهم في التحكم بالذات و التي تمنع استفادتهم من المعرفة و المهارات التي يمتلكونها في الوقت المناسب. فمشكلة ضعف الانتباه كما صورها "باركلي" تكمن في أن يفعل الفرد ما يعرف في

الوقت المناسب و ليس في أن يعرف ما سيفعل، فقد يعرف الطفل الخطوات التي يجب أن يتبعها للنجاح بعمل مدرسي مثلا و لكن يفشل في أداء العمل لأن تحكمه في الوقت كان غير مناسب، أو أن استخدامه للأهداف طويلة المدى التي تقود سلوكه كان محددا.

و يقترح (باركلي، 2002) لعلاج هذه المشكلات بأن يتم التركيز على مساعدة الأفراد الذين لديهم ضعف الانتباه، على تطبيق المعرفة التي لديهم في الوقت المناسب، بدلا من تعليمهم كيف يكتسبون المهارات اللازمة لتلك المعرفة. كما يقترح متابعة الأطفال من المعلمين و تركيزهم على المهام المطلوبة و القوانين التي تحكم العمل و السلوكيات من وقت لآخر. كذلك استخدام إشارات و لوحات بالفصل لتحقيق ذلك.

II-2 اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

II-2-1 لمحة تاريخية حول اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

إن علامات النشاط الزائد مثل تلك التي تظهر في اضطراب نقص الانتباه و النشاط المفرط ليست بالجديدة، فحسب "باركلي" (Barkley, 2007) في القرن الثامن عشر XVII، العالم وليام شكسبير (William Shakespeare) كان يعاني من مرض الانتباه "maladie de l'attention"، و فيما بعد، في سنة 1798 نشر الطبيب الانجليزي (Crichton) وصفا لمجموعة من الأعراض التي تشبه أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد.

و صرح "تريدغولد" (Tredgold, 1908) بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، قد تتلشى الأعراض الأولية بسرعة لكنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي دالة على وجود عجز ما.

و اهتم "ستراوس" (Straus) في الأربعينات بنظرية "تريدغولد" حيث كان يدرس الأفراد ذوي الاصابات الدماغية، و خرج بفرضية ان كل الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية أو التعليمية لابد أنه قد لحقت بهم اصابات دماغية و قد كان يشار إلى هؤلاء الاطفال بأن لديهم " تلف دماغي بسيط".

في سنة 1902 حدث التغير الأول في مفهوم اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه، حيث قام طبيب الأطفال الانجليزي "جورج ستيل" (George Still, 1902) بوصف اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه على أنه ليس نوع من قلة التربية عند الطفل، لكنه عبارة عن عجز في السيطرة على الروح المعنوية و التي يقصد بها العجز في القدرة على ضبط الذات. و يضيف "ستيل" في نفس السياق في وصفه لهذا الاضطراب على أنه شكل من أشكال اضطراب السلوك الاجتماعي عند الطفل، بحيث يتميز ببعض الصفات مثل التسرع و الاندفاع في اصدار الاستجابات مع عدم القدرة على تركيز الانتباه فترة طويلة، إلى جانب الحركة المستمرة. الأمر الذي يجعل الطفل لا يستطيع أن يقيم علاقات طيبة مع أقرانه و ذلك بسبب ما يحدثه من فوضى في المدرسة (Barkley, 2007).

و في سنة 1905 قام طبيباً الأعصاب (Philippe et Boncour) بتسليط الضوء على صعوبات الانتباه في كتاب بعنوان "les anomalies mentales chez des écoliers"، حيث تحدث هذا الكتاب عن صعوبات التعلم التي تظهر عند التلاميذ بسبب عدم قدرتهم على تركيز انتباههم.

و زاد الاهتمام الطبي باضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه من الناحية السلوكية، حيث لوحظ وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على الدماغ مثل الأورام و الأمراض المعدية و الاصابات المختلفة، و التي تؤدي بدورها إلى حدوث مشكلات في السلوك و التعلم.

و أضاف "تريدغولد" (Tredgold, 1908) أن في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية تختفي بسرعة و تظهر من جديد عندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة، و التي تدل على وجود عجز ما. و تواصل الاهتمام بمعرفة أثر الإصابة الدماغية على السلوك، حيث أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى التهاب الدماغ أو الالتهاب السحائي بين عامي 1917-1918 مما لفت الانتباه إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الأطفال عقب تلك الإصابة. فقد اتسمت اضطرابات السلوك لدى هؤلاء الأطفال بالتهيج و الاندفاعية و فرط الحركة و عدم الاستقرار الوجداني و السلوكيات العدوانية (شرقي سميرة، 2006).

و درس "ستراوس" (Straus) الأفراد ذوي الإصابات الدماغية، و خرج بفرضية مفادها أن كل الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية و تعليمية لابد و أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية مثل

"تلف دماغي بسيط". و في الستينات تغير مصطلح تلف دماغي بسيط إلى "خلل دماغي بسيط"، و الذي يعني اضطراب متغير و غير متجانس في خصائصه. يشمل الاطفال ذوي الصعوبات التعليمية و كذا الاطفال المصابين بعجز الانتباه و النشاط الزائد و الاندفاعية (ميركولينو، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، 2003).

و يصنف "كرويكشانك" (Gruickshanck, 1957) في أبحاثه على الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي، أنه من المحتمل ظهور مثل هذه الخصائص لدى هذه الفئة. و أن الأطفال الذين تمت دراساتهم كانوا جميعا من ذوي الذكاء العادي و لا يعانون من أي إعاقة عقلية، لذا فمن المحتمل أن يتواجد اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد لدى ذوي الذكاء العادي (عبد الزراع، 2007).

أما بالنسبة لتطور تسمية الاضطراب، فقد تطور مفهوم النشاط الزائد منذ 1970 حيث كان يسمى (Hyperkinesias) و هي أصل الكلمة اللاتينية (super active). و في عام 1980 سمي اضطراب قصور الانتباه و هو مصطلح لا يشمل مظاهر النشاط الزائد (اليوسفي، 2005).

و في نفس السنة توصل الباحث "دويل" (Deuel, 1980) أن اضطراب عجز الانتباه و الحركة المفرطة و الاندفاعية، تعتبر مظاهر سلوكية نهائية ناشئة من حدوث تفاعل على درجة عالية من التعقيد بين الفرد و بيئته. و من هنا أصبح ينظر إلى نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطفل أنه اضطراب سلوكي.

أما بالنسبة لتطور تسمية هذا الاضطراب في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnostic and statistical manuel disorder) في الطبعة الثانية (DSM II) بأنه "رد فعل حركي مفرط في مرحلة الطفولة". ثم حدث تطورا في هذا المفهوم في الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي (DSM III)، و التي نشرت عام 1980، أين أعطي له تعريفا واسعا و شاملا يضم مجموعة من الأعراض و سمي باضطراب عجز الانتباه (Troubles Déficit de l'Attention TDA)، ليحدث تطور آخر في تسميته في الطبعة الرابعة (DSM VI) التي نشرت سنة 1995 حيث تم التمييز بين الأنواع الفرعية الثلاثة للاضطراب و التي بقي معمول بها إلى يومنا هذا و هي (فرط الحركة / اندفاعية) (hyperactivité- impulsivité)، (نقص الانتباه) (inattention) والنوع المختلط (mixte). كما نوه الباحثون إلى أن صعوبات الانتباه يمكن أن نجدها في الأنواع الفرعية الثلاثة السابقة الذكر و تشكل عمود أو أساس هذا الاضطراب (Lecendreux et al, 2003).

في الأخير يمكننا أن نستنتج أن الابحاث حول اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد كانت كثيرة، حيث تم البحث حول هذا الاضطراب من طرف أطباء و باحثين في هذا المجال، مركزين على دراسة الاضطراب من الناحية الطبية و كذا من الناحية السلوكية، و اهتموا كثيرا بالكشف عن الأسباب الفيزيولوجية التي يمكن أن تكون السبب في ظهور هذا الاضطراب.

II-2-2 مفهوم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

يعتبر هذا الاضطراب من الاضطرابات المركبة حيث يشمل مجموعة مختلطة من الاعراض، تتمثل في ضعف الانتباه و الذي ينتج عنه ضعف في التركيز و الزيادة الملحوظة في النشاط الحركي و الاندفاعية. و يجب أن تلاحظ هذه الأعراض لمدة لا تقل عن 6 أشهر و ذلك قبل سن السابعة. و يمكن تقسيم هذا الاضطراب إلى قسمين، الأول يشمل نقص الانتباه و الثاني يشمل النشاط الزائد.

II-2-2-1 اضطراب الانتباه:

يشير اضطراب الانتباه إلى عدم القدرة على التركيز في المثيرات المرتبطة بموقف معين، و غالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم "تشتت الانتباه". و عرفه الدليل التشخيصي الاحصائي الأمريكي للاضطرابات العقلية (DSM II, 1980)، أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه داخل حجرة الدراسة يواجهون صعوبات تتعلق بالانتباه و التركيز. حيث يلاحظ على هذه الفئة أنهم لا يستمعون إلى ما يقال لهم و تتميز أعمالهم بالاندفاعية في الاستجابة أثناء أداء المهام المختلفة، اضافة إلى عدم الدقة في الاجابة و كثرة الاخطاء في الاختبارات التي تطبق عليهم. أما في المنزل فتتضح مشكلة نقص الانتباه في عدم الاستجابة للأوامر الموجهة لهم، إضافة لعدم قدرتهم على الاستمرار في أي نشاط لمدة تناسب سنهم.

و يعرف (محمد النوبي، 2005) نقص الانتباه لدى الأطفال بأنه قيام الطفل بمجموعة من السلوكيات المشاهدة و الملحوظة و التي تتسم بعدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه و صعوبة الاحتفاظ به، مع تشتته عند دخول أي مثير خارجي للدائرة الانتباهية لهم، لذا يفقدون القدرة على غلبة المثيرات. و يشير "كارنيلي" (Karnili, 1984) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه سواء كان لديهم إفراط حركي أم لا، يكون أدائهم منخفض في القراءة و التحصيل الأكاديمي.

و تحدث كل من "كوج و مرجلس" (Kog et Mergles, 1986) أنه يوجد نموذج له ثلاث أبعاد لمشكلات الانتباه، و هذا النموذج يمثل المدخل الهام في اختيار الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه و هذه الأبعاد هي:

- 1- عدم القدرة على الانتباه.
 - 2- ضعف اتخاذ القرار الذي يعتمد على المدخلات الانتباهية، هذا الضعف يمكن ان يكون بسبب الاندفاعية أو الاستجابات السريعة.
 - 3- ضعف في الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه، و ذلك بسبب مشكلات في اليقظة أثناء القيام بعمل معين، إذ يؤدي ذلك إلى ضعف في القدرة على القراءة. كما انهم غير قادرين على التذكر و التنظيم و يجدون صعوبة في بدأ و إكمال ما يقومون به من نشاط، خصوصا ما يظهر أنه ممل أو متكرر. نحس و كأنهم لا يسمعون عندما نتحدث معهم و لا ينفذون الاوامر المطلوبة منهم بسهولة.
- أما "كافال" (Kaval) فيقول: يمكن التعرف على الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه من خلال استجاباتهم في مواقف مختلفة، مثلا نجد لديهم:
- 1- صعوبة في توجيه إدراكهم، و يشمل ذلك تعلم شكل و محتوى الإشارة التي تتدخل في فهم الطفل.
 - 2- صعوبة في انهاء الاعمال التي تطلب منهم في وقتها المحدد.
 - 3- زيادة التشنن و ظهور اضطراب واضح في الذاكرة و الإدراك و التركيز في تكوين المفاهيم.
- من خلال التعريفات السابقة نستخلص أن اضطراب نقص الانتباه من بين المشاكل التي يتعرض لها الاطفال بكثرة في سن التمدرس.

II-2-2-2 اضطراب النشاط الزائد:

يعرف (ضياء منير، 1987) النشاط الزائد على أنه اضطراب سلوكي يتميز بثلاث أعراض أساسية و هي الاندفاعية، الحركة الزائدة الغير الهادفة و صعوبة في التركيز، تصاحبه في أغلب الأحيان مجموعة من الاعراض الثانوية منها: ضعف التحصيل الدراسي، ضعف العلاقة مع الآخرين، عدم الطاعة، العدوان، إحداث الفوضى و ضعف القدرة على تحمل الاحباط.

و يشير "روز و آخرون" (Rose et al, 1986) أن الطفل ذو فرط النشاط يبدي مستويات مرتفعة من النشاط حتى في المواقف التي لا تستدعي ذلك، كما انه غير قادر على اختزال و تثبيط هذا

المستوى العالي من النشاط عندما يتلقى الأمر بذلك، و دائما تظهر استجاباته بنفس السرعة كما تظهر لديه مشكلات في التعلم و هو طفل يقاوم التدريب.

فالنشاط الحركي الزائد هو نشاط جسمي و حركي حاد و مستمر و طويل المدى عند الطفل، بحيث لا يستطيع هذا الأخير التحكم فيه و يقضي معظم وقته في الحركة المستمرة. و تصاحبه بعض الأعراض الانفعالية مثل القلق و عدم الاتزان الانفعالي، إضافة إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه. كما يمكن القول أنه زيادة في النشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر و الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون مناسبة لعمره الزمني. فهؤلاء الاطفال يجدون صعوبة في ضبط حركتهم الأمر الذي يسبب الكثير من الازعاج للمحيطين بهم و يخلق الكثير من المشكلات داخل القسم. كما يتميزون بسرعة الكلام و عدم القدرة على اللعب بهدوء و ينتقلون من نشاط إلى آخر دون أن يكملوا الذي سبقه.

II-2-2-3 اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

وضع كل من "فرانك و والن" (Frank et Walen) وصفا للأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، على أنهم يتصفون بانتباه قصير و يظهرون نشاطا حركيا أكثر من العادي، ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة. داخل القسم ينهضون من أماكنهم ويتجولون في القسم و هم تلاميذ مندفعين و متهورين يقاطعون الآخرين أثناء الحديث. و أكثر التعاريف حداثة لهذا الاضطراب هو تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل الإحصائي التشخيصي للاضطرابات النفسية في طبعته الرابعة، حيث تضمن هذا التعريف ثلاث خصائص رئيسة لهذا الاضطراب و هي نقص الانتباه، النشاط الزائد و الاندفاعية و منه تبلورت ثلاث نماذج من هذا الاضطراب و هي:

أ- نموذج قصور الانتباه: حيث تكون المشكلة الرئيسية هي تشتت في الانتباه مع الشرود الذهني.

ب- نموذج فرط النشاط و الاندفاعية: هنا تكون المشكلة الرئيسية فرط الحركة و عدم القدرة على ضبط النفس و سرعة الاستثارة.

ج- النموذج المختلط: الذي يشمل نقص الانتباه و النشاط الزائد و الاندفاعية. حيث يعتبر النموذج المختلط، و هو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، اضطراب عصبي سلوكي نمائي، يوصف بأنه نقص دائم في الانتباه و نشاط حركي زائد (Chadd, 2004).

و عليه نقول أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو اضطراب سلوكي معرفي، يصيب الأطفال بعد عمر الست سنوات، حيث يتميزون باندفاعية كبيرة و استجابات سريعة للمثيرات المحيطة بهم، مما يجعلهم يقعون في الأخطاء و خاصة أثناء الاختبارات، حيث تكون اجاباتهم سريعة و عشوائية و تتسم بعدم الدقة. كما انهم لا يقومون بالواجبات المطلوبة منهم سواء كان ذلك في القسم أو في المنزل، هذا ما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي. و فيما يلي سوف نفصل في تعريف هذا الاضطراب المركب من الناحية الطبية العصبية، السلوكية و كذا المعرفية.

II-2-2-3-1 التعريف الطبي:

يعرف أطباء الأعصاب و الأمراض العقلية اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد على أنه "اضطراب عصبي حيوي يؤدي إلى عملية قصور حاد تؤثر على الاطفال بنسبة 5,3% من أطفال المدارس".

كما يعرفه "المعهد القومي للصحة النفسية" على أنه اضطراب في المراكز العصبية تسبب مشاكل في وظائف المخ مثل التفكير، التعلم، الذاكرة و السلوك" (اليوسفي، 2005).

و قد عرفته رابطة الطب النفسي الأمريكية عام 1994 بأنه اضطراب عصبي بيولوجي يوصف من خلال أعراضه عدم القدرة على الانتباه، الاندفاعية و النشاط الزائد.

و يعرفه تشرنوموزوفا (Chernomozova, 1996) على أنه قصور في وظائف المخ التي يصعب قياسها بالاختبارات النفسية.

و أشار له بعض الباحثون في مجال الطب النفسي على أنه اضطراب ناشئ عن خلل بسيط في المخ أو اضطراب الجهاز العصبي المركزي، ذلك لما وجدوه من تشابه بين أعراض هذا الاضطراب و أعراض الاطفال المصابين بآفات دماغية (عرعار، 2006).

نلاحظ مما سبق أن مجمل التعاريف الطبية للاضطراب تركز على انه اضطراب عصبي يظهر على شكل خلل في الوظائف المعرفية ، و ينتج عنه عجز في الوصلات العصبية الموصلة لجزء من المخ و المسؤولة عن الخواص الكيميائية التي تساعد المخ على تنظيم السلوك.

II-2-2-3-2 التعريف السلوكي:

عرفه روس (Ross) بأنه الحالة التي يكون فيها الطفل نشطا على نحو مفرط و هو مستوى يتجاوز فيه المعيار (مستوى التملل)، فإذا كان مستوى النشاط يفوق نشاط الطفل العادي يمكن أن يسمى مفرطاً في النشاط.

أما "باركلي" (Barkley, 1990) فقد عرفه على أنه اضطراب في الاستجابة للوظائف التنفيذية، قد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات، و عجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة و المستقبلية مع عدم ملائمة السلوك بيئياً.

بينما أشار "بريجن" (Breggin, 1991) أن الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، هم أطفال لم يحصلوا على اهتمام من الوالدين، فحدث لهم هذا الاضطراب السلوكي (اليوسفي، 2005).

و يضيف (بطرس حافظ، 2008) أن النشاط الزائد هو افراط الطفل في الحركة و ضعف التركيز و ممارسة حركات عشوائية كثيرة و ازعاج من حوله.

اذن نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو اضطراب سلوكي، يظهر على شكل ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لثنائي قليلة مع عدم بقاء الفرد ثابت في مكانه، أي انه كثير الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة (أمانى زويد، 2002).

يعرف اضطراب نقص الانتباه بأنه مشكلات سلوكية نتيجة لقصور في مدى و نوعية التحصيل الأكاديمي و كذلك ضعف القدرة على التعامل مع الأقران (السطيحة، 1991).

و تشير "هند العزازي" ان الاطفال ذوى النشاط الزائد غالبا ما يصابون بضعف في الذاكرة و تشتت الانتباه، علاوة على إصابة الطفل بالعدوانية، التمرد و العصبية الزائدة و ضعف كفاءتهم في التحصيل الدراسي.

مما سبق يمكن القول أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، هو حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، إنه مجموعة اضطرابات سلوكية تنشأ نتيجة أسباب متعددة نفسية و عضوية معا. فالنشاط الزائد عبارة عن حركات جسمية عشوائية غير مناسبة تظهر نتيجة أسباب عضوية أو نفسية، و تكون مصحوبة بضعف في التركيز و قلة الانتباه، يصيب الأطفال و البالغين و يكون أكثر انتشار عند الذكور من الإناث.

تعددت التعاريف الخاصة باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد نظراً لتعدد الباحثين و اختلاف تخصصاتهم، فمنهم من عرفه على أساس أسبابه و منهم من عرفه على أساس أعراضه، و منهم من عرفه من حيث تأثيره على سلوك التلميذ وتحصيله الدراسي. و هناك من يقول أنه اضطراب عصبي سلوكي ناتج عن خلل في بنية وظائف الدماغ، يؤثر على السلوك و الأفكار و العواطف. و هو اضطراب يمكن التعامل معه وتخفيف حدة أعراضه بهدف مساعدة الطفل على التعلم و ضبط النفس، مما يساهم برفع مستوى ثقته بنفسه و مواجهة قسوة الأطفال الآخرين من نفس سنه. يتم التعرف على الطفل غالباً ما بين 5 إلى 9 سنوات و تستمر أعراضه في فترة الطفولة و المراهقة و يمكن أن تتعدها إلى مرحلة الرشد.

II-2-3 نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

أجريت دراسات كثيرة هدفت لمعرفة مدى انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و اتفقت جميع هذه الدراسات على ارتفاع هذه النسبة خصوصاً بين الأطفال. و من بين هذه الدراسات دراسة (روس، 1974)، حيث وجد أن ثلث الاضطرابات النفسية التي تم تشخيصها لدى أطفال المدارس، كانت تشتمل على هذا الاضطراب. وتتراوح نسبة حدوثه ما بين 3 إلى 7% عند الأطفال في سن التمدرس.

و في نفس السياق، يشير (والن، 1989) أن هذا الاضطراب ينتشر بنسبة 4% من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية، و ينتشر بين مختلف الطبقات الاجتماعية. و انتشاره بين الذكور أكثر من الإناث، كما ينتشر بين أقارب الدرجة الأولى.

يشكل هذا الاضطراب ما بين 30% إلى 50% من بين الاضطرابات النفسية و العقلية عند الأطفال و يعد الأكثر انتشاراً. يستمر مع الطفل في أغلب الأحيان حتى مرحلة المراهقة و البلوغ، ونجد ما بين 40 إلى 70% من المراهقين يستمر معهم هذا الاضطراب إذا بدأ في مرحلة الطفولة (Bange, 2014).

و في مجتمعاتنا العربية لا توجد دراسات إحصائية دقيقة حول هذا الاضطراب و كثير من هؤلاء الأطفال لا يتلقون العلاج الصحيح و لا يتم تشخيص حالتهم بشكل صحيح.

II-2-4 العوامل المسببة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

تعددت النظريات المفسرة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث ركز بعضها على المنظور الوراثي البيولوجي و البعض الآخر على الجانب النفسي و الأسباب البيئية و الاجتماعية. وكما هو الحال في معظم الاضطرابات النفسية، فإن الأسباب الدقيقة لا تزال مجهولة والاحتمالات متنوعة و متشابكة، و لا تزال الأبحاث جارية للوصول إلى نتائج أفضل و فهم صحيح للاضطراب. و فيما يلي سوف نفصل في العوامل السابقة الذكر.

II-2-4-1 العوامل البيولوجية:

نجد في هذا السياق عدة دراسات ركزت على الجانب الفيزيولوجي في تفسير هذا الاضطراب مثل اضطراب النواقل العصبية و اضطراب كيمياء المخ و سوف نقوم بعرضها بالتفصيل فيما يلي:

II-2-4-1-1 الدراسات المتعلقة بالناقلات العصبية:

الناقلات العصبية هي عبارة عن قواعد كيميائية، تعمل على نقل الاشارات العصبية المختلفة إلى المخ. و يري العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه، فتضعف قدرة الفرد على الانتباه و التركيز، و يزداد اندفاعه و نشاطه الحركي. لذلك فان العلاج الدوائي الذي يستعمله الأطباء مثل الدوبامين، يعمل على إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية، مما يؤدي للتقليل من مظاهر اضطراب النشاط الزائد (السيد و فائقة، 1999). كما أكد "بريجن" (Breggin, 1991) أن سبب اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد هو حدوث تلف في خلايا القشرة المخية، خاصة في النصف الكروي الأيسر. و الذي تتركز فيه مراكز التعلم، التخاطب، اللغة، الذاكرة، الانتباه، الحركة و الكلام، و النشاط الحركي المرتبط بالعديد من العمليات كتحريك عضلات الوجه و أعضاء الكلام.

بينما أكدت دراسات "كوندال" (Kendall, 1990)، "قوردن" (Gorden, 1991) و "كيسر" (Kisser, 1993)، أن سبب الاضطراب هو خلل وظيفي في العمليات الإدراكية الخاصة بالانتباه، التشتت، الاندفاعية و الحركة الزائدة (اليوسفي، 2005).

و يشير كل من "هالاهاان" و "كوفمان" (Hallahan et Kauffman, 2006) أن العديد من الأبحاث التي دلت على أن أسباب الإصابة بالاضطراب هي وجود تلف في الدماغ، و قد نتج عن

تلك الأبحاث أن هناك ثلاث مناطق بالدماغ لها علاقة كبيرة بالإصابة و هي: الفص الأمامي للدماغ، قاعدة المخ و المخيخ. و من خلال الفحوصات الطبية وجد الباحثون أن أحجام هذه المناطق الثلاثة لدى الأطفال و البالغين الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أصغر مقارنة بالأفراد العاديين الذين لا يعانون من هذا الاضطراب.

يشير "كاستيلانوس" (Kastilanos, 1997) أنه توجد العديد من الدراسات أشارت أن الاضطراب يرجع إلى خلل في الجانب الأيمن من الدماغ و بشكل خاص القاعدة اليمنى من المخيخ. نلاحظ مما سبق أن العديد من الدراسات اهتمت بالناقلات العصبية الكيميائية (Neurotransmetteurs) و أهميتها فيما يتعلق بدور نقص مادة الدوبامين في مناطق معينة من الدماغ، حيث أن الأدوية المنشطة التي تفيد في حالات اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لها تأثير واضح على زيادة الدوبامين.

و تضمنت جل الدراسات المتعلقة بالناقلات العصبية مثل الدوبامين (Dopamine) و النورينيفرين (Norépinéphrine) أن لها علاقة مؤثرة على مجموعة من السلوكيات المتصلة بمدة الانتباه و الاندفاعية (Marianne & Thomas, 1999).

II-4-2-1-2 الاضطرابات البيوكيميائية: (The Biochemical Disorders)

يرى (ويندر، 1972) أن عدم قدرة المخ على إحداث توازن بين الأنظمة الكفية و الاستثنائية يؤدي إلى ظهور فرط النشاط. كما يرى أن حدوث خلل في المركبات البيوكيميائية و التي تعتبر موصلات عصبية يحدث نشاط زائد.

و هناك عدد من الدراسات العيادية التي أكدت أن بعض حالات اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعود إلى زيادة نسبة الرصاص في الدم و اضطراب مستوى هرمونات الغدة الدرقية، حيث تظهر عند هؤلاء الأطفال صعوبة الدخول في النوم. و قد كانت استجابة الأطفال للعلاج الدوائي بواسطة الأدوية المنبهة، من الأسباب التي جعلت الباحثين يركزون على تلك الموصلات العصبية المخية في تفسيرهم للاضطراب (Belanger , 2008).

II-2-4-1-3 الدراسات العصبية النفسية:

بينت الدراسات العصبية النفسية أن من يعانون من إصابات في الفص الجبهي (Lobe Frontal) خصوصا في المنطقة الأمامية الجبهية من قشرة الدماغ، يرجح وجود إعاقات لديهم في الوظائف التنفيذية و دوام اليقظة (Vigilance) و منع الاستجابة. و قد أدت التشابهات بين هذه المشكلات و مشكلات الأفراد المصابين بنقص الانتباه و النشاط الزائد إلى افتراض أن هذا الاضطراب يمثل شكلا من أشكال الخلل الوظيفي للفص الجبهي.

و تدل دراسات أخرى بواسطة الاختبارات النفسية العصبية و تصوير الدماغ، على أهمية الفص الجبهي في هذا الاضطراب. لأن الفص الجبهي مسؤول عن ضبط الاستجابات الحسية و الاندفاعات، و هو الذي يهيئ الدماغ للفعل الإرادي.

كما أن الأطباء النفسيون اهتموا بإعطاء التشخيص الظاهري لجملة الأعراض و التغيرات السلوكية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأسباب المحتملة لظهور الاضطراب دون أن يعيق ذلك العلاج المناسب. وتنتشر الأعراض العصبية الخفيفة (اللينة) عند المصابين باضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط، مثل الحركات غير الدقيقة و خلط في التمييز بين اليمين و اليسار و سوء التوافق الحسي الحركي وصعوبات الكتابة.

وكشفت الدراسات التجريبية التي تستخدم التصوير بالرنين المغناطيسي (IRM) لقياس عمل المناطق الدماغية، عن وجود فروقات دقيقة بين أدمغة الأفراد المصابين باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و غير المصابين به. كما أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نقص الانتباه و النشاط الزائد، يتناقص لديهم تأييض الجلوكوز في الفصوص الجبهية (Frontal) و الجدارية (Pariétal) و الصدغية (Temporal) من القشرة الدماغية (Marianne & Thomas, 1999).

و تبين الدراسات أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يترافق مع عدد من الاضطرابات النفسية الأخرى، و الاضطرابات العضوية. و يمكن أن يساعد ذلك على تفهم أسباب هذا الاضطراب، و أن يساهم في تطوير النظريات و الأبحاث المستقبلية التي تحاول تحديد الأسباب الواضحة له.

II-2-4-1-4 الدراسات المتعلقة بالوراثة:

الدراسات المتعلقة بالوراثة و التي أجريت على التوائم و الإخوان و الأسر و الأبناء بالتبني، تعطي دلائل ذات أهمية على دور العوامل الوراثية في ظهور اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. فقد وجد في التوائم المتطابقة التي يعاني أحد أفرادها من هذا الاضطراب. و هناك احتمال بنسبه (59 إلى 81%) أن الفرد الآخر من التوائم المتطابقة يعاني من نفس السمات، بينما تقل هذه النسبة إلي (31%) في التوائم غير المتطابقة التي يعاني أحد أفرادها من هذا الاضطراب. كما تؤكد الدراسات أن حوالي (25%) من الأقرباء من الدرجة الأولى يتم تشخيصهم باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد مقارنة مع (6%) فقط من أقرباء الأفراد غير المصابين باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد (Marianne & Thomas, 1999).

و قد وجد أن 90% من الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب يوجد بين أفراد أسرهم عضو مصاب به. و قد بينت الدراسات العائلية وجود عامل وراثي مسبب، حيث يظهر الاضطراب في نفس العائلة و خاصة بين الأقرباء من الذكور المصابين به. وتتكرر الإصابة العائلية عموماً بنسبة 30%.

II-2-4-2 العوامل البيئية:

II-2-4-2-1 أساليب المعاملة الوالدية:

يري "باركلي، 1990" أن النشاط الزائد ما هو إلا نتيجة لضعف في ضبط سلوك الطفل من جانب والديه، فالتقريب التي يستخدمها بعض الآباء في ترويض سلوك هؤلاء الأطفال قد تكون ضعيفة، الأمر الذي يؤدي إلى اضطراب سلوك الأطفال. كما يرى أن هؤلاء الآباء أكثر استخداماً للأوامر و لأساليب العقاب و هم قليلاً ما يستخدمون المكافآت مع أبنائهم. و تفكك الأسرة و اضطرابها أو كثرة الأبناء مع سوء التربية أو ضعفها قد يساهم في الإصابة به.

و تؤكد دراسة "جولدستين" (Goldstein, 1990) أن العقاب البدني المتكرر للطفل ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤدي لنتائج عكسية، فهناك بعض الآباء ممن يتبعون أساليب خاطئة في تربية أطفالهم مثل العقاب الجسدي و كثرة الأوامر و التعليمات، مما يسبب إحباطاً لدى هؤلاء الأطفال و قد يلجئون لأساليب سلوكية غير مرغوب فيها (اليوسفي، 2005).

كما ان اساليب المعاملة الخاطئة التي قد تكون عبارة عن رفض و إهمال لهؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى العقاب البدني و النفسي الشديد، تجعل الطفل يحس أنه شخص غير مرغوب فيه. و بالمقابل فان

الحماية الزائدة و التدليل الزائد من الأسباب المؤدية للإصابة بهذا الاضطراب. و الرفض المستمر للطفل نتيجة الخلافات بين الوالدين يجعل الطفل ضحية لهذه الخلافات مما يؤدي به إلى الهروب من هذه الأجواء. و في الغالب يصبح الطفل متهورا في أفعاله و حتى أقواله و يقوم بأفعال غير مقبولة اجتماعيا (بن حفيظ، 2014).

و قد تتسم تفاعلات الأمهات مع الأطفال بزيادة الأوامر، التوجهات، الانتقاء، الإشراف و العقاب، و التقصير من جانب الآباء مما يولد شعور بالإحباط و الغضب اتجاه الطفل (المرسومي، 2011). نستنتج مما سبق أن اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد هو نتيجة ضعف في ضبط سلوك الطفل من قبل الوالدين، و ان الطرق الضعيفة التي تستخدم لتعديل سلوك الطفل تؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب. و يؤيد الأخصائيين صحة هذا الاعتقاد، إذ توصلت نتائج دراساتهم إلى أن آباء الأطفال المضطربين كانوا أكثر استخداما للأوامر و الاساليب العقابية و هم قليلا ما يستخدمون المكافآت مع أبنائهم. و كذا الأسرة الغير مستقرة اجتماعيا و ذات المستوى الاقتصادي المتدني، يؤدي هذا إلى ظهور المشكلات السلوكية عند أبنائها، و ذلك بسبب إهمال هذه الأسر لأبنائها و عدم القدرة على الرعاية الجيدة لهم.

II-2-4-2 العوامل الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية:

من العوامل التي تزيد احتمال ظهور الاضطراب نجد الفقر و الازدحام في المسكن و التلوث بالسموم و المعادن (كمعدن الرصاص الذي يدخل في طلاء لعب الأطفال و أقلام الرصاص)، و كذا المواد الكيماوية و الملونات المضافة للطعام، بحيث تؤدي هذه العوامل إلى زيادة الحركة لدى الأطفال (اليوسفي، 2005).

فالطفل المصاب بهذا الاضطراب لا تستطيع أسرته تحمله، خاصة في الطبقات المتوسطة و المرتفعة الدخل، حيث يقضي الطفل معظم وقته في المنزل، بينما الأسر الفقيرة قد لا تكتشف هذا الاضطراب إلا عند دخول الطفل المدرسة، لوجود الطفل فترات طويلة خارج المنزل قبل سن المدرسة. و ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالنشاط الزائد على أنه سلوك متعلم، فيظهر هذا الأخير على أنه وسيلة للضبط، كما يظهر أيضاً على أنه وسيلة للتأثير في سلوك الآخرين و أحياناً يكون وسيلة لاستثارة الفرد ذاته. و قد يستمر هذا النشاط الزائد بسبب التعزيز الاجتماعي الذي يحظى به الطفل في المنزل و المدرسة، فالأطفال يتعلمون النشاط الزائد من خلال الملاحظة للوالدين و أفراد الأسرة.

II-2-4-3 العوامل النفسية:

يرى "بتلهام" (Bettelheim, 1973) أن نقص الانتباه و النشاط الزائد، يظهر حين يتزوج الاستعداد للإصابة بهذا الاضطراب مع التنشئة الاجتماعية السيئة من طرف الوالدين. فالطفل الذي لديه الاستعداد للنشاط الزائد و تقلب المزاج، يشعر بالتوتر أكثر من خلال الأم التي تصبح رافضة له، و غير صبورة عليه، لذا يعجز الطفل عن التوافق مع متطلبات الطاعة للأم، فتصبح أكثر سلبية ورفضاً له. و مع اكتساب الطفل لذلك النمط المزعج الذي يتسم بعدم الطاعة، فإنه لا يستطيع التعامل مع متطلبات المدرسة و يدخل سلوك الطفل في صراع مع قواعد الصف الدراسي (بن حفيظ، 2013). وهذا يتفق مع رأى (أندرسون و آخرون، 1994) حيث يرو أن درجة سلبية و عداوة الأم الموجهة نحو طفلها الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، أظهرت مستويات عالية من السلوك المخالف للمجتمع من جانب هؤلاء الأطفال.

و تزودنا الدراسة الطولية التي أجراها معهد بحوث فيلس (Fels Research Institute) لنمو الطفل، حيث وجدت أن أمهات الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، يتسمن بالنقد لأطفالهم و غير محبات نسبياً حتى أثناء مرحله المهد. و قد استمرت أولئك الأمهات رافضات لأطفالهن و يوقعن عليهم عقوبات صارمة من أجل عدم الطاعة (Battle et Lacey, 1972). ويذكر (الخطيب، 1992) أن الضغوط النفسية و الإحباطات الشديدة، من العوامل التي تساهم في حدوث الاضطراب. و يؤكد ذلك (كامل، 1996) حيث يرى أن اضطراب نقص الانتباه الناتج عن الإحباط العاطفي سرعان ما يختفي بزوال العوامل المحيطة مثل الضغوط النفسية و اضطراب التوازن العائلي أو العوامل المؤدية إلى التوتر.

كذلك يرى "باركلي" (Barkley, 1987) أن علاقة الوالد بالطفل علاقة ثنائية الاتجاه، حيث أن سلوك كل منهما تحدده أفعال و ردود أفعال الآخر. و في حين أن والدي الأطفال المفرطين النشاط يعطونهم المزيد من الأوامر و التفاعلات السلبية، حيث نجد أن الأطفال أقل انصياعاً و أكثر سلبية في تفاعلاتهم مع والديهم.

II-2-5 أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

تحدث الباحثون في مجال علم النفس و الطب النفسي عن الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب، بحيث أشاروا إلى مجموعة من الأعراض الدالة عليه و التي تعد من السمات العامة

لنمط شخصية الطفل على المستوى المعرفي، الانفعالي و الفيزيولوجي، و هي السلوك العدوانى و المستوى التحصيلي المنخفض، السلوك الفوضوي، عدم الاتزان الانفعالي، شرود الذهن و ضعف تقدير الذات.

و يعد الأداء الأكاديمي المنخفض لدى الطفل، مظهرا من مظاهر هذا الاضطراب، فقد أشارت نتائج الدراسات المسحية أن ما بين (15 إلى 20%) من هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف تحصيلي عام (سيسالم، 2001).

كما أظهرت نتائج الدراسات أن هذه الفئة من الأطفال يتسمون بمعدلات عالية من قلة الانتباه و عدم إكمال الواجبات المطلوبة منهم في المدرسة، و الكثير منهم يعيد إحدى السنوات في التعليم الابتدائي. و بين 60 إلى 80 بالمائة منهم يعانون من مشكلة حقيقية في التعلم (Barkley, 1987).

و نجد مجموعة من الأعراض تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين، و هذه الأعراض إما أعراض أساسية و إما أعراض ثانوية:

II-2-5-1 الأعراض الأساسية:

حسب الدليل التشخيصي الرابع للأمراض العقلية و النفسية.

أولاً: إما (1) أو (2)

1-1 ظهور ستة أو أكثر من الأعراض التالية لحالات ضعف الانتباه لمدة لا تقل عن ستة أشهر

* ضعف الانتباه:

- ضعف الانتباه المركز على التفاصيل، و ظهور أخطاء و مشكلات كثيرة في الأعمال المدرسية، (الواجبات، الأنشطة و غيرها) أو غير ذلك من النشاطات التي يمارسها.
- صعوبة في الانتباه لمدة طويلة في المهام و أنشطة اللعب.
- صعوبة في الانصات، لذلك يبدو و كأنه لا يستمع للحديث الموجه اليه.
- لا يتبع التعليمات الخاصة بالمهام الموكلة إليه، و بالتالي يفشل في انهاء المهام و الواجبات المدرسية.

- صعوبة في تنظيم المهام و الأنشطة.

- يتجنب و يبدي كرهه و تردده، في المشاركة في المهام التي تتطلب جهدا عقليا متواصلا.

- يضيع الأشياء و الأدوات اللازمة لإتمام المهام المدرسية مثل الأقلام، الكتب... الخ

- يتشتت انتباهه لجميع أنواع المثيرات، القوية منها و الضعيفة.
- ينسى الأنشطة اليومية التي اعتاد على أدائها بشكل متكرر.

1-2 ظهور ستة أو أكثر من أعراض النشاط الزائد و الاندفاعية لمدة ستة أشهر بدرجة كبيرة و ملحوظة.

* النشاط الزائد:

- يتعامل بيديه و قدميه مع الآخرين بشكل كبير، أو يتشاجر مع الآخرين أثناء جلوسه في المقعد.
- كثيرا ما يترك مقعده في القسم أو في أماكن أخرى.
- يتسلق و يركض بشكل كبير و مفرط فيه في المواقف التي لا تتناسب و هذا السلوك.
- يجد صعوبة في اللعب أو المشاركة بهدوء في أنشطة التسلية و أوقات اللعب.
- كثيرا ما يتصرف و كأنه يستنار من خلال جهازه الحركي.
- كثيرا ما يتحدث بشكل مفرط.

* الاندفاعية:

- كثيرا ما يعطي إجابات قبل طرح السؤال أو اكماله.
 - كثيرا ما يواجه صعوبة في انتظار دوره.
 - كثيرا ما يقاطع أو يعتدى على الآخرين أثناء تبادل الأحاديث أو اللعب.
- ثانيا:** توافر أعراض السلوك الاندفاعي و النشاط الزائد قبيل سن السابعة. وتوفر بعض أعراض الضعف في موقفين أو أكثر مثل المدرسة، المنزل و الشارع.
- ثالثا:** توافر أدلة طبية واضحة لوجود حالة ضعف في المجالات الأكاديمية، الاجتماعية و الوظيفية.
- رابعا:** لا تحدث تلك الأعراض بسبب وجود اضطراب نمائي شامل، أو مرض الفصام أو وجود اضطراب نفسي أو عقلي (اضطراب المزاج، القلق، اضطراب التكيف، اضطرابات الشخصية) (عبد الزار، 2007).

II-2-5-2 الأعراض الثانوية:

- تجنب الصداقات و الفشل في العلاقات الاجتماعية.
- النفور و التملل.

- الإحساس بعدم الانجاز.
- لديهم تصرفات عدوانية.
- التمرد، السلوك المضاد للمجتمع.
- كثرة الكلام و الصياح.
- عاداتهم المرتبطة بالنوم سيئة.
- مفهوم الذات لديهم ضعيف، و يحتاجون إلي التعزيز المستمر.
- يعانون من عجز و اضطراب في الذاكرة.
- لديهم تدني في تقدير الذات.
- ضعف الأداء الأكاديمي و التحصيل الدراسي.

II-2-5-3 أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال في عمر المدرسة:

تتزايد مشكلات هؤلاء الأطفال في سن المدرسة، حيث تظهر لديهم صعوبة في اتباع التعليمات في المدرسة و صعوبة اداء الواجبات اليومية الموكلة إليهم أو اكمالها. يعانون من رفض زملائهم لهم و ذلك بسبب سلوكياتهم الغير مناسبة و التي تتزايد مع الوقت. و في نهاية مرحلة الطفولة تبدأ السلوكات الاجتماعية في التحسن و الاستقرار. و أهم المشاكل التي تظهر لدى هؤلاء التلاميذ في المدرسة نذكر ما يلي:

قصر مدة الانتباه و سرعة تشتته: الطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لا يستطيع تركيز انتباهه على أي منه أكثر من بضعة ثواني متتالية، ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبهة في نفس الوقت الذي تكون فيه المعلومات مازالت تنبعث منه. كما أن انتباهه يتشتت بسهولة، حيث يصعب عليه تركيز انتباهه على منه معين و تجاهل ما يحدث حوله في البيئة المحيطة به.

ضعف القدرة على الإنصات: يظهر الطفل الذي يعاني اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أنه غير مستمع، و لديه ضعف في القدرة على الإنصات، لهذا السبب نجده لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة، هذا ما يجعلنا نكرر التعليمات أو السؤال عدة مرات.

ضعف القدرة على التفكير: الذي ينتج عن ضعف القدرة على الإنصات، لذلك فإن المعلومات التي يكتسبها تكون مبهممة و غير واضحة و غير مترابطة مما يؤدي إلى ضعف التفكير.

تأخر الاستجابة: إن العمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات، بطيئة جدا لدى الطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و لذلك يجد الطفل صعوبة في استدعاء المعلومات التي سبق و خزنها، و يترتب على ذلك أن هذا الطفل يستغرق وقتاً طويلاً في عملية التفكير، مما يؤدي إلى تأخر استجابته، ولذلك فإنه لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به دون تدخل من الآخرين و مساعدتهم له.

زيادة واضحة في النشاط الحركي الزائد: يتسم المصابين باضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بكثرة النشاط البدني الغير هادف، لذلك نجدهم دائماً يترك مقعده ويتجول في المكان الذي يوجد فيه بدون سبب. كما أنه كثير الحركة و التملل في جلسته على مقعده و دائماً يتلوى بيديه و رجليه، و يقوم ببعض الحركات الجسدية التي تحدث ضوضاء و تزعج الآخرين كأن يلقي بكتبه و أدواته الدراسية على الأرض، و يزحف بالكرسي في المكان الذي يجلس فيه من أجل التقاطها.

الاندفاعية: إن أعراض الاندفاعية من أكثر الأعراض التي تميز الطفل الذي يعاني اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، و التي تظهر من خلال كثرة مقاطعته لحديث الآخرين، كما أنه يجيب بدون تفكير عن الأسئلة قبل استكمالها، كثير الإلحاح، يريد أن تلبى مطالبه في الحال و يرفض انتظار دوره إذا كان مع أطفال آخرين. كما أنه يتنقل بسرعة من نشاط لآخر قبل أن ينتهي من النشاط الذي بدأه، و يقوم ببعض الأفعال التي تعرض حياته للخطر دون أن يضع في اعتباره العواقب المترتبة عليها.

السلوك غير الاجتماعي: إن الطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد لا يهتم بالسلوك الاجتماعي المقبول الذي يرضي الآخرون، بل يقوم ببعض السلوكيات الشاذة التي تؤدي إلى اشمئزازهم منه، مثلاً إذا أراد أن يبعد شيئاً عن جواره كالكراسي فإنه يفعل ذلك بطريقة تحدث ضوضاء شديدة في المكان. و نتيجة لذلك فإن الطفل تضطرب علاقته الاجتماعية بأقرانه و المحيطين به، و يشعر بالنبذ و عدم القبول كعضو في جماعتهم، لذلك لا يستطيع الاندماج معهم في علاقات اجتماعية حميمة يسودها الحب و التسامح.

عدم الثبات الانفعالي: إن الطفل الذي لديه اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد غير ناضج انفعالياً، مقارنة بعمره الزمني و العقلي، فيغلب عليه التهور لذلك فإن انفعالاته دائماً متقلبة، فقد تكون معتدلة المزاج و فجأة ينفجر في ثورة من الغضب يصاحبها بكاء بدموع غزيرة، و يقوم بتحطيم الأشياء التي تقع في متناول يده، لذلك فإنه دائماً منبوذ من أقرانه و لا يعترف بأخطائه لكي يتعلم منها و يتجنبها.

التعليقات الشفهية: إن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب دائماً يقومون بالتعليقات الشفهية على الكلام الذي يسمعون، فقد يرددون بعض مقاطعة أو يحولونه إلى أسئلة عن طريق استخدام نفس الكلام، و لكنهم يقولونه في صيغة سؤال.

ضعف القدرة على الحديث: عندما يقوم الطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد بالحديث عن واقعة معينة أو سرد قصة، فإنه لا يستطيع تقديم المعلومات التي يتحدث عنها بصورة منطقية و متسلسلة، بل دائماً ينسى الأسماء كما أن حديثه يكون دائماً ناقصاً (محمدي، 2011). و نستنتج من كل ما سبق أن الكثير من المظاهر السلوكية و الانفعالية تلازم هؤلاء الأطفال في مرحلة التمدرس، و التي تؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي لديهم. و يمكن أن تتطور لاضطرابات خطيرة عندهم تجعلهم أفراد خطرين في المدرسة و المجتمع. و في هذا السياق يري "باركلي" أن المشكلات الأكاديمية تستمر عند هذه الفئة من الأطفال لمراحل متأخرة، و يمكن أن يتطور الاضطراب السلوكي الى أعراض السلوك المعارض (Troubles de conduites) أو سلوكات أخرى كالكذب و السرقة.

II-2-6 تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

يرى بعض الباحثين و الأخصائيين في هذا المجال، أن تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يجب أن لا يتم قبل سن السابعة من عمر الطفل. و أن يكون السلوك النشط و المشتت ملاحظاً في أماكن متعددة و أن يكون الآباء قد لاحظوا سلوكاً مماثلاً للطفل في البيت. و من التقنيات و المقاييس المستخدمة لتشخيص اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، نجد المقابلات العيادية مثل المقابلات مع الوالدين و الطفل، التي تهدف إلى جمع المعلومات المتعلقة بالاضطراب الذي يعاني منه الطفل، و المقابلات التشخيصية: و هي عبارة عن مقابلات منظمة تعتمد

على تقييم و تصنيف الاضطراب إلى فئتين هما: اضطرابات موجودة و اضطرابات غير موجودة و ذلك بناء على معايير تشخيصية تم وضعها، و عادة ما يتوافق شكل و محتوى المقابلات المنظمة مع المعايير في الأدلة التصنيفية للطب النفسي، مثل الدليل التشخيصي و الإحصائي و مقاييس التقدير مثل مقاييس تقدير السلوك الفوضوي أو العدواني، و المشكلات الانفعالية و السلوكية عند هذه الفئة. و نجد أيضا استمارة سلوك الطفل و مقياس التقدير لعجز الانتباه و فرط الحركة و مقياس كونرز (Mstropier et Scruggs, 2000).

بعد انتهاء التشخيص من طرف الفريق المتخصص، يقوم هذا الأخير بوضع الخطة العلاجية التدريبية الفردية. و من العناصر الأساسية في عملية تقييم و تشخيص الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، هو التنوع في تطبيق المقاييس سواء قوائم تقدير السلوك أو الاختبارات الفردية المقننة، بالإضافة إلى تاريخ الحالة، و جمع ما أمكن من معلومات عن الطفل في المدرسة عن طريق المعلم ومراجعة سجلات المدرسة (Chevalier et al, 2007).

يعتمد تشخيص هذا الاضطراب وفقاً للدليل الأمريكي التشخيصي و الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، على وجود عدد من الأعراض التي تدل على نقص الانتباه و التركيز أو النشاط الزائد و الاندفاعية، لمدة ستة أشهر على الأقل. و بعض هذه الأعراض يجب أن تكون قد ظهرت قبل سن السابعة من العمر. بحيث تظهر الأعراض عادة في المحيط المنزلي، المدرسي و المحيط الاجتماعي. إن تشخيص هذا الاضطراب ليس بالأمر الصعب في أكثر الحالات، لكن تظهر صعوبة التشخيص في حال عدم توفر معلومات كافية عن الطفل و تاريخه العائلي، في حالات الإصابة الخفيفة أو الحالات المختلطة مع اضطرابات أخرى.

و يبقى التشخيص العيادي (Diagnostic Clinique) يعتمد على الفحص النفسي و تاريخ الحالة المرضي، و يمكن للقوائم التشخيصية أن تساعد في التشخيص و تؤكد مصداقيته.

التشخيص الفارقي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

يصعب على المختص النفسي تشخيص هذا الاضطراب في الطفولة المبكرة، لصعوبة التمييز بين الأطفال ذوي النشاط المرتفع عن الاطفال المضطربين. كذلك تبدوا أعراض نقص الانتباه بشكل شائع عند الاطفال من ذوي حاصل ذكاء متدني، و الذين تم وضعهم في مؤسسات تعليمية لا تتناسب مع قدراتهم العقلية.

يمكن أن تظهر أعراض نقص الانتباه في المدرسة عند التلميذ المرتفع الذكاء، إذا لم تكن هذه الأماكن قادرة على تحفيز عقولهم. و عند تشخيص اضطراب ضعف الانتباه و فرط النشاط ينبغي توخي الحذر، إذ من الممكن أن نجد عند بعض الأطفال العاديين صعوبة في إنشاء سلوكيات موجهة و هادفة إذا كانوا يعيشون في بيوت تسود فيها الفوضى و انعدام النظام. لذا تحتاج عملية التشخيص إلى مصادر متعددة من المعلومات منها ما يتعلق بالحالة النفسية و السلوكية و المعيشية و الاجتماعية، و كذلك معلومات تتعلق بمستوى النمو و حاصل الذكاء و العمر الزمني. و عدم اغفال المعلومات المتعلقة بصحة الجسم و الصحة العامة و أهم الأحداث التي أثرت و مازالت تؤثر على صحة و سلوك الفرد.

إن التداخل الذي يحصل بين الاضطرابات النفسية عند الأطفال يجعل التشخيص عملية معقدة تحتاج إلى الدقة، فالأطفال الذين يعانون من اضطراب السلوك المعارض أو الرافض، يميلون لمقاومة الواجبات المدرسية، أو المهام التي تتطلب منهم ان يكرسوا جهودهم لها، بسبب عدم الرغبة في مطاوعة طلبات الآخرين. و قد نجد الامر ذاته عند الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد.

لا يمكن تشخيص اضطراب الانتباه و النشاط الزائد، إذا كانت الأعراض التي يبيدها الفرد يمكن أن تحسب لصالح اضطراب نفسي آخر مثل: اضطراب الاكتئاب أو القلق أو تغير الشخصية بسبب وضع صحي معين أو الاضطراب المتعلق بتعاطي العقاقير. و في بعض الحالات يمكن أن يترافق اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط مع أحد الاضطرابات السابقة و عندها يطلق كلا التشخيصين.

و في حال حدوث أي من هذه الاضطرابات بشكل متواقت ومتوازي مع اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، عندئذ يتم تشخيص هذه الاضطرابات جنباً إلى جنب معه. و إذا ظهرت أعراض نقص الانتباه و فرط النشاط ضمن الدورة الزمنية لاضطراب النمو العام أو لاضطراب ذهاني، لا يصح عندئذ اعطاء تشخيص اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد. و الامر ذاته إذا ظهرت أعراض نقص الانتباه و النشاط الزائد نتيجة استخدام العقاقير الطبية من نوع مضادات الذهان قبل عمر السابعة (عرعار، 2001).

II-2-7 علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

تعد نوعية العلاج و مدته و المتابعة الجيدة من طرف الفريق الطبي المعالج، من العوامل المساعدة في تحسين حالة الطفل، و كذلك الحرص من طرف الوالدين على متابعة العلاج بجدية. فكل هذه الأمور تساعد بشكل جيد على حسن المآل للاضطراب مع مرور السنوات. و تتمثل الخطوات الأولى في مرحلة العلاج في جمع المعلومات الشخصية و العائلية للطفل، و التاريخ المرضي و الطبي، جمع معلومات حول التفاعل الاجتماعي و العاطفي للطفل، بالإضافة إلى جمع ملاحظات و معلومات حول الوضع الأكاديمي للطفل. و جمع ملاحظات خاصة بمتابعة سلوك الطفل على مدار اليوم في البيت و المدرسة.

على المعالج أن يراعي أن ميزان تقدير سلوك الفرد يكمل عادة من قبل الآباء بمقدار متساوي مع تقدير المعلم كجزء هام في عملية التقييم (Mastropieri et Scruggs, 2000).

و الطريقة المثلى لتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هي التشخيص الشامل المتعدد التخصصات. فقد اقترح (Turnbull et al, 2004) نموذج للتشخيص يتكون من مراحل أساسية كمرتكزات للتشخيص:

1- الملاحظة الأولية من قبل الوالدين و المدرس.

2- المسح الأولي: و يتم في هذه المرحلة جمع معلومات أولية، و اجراء اختبارات ذكاء و تحصيل على الطفل، بالإضافة لإجراء مسح طبي عام لاستبعاد أي مشاكل في القدرات الحسية الأخرى.

3- التشخيص الشامل وتطبيق قوائم تقدير السلوك و الملاحظة المقننة.

و فيما يلي سوف نقدم بعض الاتجاهات العلاجية لهذا الاضطراب وهي:

II-2-7-1 العلاج الطبي:

إن العلاج الطبي الكيميائي الذي يستخدم من خلال العقاقير و الأدوية، يهدف إلى إعادة التوازن الكيميائي بالمخ. حيث أن تأثيره يؤدي إلى رفع الكفاءة الانتباهية لدى الطفل، كما أنه يؤدي إلى زيادة قدرته على التركيز و يقلل من مستوى الاندفاعية و العدوانية و النشاط الحركي الزائد لديه. و على أية حال فإن العقاقير الطبية التي استخدمت في علاج هذا الاضطراب، أثبتت فعاليتها في إعادة التوازن الكيميائي بالمخ خاصة في الناقلات العصبية و نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ، و هي:

الميتيلفينيديت (Méthylphénidate) و الذي يعرف تجاريا باسم ريتالين (Ritaline) وأيضا البيمولان (Pemoline) و الذي يعرف تجاريا باسم سيليرت (Cylert)، وكذلك الدكسترومفيتامين (Dextroamphétamine) والذي يعرف تجاريا باسم ديكسادرين (Dexedrine). ولقد أدى استخدام هذه العقاقير الطبية الى تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب والتقليل من النشاط الزائد. كما أنها قللت أيضا شرود الذهن و الاندفاعية و العدوانية. و على الرغم من أن العلاج بالعقاقير الطبية فعال جدا في معظم الحالات، الا أن له بعض الآثار الجانبية التي تظهر على الطفل مثل الأرق و الخمول و الميل للنوم، و فقدان الشهية للطعام، الصداع، آلام البطن و تقلبات مزاجية. لكن معظم هذه الحالات تزول تلقائيا و بالتدريج بعد أسبوع أو أسبوعين من بدء العلاج. كما أن بعضها الآخر يمكن التغلب عليه من خلال تنظيم وقت استخدام هذه العقاقير، فمثلا الأدوية التي يترتب على استخدامها الخمول و الميل للنوم يمكن تناولها في الفترة المسائية فقط، كذلك فان الأدوية التي تؤدي الى اضطراب النوم يمكن اعطائها للطفل في وقت مبكر (محمدي، 2011).

و قد أظهرت عديد من الدراسات أن هذه العقاقير تؤدي إلى خفض حدة اضطراب الانتباه و النشاط الزائد. كما أظهرت تحسنا في عديد من أوجه التحصيل الأكاديمي.

II-2-7-2 العلاج النفسي:

إن اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد يجعل الطفل المصاب به عرضة للمشكلات التعليمية التي تؤدي إلى تأخره دراسيا. كما أن قيامة ببعض السلوكيات غير المقبولة يؤدي إلى اضطراب علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به خاصة أقرانه.

أما بالنسبة للوالدين فالبعض منهم يعتقد أنه سبب في إصابة طفلهم باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، هذا ما يسبب لهما ضغوطاً نفسية كثيرة تنعكس على العلاقة بين الوالدين، و التي قد تؤدي في بعض الأحيان إلى التصدع الأسري. ومن هنا كان تدخل العلاج النفسي و الذي إما أن يوجه للطفل المصاب بهذا الاضطراب، و إما أن يوجه لوالديه بهدف تخفيف حدة الاضطرابات الانفعالية عندهم بالدرجة الأولى ثم عند طفلهم بالدرجة الثانية (السيد و فائقة، 1999). و من بين برامج العلاج النفسي نجد ما يلي:

II-2-7-2-1 التعديل المعرفي للسلوك:

يعد التعديل المعرفي للسلوك من بين الأساليب العلاجية المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه و النشاط الزائد، حيث يقوم على تدريب هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات: التخطيط، حل المشكلات و ضبط الذات، التي تفنقر إليها هذه الفئة من الأطفال، لان الضبط أو التحكم اللفظي أو التعبير، يعد واحدا من أكثر العوامل أهمية في ضبط السلوك خلال التطور النمائي عندهم (الزيات، 1998).

و بتطبيق ذلك على الأطفال وُجد أن خاصية الاندفاع و هي من الخصائص المهمة لهؤلاء الأطفال، ترجع إلى عدم ضبط إيقاع السلوك مع إيقاع الكلام أو الحديث الذاتي. لذا فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تدريب على التنسيق بين إيقاع الكلام أو التفكير اللفظي و السلوك المصاحب. و من الخصائص الشائعة بين الأطفال مضطربي الانتباه، مفرطي النشاط الصعوبات التنظيمية، لذا يجب تدريب هؤلاء الأطفال على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات التي تتمثل في تحديد المشكلة، توليد الحل، اختيار الحل و التعزيز الذاتي.

و يقوم العلاج المعرفي السلوكي على نظرية التعديل المعرفي السلوكي لـ "هار برت" الذي بنى نظريته على مزج بعض المفاهيم السلوكية مع بعض المفاهيم المعرفية، و تبنى نظرية التعديل المعرفي السلوكي على أسس مهمة مثل: فهم وظائف الحوار الداخلي و التعليمات الشخصية المتبادلة و الملاحظة الذاتية و الأفكار المتنافرة أو غير المناسبة. ثم استخدام التقويم المعرفي السلوكي و إعادة البنية المعرفية، و التدريب على حل المشكلات، تعلم مهارات المواجهة و التأقلم، ضبط الذات و أساليبه بهدف إحداث التعلم و إحداث التغير في السلوك و المعرفة و التدريب على أنماط سلوكية مبنية على معارف عقلانية، تفيد في علاج النشاط الزائد و نقص الانتباه. و للعلاج المعرفي السلوكي كثير من الفنيات تتمثل في: النمذجة، المناقشة، تبادل الحوار، التمثيل (لعب الدور)، الاسترخاء، التعزيز (التدعيم) و الواجبات المنزلية (عبد الستار ابراهيم، 1993).

II-2-7-2-2 العلاج السلوكي:

يقوم العلاج السلوكي على تدريب الأطفال الذين يعانون مشكلات في الانتباه و النشاط الزائد على اكتساب مهارات التخطيط و حل المشكلات و ضبط الذات و التحكم اللفظي.

يعتمد العلاج السلوكي بالأساس على لفت نظر الطفل بشيء يحبه و يغريه على الصبر لتعديل سلوكه، و ذلك بشكل تدريجي بحيث يتدرب الطفل على التركيز أولاً لمدة 10 دقائق، ثم بعد نجاحنا في جعله يركّز لمدة 10 دقائق ننقل إلى زيادتها إلى 15 دقيقة و هكذا. و لنجاح هذه الإستراتيجية في التعديل يشترط أمران:

الأول: الصبر على الطفل و احتماله إلى أقصى درجة، و لا يجب استخدام العنف معه لأنه يمكن أن يتحول إلى عناد و عدوان مضاعف. لهذا يجب أن يكون القائم بهذا التدريب مع الطفل على علاقة جيدة به، و يتصف بدرجة عالية من الصبر و التحمل و التفهم لحالته.

الثاني: يجب أن يعلم الطفل بالحافز (الجائزة)، و أن توضع أمامه لتذكّره كلما نسي، و يعطى الجائزة فور تمكنه من أداء العمل و لا يقبل منه أي تقصير في الأداء، بمعنى يكون هناك ارتباط شرطي بين الجائزة و الأداء، و من الأساليب العلاجية المستعملة نذكر:

1- التدعيم اللفظي: الدعم الإيجابي اللفظي للسلوك المناسب، و ذلك بمنح الطفل مجموعة من النقاط عند التزامه بالتعليمات، تكون محصلتها النهائية الوصول إلى عدد من النقاط تؤهله للحصول على مكافأة أو هدية، مشاركة في رحلة أو غيرها. هذه الأساليب لتعديل السلوك ناجحة و مجربة في كثير من السلوكيات السلبية، و من ضمنها "النشاط الزائد"، و لكن يجب التعامل معها بجدية و وضوح حتى لا تفقد معناها و قيمتها عند الطفل، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل، و أنه لا يمكنه الاستقرار و الهدوء لفترة طويلة.

2- جدولة المهام : جدولة المهام و الأعمال و الواجبات المطلوبة، و الاهتمام بالإنجاز على مراحل مجزأة مع التدعيم و المكافأة. و يمكن التعامل مع الطفل في مثل هذه الحالة عن طريق وضع برنامج يومي واضح يجب أن يطبقه بدقة، و الإصرار على ذلك عن طريق ما يسمّى بـ "تكلفة الاستجابة"، وهي إحدى فنيات تعديل السلوك. و تعني هذه الطريقة فقدان الطفل لجزء من المعززات التي لديه نتيجة سلوكه غير المقبول و هو ما سيؤدي إلى تقليل أو إيقاف ذلك السلوك.

3- التدريب المتكرر: التدريب المتكرر على القيام بنشاطات تزيد من التركيز و المثابرة، مثل تجميع الصور، و تصنيف الأشياء (حسب الشكل/ الحجم/ اللون/..)، الكتابة المتكررة، ألعاب الفك و

التركيب و غيرها. كل هذه النشاطات تزيد من قدرة الطفل على التركيز وتقلل من نشاطه و حركته (اليوسفي، 2005).

4- العقود: يعني عقد اتفاق واضح مع الطفل على أساس قيامه بسلوكيات معينة، يقابلها جوائز معينة. و الهدف هنا تعزيز السلوك الإيجابي و تدريب الطفل عليه، و يمكننا إطالة مدة العقد مع الوقت. يجب هنا أن تكون الجوائز المقدمة صغيرة و مباشرة و تقدم على أساس عمل حقيقي متوافق مع الشرط و العقد المتفق عليه، و مثال ذلك العقد: - سأحصل كل يوم على "5 دنانير" إضافية إذا التزمت بالتالي:

- الجلوس بشكل هادئ أثناء تناول العشاء.

- ترتيب غرفتي الخاصة قبل خروجي منها.

- إكمال الواجبات اليومية في الوقت المحدد لها.

و يوقع على هذا العقد الأب و الابن و يلتزم الطرفان بما فيه. يمكن للأب أن يقدم للطفل بعض المفاجآت الأخرى في نهاية الأسبوع، كاصطحابه في نزهة أو رحلة، أو أي عمل آخر محبب عند الطفل إذا التزم ببند العقد بشكل كامل. و تكون هذه المفاجآت معززاً آخر يضاف لما اتفق عليه في العقد.

هناك أفكار و طرق عديدة تدعم هذا العلاج السلوكي للطفل المصاب بنقص الانتباه و النشاط الزائد، منها: احتساب نظام النقطة و التركيز على طريقة إيصال المطلوب من الطفل أدائه عن طريق وضوح اللغة و إيصال الرسالة.

5- نظام النقطة: هو وضع الأب أو المعلم جدولاً يومياً مقسماً إلى خانات مربعة صغيرة، حيث يضع أمام كل يوم في هذه المربعات إشارة أو نقطة عن كل عمل إيجابي يقوم به الابن، سواء إكماله لعمله أو جلوسه بشكل هادئ، أو مشاركته لأقرانه في اللعب بلا مشاكل، ثم تحتسب له النقاط في نهاية الأسبوع، فإذا وصلت إلى عدد معين متفق عليه مع الطفل، فإنه يكافأ على ذلك مكافأة رمزية. و يمكننا إضافة النقطة السلبية التي تسجل في نفس الجدول عن أي سلوك سلبي يقوم به، و كل نقطة سلبية تزيل واحدة إيجابية. من المهم جداً أن تكون هذه اللوحة في مكان

واضح و مشاهد من طرف الطفل حتى يراها في كل وقت. و نظام النقطة ذلك مفيد للأطفال الذين لا يستجيبون للمديح.

6- وضوح اللغة و إيصال الرسالة: و المعنى هنا أن يعرف الطفل ما هو متوقع منه بوضوح و بدون غضب، و على والده أن يذكر له السلوك اللائق في ذلك الوقت، و يجب وضوح العبارة و الهدف للطفل و تهيئته لما ينتظر منه و تشجيعه على القيام و الالتزام بذلك. أما إذا فشلت كل هذه الطرق في تحقيق نتيجة جيدة، فيجب الاهتمام و التركيز على الوسائل العلاجية الأخرى التي ذكرت سابقاً و خصوصاً مسألة الغذاء و التركيز على الأطعمة الخاصة المناسبة، من أجل حدوث الاسترخاء العضلي عندهم. و تدريبهم على التنفس العميق وممارسة بعض التدريبات العضلية التي لها تأثير إيجابي على الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد (حاتم موسى، 2006).

في الاخير نلاحظ أن العلاج السلوكي يقوم على تدريب الطفل على زيادة التركيز و التخفيف من النشاط الزائد و تعديل السلوك الغير مرغوب فيه. و ذلك باستعمال الأساليب السلوكية المختلفة مثل التدعيم الإيجابي، جدولة الأعمال والواجبات المطلوبة، الاهتمام بالإنجاز على مراحل مجزأة مع التشجيع والمكافأة و التدريب المتكرر على القيام بنشاطات تزيد من التركيز.

و غالبا ما يتلقى هؤلاء الأطفال كمية هائلة من التغذية السلبية كاللوم و العقاب، هذا له اثر سلبي كبير على سلوك الطفل، و من هذا المنطلق نشأ العلاج السلوكي الذي يقوم على نظرية تعديل السلوك و التعزيز الايجابي و التعلم بالنموذج. و بالنسبة للعقاب يستخدم خلال مواقف تعليمية معينة في حجرة الدراسة على شكل اقضاء أو تجاهل للتلميذ حتي ينطفأ السلوك السلبي.

II-2-7-3 العلاج التربوي التعليمي:

يحتاج الطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلى بعض العناية و الاهتمام الخاص في حجرة الدراسة، حيث أن تشتت انتباهه وضعف قدرته على الإنصات و عدم قدرته على متابعة التعليمات، و ما يعانيه من اندفاعية و النشاط الزائد يؤثر بطريقة مباشرة على تلقيه للمعلومات و فهمه لها. و كلما استطاع المعلم السيطرة على هذه الأعراض في حجرة الدراسة عند الطفل، و خفف من حدتها من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات التربوية التي تعتمد على

جذب الانتباه و السيطرة على السلوك غير المرغوب، فإن مستوى التحصيل الدراسي يرتفع عند هذا الطفل.

يعتمد هذا النوع من العلاج على بعض الأساليب و الاستراتيجيات التي تتماشى مع قدرات هذه الفئة، مثل التعليم الفردي، وجود عدد قليل من الأطفال في نفس الفصل الدراسي، أن تكون النشاطات ضمن مجموعات صغيرة. و الجلوس في المقاعد الأمامية لزيادة الضبط و المراقبة للطفل.

و الشروط الواجب توفرها في العلاج التربوي هي:

- حسن اختيار المعلمة التي تقوم بتدريس الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، بحيث تتمتع بالصبر، و يكون لديها الاستعداد النفسي و البدني للعمل مع هؤلاء الأطفال و أن يتم تدريبها على كيفية تدريس هذه الفئة من الأطفال.

- يجب أن يتم تكوين فريق عمل بالمدرسة و يجب تزويدهم بالمعلومات الكافية عن الاضطراب، من حيث أسبابه و أعراضه، و مظاهر السلوكية و الاضطرابات السلوكية الانفعالية و التعليمية التي تصاحبه، ثم وضع خطة علاجية شاملة.

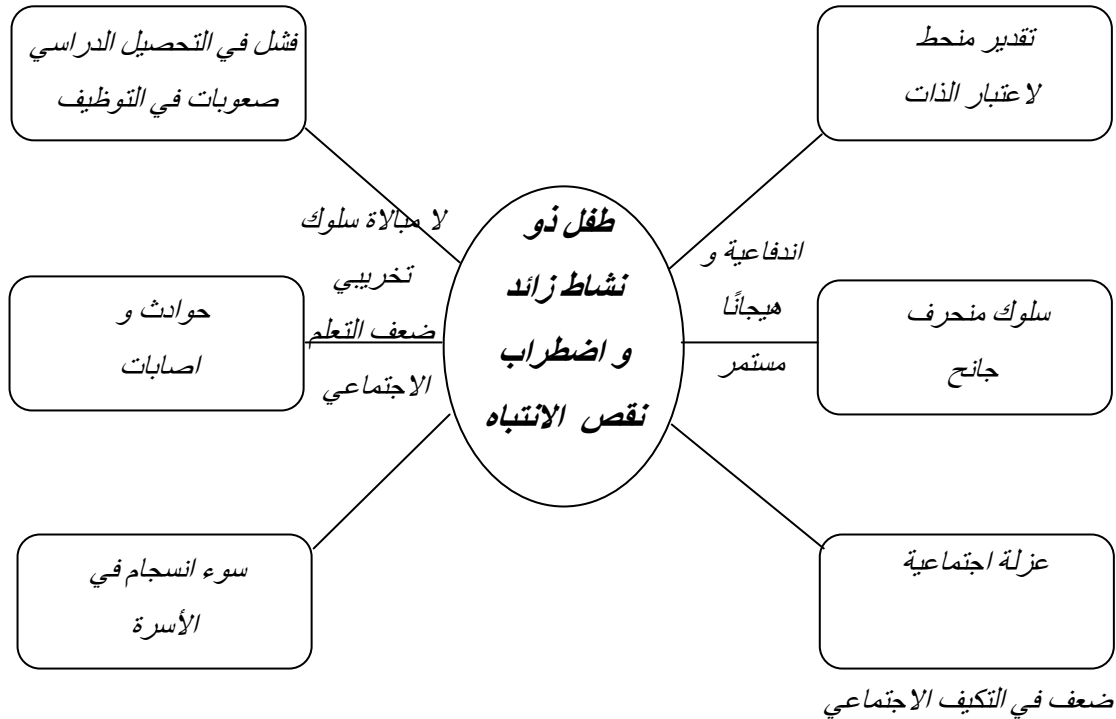
- يجب أن يكون هناك اتصال مستمر بين فريق العمل و أسرة الطفل، لأن بعض الآباء ليس لديهم معلومات سابقة عن اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، و أن طفلهم مصاب بهذا الاضطراب لذلك يجب على فريق العمل تبليغهم بخصوصية هذا الاضطراب من أجل التعاون في علاج الطفل (السيد و فائقة، 2011).

II-2-7-4 العلاج الأسري:

تعتبر العناية بالطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من أصعب المهام التربوية للوالدين و بقية أفراد الأسرة. و تشير الأبحاث أن الأداء الوظيفي لأحد الوالدين كثيرا ما يتأثر بالسلوك السلبي للطفل، هذا ما يزيد التوتر و القلق عند الوالدين. لهذا يجب أن يدرك الوالدين أن الطفل ليس سيئ الأخلاق و غير مؤدب، لكن تصعب عليه الاستجابة للأسرة لأنه يغلب عليه نقص الانتباه و النشاط الزائد. لكن الاخطر في هذا أن المشكلات المصاحبة له قد تتعدى الطفل و أسرته إلى أفراد آخرين من المجتمع. و الهدف الأساسي للعلاج الاسري هو تعديل البيئة المنزلية للطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، ذلك لأن المشكلات العائلية و الخلافات الزوجية

توقعه عن تحقيق الأهداف المرجوة منه. كما يهدف أيضاً إلى تدريب الوالدين على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهم في المنزل، حيث يتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على برامج صممت من أجل تحقيق هذا الهدف بالذات.

II-2-8 الآثار المترتبة عن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الطفل:



مخطط رقم 2. الآثار المترتبة عن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الطفل. احمد م

(الزعبي، 2005)

من خلال المخطط رقم 2 نلاحظ أن هناك الكثير من الآثار السيئة التي تترتب عن النشاط الزائد عند الطفل، منها تقدير الذات المنخفض، الفشل في التحصيل الدراسي، السلوك المنحرف. بالإضافة إلى العزلة الاجتماعية و سوء الانسجام داخل الأسرة، و كثرة الحوادث و الإصابات التي يتعرض لها.

خلاصة الفصل:

يعتبر اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من الاضطرابات السلوكية النمائية، يظهر على شكل نشاط حركي دائم مع نقص في الانتباه. و لهذا الاضطراب انعكاسات سلبية خطيرة تؤثر على سلوك الطفل بشكل عام و تقلل من قابليته لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي. و كلما تأخر الكشف عن هذا الاضطراب يؤدي ذلك لا محالة للوقوع في صعوبات التعلم بمختلف أنواعها. و رغم البحوث الكثيرة في هذا المجال إلى أنه لحد الساعة لم يتم تحديد الأسباب الحقيقية وراء هذا الاضطراب، لهذا تعددت و تنوعت طرق التدخل العلاجي و التربوي للتخفيف من شدة هذا الاضطراب.

الفصل الثالث
التناول الأكاديمي لاضطراب
نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

تمهيد

يعد الانتباه من أهم الوظائف المعرفية عند الانسان، لأنه الركيزة الأساسية للعديد من العمليات المعرفية مثل الادراك، الذاكرة و التفكير و هو الشرط الأساسي و المهم في عملية التعلم. و يحتل الانتباه مكانة بارزة في دراسة الأداء و السلوك عند الفرد، لأنه مفتاح معرفة الانسان و هو شرط أساسي لنجاح كافة أعماله. و الصورة الواضحة و المعبرة للانتباه هي الانتباه الارادي، الذي لابد أن يكون انتقائيا بسبب قدرة الانسان المحدودة على معالجة المعلومات في وقت واحد. حيث تكمن قيمة الانتباه الارادي في درجة تركيزه، فالنجاح في أي نشاط يشترط مستوى من تركيز الانتباه و استمراره. و يشكل اضطراب نقص الانتباه عائقا أمام الفرد في سبيل تحقيق تقدم أكاديمي و تحصيل معرفي جيد، خاصة اذا ارتبط باضطراب سلوكي مثل النشاط الزائد، هذا ما يعطي لنا اضطرابا مركبا يصعب التغلب عليه إذا لم يتم اكتشافه في مراحل مبكر من حياة الفرد.

و في هذا الفصل سوف نتحدث عن البناء المعرفي عند الطفل ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و علاقة الوظائف المعرفية بالتعلم عند فئة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب. بالإضافة لتحديد أهم الخصائص المعرفية عند هذه الفئة من الاطفال، من خلال نموذج باركلي للكف السلوكي. و في الأخير نتحدث عن المشكلات التعليمية عند المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة التعليم الابتدائي، و نعرض أهم البرامج العلاجية المقترحة للتقليل من هذا الاضطراب.

III-1 الانتباه و البناء المعرفي عند الطفل ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد:

يعد الانتباه حجر الأساس في البناء المعرفي، فهو استعداد معرفي عام و تهيؤ شامل للشخصية، إذ يلزم كل عملية معرفية و يسبقها و يمهد لها، فهو يدخل في كافة العمليات العقلية المعرفية (التعرف، التمييز، التفكير و الذاكرة) و عليه يتوقف عملها و أدائها بشكل جيد و فعال. و بالمقابل فإن البناء المعرفي للفرد و محتواه كما و كيفا، و حسن تنظيمه يؤثر في زيادة فعالية الانتباه و سعته و مدته (الزيات، 1995).

و يقوم اختيار الأفراد للمثيرات المناسبة، على العمليات العقلية التي تقع بين المثير و الاستجابة التي يعطى الأفراد بواسطتها معنى للمثيرات المختارة من المحيط الخارجي، كما تحدد خصائص الانتباه لهذه المثيرات.

مع بداية العقد الثامن من القرن العشرين قام عدد من الباحثين بصياغة النموذج المعرفي القائم على تجهيز المعلومات، و توضيح دوره في تفسير صعوبات التعلم و ذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية التي تلعب دورا مهما في الأداء، لفهم دور هذه العمليات العقلية في عملية التعلم، و من ثم توضيح سبب الصعوبة (Hammill, 1993).

و يمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي، و مع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي و مجالاته و عملياته، أصبح موضوع الانتباه محورا أساسيا في تناول المعرفي للنشاط العقلي (الزيات، 1998).

لقد لعبت العلاقة الوثيقة بين اضطرابات الانتباه و صعوبات التعلم دورا هاما في تنشيط البحوث العلمية في هذا المجال، و التي أجمعت على أن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية خلف صعوبات التعلم. و تمايزت البحوث في استكشاف هذه القضية عند فئة الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذين يعانون في أغلب الأحيان من صعوبات تعلم أكاديمية مثل القراءة، الكتابة و الحساب (Conte, 1998).

III-2 علاقة الوظائف المعرفية بالتعلم عند المصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

يوصف اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، على أنه واحد من أنواع صعوبات التعلم و على الأخص النمائية منها. و التفوق الأكاديمي و المعرفي يتطلب درجة عالية من التخطيط و المراقبة و التنظيم، التي تعرف على أنها معرفة و وعي الفرد بعملياته المعرفية، و قدرته على تنظيم و مراقبة تفكيره أثناء البحث عن الحلول للمسائل و الاسئلة المطروحة عليه داخل حجرة الدرس. هذه العمليات المعرفية تتيح له فرصة السيطرة و التحكم بفعالية أكثر على عملياته المعرفية من انتباه، إدراك، تذكر و تفكير.

و في هذا السياق توصل كل من " كورنودلي و آخرون " (Cornodli et al, 1999) إلى نتيجة مفادها أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كان أدائهم ضعيفا في اختبار الذاكرة فوق المعرفية.

و حسب (الخرمشي، 2007) في دراسة هدفت لتقييم مستوى تحصيل التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القراءة، حيث كان مستوى تحصيلهم في مادة القراءة منخفض بنسبة 76% و في اللغة المكتوبة بنسبة 92% عن أقرانهم العاديين.

هذه النتائج المنخفضة عن المستوى المطلوب في التحصيل عند هذه الفئة، تعود بالضرورة إلى ضعف العمليات العقلية عندهم، و هذه واحدة من سمات نقص الانتباه.

و فيما يخص مجال صعوبات تعلم الرياضيات و الحساب عند هذه الفئة، أجريت عدة دراسات منها: دراسة "بنيدوتو و تانوك" (Benedotto et Tannock, 1999)، حيث كان الهدف منها تقييم مهارة القيام بالعمليات الحسابية عند التلاميذ الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، مقارنة بتلاميذ عاديين. حيث توصلت الدراسة إلى أن الاطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كان أدائهم أقل من أقرانهم العاديين في مادة الرياضيات و انجاز العمليات الحسابية، على الرغم من أن مستوى الذكاء لديهم مثل الأطفال العاديين.

و يعاني الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه، من فهم المصطلحات الرياضية بشكل مناسب و سريع (الاستلاف مثلا)، و هي مهارة تتطلب جهد معرفي اساسي مثل تشغيل الذاكرة و الانتباه الذي يشكل جانب ضعف عند هذه الفئة (الخرمشي، 2007).

III-3 الخصائص المعرفية للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد من خلال نموذج باركلي للكف السلوكي:

يشير "باركلي" أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، متأخرون في قدراتهم العقلية مقارنة بالأطفال العاديين من (7 إلى 15) درجة على اختبار الذكاء. كما ان أداء هؤلاء الأطفال على اختبار وسكر للذكاء اللفظي أقل من أداء الأطفال العاديين على نفس الاختبار. و يشار ان الفروق في الذكاء قد تعود إلى ظروف تطبيق الاختبارات و نمط الاستجابات عند الأطفال، التي تتصف بعدم الانتباه، النشاط الزائد و الاندفاعية.

و كثيرا ما تظهر صعوبات التعلم عند التلاميذ من ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، و تؤثر على قدرتهم في التعلم تأثيرا واضحا، حيث يتجلى في عدم قدرة هؤلاء التلاميذ في بدئ المهام، البقاء على المهمة و إكمالها، ترجمة المهمة و التفاعل مع الآخرين و عدم القدرة على تنظيم المهام المتعددة الخطوات. في هذا السياق قدم "باركلي" (Barkley, 2001) نموذج للكف السلوكي و الوعي بالوقت و إدارته، لذوي صعوبات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Barkley's Model of AD/HD Behavioral Inhibition and Time Awareness).

حيث يرى باركلي أن هذا الاضطراب يعكس قصور في الوعي بالوقت و في إدارته، كذلك يرى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تتعلق بالوظائف التنفيذية مثل وظيفة الذاكرة العاملة، التنظيم الذاتي و ما يتعلق بمشكلات الدافعية، الانفعالات و الحديث الداخلي، الذي يعد بمثابة وظيفة تنفيذية هامة في تنظيم السلوك. و يرى أن مشكلات الذاكرة العاملة قد ترجع بشكل كبير إلى وجود قصور في الانتباه.

يوضح هذا النموذج، خمس مجموعات من الاساليب في التعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وهي:

1- اختزال المثيرات المشتتة (Réduction des stimules) :

إن تشتت انتباه الأطفال عن طريق الإثارة الخارجية، يعتبر المشكلة الأساسية التي تواجههم، لذا يجب خفض هذه المشتتات و تدعيم المثيرات الضرورية لحدوث التعلم. مثل تقديم عدد أقل من الكلمات في الصفحة، التأكيد على المثيرات التي تساعد على الأداء المطلوب كالقواعد الصفية و اعطاء التعليمات بالتدرج.

2- التنظيم أو البناء (La Structure) :

و يقصد بها تحديد جدول زمني دقيق يصف الأنشطة التربوية المطلوبة، مثل تنظيم أوقات اليوم على لوحة خاصة بالإعلانات في القسم، مع تكرار ذلك يوميا. كما يجب أن يكون عدد المهام المقدمة صغيرا و بسيطا حتى يحفظها التلميذ عن ظهر قلب.

3- التقييم السلوكي الوظيفي (Evaluation comportementale fonctionnelle) :

يركز هذا التقييم السلوكي الوظيفي على تلك الاهداف التي يحققها السلوك للأفراد، فيحاول المعلم أن يحدد أي الأحداث هي التي يكون من شأنها أن تثير السلوك المستهدف، و تحديد أي العوامل يكون من شأنها أن تُبقي على مثل هذه السلوكيات (مثال: الأطفال الذين يعانون من الاضطراب، قد يستخدمون ميولهم لكي يكونوا مشتتي الانتباه، و يتجنبوا العمل، لان ذلك يستدعي انتباه الآخرين). و بعد التقييم السلوكي الوظيفي يمكن للمعلم أن يصمم التدخل الذي يعمل على تغيير تلك العوامل التي تستثير السلوك غير المرغوب أو تبقي عليه.

4- الإدارة المشروطة للذات (Contingency-Basedsey- Managment) :

تتضمن قيام الافراد بمتابعة سير الامور التي تتعلق بسلوكهم و الابقاء عليه، ثم تلقي العواقب المترتبة على هذا السلوك و التي قد تمثل مكافآت ايجابية و ليس عقاب بقدر الإمكان. بمعنى أن يراقب الطفل نفسه بنفسه و ينتظر ردود فعل المحيطين به.

5- الرصد الذاتي للانتباه (Self Monitoring of Attention) :

يتضمن مكونين أساسيين هما: التقييم الذاتي و التسجيل الذاتي للأداء، حتى يصبح الأطفال أكثر وعيا بانتباههم و أكثر تحكما فيه و سيطرة عليه، كأن يتعلم التلميذ أن يسأل نفسه هل انا منتبه أثناء سماعي لشريط كاسيت؟ (نعم أم لا)، أما في القسم يسأل نفسه هل أنا منتبه لما يقول المعلم؟ و هنا يمكن تصنيف المعلم للسلوكات الدالة على انتباه التلميذ و تلك الدالة على تشتت الانتباه. و تقدم هذه الفنية بنجاح لتلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث أسفرت الدراسات عن فعالية الرصد الذاتي في زيادة السلوكات المرغوبة أثناء المهام المقدمة في القسم، و زيادة الانتاجية الأكاديمية.

و قد اعتمدنا في هذه الدراسة على نموذج باركلي في الجزء الأول من البرنامج العلاجي الذي يهدف إلى تعديل السلوك. كما اخذنا بعين الاعتبار المظاهر السلوكية الغير هادفة لهذا الاضطراب و العمل على تقليلها و الحد منها. هذا لما بينته الدراسات من فاعلية كل من التدخل التربوي و تعديل السلوك في المحيط المدرسي، في التقليل من هذا الاضطراب و علاج صعوبات الانتباه و النشاط الزائد في مرحلة الطفولة المتوسطة التي تتزامن مع مرحلة التعليم الابتدائي.

كما استثمرنا تقنية الرصد أو التصوير الذاتي للانتباه في المرحلة الثالثة من البرنامج التدريبي، من خلال قياس قدرة التلاميذ على الاستماع أثناء قراءة المعلم أو أحد زملائهم لنص معين. حيث تفيد الطفل في التحكم و حصر الانتباه حول النص المقروء و الانتباه لمعاني الكلمات، و ذلك من خلال الاسئلة الموجهة للذات من طرف التلميذ و هي هل أنال منتبه أم لا. و يمكن قياس درجة انتباهه بإعطائه أسئلة بسيطة حول مضمون النص أو الفقرة المقروءة.

III-4-4 المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

رغم أن الدراسات الحديثة قد أوضحت أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يرتبط بالضعف المعرفي و التأخر الدراسي، إلا أن البعض منها بينت في نتائجها أنه منفصل عن صعوبات التعلم، حيث أنه قد يوجد اضطراب الانتباه و النشاط الزائد وحده لدى التلميذ. لكن ينجم عن هذا الاضطراب عدد من المشكلات التعليمية التي تؤدي إلى تأخر التلميذ دراسياً. و قد يجتمع هذا الاضطراب مع صعوبات التعلم لدى التلميذ في وقت واحد، و هذا ما أكدته العديد من الدراسات. و من بين المشكلات التعليمية التي تواجهها هذه الفئة من الأطفال نجد:

III-4-4-1 التأخر الدراسي:

تؤثر أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تأثيراً سلبياً على أداء القدرات العقلية لدى التلاميذ الذين يعانون منه، مما يجعلهم يحصلون على درجات متدنية في اختبارات كل من الذكاء و التحصيل الدراسي. و حصول هؤلاء الأطفال على علامات ذكاء منخفضة، لا يعني أنهم أغبياء أو متخلفون عقلياً، بل أن أعراض هذا الاضطراب هي التي أثرت على كفاءة قدراتهم العقلية تأثيراً سلبياً، حيث نجم عنه ضعف أداء هذه القدرات على اختبار الذكاء و التحصيل الدراسي مما جعلهم يحصلون فيها على درجات متدنية. هذا ما يؤدي بهذا التلميذ في حالات كثيرة إلى الوقوع في التأخر الدراسي و ذلك راجع للأسباب التالية:

- 1- ضعف القدرة على فهم المعلومات التي يستقبلها التلميذ في القسم سواء كانت شفوية أو مكتوبة.
- 2- الاستجابة الخاطئة و السريعة بدون تفكير، و هذا نتيجة ضعف القدرة على التركيز و استدعاء المعلومات الضرورية لفهم المقروء أو المسائل الرياضية.

3- كثرة النسيان، شرود الذهن و كثرة السرحان، هذا ما يجعله يبتعد عن المنبه الرئيسي في العملية التعليمية، و لا يستطيع الفهم و لا إكمال العمل الذي يكون قد بدأه.

4- نمط التفكير يتميز بالضعف و البطء، و هو غير مترابط و غير متناسق، حيث نلاحظ من خلال كلامه و كذا من خلال إجاباته الكتابية أن أفكاره غير متسلسلة و هشة من ناحية البناء.

5- كتابة رديئة و مليئة بالأخطاء و في بعض الأحيان تصعب قراءتها.

6- يتجنب التلميذ المصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الموقف التعليمي، لأنه يحتاج إلى جهد عقلي و تركيز انتباهه، لذا تكثر شكاواه من الصداع و ألم البطن، و يخرج من القسم و يتباطأ في الرجوع إليه (بن حفيظ، 2014).

كما ان الكثير منهم تظهر لديهم صعوبات في التعلم، و التي ترجع إما لعدم قدرتهم على القراءة الشاملة للمادة المقروءة، أو لأنهم يعانون من اضطراب في اللغة و فهم التعليمات. و معظم الحالات لديهم نفور من دراسة بعض المواد و عدم قابليتهم و استعدادهم نفسيا لدراساتها، هذا ما يجعلهم يواجهون صعوبات في التعامل معها، خاصة في الرياضيات و اللغة. و من جهة أخرى فان إهمال الوالدين و عدم متابعتهم لمراجعة أبنائهم للدروس في المنزل و كذا متابعتهم أثناء حل واجباتهم، يساهم في وقوع هؤلاء التلاميذ في مشكلة التأخر الدراسي.

III-4-2 صعوبات التعلم:

بالرغم من أن أغلب من يعانون من هذا الاضطراب لديهم مستوى ذكاء طبيعي، إلا أن معظمهم يواجه صعوبات تعلم ناتجة عن عدم القدرة على التركيز و الانتباه. و من المهم ملاحظة أن بعض التلاميذ قد يكون لديهم بالإضافة إلى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، صعوبات أخرى مثل عسر القراءة أو مشاكل في اللغة و المحادثة و الكلام. و من أهم صعوبات التعلم التي نجدها عند هذه الفئة نذكر:

III-4-2-1 صعوبات القراءة و صعوبات الفهم: في هذا السياق أكدت الدراسة التي أجراها "ماكلينس ورفاقه" (Macclines et al, 2003) على 77 طالب تتراوح أعمارهم بين 9- 12 سنة، ممن لديهم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد فقط، و 18 يعانون من اضطراب الانتباه و النشاط الزائد ولديهم صعوبات لغوية، و 19 لديهم صعوبات لغوية فقط، و 19 آخرون ليس لديهم أي مشكلة مما

سبق. حيث تم تقييمهم من خلال اختبارين احدهما للاستماع مع الفهم و الآخر لاكتشاف الأخطاء في 8 قطع للقراءة، فقد أشارت نتائج اختبار الاستماع مع الفهم، إلى أن جميع الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه مع النشاط الزائد في عينة الدراسة كان أدائهم أقل بكثير من بقية الأطفال في العينة الضابطة، في شرح ما تم فهمه من القطعة المستمعة، كذلك نفس الشيء بالنسبة لاكتشاف الاخطاء في القطع القرائية.

و ذكر (السيد و فائقة، 1999) أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لا يستطيعون معالجة كل ما يستقبلونه من معلومات مقروءة، لذلك كثيرا ما يخطئون في القراءة و يزداد معدل أخطائهم كلما زادت المادة المقروءة، حيث يقرؤون الصفحة الأولى بأخطاء قليلة و تتزايد الأخطاء في الصفحة الثانية، و تصل إلى ما نسبته 20 إلى 60% من المادة المقروءة. و يوضح (باركلي، 2007) بأن هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات في اللغة التعبيرية و عيوب نطقية و مشكلات في ترابط الكلمات و ترتيب الجمل. كما أنهم لا يعانون من مشكلات في اللغة الاستقبالية.

III-2-2-4 صعوبات معالجة المسائل الرياضية: من المشكلات الشائعة في مادة الرياضيات عند هؤلاء التلاميذ، المشكلات المرتبطة باستيعاب و فهم مفاهيم الرياضيات، و فهم الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلة بالوقت المناسب. كما تظهر لديهم مشاكل في اختيار و استخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات الرياضية بفعالية. كما أن تطبيق الحقائق الخاصة بالجمع و الطرح و جداول الضرب تأخذ وقت أطول مما يستهلكه الطفل الذي لا يعاني من هذا الاضطراب. و هذا بدوره يؤثر على التعلم اللاحق للمستويات الاعلى من الرياضيات و المهارات التقنية. و حسب (Benedetto & Tannock, 1999)، فإن الأطفال الذين لديهم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يلاحظ عليهم ما يلي خلال أنشطة الرياضيات:

- 1- الاعتماد على اجراء عمليات الحساب باستعمال أصابع اليد و ليس على الذاكرة.
- 2- لديهم صعوبات في فهم مفهوم الاستلاف بشكل مناسب، و هي مهارة تتطلب مهارات أساسية مثل تشغيل الذاكرة و الانتباه و الذي يشكل جانب ضعف عند هؤلاء التلاميذ.
- 3- يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى وقت أطول من التلاميذ العاديين لحل المشكلات الرياضية.

III-4-2-3 صعوبات تعلم نمائية: يري (باركلي، 2007) بأن الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب، غالبا ما يعانون من ضعف التحكم بالذات ناتج عن أسباب بيولوجية و ليس عن أسباب تربوية. و كنتيجة لعدم التحكم بالذات فان بعض الوظائف و العمليات الاساسية الهامة قد لا تنمو بشكل مناسب مثل:

- **تشغيل الذاكرة:** يقصد به القدرة على استدعاء عناصر الماضي، و التحكم بها في عقل الإنسان حتى تتمكن من توقع ما سيحدث مستقبلا، و التي يعتقد باركلي أنها لا تعمل بشكل جيد عند هذه الفئة من التلاميذ.

- **الإحساس بالوقت:** هو القدرة على تقدير الوقت المحدد لأداء المهمة و التحكم بسلوك الفرد على ضوء معرفته بذلك الوقت، كأن يتمكن الطفل من انهاء مهمة محددة بوقت مناسب لكي يتمكن من الانتقال لمهمة أخرى. و حسب (باركلي، 2007) فان الأطفال الذين لديهم اضطراب في جانب الانتباه، يكون لديهم الإحساس الذاتي بالوقت معطل، مما يعيق أدائهم للأفعال المطلوبة في الوقت المناسب.

III-4-2-4 اضطراب الوظائف التنفيذية: يقصد بها القدرة على اتخاذ القرار و التخطيط للخطوات التي تساعد على التحكم بالسلوك، كأن يقوم التلميذ الذي لديه تمارين و واجبات طويلة المدى بتقسيمها إلى أجزاء، ثم وضع خطة لإكمال كل جزء و متابعة الأداء طوال فترة انجاز العمل. و من أهم الوظائف التنفيذية نجد:

1- التخطيط (Planning)

2- السببية (Reasoning)

3- تشغيل الذاكرة (Workingmemory)

4- التحكم في السلوك (Inhibitingbehavior)

5- الانتباه و تحويل جماعات المعرفة (Attention & shifting cognitive sets)

6- المرونة في التفكير (Flexibility in thinking)

تعتبر المهارات المرتبطة بالوظائف التنفيذية مهمة جدا في السلوك الانساني المعقد، لأنها تساهم في تنظيم و توجيه السلوك بطريقة منظمة و مرنة. و قد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأطفال الذين

لديهم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يظهرون مهارات الوظائف التنفيذية بصورة مقاربة لتلك التي يظهرها الأطفال الذين ليس لديهم هذا الاضطراب. لكن الدراسات الحديثة تؤكد أنه اذا حدث خلل في الوظائف التنفيذية يمكن أن يكون جوهر هذا الاضطراب. و قد تكون الأعراض التي يتصف بها هذا الاضطراب مثل عدم الانتباه أو النشاط الزائد أو الاندفاعية ما هي إلا نتائج خلل في الوظائف التنفيذية في كثير من الحالات.

ففي دراسة قام بها "بايدرمان" (Piederman, 2004) حول تأثير اضطراب الوظائف التنفيذية على الانتاج الاكاديمي للطلاب الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، في عينة تشكلت من 259 طالب يعانون من الاضطراب و 222 ليس لديهم هذا الاضطراب، بمدى عمري يتراوح بين 6-17 سنة، حيث أجريت عليهم العديد من الاختبارات كاختبار الجوانب الأكاديمية و الوظائف التنفيذية وغيرها. حيث كانت النتائج كالتالي:

الطلاب الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه مع النشاط الزائد، أظهروا أداء أكاديمي أضعف من العاديين في العديد من المجالات منها الرياضيات و القراءة، و قد ارتبط هذا الضعف بحالات الذين لديهم اضطراب في الوظائف التنفيذية. كما أن الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و لديهم مشكل في الوظائف التنفيذية كانوا أكثر رسوباً و اعادة لسنوات الدراسة.

كما أفادت نتائج تحليل الدراسات السابقة بأن استخدام الأدوات التعليمية المجسمة و الوسائل السمعية و البصرية يؤثران بشكل كبير في تحسين التعلم لهذه الفئة، كما أن توظيف أسلوب القصة و اللعب يساهم في زيادة الانتباه للمادة العلمية. و قد أكدت النتائج أيضاً على أن تدريب الذاكرة البصرية و السمعية باستخدام الألعاب التعليمية، و برامج الكمبيوتر يفيد هؤلاء الطلاب إلى حد كبير. لحل مشكلة عدم القدرة على تقدير الوقت لدى هؤلاء الأطفال، فقد اقترحت الدراسات السابقة، استخدام وسائل تنظيمية لمتابعة الوقت مثل البطاقات و ساعات التوقيت، و تذكير الطفل بالوقت المحدد و اختصار الجهد المطلوب ليتمكن الطالب من أداء المطلوب منه.

III-4-3 اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و ضعف التحصيل الدراسي:

إن التلميذ الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، لا يمكنه التركيز و الانتباه لشرح المعلم، و هو غير قادر على متابعة دروسه، فنجدده يقاطع المعلمة أثناء الدرس و يتحرش برفاقه

و يزعجهم، كما أنه يعلق على الحديث أو السؤال قبل أن يفهمه، و من الصعب عليه ان يشتغل مع فريق أو يبقى جالسا في مكانه لوقت طويل، فهو يتحرك باستمرار و يلعب بالأشياء التي يملكها داخل القسم و لا يحترم قوانين القسم (سرية عصام ، 2002).

و قد أكدت الدراسات التي تناولت اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و علاقته بالتحصيل الدراسي، أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بمعدلات عالية من عدم الانتباه أو إكمال الواجبات المطلوبة منهم في المدرسة، كما إنهم يتميزون بضعف في التحصيل المدرسي بشكل عام، و الكثير منهم يعيد على الأقل إحدى سنوات الدراسة الابتدائية، و منهم من يعتبر أقل تحصيلًا في مادتين أو أكثر من المواد الدراسية و ما بين 60 و 80% من هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل حقيقية في التعلم.

هذه الفئة من التلاميذ يعانون من نقص القدرة على الفهم و الاستيعاب، لأنهم لا يستطيعون متابعة جميع المعلومات التي يتلقوها من المعلم، لذلك تكون معظم اجاباتهم على الاسئلة المطروحة غير دقيقة و عشوائية. كما أنهم يحاولوا بشتى الطرق أن يبتعدوا عن المواقف التعليمية بصفة عامة و التي تحتاج إلى تفكير و جهد عقلي بصفة خاصة (العاسمي، 2001).

III-5 الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ المصابين باضطراب نقص

الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن تتناسب مع التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و هي:

III-5-1 الاستنتاج:

هو جزء من عملية الاستيعاب أو الفهم، إن لم يكن لب و جوهر هذه العملية، من هذا المنطلق يمكن تعليم التلاميذ ذوي النشاط الزائد و نقص الانتباه كيفية تحسين قدراتهم الاستنتاجية. في هذا السياق استطاع الباحث "رفيال وانكوت" (Raphael Wannacot, 1985) أن يساعد التلاميذ على الاستنتاج من خلال تقديم أشياء تذكارية و تساهم في تكامل المعرفة السابقة و المعرفة التي يتضمنها النص. و تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الاستيعاب من خلال تدريبات مثل: أسئلة الصحيح و الخطأ، استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات. كما يمكن تقديم جمل مثل: تعودت فاطمة أكل التفاح بعد الغداء، و هنا قد لا

يجد التلاميذ صعوبة في الاستنتاج بأن " فاطمة " تعيش في أسرة غنية، مع أنها لم تذكر في الجملة (الأدغم، 1996).

وقد استفاد الباحثون من هذه الاستراتيجية في بناء أسئلة فهم المقروء التي تعقب النصوص و الفقرات القصيرة، أو العبارات قليلة الجمل، و كذا في استنتاج القواعد اللغوية الخاصة بفهم بعض التراكيب اللغوية.

III-5-2 توليد الأسئلة:

صياغة الأسئلة ليست مهمة مقصورة على المعلمين وحدهم، بل إن المتعلمين أيضا في حاجة إلى مثل هذا الإجراء. و ثمة تأييد نظري و تطبيقي لأهمية تعليم التلاميذ بهذه الإستراتيجية، بوصفها مكملة للتعليم المتبادل. و حسب "بلنكار" (Palincar 1985)، فإن صياغة المتعلمين للأسئلة تؤدي إلى مستويات أعمق لمعالجة النص، و من ثم تؤدي إلى تحسين استيعابهم. و يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية أيضا في زيادة الاستيعاب للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، من خلال التدريبات التي تستخدم فيها بطاقات كبطاقات الأسئلة و الأجوبة، بطاقات التدريب على استخدام أساليب الاستفهام، و كذا في الأسئلة المتعددة الموجودة بعد كل جملة أو فقرة من فقرات الدروس.

III-5-3 التكيف:

حينما يكتشف القارئ إخفاقه في الاستيعاب فعليه أن يقوم بإجراء لتعديل مساره، و القراء الماهرون يعرفون متى و كيف يدرسون النص الصعب عدة مرات لتحسين الاستيعاب. كما أنهم يعرفون متى يعيدون قراءة النص أو جزءا فيه للتحقق من فكرة معينة، فضلا عن قدرتهم في تنويع استخدام الاستراتيجيات للإجابة عن أسئلة النص. كما يتميز القراء بقدرتهم على أن يكيّفوا سرعتهم في القراءة تبعا لطبيعة النص المقروء ومستوى صعوبته و يعرفون كذلك كيفية التنبؤ و الحاجة إلى استخدام المعجم (خليفة أبو زيد، 1993).

III-5-4 القراءة المتكررة:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين مستوى أداء المعسرّين قرائياً عن طريق زيادة الطلاقة و الدقة بالنسبة للقراءة الجهرية، بالإضافة إلى زيادة الفهم (جلجل، 1994).

و أهم مزاياها أنها تقدم للتلاميذ من مستويات مختلفة من العسر القرائي، حيث تساعد العاديين و المعسرين قرائياً و ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، على تحسين مستوى القراءة لديهم. في هذه الإستراتيجية يجتمع المعلم مع التلاميذ قبل البدء في التطبيق، و يشرح لهم الهدف من هذا النوع من القراءة، و أن هذا النوع سيؤدي إلى تحسين مستواهم في القراءة بصفة عامة. ثم تقدم موضوعات القراءة المقررة بمعدل موضوع واحد في اليوم، يقوم المعلم بقراءته مرتين متتاليتين بمفرده، في حين يستمع التلاميذ إلى المعلم، يتبع ذلك قراءة التلاميذ للقطعة بصورة جماعية مع المدرس من مرة إلى خمس مرات حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى المستوى المطلوب. بعد ذلك يقرأ كل تلميذ بمفرده، في حين يستمع إليه التلاميذ الآخرون، و يقوم المعلم بتصويب الأخطاء للتلاميذ مباشرة أثناء عملية القراءة المتكررة. و يعد هذا نوعاً من التغذية الرجعة التصحيحية، التي تساعد التلاميذ بصورة كبيرة في تحسين مستوى القراءة والفهم أيضاً.

هذه المراحل المختلفة للقراءة المتكررة تفيد التلاميذ بصورة كبيرة، حيث أن التلاميذ أثناء مراحل القراءة المختلفة يستخدمون المشغلات الضرورية لعملية القراءة كالمشغلات السمعية، المشغلات البصرية و المشغلات الصوتية. بعد التأكد من قراءة التلاميذ للدرس قراءة جهرية، و أنها قد أصبحت على مستوى عال من الدقة، يطلب من التلاميذ الإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية الدرس للتأكد من أن فهم التلاميذ قد تحسن هو الآخر. و بهذه الطريقة يكون التلميذ قد استفاد من المشغلات الخاصة بالمعنى التي تسمى (Semantic Processor).

و تشير نتائج دراسة (Dowhower, 1989) إلى أن إستراتيجية إعادة القراءة تعد أداة تدريسية موثوقة بها، و قد أجمع الباحثون في قائمة مطولة من الدراسات، التي عالجت موضوع إعادة القراءة كأسلوب لتحسين القدرة على القراءة (الأدغم، 1996).

كما تؤكد دراسة "كان" (Kann, 1983) أن إتباع طريقة القراءات المتكررة بالإضافة إلى التعليم المنظم لأطفال المرحلة الأولى الضعاف، الذين لديهم نسبة ذكاء متوسطة، قد أدت إلى تحقيق نتائج مهمة خاصة بزيادة الفهم و سرعة القراءة، بالإضافة إلى ذلك فقد أقر الآباء و المعلمون وجود تغييرات إيجابية في دافعية المتعلمين للقراءة، و زيادة الوقت الحر الذي يقضونه في القراءة.

III-5-5 المماريات و الألعاب اللغوية:

أكدت دراسات عديدة على أهمية الألعاب و المماريات اللغوية، في إكساب التلاميذ اللغة بجوانبها المختلفة الصوتية، الصرفية، النحوية و الدلالية. مثل دراسة "تودور" (Tudor, 1974)، التي تمكنت من تكييف طريقة هندسة التصميم الفني لماكروري (Mccorrry) في مجال تعليم النحو و المفردات. فالنحو في هذه الدراسة عبارة عن مماريات يتلاعب فيها تلميذان بأسماء الكلمات في شكل لغز أو كلمات متقاطعة، و يأخذ اللاعبون أدوارهم بتوليد جمل صحيحة نحويًا، و تكون جملة كل لاعب عمودية على جملة الآخر.

و دراسة (حسن المرسى، 1984)، التي أثبتت فعالية تدريس النحو بطريقة المماريات اللغوية في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية، و تشترك المماريات مع الألعاب في النشاط و الترويح، إلا أنها تزيد عليها بأنها تلتزم بقواعد محددة، و تأخذ الطابع الفردي أو الجماعي، ففي نهاية المباراة يكون هناك الفائز أو فريق الفائزين. و الأساس الذي تستند إليه هو ما تنادى به التربية الحديثة من ضرورة استغلال ميول التلاميذ في تعليمهم، و من أبرز هذه الميول في مراحلهم المبكرة، ميولهم إلى اللعب فهم مولعون به، يفضلونه على كل ما سواه. من هنا تتجه التربية إلى إدخال اللعب و أنواع النشاط في العمل المدرسي.

III-5-6 التقويم:

يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في تدريس النحو لهذه الفئة من التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، حيث تساهم في امتصاص نشاطهم الزائد في تعلم أشياء مفيدة، بالإضافة إلى أنها تكسبهم كثيرًا من الصفات المرغوب فيها، كالثقة في النفس، التعاون، الصبر، الاحتمال، المخاطرة و الاعتماد على النفس و تقوي عندهم الملاحظة، الانتباه، النظام، الطاعة و حسن المعاملة.

III-5-7 تمثيل الأدوار:

تعد استراتيجية فعالة لتدريس اللغة بجوانبها المختلفة، لأنها تحول القسم إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورًا و يتصرف بناءً على أبعاد هذا الدور. و استخدامهما في تدريس النحو، أي تحويل درس إلى حوار مسرحي، تتحدث فيه حروف الجر عن نفسها أو عن عملها على السنة التلاميذ. مثل هذه المواقف المسرحية يمارس فيها التلاميذ العاديون عامة و مضطربو الانتباه مفرطو النشاط خاصة

أنماطاً لغوية و كلماتٍ و جملاً و أساليب فصيحة تيسر لهم ممارسة اللغة بنجاح. و الخطوات المتبعة في هذه الطريقة هي:

- أ . تحديد الأهداف المراد تحقيقها من الحوار المسرحي و تحديد وسائل قياسها.
 - ب . تحديد الأدوار و المواد التعليمية اللازمة لإجراء الحوار (بطاقات، صور، دبابيس و ملابس).
 - ج . بناء الحوار مع مراعاة الأسس الآتية:
 - . أن يكون الحوار التمثيلي بلغة سهلة تناسب قدرات التلاميذ و مستوياتهم.
 - . تحديد الأدوات و التراكيب النحوية، مثل: كان و أخواتها، و ظن و أخواتها و النواصب و الجوازم و حروف الجر، كلها تتحدث عن نفسها و عن عملها.
 - . أن يتيح الحوار اشتراك عدد كبير من تلاميذ القسم.
 - . تقسيم الحوار إلى عدة مشاهد، كل مشهد ينتهي باستنتاج المعلم لجزء من القاعدة النحوية.
 - د . اختيار مجموعة من التلاميذ و تعريف كل تلميذ دوره و تدريبهم على الأداء التمثيلي لهذا الحوار، مع مراعاة دقة النطق، صحة الضبط و حسن الإلقاء.
 - هـ . عرض التلاميذ للحوار التمثيلي أمام زملائهم في الفصل في حصة النحو.
 - و . كتابة المعلم للقاعدة على السبورة.
- تلتقي هذه الإستراتيجية مع طريقة الألعاب و المباريات اللغوية في مزاياها المتعددة من حيث تلبية حاجات التلاميذ النفسية، إشباع ميولهم و بناء شخصياتهم بكثير من الصفات المرغوب فيها و ترشيد طاقاتهم الزائدة في كل ما هو نافع و مفيد.
- يمكن الاستفادة من الاستراتيجيات السابقة في تعليم الاستيعاب للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط مثل إستراتيجيتي: الاستنتاج و التكيف. كما أن كل من إستراتيجية الاستنتاج و القراءة المتكررة تؤكد على دور الخبرة السابقة في فهم المادة المقروءة، و بينت أن القارئ الماهر يمكن أن يبني فروضا للتعرف على المعنى من خلال السياق.
- كما يجب إخبار التلميذ بالغرض من القراءة، لأن تحديد الغرض و الاقتناع بالأهمية هو الذي يحفز التلميذ على تحقيقه و المثابرة حتى الوصول إليه. يجب أن يرشد المعلم تلاميذه إلى الطريقة الصحيحة للقراءة الصامتة و هي أن تكون بالعين فقط دون همس أو تحريك الشفتين، و أن يضعوا خطوطاً بقلم الرصاص تحت الكلمات الصعبة.

لتعليم التلاميذ مناقشة الأفكار العامة، ينبغي على المعلم أن يلقي على التلاميذ الأسئلة حول الأفكار البارزة في الموضوع المقروء بعد الانتهاء من القراءة الصامتة، و عند مناقشة الأفكار الجزئية عليه أن يوجه أسئلة تتناول فهم الفقرة المقروءة غير المباشرة لتثير تفكيرهم.

- لتعليم التلاميذ مضطربي الانتباه المفردات اللغوية هناك أساليب متنوعة، إما عن طريق عرض الصور، أو وضع الكلمة في جملة تساعد على توضيحها و عرضها على التلاميذ و سؤالهم عن معناها، ثم كتابة الكلمة و معناها على السبورة بإملاء أحد التلاميذ، و تكليف آخر بقراءة ما كتب.

- لا يجيد التلاميذ الأداء الحسن إلا إذا فهموا المعنى حق الفهم، و لذا يجب البدء بفهم المعنى الإجمالي للمقروء عن طريق القراءة الصامتة، و مناقشة المعلم إياهم قبل القراءة الجهرية.

- تشجيع الإلقاء الجهري أمر ضروري خاصة لهذه الفئة من التلاميذ، و هذا التشجيع يأتي من المعلم. فالمعلم يدرّب التلاميذ على تنويع الصوت بتنويع المواقف الوجدانية من رجاء، احتجاج غضب، ألم، توسل و ابتهاج، و أن ينصت في القراءة. أما التشجيع الذي يأتي من التلاميذ فيتمثل في ألا يسخروا منه حين يقرأ، و ألا يقاطعوه حين يخطئ، و ألا يتحدثوا و هو يقرأ. و هكذا يستطيع التلميذ أن يتحكم في جسمه فيتحرر من التوتر و يرتخي جسمه. لذا فالقارئ الجيد يجب أن يجلس أو يقف بطريقة تسمح للجسم بأن يؤدي وظيفة القراءة في سلامة، لتزيد اليقظة في القراءة الجهرية (خاطر و آخرون، 1986).

III- 6 البرامج العلاجية و التدريبية الخاصة باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد :

إن مصطلح اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد يتضمن تنوعا في الأعراض الواجب تحديد نوعيتها و التي تحتاج بدورها إلى استراتيجيات علاجية مختلفة، إذن فالعلاج ليس واحدا موحدا لعرض بذاته و إنما هو موجه لمجموعة من الأعراض، كما أن البرامج العلاجية منها ما يستهدف الاضطراب و منها ما يبحث عن الأسباب، و من البرامج ما ركز على ارشاد الوالدين و تدريب المعلمين حول طرق التعامل مع هذا الاضطراب.

III- 1-6 البرامج العلاجية السلوكية:

تعتبر استراتيجيات التدخل السلوكي من أهم الاستراتيجيات المستخدمة مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، للسيطرة على سلوكهم غير المناسب و الذي يؤدي بدوره لتحسين أدائهم الأكاديمي.

و يهدف العلاج السلوكي بصفة عامة إلى التقليل من السلوك الغير ملائم من خلال قمعه و ابداله أو تعويضه بسلوك جديد (هارولد بيتش، 1992). و المعروف أن التقنيات و الاستراتيجيات المستعملة في إبدال السلوك متنوعة و كثيرة، و يجب اشراك الاسرة في البرامج دائما لأنها حجر الأساس في تقويم سلوك الطفل. و من هذه التقنيات السلوكية المستخدمة نجد تقنيات تدريبية في تنظيم السلوك للأطفال و هذا بمشاركة الوالدين، كذلك تقنية تصحيح الاستجابة و هذا من أجل إخماد السلوك الفوضوي الذي يتسم به هؤلاء الأطفال (Paniagua et al, 1990).

كما نجد أن أسلوب التدريب الذاتي أستخدم كثيرا في خفض النشاط الزائد و نقص الانتباه. و استخدام تقنية النمذجة الذاتية عن طريق شرائط الفيديو بغرض خفض المظاهر السلوكية اللاتكيفية (مثل سلوك تشتت الانتباه، السلوك التخريبي، الألفاظ البذيئة)، بالإضافة إلى تقنيات عديدة كتعديل السلوك داخل الصف الدراسي (Kaiser, 1992).

و هناك برامج تعتمد على الألعاب البدنية، و هذا من أجل تنظيم السلوك الانفعالي و مشاعر الغضب لدى الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد.

و في دراسة لـ (الموافي، 1995) اعتمد على أسلوب التعاقد التبادلي و أسلوب التدريب الملطف بهدف خفض النشاط الزائد، كذلك دراسة "ألنزو" (Alonso, 1997)، الذي صمم برنامجا واضحا يسمى ببرنامج الخطوة الأولى و هذا بهدف التعرف على الطفل ذو النشاط الزائد قبل ثلاث سنوات و تشخيصه مبكرا. كما وضع مركز النشاط الزائد بانجلترا (ADD center, 1999) برنامجا سلوكيا في التركيز على المهام و يهدف هذا البرنامج إلى:

1- مساعدة التلميذ ذو النشاط الزائد و نقص الانتباه في المدرسة او المنزل كي يكون مقبولا.

2- وضع خطة للعمل على تدعيم السلوك الايجابي.

3- تعليم الطفل المهارات التي تساعده لكي يكون مقبولا في المجتمع.

III- 2-6 البرامج العلاجية القائمة على أساس برامج و أنظمة طبية:

لقد تعددت الدراسات التي قامت باختبار مدى فعالية بعض الأدوية مثل دواء الميثيفينيدات (Methyphenidate) بمقدار يومي يتراوح بين 0.25 إلى 1.00 ملغ/كغ من الجسم، أو أي أدوية مماثلة له من الأدوية المنشطة للجملة العصبية المركزية، مثل (Pemoline) و (Dexamphetamine)، أثبتت فعاليتها في الحد من مظاهر نقص الانتباه. و هناك العديد من الدراسات التي تؤكد على فعالية هذه الأدوية كدراسة "جادوا و بوميري" (Gadow et Bomerey, 1990) و "تانوك و سكاتشر" (Schachar et Tannock) و غيرها من الدراسات التي تصب في هذا المضمار، كما تأكدت الأهمية العلاجية للأدوية المنشطة (stimulants) في أكثر الحالات مع ملاحظة بعض المظاهر الجانبية الغير مرغوب فيها.

أما فيما يخص عقار الريتانيل (Ritaline)، فقد أثبتت فعاليته في الحد من أعراض النشاط الزائد و الاندفاعية و هذا ما أكدته العديد من الدراسات : "جولدين" (Golden, 1991)، سوانسن (Swansson, 1993)، كما أن هذا العقار قليل الأعراض الثانوية أو الجانبية التي يحدثها من جهة و عالي الفعالية من جهة أخرى. هذا بالإضافة لمجموعة أخرى من الأدوية المنشطة منها عقار الكلونيدين (Clonidine) و عقار الفنفلورامين (Fenfluramine) و غيرها من الأدوية. و هي كلها أدوية منشطة للجهاز العصبي و بالطبع هذه الادوية لديها أخطار و أعراض جانبية، اضافة إلى الفوائد العلاجية و في مقدمة التأثيرات الجانبية فقدان الشهية، اضطرابات النوم، عدم الاستقرار النفسي و التي تؤثر على الطفل (Breggin, 1991).

فالمراقبة الطبية ضرورية عند أخذ هذا الدواء لأن المقادير العالية منها قد تحدث خلل في تركيز الانتباه و الكثير من الأخصائيين يدعون لترك الادوية كحل أخير و في حالات قليلة و خاصة فقط.

فبريجن (Breggin, 1991)، يرى أن استعمال الأدوية يكون في حالة اقضاء الطفل من المدرسة أو من محيطه العائلي و كذلك في حالة وجود خلل في الجانب المعرفي (القدرات المعرفية) و نقصد به ضعف الانتباه الشديد الذي يؤدي للرسوب المدرسي.

لقد أثبتت جميع الأدوية المستعملة فعاليتها سواء في التقليل من النشاط الزائد أو في تحسين المستوى الدراسي، حيث أثبتت دراسة (Bee, 1995)، أن كثير من الأطفال المصابين بالنشاط الزائد و يعالجون بالأدوية المنبهة أظهروا تحسنا و تم خفض في المظاهر السلوكية اللاسوية و عدم الطاعة،

لكن هذا لا يعني أن يتم وصف هذه الأدوية بطريقة عشوائية، فهي تظهر فائدة سريعة لكن لديها مخاطر لاحقة.

III- 3-6 البرامج العلاجية القائمة على أساس تدريب الوالدين:

تضم هذه البرامج دراسات عالجت مشكلة النشاط الزائد و نقص الانتباه، لدى الأطفال عن طريق تدريب الوالدين على كيفية تنظيم سلوك أطفالهم، و العمل مع الطفل ذو النشاط الزائد كي يكتشف بنفسه نماذج السلوك و الطرق البديلة للسيطرة على انفعالاته. و العمل على اكتساب مهارات جديدة في أساليب العلاقات الأسرية لهؤلاء الأطفال، و تدريب الأسرة تقنية التدعيم الإيجابي للسلوك المرغوب فيه عند الطفل. كما يهتم أيضا بتدريب الوالدين و الاطفال ذوي النشاط الزائد على كيفية وضع نهاية لكل مهمة، ثم يكافأ الطفل بعد الانتهاء من كل جزء من المهمة. كما يتم توزيع الواجبات المدرسية على فترات، مع وضع أولويات لتنفيذ المهام و توفير الجو الهادئ و المكان المناسب لتنفيذ المهام، و يجب أن تكون أوقات للراحة بين كل مهمة و أخرى. و أخيرا تهدف هذه البرامج إلى خفض ضغوط الوالدين و خفض مظاهر النشاط الزائد و نقص الانتباه.

من التقنيات المستعملة نجد برامج تهدف إلى إكساب الوالدين المهارات المطلوبة للتحكم في سلوك الطفل مع كيفية استخدام أساليب التعزيز الملحقه في البرامج (Black Mor, 1993). كذلك نجد تقنيات قياس الضغوط و التوتر، قوائم تقدير سلوك الطفل، اختبارات التكيف المختلفة (Anastopoulos et al, 1993). و من التقنيات المستخدمة في تدريب الآباء ما يلي:

أ . تعظيم أو تعزيز قيمة انتباه الوالدين:

يتم ذلك من خلال لفت انتباه الآباء إلى ضرورة زيادة الاهتمام بملاحظة الطفل و متابعتة، و قضاء وقت يومي معه في القيام بأنشطة سارة و مفرحة للطفل، و عدم محاولة إجهاذه، الضغط عليه، توبيخه أو تهديده بالنتائج المترتبة على سلوكه.

ب . تعزيز سلوك المطاوعة أو الطاعة لدى الطفل:

يهدف لتخفيض الأنشطة أو الأنماط السلوكية غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل، حيث تؤثر عملية تعزيز السلوك على الطفل و تزيد من مطاوعته للكبار، و بناء جسور من الثقة بينه و بينهم في التخلص التدريجي من السلوكات غير المرغوبة أو على الأقل تخفيضها.

ج . إيجاد نظام أسرى للكسب و الخسارة:

انطلاقاً من فكرة التعزيز المباشر لسلوك الطفل إيجاباً أو سلباً، يجب وضع نظام أو قواعد تقوم على الكسب أو الخسارة، اعتماداً على السلوكيات المرغوبة و غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل. فيحصل الطفل على قيم نقدية رمزية مع زيادة رصيده من السلوكيات المرغوبة، و يخسر قيمة نقدية رمزية مع نقص رصيده أو مع تكرار السلوكيات غير المرغوبة. و يمكن عمل قائمة بهذه الأنماط مثل قوائم للكسب و الخسارة.

د . تخصيص وقت حر تلقائي لا يتقيد فيه الطفل بالأوامر:

هذا الوقت يكون بلا أية تعزيزات أي خارج نطاق التعزيز، يستهدف وضع الطفل في مواقف سلوكية يعبر فيها عن ذاته بشكل حر و تلقائي و دون التقيد بالآثار المرتبطة بأشكال التعزيز، مع ملاحظة الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطفل خلال هذه المواقف و إلى أي مدى استطاع الطفل أن يعمم السلوكيات المرغوبة في المواقف المختلفة خارج نطاق التعزيز.

هـ . شمول أو إتاحة مدى أكبر للسلوكيات:

يمكن إتاحة مدى أكبر لأنماط أخرى من السلوك و متابعة تقدم الطفل و تعميمه للسلوكيات المرغوبة خلالها. و هكذا حتى يستوعب الطفل مدى أكبر من السلوكيات في الاتجاه المرغوب (الزيات، 1998).

هذا بالإضافة إلى برامج عديدة أثبتت فعاليتها و لكن النقطة التي يجب أن نركز عليها حسب بريجن، أن برامج تدريب الوالدين لوحدها غير كافية، إنما يجب أن تكون مكملية لبرامج أخرى. و الغرض من برامج تدريب و توجيه الأولياء هو غرض تربوي تعليمي، حتى يتعرف الأولياء على أنسب الطرق التي يتعاملون بها مع هؤلاء الاطفال. و معرفتهم باضطراب اولادهم عامل حاسم في عملية العلاج، فالسلوك الفوضوي الذي يتسم به هؤلاء الاطفال يصبح في نظرهم سلوكاً مضطرباً يجب معالجته بعد ان كان سلوكاً فوضوياً يجب قمعه.

III- 4-6 البرامج العلاجية متعددة النماذج :

هي البرامج التي اعتمدت على العلاج بالأدوية و العلاج السلوكي في نفس الوقت، مثل دراسة "جولدهابر" (Gold haber, 1991) و دراسة "كارلسون و آخرون" (Carlson et al, 1991)، بالإضافة للعلاج الطبي مع التدخلات المعرفية كدراسة "هال و كتاريا" (Hall et Cataria, 1993). و هناك برامج أخرى تناولت العلاج بالأدوية و ربطته ببرنامج علاجي أسري و برنامج علاجي فردي حيث أثبتت هذه الدراسة الفعالية العالية لهذه الأنواع الثلاثة.

خلاصة الفصل:

على الرغم من أن أسباب اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مازالت غير مؤكدة، فان هناك اثباتات علمية و دراسات كثيرة في مجال علم النفس و التربية الخاصة أكدت فكرة أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو اضطراب سلوكي معرفي. فبعض الدراسات أثبتت أن الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من صعوبات معرفية في الانتباه المستمر و كف الاستجابة و هي صعوبات مرتبطة بالمخ الأمامي، أو ما يعرف بالفصوص الجبهية و التي تم قياسها بالاختبارات العصبية - النفسية. كما ظهر عند هذه الفئة من الاطفال صعوبات في سرعة المعالجة الحركية- الإدراكية، التي ترتبط بقصور الانتباه الذي يرجع إلى بعض الاضطرابات العصبية.

لهذا فان دراسة هذا الاضطراب من جوانبه المختلفة سوف يسهل على الأهل و القائمين على العملية التربوية من معلمين و مربين في هذا المجال في إيجاد أنسب الطرق للتعامل مع هذه الفئة و محاولة استثمار نشاطهم الزائد في وظائف تعود عليهم بالفائدة المعرفية و الأكاديمية.

الفصل الرابع

القراءة و الفهم القرائي

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم الأساليب التعليمية التي تعمل على تكوين شخصية الطفل، و لها دور كبير في العملية التعليمية بحيث تسمح بتزويدنا بمختلف المعارف و المكتسبات. فالقراءة هي عملية فكرية تتطلب استحضار القدرات اللغوية المكتسبة، ليتم التواصل اللغوي و سلامة أليات البصر و السمع لمعرفة الخصائص الشكلية للمقروء. إذاً هي عملية ذات نظام داخلي خاص بنص مكتوب لحل غموضه و الوصول إلى معناه الحقيقي، فهي عملية تواصل بين كاتب و قارئ، و ليست مجرد استجابة شرطية لحروف و كلمات مكتوبة. و القراءة الحقيقية هي التي تقترن بالفهم حيث يعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها عن طريق التجربة.

و سنتناول في هذا الفصل الذي قسمناه إلى قسمين: قسم أول خصص لـ القراءة، تعريف القراءة، أنواعها و مهاراتها، أهدافها، المبادئ الأساسية لعملية القراءة و أهم العوامل المؤثرة في تعليمها، أساليب تدريسها، برنامج و خطوات القراءة العلاجية و أبرز النماذج المفسرة لها. و القسم الثاني خصص للفهم القرائي، الذي يعتبر أساس عملية القراءة، و أهم ثمراتها و لا قيمة للقراءة بلا فهم، و لذلك تسعى دراسات كثيرة إلى تنمية مهاراته المتعددة بأساليب و طرق مختلفة، و في هذا الإطار تأتي هذه الدراسة، حيث سنتناول في هذا الفصل مفهوم الفهم القرائي، أهميته، عملياته، عناصره، مستوياته، مهاراته، و في الأخير نتحدث عن العوامل المؤثرة في سرعة الفهم القرائي.

1-IV القراءة:

1-1-IV تعريف القراءة:

القراءة حسب اللغويين هي إحدى مخرجات اللغة و هي مهارة لغوية تقوم على اساس تحويل الإشارة الخطية إلى شكل منطوق، يتم إدراك دلالاته اعتمادا على المخزون اللغوي المكون من المعاني و الألفاظ و كذلك على الخلفية و المفاهيم المعرفية بشكل عام.

و يعرف (هاريس و سيباي) القراءة بأنها "تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة او المكتوبة". و القراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين ادراك الرموز المكتوبة الخاصة باللغة و المهارات المعرفية، و في هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (جلجل، 1995).

و يعرفها (هشام الحسن، 1990) بأنها عملية معقدة، متشعبة و متداخلة، فهي وسيلة التفاهم و الاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين و محاورتهم من خلال أفكاره. و من خلالها تزداد خبرات الفرد و تمنحه فرصة التدفق و الاستمتاع بنتائج الآخرين و تجاربهم. و يحقق الفرد بها تواصله الاجتماعي و الإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري، إنساني حضاري (البطينة، 2005).

مما سبق يمكن القول أن القراءة هي نشاط عقلي فكري، تتدخل فيه الكثير من العوامل، تهدف في أساسها الى ربط لغة الحديث بلغة الكتابة. و هي عملية معقدة تعتمد على النمو اللغوي للفرد، خبراته السابقة، قدراته المعرفية و اتجاهاته نحو القراءة، حيث تمكنه لاحقا من فهم، تفسير و تقييم الأفكار المقروءة. و يمكن القول أن القراءة تتدخل في الكثير من العمليات العقلية مثل الفهم، التذكر و الاستنتاج و التقويم. و تتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها و التي تتمثل في رؤية الرمز المكتوب و الاستجابة له لفضيا و تظهر في النهاية على صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما قرأ.

IV-1-2 طبيعة عملية القراءة:

تقوم القراءة على عمليتين أساسيتين منفصلتين هما:

- 1- عملية ميكانيكية فيزيولوجية، يدرك فيها القارئ الرموز المكتوبة ادراكا لفضيا منظوقا.
- 2- هي عبارة عن عملية عقلية ذهنية يتم خلالها ادراك المعنى الذي توحى به الألفاظ و تفسر محتوى الرموز اللفظية و تعد هذه العملية الهدف الرئيسي من كل قراءة. و العملية الأولى وسيلة للعملية الثانية، حيث أن العمليتين السابقتين اللتين تقوم عليهما القراءة مرتبطتان و متزامنتان، فالعملية الفيزيولوجية تنقل المثيرات للعقل و العملية العقلية هي المسؤولة عن تفسير هذه المثيرات (الوهاب، 1996).

IV-1-3 أنواع القراءة:

IV-1-3-1 القراءة الصامتة:

هي القراءة بالعينين، ليس فيها صوت و لا همس، و لا تحريك للشفيتين. تستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة، حيث تهدف إلى تنمية الرغبة في القراءة و تذوقها و زيادة القدرة على

الفهم و تربية القدرة على المطالعة و زيادة السرعة في القراءة. و من عيوبها أنها لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ في النطق و الأداء.

IV-1-3-2 القراءة الجهرية:

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية و إدراك عقلي لمعانيها، و تزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق، و بذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة. و هي وسيلة للإلقاء و من خلالها يمكن الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنى علاجها لاحقاً. كما أنها تعود التلاميذ الشجاعة و تزيل الخجل عندهم و تزيد ثقتهم بالنفس. من سلبياتها انشغال بعض التلاميذ في اثنائها بأشياء أخرى غير الدرس (مصطفى بدري، 2005).

IV-1-3-3 قراءة الاستماع:

هي قراءة بالأذن فقط و يمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي و الفهم في جميع مراحل الدراسة، ماعدا المرحلة الابتدائية الدنيا، حيث يكون الطفل ميالاً بفطرته للعب، فلا يستطيع ان يحصر انتباهه مدة طويلة الا اذا كان يسمع قصة.

IV-1-3-4 القراءة السريعة:

هي القراءة التي تمارس حين تكون المادة المقروءة لا تتطلب دقة و تركيزاً، هدفها الفهم العام مثل قراءة الصحف، و يمكن للدارس استخدام هذا النوع من القراءة اثناء عملية المراجعة، بشرط ان لا تكون المادة صعبة و تحتاج لتركيز و قراءة معادة، و يجب أن لا نركز على السرعة القرائية بقدر ما نركز على فاعلية ما نقرأ.

IV-1-3-5 القراءة الفاعلة:

للقراءة دور أساسي في عملية التعلم عن بعد و فاعلية القراءة تعتمد على سرعة أدائها و الفهم و الاستيعاب الناتج عنها، كما أنها ترتبط بالأهداف التعليمية المنشودة و الفاعلية بالنسبة لمدة الفهم و الاستيعاب الحاصل بالنسبة للوقت الذي استغرقه الدارس في تحقيقه. و تقاس الفاعلية بمدى التعلم الحاصل في وحدة زمنية محددة و كلما زاد الناتج عن القراءة و قل الوقت و الجهد، زادت الفاعلية، أي

كلما قرأت بسرعة و لم تفهم ما قرأت فإن قراءتك لم تكن فاعلة و ضاع جهدك ووقتك (مصطفى بدري، 2005).

IV-3-1-6 القراءة الناقدة:

هي نوع خاص من القراءة المركزة بحيث يهتم القارئ بتقويم ما يقرأ من حيث المحتوى او السياق المنطقي، بالإضافة لتحديد مستوى النوعية و تحديد نقاط الضعف و القوة في المادة المقروءة. و القراءة الناقدة ضرورية لكل طالب من اجل نقد الكتب و الابحاث و التقارير التي يتعامل معها في مساره الدراسي (مصطفى بدري، 2005).

IV-1-4 الأهداف الأساسية للقراءة:

الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى و من أهم هذه المهارات التعرف على الكلمات و التأكد من معانيها، فهم الموارد المقروءة و تفسيرها، و إدراك العلاقات بين الكلمات، الجمل و الفقرات. كما أنها تعطي فرصة للتلميذ كي يكتسب خبرات غنية من خلال عمليات القراءة. يوجد أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ، حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة و يصبح قارئاً جيداً و من هذه الأهداف ما يلي:

- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ حيث تعد من اهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة و في اكتساب مهارتها.
- اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب، المعاني و الأفكار.
- القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني.
- القدرة على القراءة مع الفهم.
- القدرة على تمييز أشكال الكلمات و معرفة عدد مقاطعها.
- القدرة على ربط الرموز بمعانيها و مفاهيمها.
- القدرة على تحليل الكلمة إلى مقاطع و أصوات.
- القدرة على جمع الكلمات و تسلسلها كي تكون وحدة فكرية.

و اكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة تساعد على استيعاب ما يقرأ و يفهمه فهما سليما يكون له أثر ايجابي في تنمية شخصيته و صقلها (مصطفى بدري، 2005).

IV-1-5 أهمية القراءة للفرد:

يذكر (عبد الهادي السيد و فاروق عثمان) انه توجد علاقة موجبة بين الفرد و القراءة، هذا يعني أن القراءة ليست عملية يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف و النطق، بل أنها عملية معقدة تستلزم استخدام العمليات العقلية العليا مثل الفهم، الربط و الاستنتاج، فالقراءة تؤثر في الفرد كما يلي :

- القراءة توسع خبرة التلاميذ و تنشط قواهم العقلية وتهذب أذواقهم، كما أنها تولد فيهم روح الاستطلاع و تمكنهم من معرفة أنفسهم و الآخرين.

- تفتح القراءة أبواب الثقافة العامة، فنجد أن أغلب القصص تخاطب عقول الأطفال و تشبع خيالهم، كما أنها تساعد على اكتساب المثل العليا والقيم العالية، و هي عبارة عن التراث العالمي الذي يتعلمه الأطفال أينما كانوا (مراد سعد، 2006).

- تساعد القراءة الفرد في الإعداد الأكاديمي، فعن طريقها يتعلم التلميذ و يزيد تحصيله العلمي الذي يساعده على النجاح، و عن طريقها يمكن حل الكثير من المشكلات العلمية التي تواجهه في حياته الدراسية الأكاديمية و الحياتية، كما تساعد في التكوين العلمي الذي يؤهله للنجاح.

و تضيف (منى محمد، 1997) بان القراءة تزود القارئ بفرصة للبحث في اي مجال من مجالات المعرفة، فيرغب في الاستزادة منه فنترك له حرية كبرى في اختيار المواد التي يرغب في توسيع دائرة معرفته فيها.

و يضيف (إسماعيل عبد الفتاح، 1995) أن القراءة تفتح الأبواب أمام الأطفال نحو الفضول و الاستطلاع، و تنمي رغبتهم لرؤية أماكن يتخيلونها و تقلل مشاعر الحدة و الملل، و تخلق أمامهم نماذج يتمثلون أدوارها، و في النهاية تغير أسلوب الحياة (مراد سعد، 2006).

IV-1-6 المبادئ الأساسية في عملية القراءة:

يذكر فتحي الزيات (1998) أن هناك خمسة مبادئ أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها و هي:

IV-1-6-1 القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة:

القراءة يجب أن تقوم على الطلاقة و القراء المهرة يتعرفون على الكلمات بسرعة و بسهولة، و لذا يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية و ليست شعورية تقوم على بذل الجهد. فاذا اتجه القراء الى توجيه تركيزهم على شكل او تركيب أو بنية الكلمات فسيفقدون التركيز على المعنى، و لذا فمن الأهمية بالنسبة للقراء اتقان الترميز، حتى يمكنهم أدراك الكلمات و التعرف عليها بسرعة و دقة و سهولة.

IV-2-6-1 القراءة عملية بنائية تراكمية:

تقوم على استحضار أو بعث المعنى في النص، و لذا فانه يتعين على القارئ أن ينشئ، ينتج، يولد أو يقوم المعنى في النص، اعتمادا على المعرفة أو الخبرة السابقة المختزنة لديه.

IV-3-6-1 القراءة عملية إستراتيجية:

القراء المهرة يتصفون بالمرونة الذهنية و يستخدمون الاستراتيجيات الملائمة، لكل موقف أو نص قرائي، و يغيرون و يوجهون أسلوبهم القرائي اعتمادا على طبيعة النص موضوع القراءة و الغرض منها فهم درجة تعقيد المادة المقروءة، و على الجانب الآخر فان ضعيفي القراءة يفنقرون الى مثل هذه الاستراتيجيات.

IV-4-6-1 القراءة تقوم على الدافعية:

تتطلب عملية تعلم القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة، و يصعب استمرار المحافظة على التركيز ما لم يكن النص موضوع القراءة مثيرا لاهتمام القارئ أو على الأقل له معاني و أفكار جديدة.

IV-5-6-1 القراءة عملية مستمرة مدى الحياة:

القراءة مهارة مستمرة تتحسن مع استمرار عملية الممارسة، و من خلال الممارسة يزيد الإقبال عليها، و لا يمكن الوصول بالقراءة إلى مستوى الإتقان سريعا أو من مرة أو عدة مرات، و إنما يحدث التحسن فيها تدريجيا اعتمادا على النمو العقلي المعرفي، من ناحية و استمرار ممارستها من ناحية أخرى (مراد سعد، 2008).

IV-1-7 العوامل المؤثرة في تعليم القراءة:

هناك عوامل شخصية متعددة تؤثر على التقدم في تعلم القراءة و أهميتها.

IV-1-7-1 القدرة العقلية:

يختلف الأطفال في قدراتهم العقلية، في أي مستوى من مستويات أعمارهم و عندما حسب ارتباط درجات اختبار القراءة بالاختبارات العقلية، وجد أن القدرة العقلية ترتبط مع التقدم في القراءة ارتباطاً أعلى منه، و عندما ينخفض الارتباط، فإن ذلك يشير أن هناك عوامل أخرى تؤثر على التقدم في القراءة.

IV-1-7-2 طوعية اللغة:

إن المستمع الجيد هو الذي يجيد فهم لغة المتحدث، وبالمثل فإن القارئ الجيد هو الذي يجيد فهم لغة المؤلف، و أن أحد العوامل المهمة التي تؤثر على التقدم في القراءة هو تمكن الطفل من اللغة، و مدى سيطرته عليها و قدرة الطفل على التعرف و نطق الكلمات، و فهم معنى الجملة و تتبع الأفكار، و القراءة الجهرية كلها تتأثر بمدى السيطرة على اللغة.

IV-1-7-3 حصيلة الخبرات:

إن القدرة على فهم ما يقرأ، يتوقف على ما تثيره المادة المقروءة و ما تستدعيه من معان، و هذا بدوره يتوقف على الخبرة السابقة، فإذا كانت المعاني المتداعية حية و واسعة، يكون فهم القارئ لما يقرأ أكمل، و لكن إذا كانت المعاني المتداعية ضئيلة، فإنه يفهم معاني قليلة، أو لا يفهم ما يقرأ و إن قدرة القارئ على فهم المعنى القريب و البعيد، قدرته على التقويم و النقد و قدرته على استخدام ما يقرأ، كلها أمور مرتبطة بخبرات سابقة.

IV-1-7-4 الحالات العضوية :

إن التقدم في القراءة يتأثر بدرجة كبيرة ببعض العوامل العضوية كحدة المزاج أو التعب أو الألم الجسمي، و الفشل في القراءة يرجع أحيانا الى أمراض او خلل في الناحية السمعية او البصرية. فتعلم القراءة يقتضي القدرة على رؤية الكلمات وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف، وقد تؤدي عيوب الابصار الى رؤية الكلمات مهزوزة و قد يكون البصر سويا، و لكن لم يبلغ مستوى النضج

المناسب لعملية القراءة، و العلاقة بين الحديث و القراءة واضحة، فان عجز الطفل عن الاستماع السليم فانه سيجد عائقا يحول بينه و بين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها أي بما يقرأ.

IV-1-7-5 العوامل الانفعالية:

و يمكن تلخيصها في عاملين:

IV-1-7-5-1 الاتجاه نحو القراءة:

إن توفر الدوافع لتعلم القراءة أمر بالغ الأهمية، لأن القراءة عملية معقدة و بعيدة المدى، تتطلب التركيز و الميل لها، قبل أن يصل فيها الطفل إلى الطلاقة، لأن النجاح في القراءة يؤدي الى تحسين الاتجاهات و تنشيط الدافعية، و هذا يساعد الطفل على التقدم في القراءة.

IV-1-7-5-2 المشكلات الشخصية العامة:

إن المشكلات الشخصية لها علاقة وثيقة بالتأخر في القراءة، لأنه من المعروف أن عيوب النطق التي تعرقل التقدم في القراءة وثيقة الارتباط بالمشكلات الشخصية، و قد كشفت إحدى الدراسات أن 80% من المتأخرين في القراءة لديهم مشكلات شخصية (مراد سعد، 2008).

IV-1-8 العمليات اللازمة للقراءة:

IV-1-8-1 البصر المتميز:

إن تعلم القراءة يتطلب حسا بصريا سليما، و أن أي خلل أو اعاقا في هذه الحاسة، يجعل تعلم القراءة أكثر صعوبة، و ربما مستحيلا في بعض الأحيان. ان العمليات الأولى لتعليم القراءة يتطلب من الطفل، أن يكون قادرا على التمييز البصري، و إدراك الفروق بين أشكال متقاربة جدا سواء كان ذلك في الاتجاهات، أو في الحجم كما في الحروف التالية : (ت، ث، ب، ذ، ر، ز). و هذا ما يجب أن يتعود عليه الطفل في سن مبكرة، و قبل دخوله إلى المدرسة. لأن تمييزها أكثر صعوبة عندما تدخل في بنى معقدة، أو في الكلمات و الجمل، و أن أي حرف من الحروف السابقة، يمكن أن يميزه الطفل عن غيره، اذا كان منفردا و إدراك شكله العام، و لكنه يجد صعوبة في ذلك اذا دخل في تركيب مع غيره. لأن انتباه الطفل في هذه الحال، سيتوزع الى مجموع البنية الجديدة، الأمر الذي

يقلل من قدرته على إدراك التفاصيل بشكل دقيق، مثلاً قد لا يستطيع الطفل التمييز، بين "ب" و "ن" و في كلمتي (باب، ناب) أو بين "ت" و "ن" في كلمتي (تمر، نمر) و هكذا (مصطفى بدري، 2005).

IV-2-8-1 الإدراك السمعي:

IV-2-8-1-1 تحديد مصدر الصوت: الوعي على مركز الصوت و اتجاهه.

IV-2-8-1-2 التمييز السمعي: القدرة على تمييز شدة الصوت و ارتفاعه أو انخفاضه، و التمييز بين الأصوات اللغوية و غيرها من الأصوات، و تشمل هذه القدرة على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) و بين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

IV-2-8-1-3 الذاكرة السمعية التتابعية: يقصد بها التمييز أو اعادة انتاج كلام ذي نغمة معينة، و درجة و شدة معينة. وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة و المتشابهة، و هي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات و الكلمات، و لذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء مقارنة.

IV-2-8-1-4 تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به: عملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب، و يشار إليه أحياناً على أنه تمييز الصورة الخلفية و السمعية.

IV-2-8-1-5 المزج السمعي: القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة.

IV-2-8-1-6 تكوين المفاهيم الصوتية: القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة و المختلفة، و تمييز تتابع الأصوات الساكنة و التغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية (بطرس حافظ، 2009).

IV-3-8-1 الذاكرة:

تشمل الذاكرة على القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها فيما بعد، و قد لاحظ هاريس وسيباي أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم مميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة. و هؤلاء الأطفال لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر، كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة

المدى في الغالب ضعيفا. و هناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني ذو صعوبات التعلم، و بين العمليات البصرية و السمعية المختلفة.

فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف و الكلمات، بينما تؤثر قدرة الذاكرة على تسلسل الأحداث و على ترتيب الحروف في الكلمة، و على ترتيب الكلمات في الجملة. و من ناحية أخرى فان اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف، و على القدرة على تجميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد. و قد يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلة في تتابع الأحداث المسموعة صعوبة في ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرؤونها.

قد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة، و من التدريب أو ترتيب المعلومات، و من كون المادة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزنة، و بالتالي لا يمكن دراسة الذاكرة و حدها دون دراسة الوظائف المعرفية الأخرى (بطرس حافظ، 2007).

IV-1-4 الإدراك المكاني و الاتجاهي:

لا يعيش الإنسان في فراغ مطلق، و إنما يشغل حيزا معينا من المساحة المكانية فيه، و يحدد الاتجاهات الأربعة، و كلما كان قادرا على ادراك العلاقة بين المكان و الاتجاه، كلما كان أقدر على التحرك ضمن هذا المكان و الانطلاق منه، إلى أمكنة أخرى و في اتجاهات مناسبة، و إذا كان هذا ضروريا بالنسبة لتكيف الشخص بشكل عام، فانه ضروري أيضا بالنسبة للطفل في أثناء تعلم القراءة بشكل خاص. إن توضيح العامل المكاني بمركباته الثلاثة الأساسية (مفهوم المكان، بنية المكان، التمييز بين الاتجاهات و الجانبية: يمين، يسار، أمام، خلف، فوق، تحت)، أمر لا بد منه لمعرفة أوضاع الحروف عامة، و الحروف المتشابهة (ت- ث- ج- ح- ك- ل). مثلا نلاحظ أن كل حرفين متشابهين الى حد بعيد، مع اختلاف بسيط و لكن قد تكون صعوبة التمييز أكثر عندما تكون هذه الحروف في أول الكلمة، أو في وسطها، حيث يتغير شكلها أكثر عندما تكون في وسطها، وهذا أمر هام بالنسبة لتعلم القراءة.

ان القدرة على التحديد المكاني قدرة مكتسبة، تنمو و تتضح من خلال التدريب المبكر و الممارسة المستمرة، فطريقة الكتابة في اللغة العربية التي تتجه من اليمين الى اليسار، تدخل في المفهوم المكاني و كذا الحال في القراءة من السطر الأعلى إلى السطر الأدنى، و هكذا يتساوى عاملا المكان و

الاتجاه في القراءة و الكتابة على حد سواء. و اذا كان البناء المكاني يقتضي التكامل بين عناصر متعددة، و فوق اتجاهات محددة جدا، فان على الطفل لكي يتعلم القراءة، أن يدرك التكامل الدقيق بين العناصر الرئيسية (المقاطع، الكلمة، الجملة) لأن العامل المكاني المتحرك أو الساكن يتدخل الى حد بعيد في عملية القراءة، كما في عملية الكتابة.

IV-1-8-5 إدراك الزمان و تتابع و الأحداث:

يرتبط هذا بالسابق لأن العلاقة وثيقة جدا بين المكان و الزمان، إذ لكل حدث مكان و زمان متلازمان. و كما يتطلب من الطفل أن يمتلك القدرة على تحديد مكانه بصورة صحيحة، فان عليه أيضا أن يحدد هذا المكان بالنسبة للامتداد الزمني، و هذا يساعده في ترتيب الأحداث و المواقف التي يتعرض لها و يعيشها تبعا لتسلسلها، فالطفل عندما يتعلم القراءة ينبغي عليه أن يراعي تسلسل الحروف و تسلسل الكلمة في الجملة، لتؤدي المعنى المطلوب، و عندما يمتلك القدرة على إدراك تتابع الأفعال و الأحداث بحسب إيقاعها الزمني، يكون قادرا عندها على تصور مواضع الحروف و تكرارها بصورة صحيحة و متناسقة عن الكلمة الواحدة، و ينسحب ذلك فيما بعد على الجملة التي تتألف من مجموعة كلمات مرتبة و متناسقة في المكان و الزمان. و أي قصور و ضعف في إدراك هذا العامل، يمكن أن يؤدي الى صعوبات في تعلم القراءة (مصطفى بدري، 2005).

IV-1-8-6 السوية العقلية الطبيعية:

أن القدرات الحركية و الحسية، و اللغوية التي يمتلكها الشخص تبقى عاجزة عن تأدية مهامها بالشكل المطلوب، مالم ترافق بقدرات عقلية طبيعية، تستطيع أن تجمع بين هذه القدرات و ترتقي بها. و إذا كانت القراءة عملية تحليلية تركيبية معقدة و تحتاج إلى كثير من القدرات لإتقانها، فان سلامة الحالة العقلية لا بد منها للبدء بتعلم القراءة، أي أن يكون الطفل مستعدا من الناحية العقلية لتعلم القراءة (مصطفى بدري، 2005).

IV-1-9 علاقة الانتباه بالقراءة:

يعتبر الانتباه الحلقة الأساسية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية، فهو يساعد على تركيز حواس الطفل فيما يقدم له من معلومات و يجعله ينشط ذهنه في فهم دلالاتها و معانيها، و منه

استيعابها و فهمها. و الانتباه يعد المدخل الرئيسي للاستفادة مما يقدمه المعلم من شرح و ما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة، بالإضافة إلى الانتباه كمدخل للمعرفة و التعامل مع المثيرات البيئية، و الاستفادة منها.

يلعب الانتباه دورا كبيرا في تشكيل صعوبة تعلم القراءة، فالقراءة و الاستماع جميعها تتطلب انتباها جيدا من الطالب حتى ينفذ المهام التي يكلفه بها المعلم، أي أن شرود الذهن يدل على أن أعضاء الاستقبال الحسية مثل: العينين و الأذنين في وضع استقبال لا يتناسب مع المصدر الذي يعتبره المعلم ملائما للموقف التعليمي.

و لقد احتلت العلاقة بين اضطراب الانتباه و صعوبات التعلم العامة و المحددة حيزا كبيرا في كثير من الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، فالانتباه يعد مطلباً أساسياً في عملية التعلم و تحديدا تركيز الانتباه إلى المثيرات الحسية. و لقد دعمت الدراسات الأولية التي أجريت في هذا المجال كثيرا الفرضية القائلة بوجود علاقة بين عسر القراءة و اضطراب عجز الانتباه و التركيز، و يرجع سبب هذا الاعتقاد أن معظم الدراسات قد أجريت على أطفال تم تحويلهم من مراكز اضطرابات اللغة و الكلام، و لكن هذه الفئة لم تكن محددة بشكل دقيق. و يلاحظ أن الدراسات الحديثة التي اعتمدت مناهج و أساليب بحث مختلفة عن تلك التي أجريت في السابق قد أثبتت وجود علاقة بين عسر القراءة و اضطراب عجز الانتباه. و لقد بين (شايقتز، 1994) من خلال دراسة قام بها أن ما نسبته 32% من مجموع الأطفال الذين لديهم عجز في الانتباه و التركيز يعانون من عسر القراءة (غورتاني، 2009).

IV-2 الفهم القرائي:

IV-2-1 مفهوم الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو عبارة عن محصلة ما يستوعبه القارئ و ما يستنتجه من معارف و حقائق استنادا إلى خلفية معرفية محددة، بحيث يبدأ الفهم القرائي بادراك الرموز و الكلمات و العلاقات التي تربط بينهما، ثم استيعاب المعاني و المدلولات للرموز المكتوبة. و هذا يعني أن يفهم القارئ و يدرك الغرض الذي يهدف الكاتب الوصول إليه، أو الفكرة التي يهدف إلى إيصالها للقارئ و المستمع. و عليه نقول أن الفهم القرائي هو عملية ديناميكية تفاعلية و حيوية بين القارئ و النص المقروء.

ويبرز (عبد الوهاب، 2008) وجهة نظر "كليلا ند" و"سيلبزي" في الفهم القرائي و التي يشير فيها "كليلا ند" إلى أنه مع تقدم البحث في مجال القراءة، أصبح الفهم القرائي عبارة عن مركب يشتمل العملية العقلية الخاصة بادراك المعنى المقترح من قبل الكاتب، و تقويمه و انتقاء المعنى الصحيح و التعميم القائم على معاني التفصيل المتضمنة في النص المقروء، و توقع النص الذي يعني تكييف القارئ نفسه مع الجمل و الفقرات المقدمة إليه، على أساس خبرته السابقة و معقولة هذه الجمل.

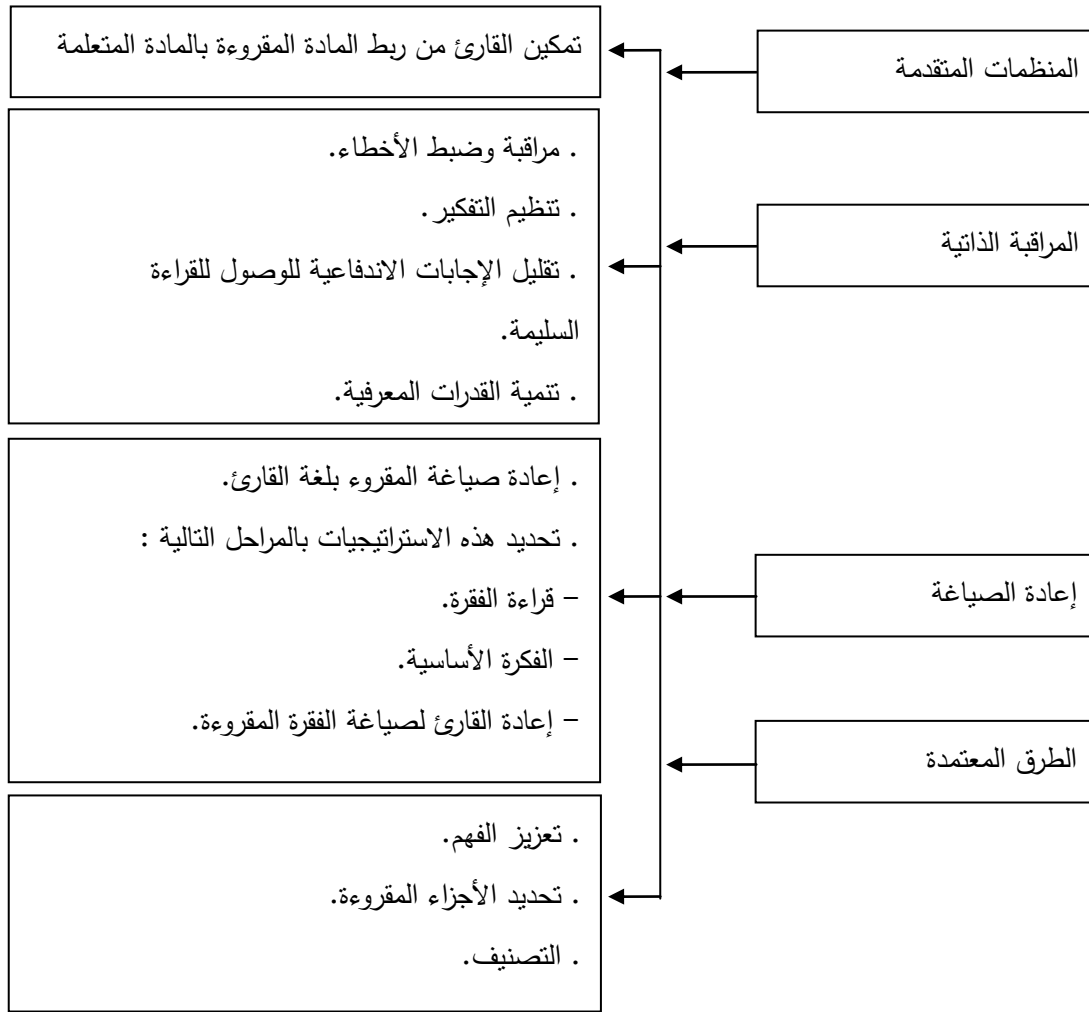
و يرى (يونس، 2011) أن الفهم القرائي يشتمل الربط الصحيح بين الرمز و المعنى و إيجاد المعنى من السياق، أو اختيار المعنى المناسب و تنظيم الأفكار المقروءة، كذلك تذكر هذه الأفكار و استخدامها في بعض النشاطات الحاضرة و المستقبلية.

أما (قاسم و المزروعة، 2009) يشيران إلى أنه "عبارة عن عملية استخلاص المعنى من النص المكتوب، و هو الغاية الأساسية من القراءة. و يحدث أثناءها في الغالب، تفاعل بين طرفين هما القارئ و الكاتب (كاتب النص). و تبدأ عملية الفهم القرائي في ذهن القارئ بفك رموز الكلمات المكتوبة وصولاً إلى تفاعل خلفية القارئ المعرفية و ربطها بالنص للوصول إلى مغزى أو رسالة الكاتب.

و يؤكد (عبد الحميد، 2000)، على أن الفهم القرائي يعد مطلباً أساسياً و ضرورياً في القراءة، و لا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشكل كل المواد الدراسية من لغة عربية، علوم، رياضيات و غيرها. و يضيف في نفس السياق (النصار، 2003)، على أن ضعف القدرة على قراءة المسألة الرياضية و فهمها يعيق المتعلم عن حلها و يقلل من تحصيله فيها.

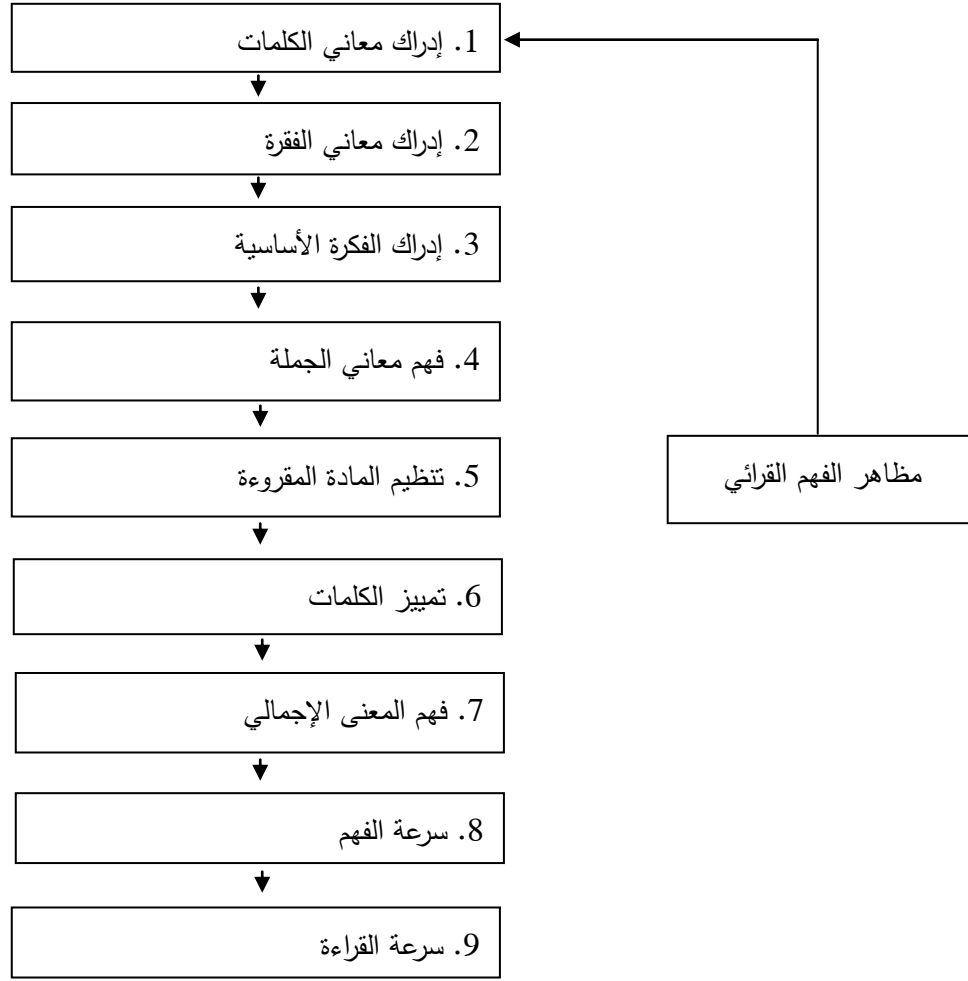
IV-2-2 استراتيجيات الفهم القرائي:

إن أهداف الاستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هو الوصول بالتلميذ إلى "الفهم القرائي"، أي تمكينه من استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة، فإذا كانت إستراتيجية التعرف على الكلمة على درجة من التعقيد، فإن الفهم القرائي أبلغها تعقيداً و أهمية. فحسب "أندرسون" (Anderson, 1985)، فإن النظريات البنائية في القراءة ترى أن فهم القراءة يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة : القارئ (le lecteur)، النص (le texte) و السياق (le contexte) (عجاج، 1998).



مخطط رقم "03" : يوضح استراتيجيات تعلم القراءة.

أما "دونالد بيران" فقد حدد مظاهر للفهم القرائي:



شكل رقم "04": يوضح مظاهر الفهم القرائي حسب "بيران".

IV-2-3 أهمية الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية، فهو الغاية لكل قراءة و لا فائدة من أي قراءة بلا فهم. و القارئ الذي يتقن مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها، فيوسع من خبراته، و يستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته و يسيطر على مهاراتها المختلفة، كما تصبح لديه القدرة على النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى اتساع أفكاره و ثراء معلوماته و ما يصاحب ذلك من ثقة بالنفس و قدرة على إبداء الرأي، النقد، التذوق و الإبداع.

و يؤكد (حنا و الناصر، 1993) على أهمية الفهم القرائي باعتباره يعد أمراً حيوياً في عملية القراءة، و هو ذروة مهاراتها و أساس عملياتها، للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

و يتفق (الشنطي، 1996) مع ذلك بتشديده على أن الفهم ثمرة القراءة و هدفها المرجو، فالقارئ الذي يفهم ما يقرأ يكون أدائه جيداً غالباً، بينما تزداد أخطاء القارئ إذا كان فهمه لما يقرأ ضعيفاً. و يشير (فضل الله، 2001) إلى أن الفهم القرائي يضمن الارتقاء بلغة المتعلم، و تزويده بأفكار ثرية، و إلمامه بمعلومات مفيدة. بالإضافة لاكتسابه مهارات النقد بموضوعية، و تعويده إبداء الرأي و إصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، و مساعدته على ملاحظة الجديد، لمواجهة ما يصادفه من مشكلات.

و الفهم القرائي مهما كان محتواه، مجاله و مادته الدراسية يؤدي إلى تحسين المستوى الثقافي و الأكاديمي للفرد. و هو من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات و الاحتفاظ بها لمدة طويلة. أما التعلم الذي يتم دون فهم فهو التعلم الآلي ينتج عن الحفظ، التكرار، البحث و يكون عرضة للنسيان (عطية، 1990).

و يتفق (الدليمي و الوائلي، 2005) مع ذلك بقولهما: إن التعلم عن طريق الحفظ تفقده ذاكرة المتعلم بسرعة، بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في ذاكرة المتعلم. و يؤثر الضعف في الفهم القرائي على الحالة النفسية و الانفعالية للتلميذ، و هو ما يقلص قدرته على النجاح و التفوق الدراسي، لذلك يعتبر ضعف الفهم القرائي من أهم الأسباب في حالات التأخر الدراسي عند الكثير من التلاميذ.

حسب (الزيات، 1998) السبب الرئيسي للتأخر الدراسي هو الفهم، فهو يؤثر على صورة الذات لدى الطالب، و على شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي الى القلق و انخفاض تقدير الذات.

كما دعت دراسة (عبد الخالق، 2006) الى تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي، ليتسنى للتلاميذ تحقيق التقدم، و التفوق في كافة المراحل الدراسية.

IV-2-4 عمليات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها، حيث يظهر مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى. و كل نشاط يتطلب معرفة خبرات سابقة، حيث يدمجها المتعلم في شكل تمثيلات مجردة على مستوى عميق، هذا ما يمكنه أن يشكل الذاكرة

على المدى البعيد، انه جهاز استقبال للمعلومات الجديدة التي يجمعها القارئ لحظة قراءة مادة معينة (عمار، 2003).

تشير دراسة (الجرف، 1989) إلى نظريتين تصفان عملية الفهم، الأولى تعتبر أن فهم المادة المقروءة عملية كلية واحدة لا يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات.

و يرى (دوفي و آخرون، 1988) أن الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:

1. الفهم هو عملية تحصيل للمعلومات، تتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة أو النص.

2. الفهم عملية تأمل أو فحص، تتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها و استكشاف محتواها، و استنتاجاتها البعيدة.

3. الفهم عملية تقييمية، يقوم فيها الفرد بقبول أو رفض المعلومة بعد فهمها في العمليتين السابقتين.

و يشير (الدليمي و الوائلي، 2005) إلى تصنيف لعمليات الفهم القرائي في قائمة من أنماط السلوك، أهمها:

1. التعليل: و هي أن يحاول القارئ أن يقنع نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.

2. حل المشكلة: و هي محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته للنص.

3. تشكيل المفهوم: و هي العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادرا على تطبيق المعرفة في النص، و إعادة تشكيل مخزونه المعرفي.

4. التعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

و يحدد (عصر، 2000) خمس عمليات للفهم القرائي تتضمن عمليات فرعية عديدة، و هو يتفق في ذلك مع اروين (Arwin) الذي يفصل تلك العمليات على النحو التالي:

IV-2-4-1 العمليات الجزئية (الصغرى):

هي عبارة عن اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها، و تهتم بفهم الفكرة و اختيارها من الجملة و تذكرها، و تتضمن عمليتين فرعيتين هما:

- الربط أو التركيب: أي تركيب الكلمات مع بعضها لتكوين جملة صحيحة، و يكون عن طريق فهم معنى الكلمة المفردة خارج التركيب، أو التمكن من قواعد اللغة التي قام عليها التركيب، و نظمت وفقا لها الكلمات المفردة في التركيب لتتسجم مع غيرها.
- الاختبار الجزئي: يشير إلى اختيار الفكرة أو انتقائها من الأجزاء، ليتم تذكرها.

IV-2-4-2 العمليات التكاملية:

- تشمل العمليات المتضمنة في فهم الروابط و استنتاج العلاقات الموجودة بين الجمل في السياق الواحد، سواء كانت متتابعة أو منفصلة، و تتضمن ثلاث عمليات فرعية هي:
- العائد: مثل (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة).
- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة (السببية، التمييز، التأكيد).
- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط غير مصرح بها.

IV-3-4-2 العمليات الكلية:

- مهمتها تحديد طريقة تنظيم النص القرائي و تلخيصه، لأنها تساعد القارئ على انتقاء الأفكار، التي يتكون منها ملخص المقروء، الوعي بنمط النص التنظيمي و اختزال الأفكار الأكثر أهمية ليسهل تذكرها.

IV-4-4-2 العمليات التفصيلية المكملة:

- تختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب: و هذه الاستنتاجات تمثل أهمية كبرى بالنسبة للقارئ، لما تتضمنه من عمليات مهمة تتمثل في خمس عمليات فرعية:
- افتراض ما سيحدث.
- توسيع النص المقروء بمعلومات إضافية بالاعتماد على خلفية القارئ المعرفية.
- التصور الذهني الذي يختص بالتعابير المجازية و الحقيقية.
- الاستجابة الفاعلة و الانفعالية للمقروء.
- الاستجابة للنص بعمليات ذات مستوى أعلى من استجابات التفكير مثل: التطبيق، التحليل، التركيب و التقويم.

IV-2-4-5 عمليات ما وراء المعرفة و الفهم القرائي:

هي العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف، و تعني وعي الفرد و إدراكه لما يقرأه أو يتعلمه. و يمكنه من وضع مخطط محدد للوصول إلى أهدافه و قدرته على مراقبة ذاته، و تقييم أعماله المعرفية و ضبطها و تعديلها، بهدف تكييف سلوكه القرائي للتحقق من حدوث الفهم، في ضوء اختيار الإستراتيجية المناسبة.

في ضوء هذه العمليات يكون اختيار القارئ للإستراتيجية المناسبة و تقويمها و تعديلها، ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه (سلطان، 2006).

و الواضح أن الفهم القرائي قدرة معرفية معقدة تتطلب ضرورة توافر المهارات اللازمة للربط بين المعلومات الواردة في النصوص المختلفة، و بين معرفة القارئ و ما يتمخض عن ذلك من توسيع لنطاق التمثيلات العقلية المتكونة في ذاكرة الفرد. و تؤكد النماذج التربوية المعاصرة لتفسير الفهم القرائي على أهمية الأخذ بعين الاعتبار الدور الهام الذي تلعبه العمليات المعرفية المختلفة من فهم و استيعاب النصوص المقروءة (مثل: الذاكرتين القصيرة و الطويلة المدى). ففي واقع الأمر، يجب على القارئ تخزين و معالجة المعلومات المقروءة في ذاكرته العاملة، أثناء معالجته للنصوص المقروءة في نفس الوقت الذي يجب عليه تكوين تمثيلات عقلية متناسقة، ترتبط على نحو وثيق بمعرفته السابقة بموضوع القراءة (Meneghetti et al. 2006).

و يساعد الفهم العميق لهذه العمليات المتعددة و تداخلها و تعقيدها على فهم أسباب تعدد مستويات و مهارات الفهم القرائي، و الخلاف بين تصنيفاتها، كما يشير ذلك بوضوح إلى أهمية الجهد المبذول، و نوعية الممارسات و النشاطات المطلوبة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

IV-2-5 تصنيف مستويات الفهم القرائي:

لقد اختلف الباحثون في تصنيفاتهم لمستويات الفهم القرائي، فمنهم من صنفها إلى ثلاثة مستويات، و آخرون صنفوها إلى أربعة مستويات أو خمسة، وصولاً إلى سبعة مستويات. حيث حدد (روث، 1979) ثلاثة مستويات للفهم: الأول منها يتطلب من المتعلم التوصل إلى المعنى الحرفي المتأني من تسلسل الكلمات و من العلاقات النحوية بينها و بين الجمل و الفقرات. أما الثاني، فيتضمن قراءة ما بين السطور كالتعرف على هدف الكاتب و أغراضه و إصدار القرارات و التمييز

بين الحقيقة و الرأي. بينما يتضمن الثالث، قراءة ما وراء السطور، و يستلزم التوصل إلى المضمون، و تكوين تعميمات لم يذكرها الكاتب، مما يوصل القارئ الى المعرفة الجديدة و أعلى مستويات الفهم (أبو حجاج، 1996).

و في هذا السياق نجد تصنيف (حبيب الله، 2000)، الذي توصل إلى ثلاثة مستويات للفهم القرائي في المرحلة الابتدائية و هي: الفهم الحرفي، الفهم التفسيري و الفهم التطبيقي الذي يتضمن مهارات النقد، الإبداع و حل المشكلات.

و في سياق آخر توصلت (الجرف، 1989) عند دراستها لواقع تدريس الفهم في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلى أن للفهم القرائي أربعة مستويات تتمثل في الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد و الفهم التذوقي. و ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات التي سبقتها هو إضافتها لأحد المستويات الجديدة، و الذي يتجاوز المستويات التي حددها الباحثون سابقا لمهارات الفهم القرائي و هي الفهم التذوقي.

كما صنف "هويت" (Hoyt, 1999) الفهم القرائي في أربعة مستويات متدرجة كما يأتي:

1. **الفهم الحرفي:** هو القراءة من أجل فهم أو تذكر أو استرجاع المعلومات الواردة بأحد النصوص على نحو صريح و مباشر.

2. **الفهم التفسيري:** هو القراءة بهدف التوصل إلى المعلومات المتضمنة في النص المقروء، و التي لا يتم الإشارة إليها مباشرة من خلال توظيف خبرات الطلاب، و معرفتهم بالعالم المحيط بهم.

3. **الفهم النقدي أو التقويمي:** هو القراءة بهدف المقارنة بين المعلومات الواردة بأحد النصوص و بين المعرفة و القيم الذاتية للقارئ. و يتضمن هذا المستوى من الفهم و الاستيعاب: التقويم و إصدار أحكام شخصية حول مدى دقة القيم المتضمنة و صدق ما يتم قراءته عمليا.

4. **الفهم التقديري:** هو القراءة بهدف اكتساب القدرة على إصدار استجابات وجدانية أو غير ذلك من الأنماط الأخرى للاستجابات القيمية عند التعامل مع أحد النصوص.

وفي سياق مختلف توصلت دراسة (عبيد، 1996) إلى خمس مستويات للفهم القرائي، ينطوي تحت كل مستوى جملة من المهارات، و منها:

أ/ مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، و يشمل المهارات التالية:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق.
2. تحديد مرادف الكلمة و ضدها.
3. تحديد أكثر من معنى للكلمة الواحدة.
4. تحديد الفكرة العامة (الرئيسية) للنص.
5. تحديد الفكرة الرئيسية لكل فقرة.
6. تحديد الأفكار الجزئية و التفاصيل الداعمة في النص.
7. إدراك الترتيب الزمني و المكاني.

ب/ مستوى الفهم الاستنتاجي، و يشمل المهارات التالية:

1. استنتاج أوجه التشابه و الاختلاف.
2. استنتاج علاقات السبب و النتيجة.
3. استنتاج أغراض الكاتب و دوافعه.
4. استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ج/ مستوى الفهم النقدي، و يشمل المهارات التالية:

1. التمييز بين الأفكار الأساسية و الثانوية.
2. التمييز بين ما يتصل بالموضوع و بين ما لا يتصل به.
3. التمييز بين الحقيقة و الرأي.
4. التمييز بين المعقول و غير المعقول من الأفكار.
5. تكوين رأي حول الأفكار و القضايا المطروحة في النص.

د/ مستوى الفهم التدقيقي، و يشمل المهارات التالية:

1. ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
2. إدراك القيمة الجمالية و الدلالة الإيجابية في الكلمات و التعبيرات.
3. إدراك الحالة الشعورية و المزاجية المخيمة على جو النص.
4. اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

هـ/ مستوى الفهم الإبداعي، و يشمل المهارات التالية:

1. إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة.
2. اقتراح حلول جديدة لمشكلات و ردت في موضوع أو قصة.
3. التوصل الى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
4. التنبؤ بالأحداث أو حبكة الموضوع أو القصة قبل نهايتها.
5. تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
6. مسرحة النص المقروء و تمثيله.

و نحن في هذه الدراسة اكتفينا بدراسة ثلاث مستويات من أصل خمس مستويات التي حددها (عبيد، 1996)، و ذلك كون التلاميذ الممثلين لمجموعة الدراسة ينتمون إلى السنة الرابعة ابتدائي، لهذا اكتفت الباحثة بدراسة المستويات الثلاثة التالية: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي و المستوى التذوقي و لم نأخذ بعين الاعتبار مستوى الفهم التذوقي و مستوى الفهم النقدي لأنها تفوق مستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

و تعدد تصنيفات مهارات الفهم القرائي على المستويات لا يعني عدم وجود الكثير من المشتركات و التشابه بين بعض هذه التصنيفات. إضافة إلى التفاوت الظاهر بين البعض الآخر منها في توزيع المهارات، و قد يعود هذا التعدد و التنوع إلى مفهوم عملية القراءة و الفهم القرائي المعقدة و المركبة و طبيعتها التفاعلية، و علاقتها بالقارئ و المقروء.

و في سياق آخر نجد الباحث (بلوم) الذي درس الفهم القرائي من منظور معرفي و ليس من خلال المواقف القرائية بالتحديد، و صنف الاهداف التدريسية ضمن ستة مستويات معرفية على النحو التالي: المستوى الاول/ المعرفة: يقصد به تذكر التلميذ للمعلومات التي تعلمها من خلال استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها.

المستوى الثاني/ الاستيعاب (الفهم): يستلزم الفهم او الاستيعاب من التلاميذ أن يظهروا فهما كافيا لتنظيم المادة و ترتيبها في أذهانهم.

المستوى الثالث/ توظيف المعلومات السابقة: و هنا يستوجب على التلاميذ استعمال معلوماتهم السابقة للوصول إلى حل للمشكلة أو التمرين.

المستوى الرابع/ التحليل: يجب على التلميذ في هذه المرحلة ان يفكر بشكل نقدي وأن يتعرف على الأسباب و يكتشف الادلة للوصول إلى حلول و استنتاجات للمشكلات التي تواجهه.

المستوى الخامس/ التركيب: يتطلب التركيب من التلميذ قدرة عالية من تجميع العناصر المختلفة و التأليف بينها بهدف تكوين بنية او شكل أو نمط لم يكن واضحاً بصورته النهائية فيقوم بتفكير ابداعي و جديد في اطار لم يكن موجود من قبل.

المستوى السادس/ التقويم: هذا المستوى يستلزم من التلميذ أن يبين قدرته على اصدار الاحكام في ضوء معايير على قيمة الاشياء و الأفكار التي يحتويها النص.

IV-2-6 أسباب صعوبات الفهم القرائي:

هناك مجموعة من العوامل التي تصادف التلميذ في مساره التعليمي يمكن ان تكون سببا في تأخره القرائي و تشكل عنده صعوبات في الفهم القرائي بدرجات مختلفة، و من هذه العوامل نذكر ما يلي:

- 1- قصور في معالجة المعلومات
- 2- نقص الثروة اللغوية و قصور في الخلفية المعرفية عند التلميذ.
- 3- الفشل في توظيف المعلومات السابقة، و الاستفادة الخاطئة من المعرفة السابقة.
- 4- قلة القراءة و القراءة الصامتة الخاطئة.
- 5- وجود مشكلات في حركة العين
- 6- قلة القراءة و نقص الميل أو الاتجاه نحوها.
- 7- ضعف الربط بين المعلومة الجديدة و المعلومة القديمة الموجودة في ذاكرته (عبد الباري، 2009).

IV-2-7 أساليب تقييم صعوبات الفهم القرائي:

تركز اختبارات الفهم القرائي على معرفة قدرة التلميذ على فهم النص المقروء من خلال فهم معاني الكلمات و أضدادها و ترتيب أفكار النص و تحديد النقاط الرئيسية لكل فقرة من النص. و قد حددت "كارلايل و رايس" (Karliat et Rice, 2004) أربع أهداف أساسية لتقييم الفهم القرائي و هي:

- 1- تقييم المنهاج و البرامج الدراسية.
- 2- تشخيص مشكلات الفهم القرائي عند الاطفال.
- 3- تحديد الأطفال المعرضين لخطر المعاناة من مشكلات الفهم القرائي.
- 4- قياس مستوى تقدم الأطفال خلال البرنامج التعليمي و برامج التدخل العلاجي.

IV-2-8 العوامل التي تؤثر على السرعة و الفهم القرائي معاً:

IV-2-8-1 حركة العين :

لقد أجريت العديد من الدراسات حول التحقق من تأثير حركة العين على معدل السرعة في القراءة و مستوى الفهم، حيث أجرى "سوفك و آخرون" (Sovak et al, 2000) دراسة على عشرين من الأطفال في سن 12 عاماً، بهدف التحقق من فعالية حركة العين و تأثيرها في سرعة القراءة، و العلاقة بين القراءة الصامتة و القراءة الجهرية، حيث قدمت للأطفال بعض النصائح الخاصة بحركة العين منها:

- محاولة توسيع مجال رؤية العين، بمعنى النقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات في الوقفة الواحدة.
 - تقليل عدد مرات الارتداد للخلف.
- وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين القراءة الصامتة و القراءة الجهرية، كما أشارت إلى تحسن في مستوى سرعة القراءة.

IV-2-8-2 التذكر و النسيان :

عادة ما يشكو التلاميذ من عدم تذكر ما يقرءون، فقد يكون السبب راجعاً إلى عدم اختيارهم أسلوب القراءة الذي يتناسب و نوع النص أو الغرض من القراءة، و قد يكون راجعاً إلى أسباب أخرى تتعلق بالنسيان، و يعتقد الباحث أن تعرفنا على الأسباب المؤدية للنسيان، سوف يجعلنا نكتشف بأنفسنا كيف نتغلب عليها و نضع الآليات التي تعيننا على ذلك. و من هذه الأسباب : تأثير ما تختزنه الذاكرة من أفكار نتيجة قراءة سابقة على ما يقرأ بعدها مباشرة. و من العوامل المسببة للنسيان و التي تسبب ضعف الذاكرة، فقدان الانتباه، فلتحسين عملية التذكر لابد من تركيز الانتباه حول ما ينوي القارئ تذكره و هناك آليات لتحقيق الانتباه.

- إلقاء نظرة عامة تمهيدية على النص المقروء قبل قراءة كل كلمة فيه.
 - إلقاء نظرة على عنوان النص.
 - النظر إلى العناوين الرئيسية و الفرعية و وضع إشارة على الحروف السوداء و المائلة.
 - النظر إلى أي صور أو رسوم توضيحية.
 - التصفح السريع للقطعة مع قراءة أول و آخر فقرة و ملاحظة الجملة الأولى من كل فقرة.
- بعد ذلك يسأل القارئ نفسه: ما الفكرة الرئيسية للموضوع ؟ وما هدف الكاتب ؟ بهذه الطريقة يكون القارئ قد حقق التركيز الذي يعينه على فهم و تذكر القصة جيداً.
- ومن العوامل المسببة للنسيان فقدان التشويق، حيث أن فقدان الرغبة و الحب لما نقرأ، من الأسباب وراء إخفاقنا المحتمل في تذكره عندما نريد ذلك، لذا على القارئ أن يظهر اهتمامه بالمادة المقروءة، حتى يمكن له تذكرها. و في حالة إن كان اهتمامه بالمادة ضعيفاً أو معدوماً تماماً فيمكنه تنميته بطرائق مختلفة منها: قراءة موضوعات مرتبطة بالموضوع لإثارة الاهتمام أو مناقشته مع شخص آخر. يجب أن نكرر ما نرغب في تذكره و نكرر المادة حتى نعرفها جيداً، و أن نراجعها بانتظام لنبقها حية في الذاكرة. كذلك من العوامل المسببة للنسيان: الإخفاق في خلق روابط بين المقروء القديم و المقروء الجديد. ولكي تتم عملية التذكر بصورة كاملة و بالتالي تحقيق التركيز، هناك عدة آليات تعين على ذلك و هي التأكد من الجلوس بانتباه أثناء القراءة مع وجود قلم رصاص لوضع علامات على النص و وضع خطوط أسفل الكلمات و الجمل المفتاحية. وضع دائرة على الكلمات التي لا نعرف معناها. وضع علامة أو نجمة (*) تلي كل فقرة مهمة. وضع علامة استفهام (?) تلي الفقرات المحيرة أو الغير مفهومة (الرفاعي و سالم، 1997).

IV-3-8-2 مضاعفة السرعة :

إن تسريع عملية القراءة هي طريقة فعالة لتمكين الشخص من أن ينمي قدراته العقلية، التي لا يستخدمها. فعندما يقرأ الشخص الناضج بسرعة فهو يركز أكثر و عندما يتمكن من رفع سرعته في القراءة فوق الـ 500 كلمة لكل دقيقة مع تحقيق أقصى فهم، فإنه بذلك يسرع أيضاً تفكيره. وهذا ما يؤكد علماء التربية و الخبراء في أهمية الذكاء، و هو أن الإنسان العادي يستطيع مضاعفة سرعته في القراءة خمس مرات، فإذا كان يقرأ عشر صفحات في الساعة فإن عقله قادر على استيعاب

خمسين صفحة في المدة نفسها. إذن مضاعفة القارئ سرعته العادية و استغلال طاقاته العقلية، يؤثر تأثيراً إيجابياً في زيادة سرعته في القراءة و تحسين مستوى الفهم (الرفاعي و سالم، 1997).

IV-2-8-4 تحسين الاتجاه نحو القراءة:

إذا نجح القارئ في تحسين اتجاهه نحو القراءة و أقبل عليها بحب و رغبة، خاصة إذا ما استخدم لذلك طرقاً مختلفة و وسائل مثيرة و محفزة للاستمرار في القراءة، مثلما استخدم "ليثر هود" (Leather wood, 1992) مع طلابه، أسلوب الأنشطة المثيرة لاهتمام الطلاب نحو اتجاهاتهم و إقبالهم على القراءة، حيث طبق اختباراً بعد فترة التدريس التي استمرت ثلاثة أشهر، و قد أظهرت النتائج زيادة الرغبة لدى الطلاب في المشاركة في القراءة و تحسن الموقف تجاه القراءة. و في دراسة أخرى أجراها "دوتي" (Doughty, 1990) التي هدفت إلى تحسين الاتجاه نحو القراءة، و من ثم تصميم برنامج اشتمل على عشر مهارات رئيسية قدمت لطلاب الكلية أي المستوى الجامعي، حيث أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في الاتجاه نحو القراءة كما أثبتت العلاقة الإيجابية بين فهم المقروء و الاتجاه نحو القراءة.

IV-2-8-5 التدريب:

لقد أثبتت الدراسات العربية و الأجنبية فعالية التدريب كمرحلة مهمة من مراحل التعلم، التي تساهم في تنمية مهارتي السرعة و الفهم. فقد أثبت (فتحي حسانين، 1987) في دراسته فعالية برنامج اقترحه و درب عليه طلابه في المرحلة الابتدائية في تنمية مهارتي السرعة و الفهم عندهم. و دراسة (قاسم، 1999) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تطوير الفهم و السرعة في القراءة لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية، بكلية التربية جامعة طنطا. حيث تكونت عينة دراسته من ستين طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من ثلاثين طالباً شاركت فقط في الاختبار القبلي والبعدي دون أن تدرس أي شيء، و تجريبية، تكونت من ثلاثين طالباً، تم تدريبهم على البرنامج المقترح المكون من ثلاث وحدات، شملت المستويات التالية: الفهم الحرفي، الناقد و الشامل، و في النهاية تعرض المجموعتان لاختبار لقياس سرعة القراءة، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على جميع مستويات الفهم و في سرعة القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

كما يعد التدريب مرحلة مهمة من مراحل التعلم التي تساهم في التغلب على كثير من الصعوبات و تحل كثيراً من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ. و هو وسيلة ناجحة و مؤثرة، إذا أحسن استخدامها في زيادة السرعة في القراءة، و تحقيق مستوى أعلى في الفهم، حيث اشتكى الطلاب اليابانيون أثناء تعلمهم الإنجليزية من بعض الصعوبات التي أثرت على قراءتهم، مثل قراءة الكلمة، و الفشل في الربط بين الجمل و الفقرات، و الصعوبة في تلخيص الفقرات، لذا قدم "كيتاو" (Kitao, 1994) دراسة حول هذا الموضوع بهدف التغلب على هذه الصعوبات، و تحقيق قراءة فعالة. فبدأ بتدريبهم من خلال مشروع للقراءة الذي اشتمل على: المحادثة، الاتجاهات، قراءة مقال في جريدة، قراءة قصيدة و قراءة مقال، و قد نجح في التدريب على إيجاد ارتباط عال بين القدرة على القراءة و السرعة فيها.

كذلك نجح التدريب في تنمية المهارة المطلوبة في الدراسة التي أجراها "تان و نيكلسون" (Tan et Niklson, 1997) على اثنين وأربعين طالباً سنهم من 7 إلى 14 سنة، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تم تدريبها على قراءة كلمات، ومجموعة أخرى تم تدريبها على قراءة مجموعة جمل، والمجموعة الثالثة لم يتم تدريبها، ثم تعرض الكل لاختبار بعدي. جاءت نتيجته معبرة عن قراءة سريعة لدى المجموعتين اللتين تعرضتا للتدريب، كما تحسن مستوى الفهم لديهما، على عكس المجموعة الثالثة.

و إذا كانت الدراسات أثبتت أن التدريب له تأثير إيجابي في تحقيق سرعة أفضل في القراءة و تحسين أكبر في الفهم، فهناك دراسات أخرى تدعم هذا الرأي وتضيف إليه أيضاً أن المرحلة العمرية ليست عائقاً بل يستطيع الإنسان في أية مرحلة عمرية أن يضاعف من سرعته، بعد الحصول على قسط من التدريب على المهارة .

كذلك فإن التدريب على السرعة في القراءة من خلال استخدام و سائل القراءة السريعة مثل التصفح، و المرونة التي تتطلبها مختلف المواد القرائية حسب صعوبتها و الغرض من قراءتها، يجعل الطالب قادراً على تقييم النص المقروء، و مواصلة الفهم له دون أية مشكلات. و لقد عدد أحد الباحثين بعض الآثار المفيدة للتدريب على سرعة القراءة في النقاط التالية:

- يساعد على زيادة ثقة القارئ بنفسه على فهم جزء كبير من النص دون فهم كل كلمة.
- تشجيع الطلاب على تغيير استراتيجيات القراءة، و ذلك باستخدام المعرفة السابقة بصورة أكثر فعالية.

• يساعد على زيادة التركيز، حيث إن عقل القارئ سوف يكون أكثر نشاطاً في المعالجة و دمج المعلومات.

• يعمل على نجاح القراءة من أجل الأفكار و المفاهيم بدلاً من محاولات تفسير معاني الحروف والكلمات (Cheryl, 1993).

و يؤثر التدريب أيضاً على إمكانية مضاعفة القارئ لسرعته، و ذلك إذا أجبر القارئ نفسه من خلال التدريب على القراءة، على الإسراع في القراءة كل يوم لمدة ربع ساعة مثلاً.

IV-2-8-6 استخدام وسائل السرعة و الفهم:

إذا كان الإنسان يقض وقتاً طويلاً في قراءة المواد العلمية و الأكاديمية المختلفة، و في تصفح البريد الإلكتروني، و شبكة الإنترنت، فإنه في حاجة ضرورية لبعض الوسائل التي تحقق تقدماً في اكتساب مهارة السرعة مع الاحتفاظ بنسبة عالية في فهم المقروء. من هذه الوسائل التي أجمع عليها العديد من الباحثين ما يلي :

- ❖ تحديد المستوى الحالي لمهارة القراءة، ومعدل السرعة فيها، حتى يمكن تحديد الأهداف.
- ❖ تحديد ما يريد القارئ معرفته من النص المقروء.
- ❖ التنسيق بين العين و اليد و الذهن، كوسائل للتركيز بغرض تحسين المعدل في القراءة.
- ❖ معرفة مدى العمق المطلوب لدراسة المادة، فللحصول على معلومة سطحية يستخدم التصفح، و للحصول على معلومة مفصلة، فلا بد من دراسة المادة بعمق.
- ❖ محاولة تنشيط الذاكرة، و ذلك بتسجيل بعض الملاحظات التي تساعد على تذكر التفاصيل المهمة، و تنظيم المعلومات في الذهن.
- ❖ المرونة في القراءة حيث قراءة التقارير الفنية تختلف عن قراءة القصص الخيالية و عن قراءة الصحف، فلكل مادة قراءة مناسبة من حيث السرعة و البطء، حسب طبيعتها أو الغرض من قراءتها، و ليكن شعار القارئ "كن مرناً، تكن قارئاً جيداً".
- ❖ توظيف الثروة اللغوية توظيفاً جيداً، حتى تعين صاحبها على فهم النص المقروء، و من ثم تحسين معدل السرعة في القراءة.
- ❖ انتقاء المادة القرائية حسب الغرض منها.

- ❖ توقع الأسئلة المستقبلية حول المادة أثناء القراءة.
- ❖ التفكير في الأفكار التي يتضمنها النص، وليس في الكلمات.
- ❖ استخدام علامات إرشادية أثناء القراءة (وضع خط، دائرة، علامة).
- ❖ تحديد المادة المهمة التي تعين على مواجهة كبر حجم المادة المطلوب قراءتها، و ذلك باستخدام بعض تقنيات الكتابة المرسومة، مثل الحروف السوداء أو المائلة.
- ❖ محاول الاسترجاع من الذاكرة، و هي محاولة استرجاع ما يمكن استرجاعه من الذاكرة دون النظر إلى النص، و لكي يكون القارئ قارئاً جيداً لا بد أن تصل نسبة التذكر إلى 80%.
- ❖ على القارئ أن يثق بقدرته على فهم المادة، معتمداً على حذف الكلمات غير المفهومة، مع عدم فقد الفهم للمعنى العام للنص.
- ❖ توسيع مجال رؤية العين، يجعل العين تتحرك خلال الصفحة عبر السطور، و ليس خلال الكلمات.
- ❖ استخدام ضغط الوقت، بمعنى البدء بقراءة كتاب سهل أو مادة سهلة مع تحديد زمن القراءة مع عدم نسيان الغرض من القراءة و هو الإمتاع.
- ❖ استخدام بطاقة من الورق المقوى (أو ما شابه) لتجنب التراجع أو الارتداد، و ذلك لتحقيق أقصى تركيز في القراءة.
- ❖ عدم الهمس بالكلمات.
- ❖ محاولة مضاعفة السرعة.
- ❖ فحص العين للتأكد من خلوها من أي مرض.
- ❖ القراءة في مكان هادئ، جيد التهوية، حرارته معتدلة، و عدم مواجهة شيء يشتت الانتباه.
- ❖ التدريب على النقاط الملخص من الصحف و الإعلانات المتلفزة.
- ❖ على القارئ أن يكافئ نفسه عند تحقيق الأهداف و ذلك بالقيام بعمل محبب إليه.
- ❖ المثابرة في ممارسة القراءة داخل وخارج الفصل.
- ❖ توظيف الخبرة القرائية السابقة لدى القارئ أثناء القراءة.

IV-9 الفهم القرائي و صعوبات التعلم:

تشير العديد من الدراسات إلى أن السبب الرئيسي للتأخر الدراسي هو ضعف الفهم، و انخفاض التحصيل القرائي راجع إلى ضعف المهارات الاساسية للفهم. و بناءً على ذلك هناك نوعان من الصعوبات التي تواجه التلميذ، الأولى تتمثل في صعوبات التعرف على الكلمة وفك الرموز و الترميز، و هنا يقع عسر القراءة و الثانية صعوبات فهم المقروء، و هنا يقع التخلف القرائي او صعوبات الفهم القرائي (جاد، 2003).

و يعد الفهم القرائي البنية الاساسية التي ينطلق من خلالها التلميذ لتعلم و استيعاب موضوعات اللغة العربية، و كذلك موضوعات المواد الدراسية الاخرى بدرجات متفاوتة. و أهمية الفهم القرائي تتزايد كلما تقدم الفرد في السلم التعليمي، حتى تصبح مؤثرة للمتعلم و تؤثر تأثيراً سلبياً على تحصيله الاكاديمي في بقية المواد. فالقراءة الآلية لا تلبي حاجة التلميذ للتعلم المطلوب خصوصاً التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون أكثر من غيرهم لأساليب مختلفة تساعدهم في زيادة الفهم و الدافعية نحو التعلم. و تشير الكثير من الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحققون درجات ضعيفة في الفهم القرائي مقارنة بالتلاميذ العاديين من نفس المستوى العمري، و هذا يؤثر في الأداء في المقررات الدراسية عامة و مقرر اللغة العربية بصفة خاصة.

و توصلت "بوتساس و باديليدو" (Botsas et Padeliadu , 2003) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يستعملون استراتيجيات قراءة قليلة و أكثر سطحية، و ليس لديهم و عي بمشاكل الفهم التي تواجههم أثناء القراءة، كما أنهم يقومون بسد فجوات المعنى الناتجة عن عدم معرفة بعض الكلمات بطرق غير ملائمة.

و ترى "أليس و آخرون" (Allis et al, 1991) ان التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الاستراتيجيات تساعد الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي على أداء المهارات الاكاديمية المختلفة.

و يرى "كلنجنير و فوفن" (Klingner et Vaughn, 1996) أن بعض استراتيجيات التدريس صممت بشكل محدد لتحسين الفهم عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات في الفهم القرائي، ذلك لأن هذه الفئة تفتقر لمعرفة متى و كيف تستخدم تلك الاستراتيجيات، و يحتاجون إلى تعليمات مباشرة عن كيفية استخدامها من أجل الفهم الجيد.

و من بين الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المعلم مع هذه الفئة من التلاميذ، استراتيجية النمذجة و التي تنطلق من المحاكاة و اعطاء نموذج للقراءة الصحيحة، يمكن ان يقلده الآخرون و يستعينوا به في قراءتهم. فمن المتعارف عليه في الأوساط التربوية أن النموذج و القدوة، يشكل قاعدة رئيسية للمتعلم.

خلاصة الفصل:

يعتبر الفهم القرائي من الركيزة الأساسية التي تبنى عليها باقي المهارات المدرسية الأخرى، لأنه يلعب دورا مهما و أساسيا في كل المواد الدراسية الأخرى. فالفهم القرائي هو محصلة ما يستوعبه التلميذ أو القارئ بصفة عامة و ما يستنتجه من معارف وحقائق استنادا إلى خلفية معرفية محددة. و يبدأ الفهم القرائي بإدراك الرموز و الكلمات و قراءتها قراءة جيدة مسترسلة، ثم يبحث عن العلاقات التي تربط بينها، مما يجعله يستوعب المعاني والمدلولات الخاصة بكل الرموز المكتوبة. و هنا يصل القارئ إلى فهم و إدراك الغرض أو الهدف الذي أراد الكاتب الوصول إليه. و من هنا نقول أن الفهم القرائي هو عملية ديناميكية و تفاعلية بين القارئ و المقروء.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

إن تحديد الإطار المنهجي من أهم الأسس التي تبنى عليها الدراسات العلمية، حيث يتم من خلاله ضبط التسلسل المنطقي لأهم مراحل البحث و أهم الخطوات المنهجية التي يتبعها الباحث من أجل تحقيق أهدافه، مستخدماً في ذلك الأسلوب العلمي الدقيق. حيث سنتناول في هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة و كذا تحديد أدوات الدراسة، مراحل بنائها و تحديد خصائصها السيكمترية، بالإضافة إلى مجموعة الدراسة و خصائصها و كيفية اختيارها، ثم تقديم البرنامج العلاجي، أهدافه، خطوات بنائه و مكوناته وصولاً في الأخير إلى أهم أساليب المعالجة الإحصائية المستعملة.

1-V منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة دلالة الفروق بين متغيرين لأن هذه الدراسة تشخيصية علاجية، حيث سنقوم بتطبيق اختبارات لتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و تشخيص صعوبات الفهم القرائي و قياس الفروق في القياس القبلي و البعدي. و اعتمدنا بالمقابل على المنهج الوصفي التحليلي لأننا بصدد دراسة نصوص معينة و تحليل محتواها و درجة فهم التلاميذ لمضمونها. و نظراً لبناء الباحثة لبرنامج تدريبي و تصميم اختبار تحصيلي في الفهم القرائي، فهذا يقتضي استعمال المنهج التجريبي، المبني على التصميم الشبه التجريبي ذوا المجموعة الواحدة بقياسين قبلي و بعدي، و ذلك بهدف معرفة دور و فاعلية البرنامج العلاجي في خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و تحسين قدرة الطفل على فهم النصوص المقروءة.

2-V حدود الدراسة:

1-2-V الحدود الزمانية للدراسة:

بدأت الدراسة الحالية في شهر أكتوبر 2015، بحيث اتجهت الباحثة لمجموعة من المدارس الابتدائية على مستوى ولاية البويرة، و قامت بتوزيع استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند التلاميذ. حيث وزعت الباحثة أولاً النسخة الموجهة لمعلمي السنة الرابعة ابتدائي، من أجل الحصول على مجموعة الدراسة، ثم قامت بتوزيع النسخة الموجهة لأولياء

التلاميذ الذين حددوا من طرف معلمي السنة الرابعة و ذلك من أجل تحديد المظاهر السلوكية لهذا الاضطراب في المنزل.

بعدها طبقت الباحثة على نفس مجموعة التلاميذ المختارة سابقا من طرف المعلمين و الأولياء، الاختبار التحصيلي للفهم القرائي. و في النهاية أختارت مجموعة من التلاميذ الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و الذين يعانون في نفس الوقت من مشاكل في الفهم القرائي. و في بداية شهر ديسمبر بدأت الباحثة في تطبيق الاختبارات التشخيصية و كذا اختبارات القياس القبلي على أفراد مجموعة الدراسة.

V-2-2 الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة في مدرستين ابتدائيتين على مستوى ولاية البويرة: المدرسة الأولى هي مدرسة هارون سليمان بقرية بن هارون، بولاية البويرة و هي مدرسة ريفية. فتحت المدرسة أبوابها عام 1970، تحتوي على 8 قاعات دراسية، مكتب للمدير، مطعم و 7 سكنات وظيفية. يبلغ عدد المعلمين بالمؤسسة 9 (2 رجال و 7 نساء)، أما العدد الكلي للتلاميذ المتمدرسين بها هو 239 تلميذ، منهم 110 ذكور و 129 إناث، التي اخترنا منها 9 حالات (تلاميذ). و المدرسة الثانية هي مدرسة قاري عبد الرحمان بولاية البويرة أيضا و هي مدرسة حضرية، فتحت المؤسسة أبوابها في سنة 1986، تحتوي على 7 قاعات تدريسية، أما عدد المعلمين فيقدر بـ 12 (9 نساء و ثلاث رجال)، يقدر العدد الكلي للتلاميذ في المؤسسة بـ 385 تلميذ، منهم 180 ذكور و 205 إناث. تعمل هذه المدرسة بنظام الدوامين، بسبب نقص قاعات التدريس. التي اخترنا منها 8 حالات (تلاميذ) (4 من قسم الدوام الأول و 4 من قسم الدوام الثاني).

V-3 مجموعة الدراسة:

كان اختيارنا لمجموعة الدراسة قصديا، حيث قمنا بجمع عدد كبير من التلاميذ الذين لديهم اضطراب في الانتباه و نشاط حركي زائد، بلغ عددهم 65 تلميذا و تلميذة، ثم اخترنا منهم التلاميذ الذين لديهم نقص في الانتباه و النشاط الزائد مرتفع، و هناك البعض منهم من تم تشخيص الاضطراب عندهم سابقا من طرف أخصائي نفسي أو أخصائي أرطفوني. يجب أن يكون أفراد مجموعة الدراسة يعانون من صعوبات في الفهم القرائي. لهذا تقلص العدد إلى 33 حالة، و بعد أن

طبّقنا اختبار رسم الرجل من أجل معرفة نسبة الذكاء قمنا بعزل 9 حالات الذين كانت نسبة ذكائهم أقل من 85 درجة. فأصبح العدد 24 حالة، من بينها حالة تعاني من التأتأة و حالتين لديهم ضعف بصري قمنا بعزلهم هم أيضا، ليصبح العدد 21 حالة. و خلال التحضير لبدأ تطبيق الاختبارات التشخيصية تلقينا رفض ثلاث أولياء مشاركة أبنائهم في البرنامج التدريبي، و بالتالي تم عزل هذه الحالات. و بعد البدء في تطبيق البرنامج تعرضت إحدى الحالات لكسر على مستوى الرجل، مما أدى إلى خروجها في عطلة مرضية و بالتالي تم عزلها لأنها تأخرت عن عدد كبير من الجلسات التدريبية. ليقدّر حجم مجموعة الدراسة النهائي بسبعة عشر حالة كلهم ذكور ما عدا حالة واحدة أنثى.

و الجدول الموالي يوضح أهم خصائص مجموعة الدراسة.

جدول رقم 1 : يمثل أهم خصائص مجموعة الدراسة.

الحالة	الجنس	السن	السنوات الدراسة المعادة	تابعت الحالة حصص كفاية نفسية أو أرطوفونية أم لا
الحالة الأولى (ي - أ)	ذكر	11 سنة	أعادت السنة الثالثة و الرابعة	لا
الحالة الثانية (غ - ر)	أنثى	11 سنة	أعادت السنة الثالثة و الرابعة	نعم لمدة شهرين في 2014
الحالة الثالثة (س - ش)	ذكر	10 سنة	أعادت السنة الثالثة	لا
الحالة الرابعة (ن - ي)	ذكر	11 سنة	أعادت السنة الثالثة و الرابعة	لا
الحالة الخامسة (ب - م)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة السادسة (و - ر)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة السابعة (ب - و)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة الثامنة (ب - ل)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	نعم لمدة 4 أشهر
الحالة التاسعة (ع - ن)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	نعم لمدة سنة و شهر
الحالة العاشرة (د - ف)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة الحادية عشر (ع - هـ)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة الثانية عشر (ج - م)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	نعم لمدة شهر
الحالة الثالثة عشر (ب - م)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة الرابعة عشر (ق - م)	ذكر	10 سنوات	أعادت السنة الرابعة	نعم لمدة شهر ونصف
الحالة الخامسة عشر (ب - ر)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة السادسة عشر (ب - ز)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا
الحالة السابعة عشر (أ - ز)	ذكر	9 سنوات	لم تُعد أي سنة	لا

يتضح لنا من خلال الجدول الموضح أعلاها، أن خمس حالات من أفراد مجموعة الدراسة تلقوا جلسات علاج أرطوفونية و نفسية، لكنهم لم يكملوا العلاج مثل الحالة التاسعة، الثانية عشر و

الرابعة عشر. و هناك منهم من أعاد السنة الثالثة و الرابعة مثل الحالة الأولى، الثانية و الرابعة، و الحالة الثالثة التي أعادت السنة الثالثة و الحالة الرابعة عشر التي أعادت السنة الرابعة.

و من أهم خصائص مجموعة الدراسة ما يلي:

- كل أفراد مجموعة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- يتراوح سنهم بين 9 و 11 سنة.
- كل أفراد مجموعة الدراسة لديهم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- كل أفراد مجموعة الدراسة لديهم مشاكل في الفهم القرائي.
- لم نأخذ بعين الاعتبار عامل الجنس.
- كل أفراد مجموعة الدراسة تلقوا استدعاء واحد على الأقل، من طرف المعلم أو مديرة المدرسة بسبب قلة الانضباط في القسم، عدم انجاز الواجبات في القسم و المنزل، و كثرة السلوك العدواني و العنيف أثناء فترة الاستراحة في فناء المدرسة.

4-V الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية المرحلة التمهيدية للبحث، حيث يتم فيها الإحاطة و الإلمام بالمشكلة المراد دراستها، إذ من خلالها نتضح الصعوبات التي من المحتمل ان يصادفها الباحث في الميدان، و أهم الأشياء التي يجب تغييرها، لان الدراسة الاستطلاعية تعد الفرصة الوحيدة للتعديل. و قمنا بالدراسة الاستطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- وضع هيكل عام للدراسة.

- استكشاف ميدان الدراسة و تحديد أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة و محاولة تفاديها في الدراسة الأساسية.

- بناء و تحضير أدوات الدراسة و التأكد من وضوح العبارات بالنسبة للمعلمين و الأولياء، فيما يخص استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و وضوح التعليمات و أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بالفهم القرائي، بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و ضبط الوقت المناسب لإجراء هذا الاختبار. و هذا من خلال تطبيقها على مجموعة من التلاميذ غير مجموعة الدراسة للتأكد من مدى ملائمتها، و كذا معرفة مدى صدقها و ثباتها.

و من خلال هذه الدراسة أيضا تم عرض البرنامج العلاجي على مجموعة من مدراء المدارس الابتدائية و المفتشين، من أجل التدقيق اللغوي و ضبط نشاطات البرنامج من حيث درجة السهولة و الصعوبة، و معرفة مدى وضوح الأنشطة التي يتضمنها البرنامج، و تحديد الوقت الذي يستغرقه التلميذ أثناء الاجابة و اتقانه لكل نشاط. حيث كانت الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

قمنا في بداية الأمر بإجراء اتصالات مكثفة مع مدراء المدارس الابتدائية، في مختلف بلديات و دوائر ولاية البويرة، مثل بلدية جباحية و كذا بلدية البويرة، من أجل الحصول على تصريح بالدخول لهذه المدارس و التعامل مع التلاميذ و كذا المعلمين. و بعد اجرائنا مقابلات مع التلاميذ و المعلمين وقع اختيارنا على 11 مدرس لأقسام السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي، من المدارس الابتدائية التالية مدرسة هارون سليمان، مدرسة علي سنوسي ببلدية جباحية، مدرسة قاري عبد الرحمان بولاية البويرة.

بعد ذلك قمنا بتوزيع استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه على المعلمين، و الذين حددوا لنا من خلالها الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في أقسامهم التدريسية. و قدر عدد التلاميذ الذين اختارهم المعلمون من خلال ملأ استمارة ملاحظة و تشخيص الاضطراب بـ 50 تلميذ. ثم قمنا بتوزيع استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه على 50 ولي أمر من أولياء التلاميذ، اللذين يتقنون القراءة من أجل معرفة مدى وضوح العبارات و مدى فهمهم لها. و الجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم 2 : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

عدد التلاميذ				عدد المعلمين		المدرسة
السنة الخامسة		السنة الرابعة		السنة الخامسة	السنة الرابعة	
ذكور	إناث	ذكور	إناث			
5	1	6	2	2	1	مدرسة هارون سليمان
6	2	8	3	2	2	مدرسة علي سنوسي
9	0	7	1	2	2	مدرسة قاري عبد الرحمان
20	3	21	5	6	5	المجموع
23		27		11		
50						

و في الأخير اخترنا 50 تلميذ من اقسام السنة الرابعة ابتدائي، و هم تلاميذ عاديين ليس لديهم أي اضطراب سلوكي أو مشاكل في السمع و البصر، و ليس لديهم عسر القراءة. حيث تم انتقاء 25 تلميذ من مدرسة قاري عبد الرحمان، و 25 تلميذ من مدرسة سنوسي على.

في نهاية هذه الدراسة الاستطلاعية و التي دامت 35 يوم، أكد لنا المعلمين و الأولياء ان العبارات واضحة و سهلة الفهم، و تعبر عن مظاهر سلوكية تعودوا على ملاحظتها عند بعض التلاميذ. كما ان تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي اللذين طبقنا عليهم الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي، لم يجدوا صعوبة في فهمه و فهم الاسئلة المطروحة حول النص، خاصة و أنه نص من المقرر الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي. و في الأخير قمنا بقياس الخصائص السيكومترية لهذه الادوات من صدق و ثبات، من خلال تطبيقها و إعادة تطبيقها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول.

5-V تقديم أدوات الدراسة:

1-5-V تقديم الاختبارات المكمل:

1-1-5-V الملاحظة:

الهدف الرئيسي للملاحظة هو جمع المعلومات الكافية حول المفحوص، و الذي يعد تلميذ في هذه الدراسة و ذلك بملاحظته في وضعيات مختلفة في القسم، الاستراحة و أثناء قيامه بمختلف الأنشطة الأكاديمية في المدرسة. و الملاحظة لها دور كبير في التحليل السلوكي و النفسي، و في العلاج السلوكي المعرفي عامة، حيث من خلالها نقوم بجمع أكبر قدر من المعلومات حول المفحوص و بيئته و السلوكات الظاهرة عليه في المواقف المختلفة التي يتعرض لها، كما تعتبر من أهم أدوات القياس النفسي، و نوع الملاحظة المستعملة في هذه الدراسة هي الملاحظة المباشرة.

2-1-5-V الميزانية النفسية العصبية:

تعد الميزانية النفسية العصبية من بين الأدوات المهمة في جمع المعلومات عن المفحوص، في مجال علم النفس العصبي، حيث تساعدنا على إعطاء تشخيص دقيق للحالة، خاصة إذا كانت الدراسة حول اضطراب أو مرض من أمراض الطفولة المختلفة.

و للميزانية النفسية العصبية أهمية كبيرة حيث تسمح لنا بجمع المعلومات التالية: سلوك الطفل، سوابقه المرضية و العائلية و بعض التوابع الأخرى التي تتدخل في حياة المفحوص. و هي عبارة عن مقابلة

مباشرة مع الوالدين و الطفل حيث تركز على الأسئلة و الأجوبة و تسمح بمعرفة المفحوص في اختياراته و برامجه اليومية و المواقف التي تثير قلقه. و تتضمن تحليل و وصف شامل و كامل للطفل منذ الأشهر الأولى للحمل، حتى السنوات الأولى من حياته. و المعروف هو أن هذه المرحلة هي أهم خطوة يجب أن يقوم بها المختص النفسي العصبي و هذا لما لها من أهمية في التشخيص و التحديد الدقيق لنوع و سبب الاضطراب (Lussier, 2000).

و نشير إلى أن الباحثة أضافت محورا آخر لمحاور الميزانية النفسية العصبية، و الذي يتعلق بتقييم المهارات الأكاديمية المختلفة مثل (القراءة، الكتابة، الفهم، الذاكرة و الانتباه)، كون المفحوص في هذه الدراسة تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي، تستوجب علينا ذلك (أنظر البنود كاملة للميزانية النفسية العصبية في الملحق رقم 1).

3-1-5-V اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء:

اخترنا اختبار رسم الرجل لـ (هاريس- جودانف لقياس الذكاء)، و تعتبر جودانف من الرواد السيكلوجيين التي فكرت في توظيف رسوم الأطفال، و ميلهم إلى الرسم في سبيل التعرف على قدراتهم العقلية و سماتهم الشخصية، و هذا الاختبار هو اختبار أدائي غير لفظي، يقيس الذكاء و القدرات العقلية في سن الطفولة في الفترة العمرية بين (3 و 15 سنة).

يتميز الاختبار بأنه من المقاييس الأدائية، حيث يخلو من الجانب اللفظي أي أنه مناسب لكل البيئات مهما كان المجتمع الذي ينتمي إليه الطفل، كم أنه مناسب جدا للأطفال المعاقين عقليا و يتميز أيضا بتحرره من أثر الثقافة و البيئة الأصلية التي صمم فيها هذا الاختبار من جهة، و من جهة أخرى كونه اختبار لا يتطلب وسائل كثيرة أثناء تطبيقه. يطبق هذا الاختبار بصورة فردية أو جماعية.

الهدف من تطبيقه في هذه الدراسة هو الحصول على درجة الذكاء عند أفراد مجموعة الدراسة، و بالتالي فهو يساعدنا على عزل التلاميذ الذين لديهم حاصل ذكاء أقل من المتوسط أو منخفض.

أ- طريقة تطبيق و تصحيح الاختبار: يتم تطبيق الاختبار كما يلي:

تقدم ورقة بيضاء و قلم رصاص مع محاة للتلميذ، نطلب منه رسم رجل في مدة لا تتجاوز عشر (10) دقائق، نحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم، بحيث يحتوي هذا الاختبار على 51 جزء، و عندما نحصل على النقاط، ننظر إلى جدول تحويل

مجموع النقاط إلى عمر عقلي، و هنا نتحصل على العمر العقلي للتلميذ، نقوم بتحويل عمره العقلي و العمر الزمني إلى شهور، ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني و نضربه في مائة، فنحصل على درجة الذكاء حسب المعادلة التالية: (البشير شرفوح، 2006).

$$\text{درجة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

و الجدول الموالي يمثل تحويل مجموع النقاط إلى عمر عقلي.

جدول رقم 3: يمثل تحويل مجموع النقاط المتحصل عليها في اختبار رسم الرجل إلى عمر عقلي.

العمر العقلي	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
النقاط	2	6	10	14	8	22	26	30	34	38	42

يبين الجدول الموضح أعلاه مجموع النقاط التي يتحصل عليها الطفل في اختبار رسم الرجل، و ما يقابلها من عمر عقلي. و نقدم في الجدول الموالي أصناف الذكاء و درجاته المختلفة.

جدول رقم 4: يمثل تصنيف درجات الذكاء.

الدرجة	الصنف
20 إلى 49	الغباء
50 - 68	التأخر العقلي الشديد
69	التأخر العقلي الحقيقي
70 - 79	الأبله
80 - 89	نقل الذكاء و التفكير
90 - 109	الذكاء العادي
110 - 119	الذكاء العالي نوعاً ما
120 - 139	الذكاء العالي
140 و أكثر	الذكاء عالي جداً

ب- صدق و ثبات الاختبار:

تشير (Newton, 1982)، في دراستها التي أجريت في مدارس بمدينة بريطانيا، أن مقياس رسم الرجل يمكن أن يستعمل في تحديد نسبة الذكاء عند الأطفال. و يشير كذلك (عبد الوهاب كامل، 1990) إلى ثبات الاختبار بأنه قد تميز بمعاملات ثبات مرتفعة في الفئات العمرية 3 - 14 سنة، و

أنه في إحدى الدراسات التتبعية شملت 60 مفحوص، تم تطبيق المقياس عليهم في السنة الخامسة، ثم أعيد تطبيقه ثانية عليهم في السنة السادسة، تراوحت معاملات الثبات 0,74 إلى 0,77. أما عن الصدق فقد وجدت معاملات ارتباط عالية بين التحصيل لأفراد العينة. كما أن المقياس قد كشف عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختلف فئات المجتمع، فيما يخص نسب ذكائهم، وأيضاً بين أطفال الريف و الحضر (بشير شرفوح، 2006).

4-1-5-V استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة المعلمين و نسخة الأولياء):

هي عبارة عن استمارتين واحدة موجهة للمعلمين، تهدف إلى الكشف عن أهم أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند التلاميذ المتدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، من خلال تحديد شدة ظهور الأعراض السلوكية لهذا الاضطراب في القسم. و النسخة الثانية توجه للأولياء كذلك من أجل الكشف عن أهم الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب في المنزل.

الهدف من استعمال الاستمارة في هذه المرحلة من الدراسة، هو تشخيص الاضطراب و تأكيد وجوده عند أفراد مجموعة الدراسة. و بالتالي فالهدف الاول من تطبيقها هو تشخيص الاضطراب، و الهدف الثاني هو قياس درجة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياس القبلي أي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ثم تأتي المرحلة التجريبية التي يتم فيها تطبيق البرنامج التدريبي، لنصل إلى إعادة تطبيق هذه الاستمارة في القياس البعدي من أجل معرفة درجة التحسن التي حدثت عند أفراد مجموعة الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي. لهذا نجدها كأداة من الأدوات المكملة و نجدها فيما بعد كأداة أساسية في الدراسة الفعلية.

ملاحظة: قمنا بعرض و تقديم هذه الاستمارة بطريقة مفصلة في أدوات الدراسة.

2-5-V تقديم أدوات الدراسة التجريبية:

سوف نقوم فيما يلي بتقديم مجموع الأدوات التي تم استعمالها في الدراسة التجريبية، من خلال التطبيق القبلي و البعدي لهذه الأدوات و معرفة الفروق بينها. و سوف نفصل في كل أداة على حدى.

V-5-2-1 بطارية التقييم المعرفي لتصنيف أنواع العجز المعرفي:

تهدف هذه البطارية إلى تقييم عام للقدرات المعرفية، و تحديد أنواع العجز و أهم الاضطرابات المعرفية التي يعاني منها الطفل (Brahimi et al, 2008). و هي تشمل على مجموعة من البنود و التي سنقوم بعرضها فيما يلي:

البنود الخاصة بالمعالجة العقلية: نطلب فيها من المفحوص أن يذكر أيام الأسبوع بالترتيب ثم يعيد ذكرهم بطريقة معكوسة حيث كانت التعليمات كالتالي:

التعليمات:

1- قولي أيام الأسبوع بالترتيب.

(qulli nharat tè3 esmana betartib)

2- قولي أيام الأسبوع بالعكس أو معكوسين.

(qulli nharat tè3 esmana ma3kusin)

المجموع: 12 نقطة

البنود الخاصة بالتوجه: نطلب من المفحوص الإجابة على خمسة أسئلة متعلقة بتوجهه في الزمان و المكان و هي كالتالي:

1 liha3a men alasila wnta gawebni3 (Durek nsaalek maḡmu

التعليمة:

1- كم عمرك؟ ((shèl fi mrak)

2- في أي سنة نحن؟ (qulli l am lli rana fih)

3- في أي شهر نحن؟ (qulli sharll irana fih)

4- ما هو تاريخ اليوم؟ (qulli tarix elyum)

5- ما هو اسم رئيس الدولة؟ (qulli ism eraiss ta3 na)

سلم التنقيط: 2 نقطة لكل إجابة صحيحة و نقطة واحدة عندما يخطئ المفحوص و يصحح خطه بتلقائية.

المجموع: 10 نقاط

اكتساب الصور الستة: نعطي للمفحوص مجموعة مكونة من 6 صور و هي طائرة- فنجان- سمكة- سروال- زهرة- شجرة، و نطلب منه تسمية هذه الصور .

التعليمة: (suf emlih ehad etsawar umbad nsaqsik e lihum)

(أنضر جيدا في هذه الصور لأنني فيما بعد أسألك عليها)

نضع الصور أمام الطفل لمدة 30 ثانية ثم نسمي الصور أمامه مرتين.

الإجابة: طائرة- فنجان- سمكة- سروال- زهرة- شجرة.

سلم التنقيط: 2 نقطة لكل اجابة صحيحة

المجموع: 12 نقطة

البندود الخاصة بحل المسائل (المشاكل): نطلب من المفحوص حل نوعين من المشاكل و هي:

- ثلاث مشاكل لفظية ذات تفكير مجرد، أي إيجاد علاقة بين معاني لكلمات مختلفة.

التعليمة:

(Durk na3tik ba3d lmasa:il riyadia wnta gawebni 3liha)

الآن سوف أعطيك بعض المسائل الرياضية و أنت تجبني عليها.

(andak xamselaf srite btaltellaf shèl qadulak)

1- عندك 50 دينار اشتريت بـ 30 دينار كم بقي لك؟

(srit zuj ekélo tsina baalfine lel kilo shèl xalast)

2- اشتريت 2 كيلوغرام برتقال بـ 20 دينار للكلوغرام الواحد كم دفعت النقود؟

(srit zuj kilo tomatib ebsetalaf atitlu alfrak, shèl irajalek)

3- اشتريت 2 كيلوغرام طماطم بـ 60 دينار، إذا أعطيته 10 دينار كم يرجع لك من دينار؟

هنا يجب أن يتقن الطفل أن النقود لا تكفي.

قبل أن نقدم المسائل الحسابية السابقة الذكر نعطي للطفل الأسئلة التالية ليجيب عليها

(tefaha u 3neb yantamiw li ayifia)

التفاح و العنب ينتمون إلى أي فئة؟

(futay u srir.)

أريكة و سرير

- **(srahli : fi taani ssalama wafi lajala nnadama)**

اشرح لي: في التأني السلامة و في العجلة الندامة.

سلم التقيط: 2 نقطة لكل إجابة صحيحة و 1 نقطة لكل إجابة خاطئة و صححها المفحوص بتلقائية و بسرعة.

المجموع: 12 نقطة

البند الخاصة بالسيولة اللفظية:

التعليمية: (Qulli asmaa elhayawanat lily juk fi balak)

(أذكر أسماء الحيوانات التي تبادرت إلى ذهنك، يمكن أن تكون هذه الحيوانات أليفة أو مفترسة تعيش في البر أو البحر).

عندما نتأكد من أن الطفل فهم التعليمية يمكن أن نساعدو و نبدأ بكلمة "كلب".

المدة: 1 دقيقة، مجموع النقاط: 12 نقاط

البند الخاصة بالتذكر:

التعليمية: (awed edkurli tsawar llisafnahum emaqbel)

(أذكر لي الرسومات التي رأيته من قبل)

7- التعلم :

التعليمية: (rayahé tahfedli qalimatè elasmaa rakaz emlih & irenkamel haawedha muraya uratebhum kimathab)

سوف أقرأ عليك قائمة من الكلمات، ركز جيدا بمجرد ما أنتهي من قراءتها، قم أنت بقراءتها ورائي. يقرأ كل كلمة بمعدل كلمتين في الثانية. و يتم تدوين النتائج في الجدول أسفله.

جدول رقم 5: يمثل عدد المحاولات المعادة بطريقة صحيحة لكل كلمة في بند التعلم.

المحاولات	حديقة	بيانو	سحاب	حديقة
المحاولة الأولى				
المحاولة الثانية				
المحاولة الثالثة				
	خروف (كبش)	مكنسة	مفتاح	بنديقة
المحاولة الأولى				
المحاولة الثانية				
المحاولة الثالثة				

مجموع النقاط: 12 نقطة

8- تمرين التسمية:

التعليمة:

(Dork nwerilek had tsawer wenta quli wach fihum)

(سوف أريك هذه الصور و أنت قللي ماذا يوجد في كل واحدة).

المجموع : 12 نقطة

9- البناء البصري:

dork arsamli qima hum3ka:lumba Šufmlih had laŠKael

التعليمة : أنظر جيدا لهذه الأشكال الهندسية ثم أعد رسمها

الاجابة:

1 المكعب:

العلامة: نقطتين

2 المثلثات:

العلامة : نقطتين

المجموع :12 نقطة

V-2-2-5 استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط

الزائد عند التلاميذ:

الهدف من تصميم هذه الاستمارة هو الاستفادة منها في تشخيص الاضطراب أولاً، و نستعملها في القياس القبلي لتحديد درجة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و كذا في القياس البعدي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من هذا الاضطراب. و ذلك بهدف معرفة هل حدث تحسن عند أفراد مجموعة الدراسة أم لا، بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

تحتوي هذه الاستمارة على نسختين الأولى موجهة للمعلمين و الثانية موجهة للأولياء. قمنا ببناء هذه الاستمارة بنسختيها الموجهة للمعلمين و الموجهة للأولياء، لأن العديد من نتائج الدراسات السابقة و البحوث، تشير إلى أن أساليب الملاحظة من جانب المعلمين، هي أكثر الأساليب فعالية في التعرف على حالات اضطراب نقص الانتباه و تشخيصها، من خلال قوائم الملاحظة السلوكية. حيث أٌعتمد

على ملاحظات المعلمين و تقديراتهم في كثير من الدراسات، كدراسة (عمر خليل، 1992)، (عبد الله بن علي القاطعي، 1996)، (معتز المرسى المرسى، 1998)، (Claskey, 1990)، وغيرها من الدراسات.

كما أن أكثر المقاييس استخداما في مجال تشخيص حالات اضطراب نقص الانتباه هي على الترتيب: قوائم الملاحظة لسلوك الطفل، خاصة مقياس "كونرز" للنشاط الزائد، مقياس "وكسلر" المعدل لذكاء الأطفال (المرسى، 1998). كذا مجموعة من شبكات الملاحظة المستعملة في دراسات سابقة، كما استندنا بدرجة كبيرة على المعايير التشخيصية الواردة في الدليل الإحصائي التشخيصي في نسخته الرابعة (DSM4)، و بعض الدراسات السابقة لجمع المعطيات و التفسيرات الخاصة بهذا الاضطراب.

و فيما يلي سوف نقدم كل نسخة على حدى و نذكر أهم الخصائص البسيكومترية لها.

1-2-2-5-V استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للمعلمين):

تكونت استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، في صورتها النهائية من 39 عبارة أو بند، تدل على أعراض الاضطراب. و قد راعت الباحثة في صياغتها للبنود، أن تكون سهلة الفهم و تقيس سلوك التلميذ في مواقف مختلفة، و أن لا تكون بنود مركبة. فخرجنا بالنسخة النهائية التي راعينا فيها الأبعاد الثلاثة لتشخيص هذا الاضطراب المركب، و هي نقص الانتباه، الاندفاعية و النشاط الزائد، و حتى بعض المشاكل التي تظهر عند التلميذ خلال عملية التعلم و كذا في تعاملاته اليومية مع رفاقه. و قد تم توزيع العبارات (البنود) على الأبعاد الثلاثة للاضطراب كالتالي:

- البعد الأول صعوبات الانتباه خصصت له 13 عبارة.

- البعد الثاني الاندفاعية خصصت لها 11 عبارة.

- البعد الثالث و الأخير، النشاط الزائد خصصت له 15 عبارة.

و تم تصحيحها بالاعتماد على طريقة "ليكرت" المستعملة من طرف العديد من الباحثين و التنقيط يكون كما يلي:

– العلامة 1 للإجابة: لا يحدث أبداً.

– العلامة 2 للإجابة: يحدث نادراً.

– العلامة 3 للإجابة: يحدث غالباً.

– العلامة 4 للإجابة: يحدث كثير جداً.

و في الأخير تجمع العلامات المتحصل عليها في البنود، إذا كان المجموع أكبر من المتوسط فهي تعبر عن شدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و إذا كانت أصغر من المتوسط فيعني أن هذا الطفل لا يعاني من هذا الاضطراب بمعنى:

– إذا كان المجموع ما بين 0 إلى 40 درجة (نقطة): منخفض.

– إذا كان المجموع بين 41 إلى 80 درجة (نقطة): متوسط.

– إذا كان المجموع بين 81 إلى 160 درجة (نقطة): مرتفع.

للاطلاع على الصورة النهائية لهذه الاستمارة عد إلى الملحق رقم "2".

الخصائص البسيكومترية لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الموجهة للمعلمين:

حتى تكون الأداة ذات ثقل علمي لغرض استخدامها و تطبيقها، ينبغي أن تتوفر على درجة من الثبات و الصدق.

الثبات:

للتأكد من ثبات الأداة تمّ استخدام طريقة التطبيق و إعادة التطبيق (test-retest)، حيث تمّ تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من معلمي التعليم الابتدائي، للسنوات الرابعة و الخامسة و الذي بلغ عددهم 11 معلم، بحيث حددوا لنا مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي مكونة من 50 تلميذاً و تلميذة، لديهم أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و ذلك من أربع أقسام تعليمية للسنوات السابقة الذكر.

بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، تمّ إعادة تطبيق الاختبار على نفس الأفراد و هم معلمي السنة الرابعة ابتدائي الذين حددوا لنا أعراض الاضطراب عند نفس المجموعة التي كانت في القياس الأول،

و في ظروف مشابهة تماما لحصة التطبيق الأول. و قد عُولجت النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الارتباط البسيط بيرسون، و هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 6: يبين قيم معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيق و إعادة التطبيق لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالمعلمين	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
	0,79	دال عند 0.01

يبين الجدول الموضح أعلاه أنّ قيم معامل الثبات للأداة ككل قد بلغ 0,79 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، ممّا يشير إلى مناسبتها لأهداف الدراسة و بالتالي ثباتها.

الصدق: تم التأكد من صدق الاختبار من خلال حساب:

الصدق التمييزي: تمّ حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تمّ سحب (27%) من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها 50 تلميذاً و تلميذة من السنة الرابعة ابتدائي، كعينة استطلاعية من خلال تقييمهم من طرف المعلم على استمارة ملاحظة و تشخيص الاضطراب. أخذ من كل طرف (06 أفراد) و بعدها تمّ استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل عينة على حدى، ثمّ حسبت قيم (t) لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين (العليا و الدنيا). و الجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم 7 : يوضح قيم (T) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا و المجموعة الدنيا.

الدلالة الإحصائية	(T) المحسوبة	المجموعة الدنيا (ن=6)		المجموعة العليا (ن=6)		استمارة ملاحظة وتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالمعلمين
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دال عند 0.05	13,90	2,85	71,16	8,32	121,16	

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه بأن قيمة (T) المحسوبة و المقدرة بـ 13,90 دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، و عند درجة حرية 10 ممّا يشير إلى أنّ أداة القياس لها القدرة على التمييز بين المجموعتين و هو دليلٌ على صدقها.

صدق المحكمين:

تمّ عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة و الباحثين من مختلف التخصصات من أجل إعطاء آرائهم حول صلاحية الأداة، و كذا ملاءمتها لما وضعت لقياسه، من حيث وضوح العبارات، و كذا مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، و بعد الأخذ بآراء المحكمين تمّ الوصول بالأداة إلى صورتها النهائية. للاطلاع على قائمة السادة المحكمين عد إلى الملحق رقم "2".

V-2-2-5-2 استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للأولياء):

هذه النسخة موجهة للأولياء و ذلك من أجل اجراء مقارنة بين المظاهر السلوكية التي تتكرر في البيت و المدرسة معاً. حيث تساعدنا هذه الاستمارة في تشخيص الاضطراب و اختيار مجموعة الدراسة بدقة، هذا من جهة و من جهة أخرى نستعملها في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي من أجل معرفة نسبة التحسن و بالتالي مدى فعالية البرنامج العلاجي. حيث تكونت هذه الاستمارة في صيغتها النهائية من 27 عبارة (بند) تشمل أغلبها على مظاهر النشاط الزائد و الاندفاعية و كذا ضعف الانتباه. و يتم تنقيط هذه النسخة الموجهة للأولياء كما يلي:

– إذا كان المجموع بين 0 و 20 : منخفض.

– إذا كان المجموع بين 21 إلى 50 : متوسط.

– إذا كان المجموع بين 51 إلى 104 : مرتفع.

للاطلاع على هذه الاستمارة و بنودها في صيغتها النهائية عد إلى الملحق رقم "2".

الخصائص البسيكومترية لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الموجهة للأولياء:

الثبات:

للتأكد من ثبات الأداة تمّ استخدام طريقة التطبيق و إعادة التطبيق (test-retest)، حيث تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من أولياء تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي مكونة من 50 ولي أمر (أب أو أم) لـ 50 تلميذاً و تلميذة لديهم أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. حيث طلبنا من الاولياء قراءة الاستمارة بعناية و تحديد درجة تكرار كل سلوك من السلوكات المحددة في الاستمارة، و الذي يصدر عن طفلهم في المنزل. و بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تمّ إعادة تطبيق الاختبار على نفس الأفراد و في نفس الظروف المتعلقة بالتطبيق الأول من حيث المكان و التوقيت. و قد عُولجت النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الارتباط البسيط "بيرسون"، و هذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 8: يبين قيم معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيق و إعادة التطبيق لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الموجهة للأولياء.

مستوى الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	ملاحظة الأولياء لسلوك الطفل
دال عند 0.01	0,95	

يبين الجدول الموضح أعلاه أنّ قيم معامل الثبات للأداة ككل، قد بلغ 0,95 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ممّا يشير إلى مناسبتها لأهداف الدراسة و بالتالي ثباتها.

الصدق: تمّ التأكد من صدق الأداة من خلال :

الصدق التمييزي: تمّ حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تمّ سحب (27%) من طرفي التوزيع للدرجات التي حصل عليها 20 تلميذاً و تلميذة من السنة الرابعة ابتدائي كعينة استطلاعية، وُزعت عليهم الأداة بعد ترتيبها من أعلى إلى أدنى درجة (بشير معمرية، 2007).

أخذ من كل طرف (06 أفراد) و بعدها تمّ استخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لكل عينة على حدى، ثمّ حسبت قيم (T) لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين (العليا و الدنيا). و الجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم 9 : يوضح قيم (T) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا و المجموعة الدنيا.

الدالة الإحصائية	(T) المحسوبة	المجموعة الدنيا (ن=6)		المجموعة العليا (ن=6)		ملاحظة الأولياء لسلوك الطفل
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دال عند 0.05	5,50	5,74	45,16	7,55	66,12	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بأنّ قيمة (T) المحسوبة و المقدرة بـ 5,50 دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، و عند درجة حرية 10، ممّا يشير إلى أنّ أداة القياس لها القدرة على التمييز بين المجموعتين و هو دليلٌ على صدقها.

صدق المحكمين:

تمّ عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة و الباحثين من مختلف الجامعات من اجل إعطاء آرائهم حول صلاحية الأداة، و كذا ملاءمتها لما وضعت لقياسه، من حيث وضوح العبارات، و كذا مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، و بعد الأخذ بآراء المحكمين تمّ الوصول بالأداة إلى صورتها النهائية المتكونة من 27 عبارة.

3-2-5-V الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي:

هو عبارة عن اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، يهدف بالدرجة الأولى لقياس قدرة التلميذ على الفهم القرائي، بحيث يتكون الاختبار من 20 سؤال تقيس مستويات الفهم القرائي، و تم وضع ثلاث أجوبة فرعية لكل سؤال و على التلميذ أن يختار إجابة واحدة من بين الاقتراحات الثلاثة بوضع علامة x أمام الإجابة الصحيحة.

1-3-2-5-V توزيع أسئلة الاختبار على المستويات الثلاثة للفهم القرائي:

تم تحديد ثلاث مستويات للفهم القرائي و التي تتماشى مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي، و هي المستوى الحرفي، الاستنتاجي و التدقيقي.

حيث تم توزيع الاسئلة على المستويات الثلاثة كما هو موضح في الجدول رقم (10).

يوضح لنا الجدول الموضح أسفله مستويات الفهم القرائي التي تتماشى مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي، و أهم المهارات التي تقيسها، حيث تم تقسيم الاسئلة العشرون الخاصة بالاختبار بمعدل ثمانية (8) أسئلة للمستوى الحرفي و ثمانية (8) أسئلة للمستوى الاستنتاجي و 4 أسئلة للمستوى التدقيقي، و كون هذا الأخير حضي بعدد أقل من الاسئلة هو أن النص بطبيعته لا يحتوي على تعابير مجازية، و كذا عبارات جمالية كثيرة، و بالتالي طرحنا اربع أسئلة فقط حول هذا المستوى من مستويات الفهم القرائي. حيث تكوّن الاختبار في صيغته النهائية من 20 سؤال. للاطلاع على الاختبار كاملا عد إلى الملحق رقم 2.

جدول رقم 10: يمثل مستويات الفهم القرائي والمهارات الخاصة بكل مستوى.

اسم المستوى	المهارات التي يقيسها	عدد الاسئلة المخصصة له
المستوى الحرفي	- التعرف على مفرد أو جمع الكلمة - تحديد مضاد ومرادف الكلمات - الفهم المباشر للكلمة أو الجملة	عدد الاسئلة هو 8 و هي كالتالي (السؤال رقم 1-2-5-11-16-17-18-19)
المستوى الاستنتاجي	- تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق - الربط بين السبب و النتيجة - تمييز ما له صلة و ما ليس له صلة بالنص المقروء - اعطاء عنوان جديد للنص	عدد الأسئلة المخصصة له هو 8 و هي كالتالي (السؤال رقم 3-7-8-9-13-14-15-20)
المستوى التدقيقي	- تحديد و استخراج العبارات ذات الألفاظ والمعاني الجميلة من النص - التعرف على التعبير المجازي في النص	عدد الأسئلة المخصصة له هو 4 و هي كالتالي: (4-6-10-12)

2-3-2-5-7 الخصائص البسيكومترية للاختبار التحصيلي للفهم القرائي:

قمنا بتطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و التي قدرت ب 50 تلميذ على مستوى مدرسة هارون سليمان ببلدية جباحية ولاية البويرة، و هم خارج مجموعة الدراسة الفعلية و ذلك لتحقيق الأهداف التالية :

- التعرف و التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.
 - التأكد من وضوح و سهولة أسئلة الاختبار، حيث توصلنا إلى أنه لا يوجد مشكل أو صعوبة في فهم التعليمات و الاجابة على الأسئلة، خاصة و أن الباحثة وضعت اجابة نموذجية لأول سؤال كمثال عن طريق الاجابة عنه.
 - حساب زمن الإجابة على الاختبار.
- و فيما يلي سوف نقدم أهم الخصائص السيكومترية للأداة و هي الصدق و الثبات.
- الثبات:**

يمثل العامل الثاني في الأهمية بعد الصدق في عملية تقنين الاختبارات، و هو يعني أن يكون الاختبار على درجة عالية من الدقة و الإتقان فيما وضع لقياسه. و يعني الثبات أيضا "أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد و في نفس ظروف التطبيق الأول" (محمد صبحي حسانين، 1995).

و للتأكد من ثبات اختبار الفهم القرائي تمّ استخدام طريقة التطبيق و إعادة التطبيق (test-retest)، حيث تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مكونة من 50 تلميذا و تلميذة، و بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تمّ إعادة تطبيق الاختبار على نفس الأفراد و في ظروف مشابهة تماما لحصة التطبيق الأول من حيث المكان و التوقيت. و قد عُولجت النتائج المتحصل عليها بحساب معامل الارتباط البسيط "بيرسون"، و هذا ما يوضحه الجدول الموالي.

جدول رقم 11 : يبين قيم معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيق و إعادة التطبيق للأداة.

اختبار الفهم القرائي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
	0,53	دال عند 0.01

يبين الجدول أعلاه أنّ قيم معامل الثبات لاختبار الفهم القرائي ككلّ قد بلغ 0,53 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، ممّا يشير إلى مناسبتها لأهداف الدراسة و بالتالي ثباتها.

الصدق:

إنّ استعمال أدوات بحثية لا يعرف صدقها يؤدي حتما إلى إضعاف قوة الدراسة، فالأداة الصادقة هي التي تنجح في قياس ما وضعت من اجله و ليس شيئا آخر. و قد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار.

الصدق الذاتي:

لمعرفة صدق الأداة تمّ استخدام مؤشّر الثبات، و الذي يطلق عليه أيضا "الصدق الذاتي" و الذي يعرف بأنّه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية، و التي تعتبر الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار، و لما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبارات بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أجري عليها في أول الأمر، لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات و الصدق الذاتي (أبو حويج و آخرون، 2002).

و على اعتبار حساب الثبات بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق، تمّ حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. و بالاعتماد على هذا النوع من الصدق تم التوصل إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم 12 : معامل الارتباط لحساب ثبات الاختبار التحصيلي للفهم القرائي و كذا الصدق الذاتي لكل منها.

اختبار الفهم القرائي	معامل الارتباط	الصدق الذاتي
	0,53	0,72

يبين الجدول أنّ الاختبار ككلّ يتمتّع بدرجة من الثبات و الصدق الذاتي، وبالتالي فهو مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

من كل ما سبق و على اعتبار ثبات و صدق الاختبار ككل، هذا يوحي بموضوعية أداة الدراسة ممّا جعل الباحثة تعتمد عليها في جمع البيانات.

صدق المحكمين:

تمّ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من المتخصّصين من أساتذة التعليم العالي بغرض الأخذ بآرائهم بخصوص الاختبار (من حيث صياغة العبارات و لغتها)، و هذا من أجل الإدلاء بآرائهم حول الدقّة العلمية و مدى شمولية أداة القياس، و صلاحيتها للتطبيق، و صياغة فقراتها، كذلك للحكم على مدى مناسبة مفردات الاختبار للهدف الذي وضع من اجله، و كذلك للحكم على مدى وضوح الفقرات و ملاءمتها لمستوى التلاميذ أفراد مجموعة الدراسة. و بعد الأخذ بملاحظات و توجيهات السادة المحكمين تمّ الوصول بالاختبار إلى صورته النهائية مكونا من عشرين (20) سؤال. للاطلاع على النسخة النهائية للاختبار و قائمة الأساتذة المحكمين عد إلى الملحق رقم 2.

3-3-2-5-V تحديد زمن الإجابة على الاختبار:

قمنا بتحديد زمن الإجابة على الاختبار، بالاعتماد على الطريقة التالية : تسجيل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ للإجابة، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ و من ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما، عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ} + \text{زمن آخر تلميذ}}{2}$$

حيث قدر زمن أول تلميذ بـ 25 دقيقة و زمن آخر تلميذ بـ 45 دقيقة، فالمعادلة كانت كالتالي: [25 + 45 / 2 = 35]. و بالتالي قدر زمن الاختبار بـ 35 دقيقة + 10 دقائق لقراءة النص و تعليمات الاختبار، فأصبح الوقت الفعلي للاختبار 45 دقيقة.

4-3-2-5-V طريقة تصحيح الاختبار:

يتم تصحيح الاختبار على اساس اعطاء نقطة واحدة لكل اجابة صحيحة، و صفر للإجابة الخاطئة، المحذوفة أو المنسية و في حالة اختيار اجابتين اثنتين أو أكثر من إجابة.

4-2-5-V اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي:

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث ستروب سنة 1935 في اطار البحث النفسي التجريبي، الذي اهتم بدراسة ظاهرة التداخل بين المنبهات، حيث اهتم بمعرفة السبب الذي يجعل الشخص العادي يستغرق وقتا أطول في تسمية الألوان مقارنة بالوقت الذي يستغرقه في قراءة كلمات مكتوبة بألوان

مختلفة. و لهذا السبب تم تصميم هذا الاختبار الذي يهدف إلى تقييم فعالية التداخل بين ثلاث أنواع من المنبهات.

1- قائمة أسماء ألوان مكتوبة بالأسود.

2- قائمة أسماء ألوان مكتوبة بألوان مختلفة عن الألوان التي ترمز إليها.

3- مجموعة من المستطيلات ملونة بألوان مختلفة.

1-4-2-5-V مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من 3 بطاقات من حجم A4. البطاقة الأولى هي البطاقة A و تحتوي علي أربع أسماء لألوان و هي الأخضر - الأزرق - الأصفر و الأحمر، مكتوبة باللون الأسود موضوعة على 10 أسطر حيث تضم البطاقة 50 كلمة. البطاقة B، تتكون من نفس أسماء الألوان مرتبة بطريقة مختلفة عن الطريقة A و المطبوعة بألوان مختلفة. البطاقة الثالثة البطاقة C تتكون من 10 أسطر كل سطر يحتوي على مستطيلات مطبوعة بألوان حبر مختلفة: أخضر، أصفر، أزرق و أحمر.

2-4-2-5-V طريقة تطبيق الاختبار:

يتم إجراء هذا الاختبار على ثلاث مراحل متتالية، في كل مرحلة نقدم بطاقة للتلميذ توضع فوق الطاولة، بإمكانه استخدام الأصبع أو قلم خلال معالجته للمنبهات. عندما نوزع البطاقات نطلب من التلميذ أن يقرأ البطاقة من اليسار إلى اليمين سطر بسطر و عندما تنتهي 45 ثانية المخصصة لكل بطاقة يتوقف التلميذ و ينتقل للبطاقة الثانية، و إذا أنهى قبل 45 دقيقة يعيد القراءة من جديد انطلاقا من السطر الاول. يجب أن نعيد تطبيق الاختبار في حالة الشك في النتائج. يتم إجراء الاختبار في مكان جيد الاضاءة و خالى من الضجيج.

3-4-2-5-V مراحل تطبيق الاختبار:

المرحلة الأولى: البطاقة (A) قراءة الكلمات (Lecture des mots)

التعليمة: "عندما أعطيك الإشارة تبدأ قراءة الكلمات من هنا حتى تنتهي (نشير بالأصبع إلى بداية السطر وصولا إلى نهايته) و تواصل القراءة دون أن تتسى أي كلمة أو سطر. (و نشير بعد ذلك إلى

السطر الثاني و الثالث حتى السطر الأخير)، و إذا انتهيت من القراءة قبل أن أوقفك سترجع إلى السطر الأول و تعيد القراءة، تذكر أنه لا يجب أن تتوقف عن القراءة حتى أطلب منك ذلك و عندما تخطا سوف أقول "لا" و أنت ستصحح الخطأ و تواصل القراءة دون توقف. هل فهمت؟ هل لديك أسئلة؟ أنت مستعد، ابدأ و بعد مرور 45 دقيقة نوقفه.

المرحلة الثانية: البطاقة (B) التعرف على الكلمات المكتوبة دون التركيز على لون الحبر

التعليمية: "عندما أعطيك الإشارة تبدأ قراءة الكلمات دون أن تركز على لون الحبر. ابدأ القراءة من هنا حتى تنتهي (نشير بالأصبع إلى بداية السطر وصولاً إلى نهايته)، و تواصل القراءة دون أن تتسبى أي كلمة أو سطر. و إذا انتهيت من القراءة قبل أن أوقفك سترجع إلى السطر الأول و تعيد القراءة، تذكر أنه لا يجب أن تتوقف عن القراءة حتى أطلب منك ذلك، و عندما تخطا سوف أقول "لا" و أنت ستصحح الخطأ و تواصل القراءة دون توقف. هل فهمت؟ هل لديك أسئلة؟ أنت مستعد، ابدأ و بعد مرور 45 دقيقة نوقفه.

المرحلة الثالثة: البطاقة (C) التعرف على ألوان المستطيلات (Couleurs des rectangles)

التعليمية: "هذه المرة ستسمي الألوان الخاصة بكل مستطيل انطلاقاً من هنا، حيث نوضح له البداية بالإصبع حتى يصل إلى النهاية)، نطلب منه أن يواصل و لا يتوقف حتى آخر سطر، و إذا أخطأت سوف أقول لك "لا" كي تصحح الخطأ، هنا سنعرف مقدار سرعتك. و بعد انتهاء 45 ثانية نوقف التلميذ.

المرحلة الرابعة: البطاقة (B) التعرف على لون الحبر الذي كتبت به الكلمات (CM) (Couleur des mots)

التعليمية: "عليك أن تتعرف في هذه اللوحة على لون الحبر الذي كتبت به الكلمة بأقصى سرعة" دون التركيز على كتابة الكلمة. و نشرح للتلميذ عن طريق إعطاء مثال انه لا يجب قراءة الكلمة، و إنما يجب عليه التعرف على لون الحبر الذي كتبت به الكلمة. نشرح له طريقة البدء بقراءة هذه البطاقة مثل التي سبقتها يجب ان تصحح الأخطاء و لا تتوقف حتى أطلب منك ذلك.

4-4-2-5-V تصحيح و تفسير نتائج الاختبار حسب (Golden):

يتم التصحيح على الورقة المخصصة للتصحيح حيث يحسب الفاحص عدد الأخطاء، و يسجله في خانة الأخطاء بعد الانتهاء من الاختبار. و نحن في هذه الدراسة أخذنا بعين الاعتبار الاجابات الصحيحة، أيضا ثم ناقشنا كل واحدة على حدى.

في المرحلة الموالية يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة (M)، ثم عدد المستطيلات التي تعرف على ألوانها (C)، و أخيرا الألوان التي كتبت بها الكلمات (أسماء الألوان التي تكون مغايرة للون الذي طبعت به).

أما بالنسبة لثبات اختبار "سترووب" (Stroop) فقد تم التحقق من ثبات هذا الاختبار من طرف الطالبة داماس منال في إطار العمل في رسالة دكتوراه، حيث بلغ معامل الارتباط ($R = 0.94$) مما يدل على ثبات المقياس.

3-5-V أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام المعالجة الإحصائية عن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو التالي:

- معادلة حساب زمن الاختبار و المتمثلة في المتوسط الحسابي لأسرع و أبطأ تلميذ في الدراسة الاستطلاعية لاختبار الفهم القرائي.

- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعة الدراسة على كل من بطارية التقييم المعرفي، استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، اختبار سترووب للانتباه الانتقائي و اختبار الفهم القرائي.

6-V التصميم التجريبي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج علاجي للخفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين الفهم القرائي (المتغير المستقل)، بهدف تعديل سلوك النشاط الزائد و التقليل منه و علاج صعوبات الانتباه و الفهم القرائي (المتغيرات التابعة). و بغرض التأكد من فعالية البرنامج المقترح تم قياس القدرات المستهدفة (اضطراب الانتباه و النشاط الزائد، الانتباه الانتقائي و الفهم القرائي) عن طريق الأدوات التالية: استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد بنسختين واحدة موجهة للأولياء و الأخرى موجهة للمعلمين، الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي، اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي قبل تطبيق البرنامج و بعده.

7-7 الخلفية النظرية و مصادر بناء البرنامج:

للتمكن من تناول اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و اضطراب الفهم القرائي تناولنا علاجيا ناجحا تبيننا خلفية نظرية عصبية، معرفية، سلوكية كي نستطيع أن نفسر و نحلل من خلالها السيرورات المتدخلة في كل عملية من العمليات الثلاثة السابقة. فاعتمدنا على التفسيرات و التعريفات التي وضعها العديد من الباحثين حول اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و الفهم القرائي، و التي تناولناها بالتفصيل في الفصول النظرية، و انطلاقا من هذه المعطيات النظرية و من فكرة قابلية اعادة التشكل الذهنية من خلال التدريب العقلي التي اكتشفها الطب الحديث بفضل تطور تقنيات الفحص الدماغي. قمنا بتصميم برنامج علاجي ينشط القدرة على الانتباه من خلال تمارين تهدف إلى السرعة في معالجة المعلومات و تمارين تستلزم التركيز و تمارين خاصة بانتقاء منبه من بين عدة منبهات.

كما اعتمدنا في بناء البرنامج على مجموعة من الاختبارات و مجموعة من الدراسات السابقة حول نفس الموضوع مثل:

- نتائج دراسات سابقة حول النشاط الزائد و نقص الانتباه و صعوبات التعلم عند هذه الفئة.
- نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت على بناء برامج علاجية خاصة بتعديل سلوك النشاط الزائد و نقص الانتباه و أخرى قامت ببناء برامج علاجية للأطفال المصابين بعسر القراءة، و الاطفال الذين لديهم مشاكل و صعوبات في الفهم القرائي.
- نتائج الدراسات السابقة التي لها صلة بالقراءة بشكل عام و الفهم القرائي.
- نتائج الدراسات السابقة التي لها صلة بالصعوبات الخاصة بتعلم القراءة عند الطفل العادي و ذو النشاط الزائد و نقص الانتباه.
- اعتمدنا على المنهاج الخاص بالقراءة للسنة الرابعة ابتدائي و كذا الوثيقة المرفقة و دليل المعلم و ذلك استنادا لموضوعات القراءة و النصوص المقروءة في الوحدات الرابعة، السابعة و التاسعة.
- _ اختبار الذكاء وكسلر حيث اخترنا منه جميع الأشياء و المسائل الحسابية و كذا المشابهة.

- اختبار الذكاء المصور حيث حاولنا معرفة قدرة التلميذ على استخراج الصور المتشابهة.

- اختبار كونرز لقياس النشاط الزائد.

- اختبار الانتباه لمصطفى فتحي الزيات.

- استعمال بعض التدريبات الخاصة بمعلمي التربية الخاصة، مثل أنشطة الإبرة و حبيبات العقاش
الألعاب التركيبية بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات السابقة.

8-V شروط نجاح البرنامج:

تتحدد أهمية التجربة العلمية من خلال ضبط جميع المتغيرات، التي يمكن أن تؤثر على
المتغير التابع عدا المتغير المستقل و هذا ما يتطلب توفر ما يلي:

8-V-1 التحكم في العوامل التي يمكن أن تؤثر على البرنامج:

أثناء تطبيق الباحثة هذا البرنامج حرصت أن لا يكون أفراد مجموعة البحث تحت تأثير متغير
آخر، مثلا أن يكون أحد أفراد المجموعة يقوم بحصص إعادة التربية الأطفونية أو يتلقى دروسا للدعم
من طرف معلم آخر. و بالمقابل حرصت على احترام العوامل التالية:

8-V-1-1 العوامل الاجتماعية:

لنجاح هذا البرنامج يجب أن نأخذ بعين الاعتبار طبيعة المجتمع و متطلباته، لأن هذا
البرنامج يساعد التلاميذ على التحكم في سلوكياتهم و تحسين قدرتهم على الانتباه من جهة، ومن جهة
أخرى يسمح لهم بالتعرف على بيئتهم و حل المشاكل الظاهرة فيها، من خلال النصوص المقترحة.
هذا ما ينمي عند التلميذ روح التعاون و التفكير الإيجابي و ذلك عن طريق ربط ما يدرسه بخبراتهم
في الحياة اليومية.

8-V-1-2 العوامل النفسية:

لنجاح هذا البرنامج يجب التركيز على شخصية التلميذ المصاب بهذا الاضطراب على وجه
الخصوص، لأنه يعاني من اضطراب سلوكي، معرفي، عصبي مركب، بالإضافة إلى صعوبات في
القراءة و الفهم القرائي، لهذا يجب مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ و مراعات مستوى النضج

العقلي و المعرفي عندهم، و الاعتماد على التعزيز الايجابي، عند قيام التلميذ بسلوك جيد و كذا عند انجازه للمهام بشكل صحيح و جيد.

3-1-8-V العوامل التربوية و الإدارية:

تتمثل في تهيئة المناخ المناسب و الجيد لتنفيذ البرنامج بطريقة سليمة و جيدة مثل توفير المكان المناسب، الوقت الكافي و الأدوات اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج. و يجب أن نتأكد من أن المهام المقدمة تتلاءم مع مقررات البرنامج الدراسي.

2-8-V الصدق:

النتائج التي نتوصل إليها و التي تثبت فعالية و نجاح البرنامج العلاجي تقتصر على التلاميذ الذين طبقنا عليهم البرنامج. و للتأكد من أن البرنامج المطبق من طرفنا هو الذي أدى إلى التقليل من النشاط الزائد و تحسين القدرة على الانتباه و تحسين الفهم القرائي، قمنا باختيار تصميم يسمح بالتحكم في معظم مهندات الصدق الداخلي للتجربة. حيث حرصت الباحثة بان لاتحدث متغيرات عارضة أثناء التجربة بعد الاختبار القبلي و قبل الاختبار البعدي، كي لا يتأثر المتغير التابع و هذا ما يسمى بعائق التاريخ، و سبب و جوده هو الفترة الزمنية التي تفصل بين القياس القبلي و القياس البعدي، كتعرض التلميذ لدعم تربوي أو مشاكل نفسية أثناء فترة تطبيق البرنامج.

9-V الاختبار القبلي:

قامت الباحثة بإجراء القياس القبلي عن طريق تطبيق الأدوات التالية: بطارية التقييم المعرفي، استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بنسختها الموجهة للأولياء والموجهة للمعلمين، الاختبار التحصيلي الخاص بالفهم القرائي و اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي، في كل من المدرسة الابتدائية قاري عبد الرحمن و المدرسة الابتدائية هارون سليمان بولاية البويرة.

و قد تم تهيئة الظروف المتعلقة بالاختبارات، كالمكان و الزمان و طريقة تطبيق الاختبارات بغرض توفر الظروف نفسها في الاختبارات البعدية.

10-V الاختبار البعدي:

الهدف من القياس البعدي هو معرفة النتائج التي حققها البرنامج، من خلال اعادة تطبيق الاختبارات لتقييم فعالية البرنامج المقترح بعد خضوع أفراد المجموعة التجريبية للتدريب أو العلاج. ثم أجريت الاختبارات من أجل القياس البعدي، على أفراد العينة التجريبية بنفس الطريقة و نفس الظروف التي تم فيها القياس القبلي.

11-V تطبيق البرنامج:

أ- مرحلة البدء:

في هذه المرحلة تم التعارف بين الباحثة و التلاميذ و معرفة ظروف التمدرس، و ما هي المواد التي يجدون فيها صعوبة أكثر (هل لديهم مشاكل مع زملائهم و مع المعلم). كما تحدثنا فيها مع المعلمين و أولياء الأمور، من اجل توضيح أهداف البرنامج و أخذ الموافقة منهم و اعلامهم أن البرنامج يحتاج مساعدة منهم ليكون فعالا و ناجحا. و من هنا حاولنا بناء علاقة ثقة بيننا وبين التلاميذ من جهة، و بيننا و بين الأولياء من جهة أخرى. و تم هذا في جلسة تمهيدية قبل البدء في جلسات البرنامج.

ب- مرحلة تطبيق البرنامج:

تمت في مجموعة من الجلسات منها الفردية و الجماعية طبقت خلالها استراتيجيات و نشاطات البرنامج العلاجي في الفترة الممتدة من 2015/12/06 إلى 2016/05/30، حسب الجدول المعد لذلك خصيصا، وقد تم مراعاة ما يلي:

❖ الاتفاق مع السيدتان مديرتا المدرستين الابتدائيتين "مدرسة قاري عبد الرحمان و مدرسة هارون سليمان"، بتخصيص حجرة واسعة بعيدة عن الضوضاء و مصادر التشتت (أي بعيدة عن فناء المدرسة)، ليدرس فيها تلاميذ المجموعة التجريبية البالغ عددها 17 تلميذ، الذين تم تحديدهم خلال مرحلة التشخيص.

❖ قامت الباحثة بتدريب المعلمين للأقسام الثلاثة الخاصة بالسنة الرابعة ابتدائي، التي تضم أفراد مجموعة الدراسة، حيث يضم القسم الأول 9 حالات، القسم الثاني، 4 حالات و القسم الثالث 4 حالات. دامت مدة تدريب المعلمين أسبوع قبل البدء بتطبيق البرنامج العلاجي في

جزئه الأول و شرحت الباحثة كل إستراتيجية و الفائدة منها، و كذا تغيير اماكن جلوس أفراد مجموعة الدراسة، بحيث تم ابعادهم عن النوافذ و إجلاسهم في الأماكن الأمامية و سط مجموعة من التلاميذ الهادئين و المتفوقين دراسياً.

❖ اجتماع تلاميذ مجموعة الدراسة يومياً في القسم المخصص لهم في التوقيت التالي: من 14:00 إلى 15:30 خلال الأيام التالية: الأحد، الاثنين، الأربعاء و الخميس. و اخترنا هذا التوقيت بالذات لكي لا نضيع على التلميذ دروسه في القسم مع زملائه و معلمه. حيث تعتبر هذه الحصة الأخيرة من دوام كل يوم، حصة للمعالجة البيداغوجية، لا يتلقى فيها التلاميذ دروس جديدة.

❖ استطلاع رأى كل من مديرة المدرسة و المعلمة القائمة بالتدريس، للوقوف على بعض المقترحات أو المعلومات التي تتصل بالعمل مع المجموعة و الملاحظات في أثناء تطبيق البرنامج، ومناقشتها عقب الانتهاء من الحصة.

12-V الإطار العام للبرنامج:

1-12-V اسم البرنامج : "برنامج علاجي للخفض من النشاط الزائد و تحسين قدرة التلميذ على الانتباه و زيادة مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد".

2-12-V الهدف العام للبرنامج: خفض من النشاط الزائد و زيادة الانتباه و تحسين مستوى الفهم القرائي.

3-12-V الأهداف الجزئية:

- التقليل من النشاط الزائد و نقص الانتباه عند التلميذ، و مساعدته على الثبات في مكانه أثناء إلقاء المعلم للدرس من أجل زيادة درجة فهمه.
- التقليل من الأفعال و السلوكيات الغير مناسبة و الغير هادفة داخل القسم (مثل التشويش و الفوضى).
- زيادة مدة الانتباه عند التلميذ.
- زيادة مدة تركيز التلميذ.
- تحفيز و تشجيع التلميذ على المشاركة الايجابية في القسم و زيادة تفاعله مع المعلم و الزملاء.

– زيادة مدة جلوس و انضباط التلميذ أثناء أدائه لواجباته.

– تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ، بعد الانتهاء من تطبيق هذا البرنامج التدريبي.

4-12-V المستهدفون من البرنامج: تلاميذ السنة الرابعة الذين لديهم النشاط الزائد و نقص الانتباه.

5-12-V مدة البرنامج: ستة أشهر بداية من تاريخ 06 ديسمبر 2015 إلى غاية 30 ماي 2016.

جدول رقم 13 : يمثل التوزيع الزمني لمراحل البرنامج الثلاثة.

المراحل	الهدف	المدة الزمنية	الحجم الساعي	عدد الجلسات في الأسبوع
المرحلة الاولى	تعديل السلوك و زيادة الانضباط في القسم	من 2016/12/06 إلى 2016/02/27	80 ساعة بمعدل 4 ساعات و 30 دقيقة في اليوم	5 حصص صباحية و أربع حصص مسائية لمدة أربع أسابيع
المرحلة الثانية	زيادة التركيز و الانتباه تنشيط وتقوية الانتباه الانتقائي و امتصاص النشاط الزائد عند التلميذ	من 2016/01/10 إلى 2016/04/10	5 ساعات في الاسبوع	5 إلى 6 جلسات في الأسبوع
المرحلة الثالثة	تحسين مستوى الفهم القرائي من خلال مجموعة من الاستراتيجيات	من 2016/04/14 إلى 2016/05/30	5 ساعات في الأسبوع	4 إلى 5 جلسات في الأسبوع

6-12-V نصائح و إرشادات تقدم للمعلم قبل البدء في تطبيق البرنامج:

قبل البدء بتطبيق البرنامج تقوم الباحثة بإعطاء مجموعة من التدابير التي من شأنها إنجاح هذا البرنامج مثل:

❖ **تهيئة بيئة التعلم المناسبة:**

1. نطلب من المعلم أن يجلس التلميذ ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في

مكان قريب من مكتب المعلم، و يكون وسط تلاميذ هادئين.

2. يحاول المعلم أن يحافظ على الاتصال البصري بينه و بين التلميذ ذو اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد أثناء شرحه للدرس.

3. نطلب من المعلم أن يبسط التعليمات حسب قدرات هذه الفئة من التلاميذ.

4. نطلب من المعلم أن يتجنب التعليمات المعقدة و الغير الواضحة أو ما يسمى بالتعليمات المتعددة الأوامر.

5. يجب أن يتأكد المعلم من فهم هؤلاء التلاميذ للتعليمات قبل البدء في الإجابة.

6. على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار حاجة هؤلاء التلاميذ للمساعدة أكثر من زملائهم العاديين.

7. يحاول المعلم أن يشعر التلميذ بالراحة و الحب و الترحيب بتقديم المساعدة له، لأن هذا السلوك الايجابي من طرف المعلم، يزيد من دافعيته للتعلم و ينقص شدة الملل عنده.

❖ تعديل السلوك و زيادة تقدير الذات عند هؤلاء التلاميذ:

1. على المعلم أن يتجنب التشكيك في قدرات و امكانيات التلميذ المعرفية، و يحاول أن يزيد من ثقتهم بأنفسهم. مثلا لا يقول المعلم للتلميذ "أنا أعرف أنك لا تستطيع حل هذه المسألة"، هذه العبارات تحبط التلميذ و تقلل من ثقته بنفسه، بل يستعمل عبارات التشجيع مثل "أنا متأكد أنك قادر على حل هذه المسألة أو هذا الواجب".

2. يحاول المعلم أن يحدد السلوك السوي المنتظر من التلميذ، و الاثار الايجابية الناتجة عنه و كذا المعززات المقدمة.

3. يجب أن تكون ردة فعل المعلم فورية تجاه السلوك الغير مرغوب عن طريق التعزيز السلبي أو العقاب، و يقوم باستثارة قواعد السلوك المرغوب و تعزيز انضباط التلميذ و احترام قواعد القسم.

4. يجب أن يكون العقاب متماشيا تماما مع السلوك الصادر عن التلميذ، دون تهوين أو تهويل و يجب أن نتجنب التوبيخ و التأنيب، لأن هذه الفئة من الأطفال لديهم صعوبات في ضبط السلوك الذاتي.

5. يجب أن يكافئ المعلم أكثر مما يعاقب، ليساعد الطفل على بناء تقدير ذات ايجابي.

❖ الأنشطة و الأساليب التدريبية و التدريسية :

1. جلسات تدريبية (فردية، جماعية).

2. تطبيقات (فردية، جماعية).

3. أنشطة و أشغال يدوية.
4. مسرحيات تربوية مبنية على لعب الأدوار.
5. تمارين و واجبات في القسم و في المنزل.
6. نشاطات متنوعة حول الفهم القرائي.

13-V مراحل البرنامج العلاجي:

1-13-V المرحلة الأولى من البرنامج: مرحلة تعديل السلوك

"التقليل من النشاط الزائد الغير هادف و زيادة الانضباط و التركيز في القسم"

1-1-13-V الخطوات الإجرائية للمرحلة الأولى من البرنامج:

جدول رقم 14 : يوضح أهم الخطوات الإجرائية للمرحلة الأولى من البرنامج التدريبي	
1- التحديد الإجرائي للسلوك المراد تعديله: - مجموعة من التلاميذ لديهم نشاط زائد في القسم و لا يهدئوا في أماكنهم، و يقلقون زملائهم بشكل مستمر و غير طبيعي، مع نقص واضح في الانتباه و التركيز. - نحدد الظروف و المواقف التي تسبق حدوث السلوك. - نحدد النتائج أو الاستجابات المترتبة على هذا السلوك. 2- تحديد الفئة العمرية: تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يتراوح سنهم بين 9 سنوات و نصف و 12 سنة. 3- تحديد المشكلة : شكوى متكررة مقدمة من طرف المعلمين و المدراء بسبب كثرة النشاط و الحركة و نقص الانتباه و التركيز عند هذه الفئة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، عدم احترام أوامر المعلم، السلوك السيئ غير المرغوب فيه في القسم، عدم القدرة على إتمام المهام و الواجبات في أوقاتها المحددة.	أولاً: تحديد السلوك المستهدف

نقيس تكرار السلوك عن طريق الملاحظة المستمرة للتلميذ من قبل المعلم و الباحثة في القسم و نقوم بتسجيل ما يلي: 1- كم عدد المرات التي غادر فيها الطفل مكانه و التفت ورائه. 2- كم من مرة طلب قضاء حاجة معينة داخل القسم أو خارجه. 3- كم من مرة طلب فيها اعادة السؤال من طرف المعلم، بحجة عدم فهمه. 4- كم عدد المرات التي لم ينهي فيها واجباته في الوقت المحدد. 5- كم من مرة صعد إلى السبورة بحجة أنه لم يري كلمة جيدا. 6- يزجج زملائه إما عن طريق مناداتهم أو جذبهم من ملابسهم، 7- يعلق على زملائه في القسم بكلمات غير مناسبة عندما يتفاعلون مع المعلم أو عندما يخطأ أحدهم في الاجابة. هنا نحدد عدد مرات تكرار هذه السلوكات في اليوم الواحد بين الفترة الصباحية و المسائية.	ثانياً: تحديد شدة تكرار السلوك
تسجيل مدى تكرار السلوك أو عدد مرات حدوثه في اليوم، من أجل الحكم فيما بعد على نجاح خطة تعديل السلوك بحيث تكون عملية تعديل السلوك بعد مرور الأسابيع الأربعة المخصصة لهذه المرحلة من البرنامج.	ثالثاً: قياس السلوك المستهدف
1- شعور التلميذ بالملل بسبب عدم انتباه المدرس له (لجلب انتباه المدرس). - اعتماد المعلم على أسلوب أو طريقة تدريس غير ملائمة. - كثرة الاندفاعية و عدم تركيزه في النشاط (كثرة أوقات الفراغ). - ضعف أو نقص بالدافعية و الاستعداد للتعلم بسبب قلة المعززات و أسلوب التدريس. - قلة المعززات من طرف المعلم. 2- كثرة المشتتات خارج القسم أو داخله (وجود أشغال في المدرسة، كثرة الحركة في ساحة المدرسة).	رابعاً: تحديد الأسباب المؤدية لقيام التلميذ بهذا السلوك

يستغرق تطبيق هذا الجزء من البرنامج 4 أسابيع في الفترة الممتدة بين 2016/01/10 إلى غاية 2016/02/04 وذلك على مستوى مدرستين ابتدائيتين بولاية البويرة و هما على التوالي، المدرسة الابتدائية هارون سليمان و مدرسة قاري عبد الرحمان بولاية البويرة.	خامسا: تحديد الزمان والمكان لتطبيق خطة تعديل السلوك
1- الباحث المصمم للبرنامج. 2- معلم السنة الرابعة ابتدائي (أثناء العملية التدريسية). 3- التلميذ نفسه. 4- مديرتي المدرستين الابتدائيتين	سادسا: الأشخاص المشاركون في تطبيق البرنامج :
يأخذ التقييم عدة أوجه منها: - التحليل الكمي و الكيفي لنتائج القياس في مرحلة ما قبل تطبيق البرنامج التدريبي (مرحلة القياس القبلي) و مرحلة تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي) 1- نأخذ رأي ولي أمر التلميذ و ملاحظاته حول نتائج البرنامج 2 - رأي المعلم و ملاحظاته. 3- رأي مديرة المدرسة. 4- رأي زملاء التلميذ و المحيطين به 5- ملاحظة الباحث نفسه لسلوك التلميذ	سابعا: تقييم فاعلية البرنامج التدريبي
أ - إبقاء الباحث على نفس الخطة و اقناع المعلم بالاستمرار بتطبيقها و يحاول تجاهل السلوك الغير مرغوب إذا قام به التلميذ ثانيه. ب - تشجيع المعلم للتلميذ بالمعززات المحببة و المفضلة عنده لأنه استجاب لمطالبه و تجاهله اذا حدث سلوك مخالف. ج - مقارنة مع أقرانه لاستثارة الدافعية عنده.	ثامنا - التوصيات

2-1-13-V تقديم الاستراتيجيات:

1-2-1-13-V إستراتيجية الإقصاء:

يقوم المعلم بإقصاء التلميذ عن زملائه في القسم خلال الأنشطة الصفية اليومية، بالإضافة إلى إقصائه من التعزيز الإيجابي في القسم، مثلاً : عندما يبدأ المعلم الدرس يقوم التلميذ مع زملائه بالقيام ببعض الأعمال، يبدأ في الحركة و التنقل من مكانه، مضايقة زملائه، اللعب بأدواته كأن يخرج كتاب أو كراس ليس له علاقة بالمادة المُدرّسة. هنا يقوم المعلم بإقصاء التلميذ عن زملائه عندما يقوم بهذا السلوك الغير المرغوب، حيث يجعله يجلس لوحده على الكرسي في زاوية القسم و هو ينظر لزملائه و لا يستطيع مشاركتهم العمل، أو يقف في زاوية القسم في الخلف عقاباً له عن السلوك السيئ الذي صدر منه.

2-2-1-13-V إستراتيجية تعزيز السلوك النقيض:

نقوم بمدح التلميذ و الثناء عليه كلما التزم بمكانه مدة طويلة من الزمن، كلما أنجز واجباته في الوقت المحدد، و توقف عن الثثرة و ازعاج زملائه و كلما كان فهمه للأسئلة سريعاً و استجاب بطريقة جيدة للمعلم، حيث تقدم له معززات مادية أو معنوية (التعزيز يكون بتقديم شيء مرغوب و محبب بالنسبة له). نجعل التلميذ يحس بالفرق بين طريقة تعامل الباحثة و المعلم في كل حالة، و بالتالي نشجعه على تعديل السلوك الغير مرغوب بطريقة غير مباشرة، و ذلك بحثاً عن المعززات الايجابية من طرف المعلم و الباحثة.

3-2-1-13-V الصبر عليه و احتماله إلى أقصى درجة:

من الضروري ان يقتنع المعلم بضرورة بناء علاقة جيدة مع التلميذ ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و تكون لديه درجة عالية من الصبر و التحمل و التفهم لحالة التلميذ.

4-2-1-13-V إستراتيجية امتصاص وقت التلميذ:

نقوم هنا بإشغال التلميذ بسلوكيات هادفة للتخلص من أوقات الفراغ عنده و استثارة دافعيته للتعلم، حيث نطلب منه مهام تحتاج للحركة مثل مسح السبورة، جمع كرايس القسم، احضار بعض الوثائق من مكتب المدير..الخ.

5-2-1-13-V إستراتيجية التخلص من المثيرات:

محاولة التخلص من المثيرات الخارجية (المشتتات من خلال تغيير مكان جلوس التلميذ).

6-2-1-13-V إستراتيجية العقود:

هي عقد اتفاق واضح بين التلميذ و المعلم يتفقون فيه على القيام بسلوكات معينة يقابلها جوائز و هدايا معينة، و الهدف هنا تعزيز السلوك الإيجابي و تدريب الطفل عليه، و يجب أن تكون الجوائز المقدمة صغيرة (بسيطة) و مباشرة، مثال: ستحصل كل يوم على "لمجة لذيذة"، إذا التزمت بالتالي:

- الجلوس بهدوء أثناء إلقاء المعلم للدرس.
- عدم الثرثرة و عدم ازعاج زملائك.
- مشاركة زملائك في اللعب بدون مشاكل و شجار.
- إكمال كتابة واجباتك في القسم قبل انتهاء وقت الحصة المحدد.
- انجاز مجموعة من الواجبات في البيت في المواد التي لديك ضعف و صعوبات في فهمها، مثل (الرياضيات، اللغة العربية ... الخ).
- و يوقع على هذا العقد المعلم و التلميذ و الباحثة.

7-2-1-13-V إستراتيجية نظام النقطة:

يضع الباحث جدولاً يومياً مقسماً إلى خانات مربعة صغيرة، أمام كل يوم من أيام الاسبوع و يسلم للمعلم من أجل تقييم سلوك التلميذ خلال الاسبوع. حيث يتم وضع إشارة أو نقطة عن كل عمل إيجابي أو سلبي يقوم به التلميذ، بحيث تلغى كل نقطة سلبية واحدة إيجابية، و بالتالي تجمع النقاط الإيجابية المتبقية و يحاسب عليها التلميذ. و نظام النقط هذا مفيد للأطفال الذين لا يستجيبون للمديح أو التعزيزات المعنوية.

و هذه الطريقة مفيدة لأنها تتبع السلوك بشكل مباشر، و لكن يجب فيها المحافظة على الوعود و المبادرة بتقييم الجوائز المتفق عليها، على ألا تكون مكلفة و تقدم بشكل واضح و دقيق حسب الاتفاق، حتى لا تفقد معناها. يكون التقييم حسب جدول متابعة سلوك التلميذ ذو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في المدرسة. للاطلاع على جدول المتابعة عد إلى الملحق رقم 3.

8-2-1-13-V إستراتيجية نظام الواجبات المنزلية:

الهدف من هذه الإستراتيجية هو انجاز أكبر قدر ممكن من الواجبات، التي تستوجب تركيزا و انتباها عاليين و نراعي فيها ما يلي:

1. إعطاء واجب واحد في اليوم الأول ثم نزيد عدد الواجبات تدريجيا.
2. نعمل دائما على دعم و تشجيع هؤلاء التلاميذ و زيادة حبهم للتعلم.
3. نقوم دائما بتحديد جوانب القوة و الضعف عند هؤلاء التلاميذ، من أجل تحديد نوع الواجبات التي يجب تقديمها لهم. لأن الهدف هنا هو معرفة مدى إلمام التلميذ بالمعرفة و المعلومات اللازمة للتعلم.
4. وضع مذكرة يومية أو دفتر خاص بالنشاطات و الواجبات اليومية، نحدد فيه النشاطات و الواجبات المسندة للتلميذ كل يوم، حيث نتأكد من كتابته للواجبات على الدفتر ثم نتأكد من حلها في المنزل و يوقع في هذا الدفتر كل من الأستاذ و التلميذ و الباحث كل يوم.

9-2-1-13-V إستراتيجية التدريب المتكرر:

هو التدريب المتكرر على القيام بنشاطات تزيد من التركيز و المثابرة، مثل تجميع الصور، ترتيبها بالإضافة إلى تصنيف الأشياء (حسب الشكل، الحجم، اللون وغيرها)، الكتابة المتكررة للواجبات، ألعاب الفك و التركيب و غيرها. كل النشاطات السابقة الذكر تزيد من قدرة التلميذ على التركيز و تقلل من نشاطه و حركته في القسم.

ملاحظة: كل الاستراتيجيات السابقة الذكر استعملناها في المراحل الثلاثة من البرنامج التدريبي، حيث كانت لها فائدة كبيرة في تنظيم و تعديل سلوك أفراد مجموعة الدراسة، خاصة إستراتيجية الإقصاء، العقود، الواجبات المنزلية، تعزيز السلوك النقيض و إستراتيجية التدريب المتكرر.

2-13-V المرحلة الثانية من البرنامج: "زيادة التركيز، تنشيط الانتباه و امتصاص النشاط الزائد عند التلميذ"

1-2-13-V الهدف العام لهذه المرحلة:

امتصاص النشاط و الحركة الزائدة عند التلميذ، و محاولة جذب انتباهه و تركيزه عن طريق نشاطات و أشغال يدوية مثل ألعاب التركيب و الألعاب اللغوية.

V-13-2-2 الأهداف الجزئية:

- شغل التلميذ بأشياء ينجزها بيديه، بحيث تساعده على تفريغ طاقته الزائدة، بشرط أن لا نجبره على فعل شيء، لكن نتركه يعبر عن ما في نفسه مع اقتناعه باحترام تعليمات كل نشاط و الوقت المحدد له.

- كسر روتين التدريس اليومي و اللجوء للتعلم عن طريق اللعب، حيث تساعد النشاطات المقدمة التلميذ على اكتساب مهارات اجتماعية مثل: انتظار الدور، المشاركة، التعاون، أصول الحوار، و حتى قدرة التحكم بمشاعر الغضب عند التلميذ لأنه سريع الاستثارة.

V-13-2-3 الخطوات الإجرائية لتنفيذ جلسات هذه المرحلة من البرنامج:

- نشرح للتلاميذ مضمون كل نشاط قبل البدء فيه و ن عزل كل المشتتات خارج القسم.
- يجب أن تكون النشاطات تتناسب مع العمر الزمني للتلميذ و ميوله.
- التدرج في النشاطات من السهل البسيط إلى الصعب المعقد، و يجب أن نقبل فشل التلميذ.
- نحدد المدة الزمنية لكل نشاط و نقيس مدة تركيز الطفل فيه من خلال ساعة توقف (كرونومتر)، بحيث نقوم بزيادة المدة من نشاط إلى آخر.
- نوفر المواد و الأدوات اللازمة لتنفيذ كل نشاط.
- الابتعاد عن أجواء التدريس المعتادة و تكييف النشاطات لتكون مسلية من خلال اللعب.
- ينبغي أن يجلس التلميذ بهدوء أولاً، ثم نبدأ النشاط عندما يهدأ التلميذ عن الحركة.
- تقديم مساعدة بسيطة للتلميذ أثناء قيامه بالنشاط لنشجعه على اكماله.
- نشجع التلميذ إذا نجح في النشاط، و من أمثلة التشجيع (وضع صورة لاصقة أو نجوم على ورقة عمله أو كراسه).
- نعيد التلميذ إلى كرسيه في كل مرة يقوم فيها من مكانه و نطلب منه اكمال النشاط.
- نقوم بالتصحيح المتكرر لأي سلوك سلبي يقوم به الطفل (نجعله يلاحظ ملامح الوجه الغاضبة مع الإشارة للتصرف الخاطئ و هي كافية لتصحيح الخطأ).

- لفت نظر الطفل و جلب انتباهه بشيء يحبه و يغريه، مما يساعده على الصبر و التقليل من حركته: و ذلك بشكل تدريجي، بحيث يتدرب الطفل على التركيز أولاً لمدة 5 دقائق او أقل ثم بعد نجاحنا في جعله يركّز لمدة 10 دقائق ننتقل إلى زيادتها إلى 15 دقيقة، و هكذا.

4-2-13-V تقديم الجلسات و أنشطتها المختلفة:

المدة	عدد الأنشطة	الجلسة الأولى
50 دقيقة	2	الهدف امتصاص النشاط الزائد و تقوية التركيز

النشاط الأول: "الرسم الحر و التلوين" نوعه: جماعي الزمن: 25 دقيقة

الأدوات المستعملة:

1. ألوان متنوعة (خشبية، مائية).
2. أوراق سميكة ملونة و بيضاء.
3. فرشاة تلوين كبيرة.
4. مجموعة من الرسومات الغير ملونة.
5. مجموعة من الصور غير كاملة.

سير النشاط:

التعليمية 1 : "أرسم ما تريد على الورقة الموجودة أمامك ثم لون الرسم باستعمال الألوان المائية"

التعليمية 2: "ركز نظرك جيدا في الرسم ثم لون حسب الرمز الخاص بكل لون كما يلي"

1 -أحمر 2 -أصفر 3- أزرق 4- بني 5- أخضر

النشاط الثاني: "اكمال رسومات ناقصة و التلوين" نوعه: جماعي الزمن: 25 دقيقة

سير النشاط:

- نضع أمام التلميذ رسما ناقصا ونطلب منه اكماله.

التعليمة 1: "أنضر جيدا إلى هذا الرسم وصل بين النقاط من 1 إلى 15 حتي تحصل على رسم جميل ثم قم بتلوينه"

- نضع أمام التلميذ رسما غير ملون و نطلب منه تلوينه، حيث يجب أن يقوم بعملية طرح أو جمع ليجد الرقم الدال على اللون الصحيح.

التعليمة 2: "قم بتلوين الرسم الموالي بعد أن تجد اللون المناسب لكل جزء"

الجلسة الثانية	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	زيادة التركيز و تنشيط الانتباه الانتقائي	2 50 دقيقة

النشاط الأول: " اللعب بالعجين " نوعه: جماعي المدة: 25 دقيقة

الأدوات المستعملة:

1- علبة من العجين لكل تلميذ.

2- أشكال أو طوابع.

3- لوحة خشبية لكل تلميذ.

سير النشاط:

في البداية نطلب من التلميذ أن يصنع ما يريد بالعجينة دون توجيه منا.

التعليمة 1: "خذ العجين و الطوابع الموجودة أمامك و اصنع ما تريد بها في مدة 5 دقائق"

- نطلب من التلميذ أن يكتب على لوحته بالعجين حسب التعليمات التالية:

التعليمة 2: "خذ العجين و أكتب 4 أرقام زوجية على لوحتك". المدة 5 دقائق

التعليمة 3: "خذ العجين و أكتب 4 أرقام فردية على لوحتك". المدة 5 دقائق

التعليمة 4: "خذ العجين و أكتب 3 كلمات تتكون من ثلاث حروف" المدة 5 دقائق

التعليمة 5 : "خذ العجين و أكتب اثنان من أخوات كان و ألصقها علي لوحتك". المدة 5 دقائق

المدة: 25 دقيقة

نوعه: فردي

النشاط الثاني: "العاب الفرز"

الأدوات المستعملة:

1- أشكال هندسية. 2- حيوانات مجسمة (كبيرة، صغيرة - أليفة، مفترسة)، 3- صور لأشكال و أشياء مختلفة الحجم و اللون.

سير النشاط:

التعليمية 1: "قم بتصنيف الحيوانات الموجودة أمامك إلى مجموعتين: المفترسة (المتوحشة) و الأليفة" - "جد لكل حيوان كبير صغيره و ضعه أمامه"

التعليمية 2: "قم بفرز الأشكال الهندسية الموجودة أمامك حسب اللون، بحيث تضع كل لون في مجموعة لوحده"

"قم بفرز الأشكال الهندسية الموجودة أمامك حسب الحجم في مجموعات مختلفة"

"قم بفرز الأشكال الهندسية الموجودة أمامك حسب الشكل في مجموعات مختلفة"

التعليمية 3: "قم بتصنيف الأغذية الموجودة أمامك إلى قسمين النباتية و الحيوانية"

الجلسة الثالثة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	زيادة التركيز و تنشيط الانتباه الانتقائي	1 50 دقيقة

النشاط الأول: "ألعاب التركيب (puzzle) و تركيب حبيبات العقاش" نوعه: فردي

الأدوات المستعملة: ألعاب تركيب مثل مجسمات و حيوانات مفككة، و يقوم التلميذ بإعادة تركيبها، المكعبات، لعبة الخيط و حبيبات العقاش.

سير النشاط:

نطلب من التلميذ أن يقوم بتركيب القطع الموجودة امامه حتى يتحصل على شكل معين، ثم يسميه بحيث توجد أربع علب تحتوي كل علبة على مجموعة معينة من القطع إذا قمنا بتركيبها نتحصل على شكل معين.

التعليمية 1: "ركب القطع الموجودة في كل علبة و قل لنا على ماذا تحصلت في كل مرة" 25 دقيقة

هناك 5 علب كل علبة بـ 5 دقائق.

التعليمة 2: "ركب حبيبات العقاش حسب النموذج الموجود أمامك" 20 دقيقة

التعليمة 3: "ركب حبيبات العقاش كما يلي: 4 حبيبات خضراء كبيرة + 3 صغيرة من نفس اللون، تليها 4 زرقاء كبيرة و 5 وردية صغيرة و نختمها بواحدة صفراء كبيرة" 5 دقائق.

الجلسة الرابعة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	زيادة القدرة على التركيز و الانتباه	2 50 دقيقة

النشاط الرابع: "نشاط الصور المتتابعة" نوعه: فردي

الأدوات المستعملة:

مجموعة من الصور تشمل أحداث مجزأة و متتالية، عند ترتيبها تشكل لنا قصة منطقية من حيث تسلسل الأحداث.

سير النشاط:

نقدم للتلميذ 3 مجموعات من الصور، تمثل كل واحدة حدث معين او قصة صغيرة. نشرح للتلميذ الطريقة فنرتب من اليمين إلى اليسار المجموعة الأولى، ثم نطلب من التلميذ أن يقوم بنفس الشيء بحيث نبدأ بمجموعة لا تتجاوز ثلاث تتابعات، و مع تقدم التلميذ نزيد التعقيد، وعليه إعادة ترتيبها ثم يحكي القصة.

التعليمة: "إليك الصور التالية قم بترتيبها، حتي تحصل على قصة متسلسلة الأحداث ثم قصها علينا".

النشاط الخامس " تكملة الجمل الناقصة و بناء فقرة": يهدف هذا النشاط لمعرفة الرصيد اللغوي عند التلميذ، و هو يعتمد أساسا على إكمال الجمل الناقصة و ترتيب الكلمات من أجل الحصول على جملة ذات معنى.

الأدوات المستعملة:

- ورق مقوى مكتوب عليه جمل ناقصة.

- ورق مقوى مكتوب عليه كلمات غير مرتبة للحصول على جملة ذات معنى.
- مجموعة من البطاقات مكتوب عليها كلمات و أفعال متنوعة، نطلب من التلميذ أن يكون بها أكبر قدر ممكن من الجمل.

التعليمة 1: "أكمل الجمل الناقصة الموجودة أمامك حتي يصبح لها معنى"

التعليمة 2: "رتب الكلمات الموجودة أمامك لتتحصل على جملة ذات معنى".

الجلسة الخامسة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	إعادة تأهيل التركيز، الانتباه و الذاكرة	1 50 دقيقة

النشاط السادس: "قراءة القصص" نوع النشاط: جماعي المدة: 50 دقيقة

الأدوات المستعملة: مجموعة من القصص المتنوعة.

سير النشاط:

نحكي للتلاميذ قصة مسلية، و نطلب منهم أن يركزوا سمعهم و انتباههم عندما نقرأ عليهم القصة، و عليهم تذكر بعض أحداثها أو كلها بعد انتهاء القصة، و يراعي فيها التسلسل الزمني للأحداث. بعد ذلك نطلب منهم تلخيص أهم أحداث القصة على كراسهم.

الجلسة السادسة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	اعادة تأهيل التركيز، الانتباه العام و التفكير المنطقي	1 50 دقيقة

النشاط السابع: "المتشابهات" نوعه: فردي المدة: 20 دقيقة

الأدوات المستعملة:

مجموعة من الكلمات ثنائية بمعنى كل كلمة تقابلها واحدة ونطلب من التلميذ في ماذا تتشابه هذه الكلمات.

التعليمة: "سوف أعطي لك كلمتين و قلبي في ماذا تتشابه مثلا فنجان و كأس"

الجلسة السابعة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	1	50 دقيقة
تنشيط التركيز، الانتباه و زيادة القدرة على المعالجة الذهنية السريعة		

النشاط الثامن: "حل المشاكل أو المسائل" نوعه: فردي **المدة: 30 دقيقة**

الأدوات المستعملة: مجموعة من المسائل الرياضية، و المشاكل التي تتدرج في التعقيد من السهل إلى الصعب.

سير النشاط:

نقدم المسائل للتلميذ و نطلب منه حلها في وقت محدد، و نساعدته على ذلك إذا عجز. عددها المسائل 9.

الجلسة الثامنة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	1	50 دقيقة
زيادة الدقة، التركيز، الانتباه المركز و زيادة السرعة على المعالجة الذهنية		

النشاط التاسع: "لعبة المتاهات"

الأدوات المستعملة: ألعاب تتدرج في الصعوبة و التعقيد من السهل إلى الصعب.

ألعاب المتاهات: ألعاب المتاهات التي تتراوح من البسيط إلى المعقد.

التعليمة: "سوف أقدم لك مجموعة من ألعاب المتاهة نبدأ بالنموذج السهل وصولاً إلى النموذج الصعب، حاول انجازها و كلما تنتهي من واحدة توقف لنحسب الوقت المستغرق في انجازها"

الجلسة التاسعة	عدد الأنشطة	المدة
الهدف	التقليل من الحركة الزائدة و تفريغ النشاط الحركي الزائد في ألعاب هادفة، و مساعدة التلميذ على ضبط النفس	أنشطة بدنية متنوعة 50 دقيقة

النشاط العاشر: "تشاطات التركيز في اللعب و الحركة و التوازن الجسدي"

- 1- نرسم مستقيم على الأرض بواسطة (شريط لاصق)، أو حبال ملونة و عريضة، تكون ذات ألوان تشد انتباه الطفل، ثم ندعه يمشي على الخط بمساعدتنا له في البداية، ثم نتركه يعمل هذا بمفرده.
 - 2- نرسم مربع على الأرض ونجعله يمشي عليه ليتعلم، تغيير الاتجاه نرافقه في أول مره ثم ندعه يعمل بمفرده.
 - 3- نضع حلقة أو دائرة على الجدار، نحضر كرة إسفنجية ثم نرمي الكرة في وسط الدائرة عدة مرات، ليرى الطفل ذلك ثم ندعه يعمل ذلك بمفرده.
 - 4- نأخذ كرة إسفنجية متوسطة الحجم أو صغيرة ثم نرميها إليه، قد لا يمسكها في المرة الأولى و الثانية و الثالثة إلى الثامنة أو أكثر أو اقل، المهم اننا نستمر معه حتى يزيد عدد المرات التي يمسك فيها بالكرة ثم يرميها لنا. بعد ذلك نطلب منه القيام بنفس النشاط مع أحد زملائه.
 - 5- نرسم مرمى على الجدار بواسطة شريط لاصق (قائمتين و عارضة)، نضع الكرة على الأرض، ثم نركل الكرة في وسط المرمى ليرى الطفل ذلك ثم نضع الكرة أمامه ليفعل نفس الشيء.
 - 6- نضع كوريات ملونة منتشرة على الأرض و سلال بحسب لون الكرات، و نطلب منه أن يضع كل كرة في السلة الملائمة.
 - 7- نضع كرات ملونة على الأرض وسله أمامه، نقوم برمي الكرة في السلة من مسافة نصف متر ثم نضع الكرة في يده ليفعل هو، ثم نزيد المسافة قليلاً في كل مره اذا أجاد التصويب.
- قمنا بهذا النشاط في حصص التربية البدنية بمعدل 45 دقيقة لمدة 4 أسابيع متتالية. كما أن أغلب المعلمين في المستويات التعليمية المختلفة، أصبحوا يستعملون هذه الأنشطة في حصص التربية البدنية، و أكدوا على دورها الايجابي في التقليل من السلوكات غير الهادفة عند التلاميذ.

3-13-V المرحلة الثالثة من البرنامج : "تنمية و تحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ذوي النشاط الزائد و نقص الانتباه".

1-3-13-V الهدف العام لهذه المرحلة:

تحسين القراءة و الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ذوي النشاط الزائد و نقص الانتباه.

2-3-13-V الأهداف الجزئية:

- تحسين القراءة و زيادة مستوى الفهم القرائي، باستعمال مجموعة من الاستراتيجيات التي تتناسب مع التلاميذ ذوي النشاط الزائد و نقص الانتباه و تتمثل هذه الاستراتيجيات في:
- البدء بالنموذج، الفهم في القراءة، الجميع يقرءون معا، القراءة المتكررة، إستراتيجية سؤال جواب، الاستنتاج، التكيف، توليد الأسئلة، إستراتيجية الانتقاء، إستراتيجية الألعاب اللغوية، و تمثيل أو لعب الأدوار.
- من خلال الاستراتيجيات السابقة الذكر نعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي التالية: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، و التدوقي: و التي تشمل المهارات التالية:
- تصنيف الكلمات إلى جمع مثنى و مفرد.
- توضيح معنى الكلمة من خلال السياق.
- وضع الكلمات المتشابهة في المعنى في مجموعات.
- تصنيف الكلمات إلى مذكر و مؤنث.
- توظيف كلمات من النص في جمل تدل على معناها.
- تحديد مضاد و مرادف الكلمات.
- تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق.
- ترتيب الأحداث و الأفكار حسب التسلسل الزمني للنص.
- الربط بين السبب و النتيجة.
- تمييز ماله صلة و ما ليس له صلة بالنص المقروء.
- تحديد العبارات ذات الاماءات الجميلة و فهم معانيها الخفية.
- التمييز بين التعبير الحقيقي و التعبير المجازي.

- اعطاء عنوان جديد للنص، أو عنوان نص، أو فقرة بدون عنوان.

اعتمدت الباحثة على نصين من الوحدة الرابعة و الثامنة من المقرر الدراسي للسنة الرابعة ابتدائي، و هما على التوالي نص "البطلة لالة فاطمة نسومر" و نص "رحلة إلى الجزائر"، بالإضافة إلى فقرتين قرائيتين خارج المقرر الدراسي، من أجل بناء البرنامج التدريبي الخاص بالفهم القرائي. و وقع اختيارنا على النصين السابقين الذكر بالذات، لأنهما يعكسان طبيعة المجتمع الجزائري من جهة و من جهة أخرى لإعطاء هذه الدراسة صبغة جزائرية بحتة.

3-3-13-V مراحل سير الجلسات و ممارسة نشاطات الفهم القرائي:

ملاحظة: الإستراتيجية الأولى بنشاطاتها الأربعة تطبق مع كل النصوص بنفس الطريقة.

1- الإستراتيجية الأولى: الفهم في القراءة : تعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات التالية:

1-1 نشاط التهيئة للقراءة: الهدف منه تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع المراد قراءته عن طريق

التمهيد له، من خلال بناء حوار بين المعلم و التلاميذ حول الموضوع.

2-1 نشاط القراءة الصامتة: لكي تحقق القراءة الجهرية مهاراتها، يجب أن تسبقها قراءة صامتة،

تتبعها أسئلة عامة، الهدف منها قياس مدى فهم التلاميذ للمعنى العام للنص.

3-1 نشاط القراءة النموذجية: الهدف من هذا النشاط هو معرفة قدرة التلميذ على المحاكاة أو

التقليد، حيث يقوم المعلم بقراءة نموذجية صحيحة يمكن أن يقلدها التلميذ، و يستعين بها أثناء

قراءته، و تتبعها قراءة أخرى من أحسن التلاميذ من حيث قدرته على محاكاة المعلم في قراءته.

4-1 نشاط القراءة الجهرية و مناقشة المقروء:

- يبدأ هذا النشاط بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس، و يناقش التلاميذ في معاني

الألفاظ الصعبة، و الأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك.

- يقوم المعلم بتقسيم النص إلى فقرات، و يطلب من التلاميذ واحدا بعد الآخر بالقراءة، يواصل هذه

العملية حتى يقرأ كل التلاميذ، بحيث يبدأ التلميذ من حيث توقف زميله، و ليس بالضرورة إنهاء

الفقرة حتي يبدأ تلميذ آخر بالقراءة. و يمكن للمعلم أن يوقف التلميذ في وسط الفقرة أو بعد قراءته

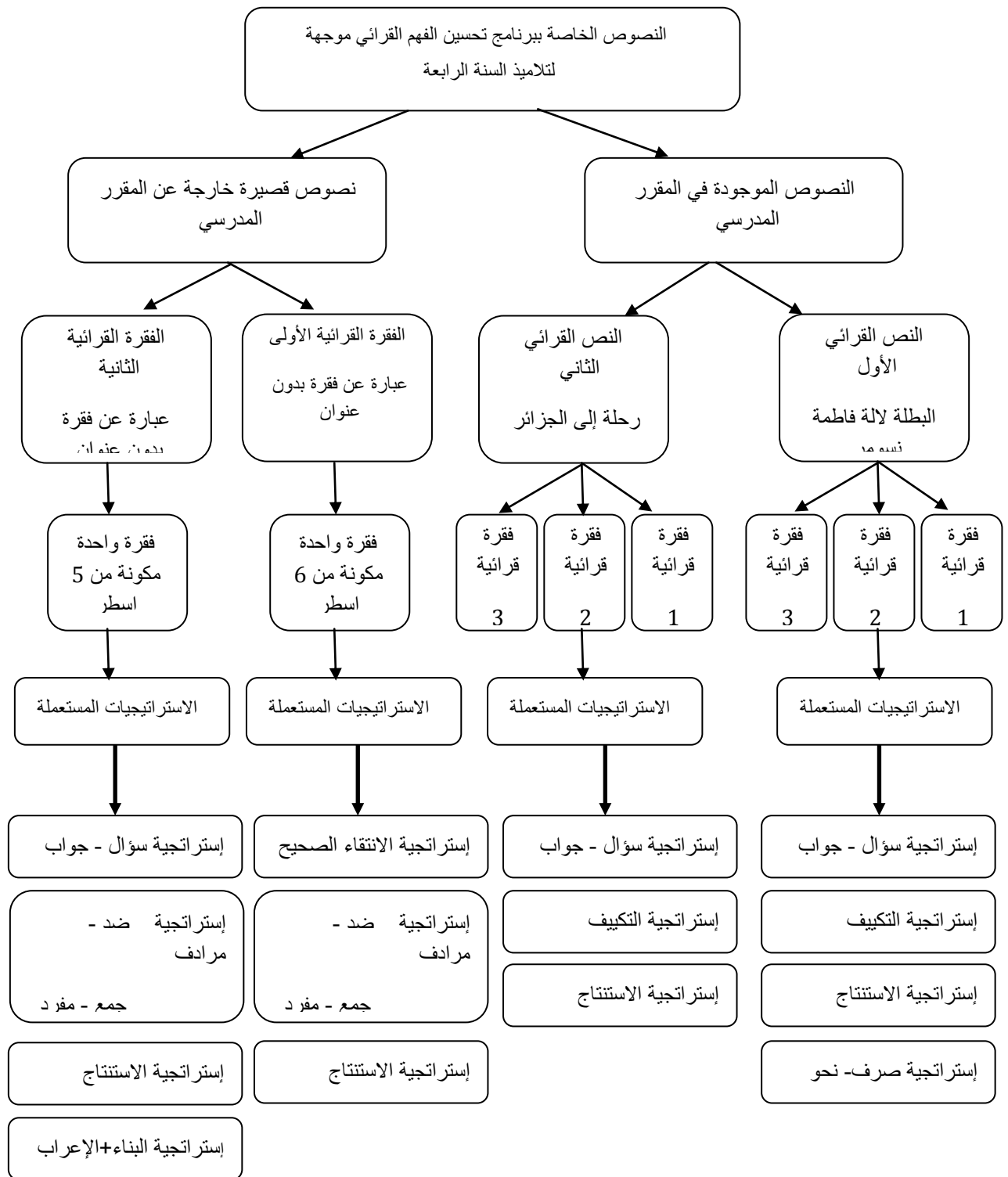
لجملة واحدة. و الهدف هنا معرفة ما مدى تتبع التلاميذ الآخرين لزميلهم القارئ، و كذا تشجيع

التلميذ على تركيز انتباهه في النص المقروء. بحيث يجب استعمال هذه الاستراتيجية في بداية كل

حصّة من حصص الفهم القرائي قبل الانتقال إلى أنشطة أخرى، لأنها تساهم في تحسين قدرة التلميذ على القراءة و بالتالي تحسين مستوى الفهم عنده.

- بعد أن يقرأ كل التلاميذ النص، يناقشهم المعلم في معنى النص و في أخطائهم في النطق. و هنا يشرح لهم كل الكلمات الجديدة و الصعبة الموجودة في النص، ثم تعاد القراءة الجهرية مرة أخرى لتصحيح الأخطاء و إرشاد التلاميذ للطريقة الصحيحة في القراءة.

و المخطط الموالي يوضح الهيكل العام لمحتوى المرحلة الثالثة من البرنامج التدريبي، و التي تركز على تنمية مهارات الفهم القرائي و زيادة القدرة على فهم المقروء عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و للاطلاع على الاستراتيجيات و أنشطة البرنامج بالتفصيل عد إلى الملحق رقم "4".



مخطط رقم "5": يمثل مكونات الجزء الأخير من البرنامج التدريبي المتمثل في الفهم القرائي و استراتيجياته

الفصل السادس
عرض، تحليل و مناقشة النتائج و التحقق
من فرضيات الدراسة

تمهيد:

نقوم في هذا الفصل بعرض و تحليل و مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، حيث قسمناها إلى تناولين إجرائيين، فالتناول الإجرائي الأول يشمل نتائج الاختبارات المكملة و هي الميزانية النفسية العصبية، و اختبار رسم الرجل لقياس درجة ذكاء أفراد مجموعة الدراسة، و كذا نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بنسختها الموجهة للمعلمين و الموجهة للأولياء، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تشخيص الاضطراب عند مجموعة الدراسة. ثم تنتقل إلى التناول الاجرائي الثاني، و الذي يختص بالدراسة التجريبية و تطبيق البرنامج التدريبي للتقليل من أعراض اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و تحسين قدرة أفراد المجموعة التجريبية على الانتباه و الفهم القرائي. ثم نقوم بعرض نتائج الفروق بين القياسين القبلي و البعدي، باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، و تحليل و مناقشة فرضيات الدراسة على ضوء الدراسات السابقة. و نوضح فعالية أو نجاح البرنامج التدريبي من عدمه.

التناول الإجرائي الأول: "تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"

1-VI عرض، تحليل و مناقشة نتائج الاختبارات المكملة:

1-1-VI عرض، تحليل و مناقشة نتائج الميزانية النفسية العصبية:

قمنا بتحليل نتائج الميزانية النفسية العصبية، و ذلك من أجل توضيح و تحديد أهم المعطيات التي ساعدتنا في تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و بعدها قمنا بتفسير و مناقشة المعطيات الموجودة في كل محور على حدى.

1-1-1-VI عرض و تحليل مضمون الميزانية النفسية العصبية:

المحور الأول/ معلومات شخصية عن الحالة و عائلتها:

يتضح من خلال نتائج الميزانية النفسية العصبية، أن كل أفراد مجموعة الدراسة ينتمون إلى مستوى اقتصادي متوسط، ماعدا حالتين أين نجد دخل العائلة ضعيف، و أفراد الأسرة أكثر من سبعة أشخاص، كما أن رب العائلة لكلتا الحالتين متقاعد، و كلتا الحالتين تحتلان المرتبة الأخيرة في ترتيب الإخوة و الاخوات في الأسرة، و هما الحالة الثالثة و الرابعة. هذا ما جعلهما محط اهتمام الوالدين و

أفراد العائلة. حيث أدى هذا الاهتمام الزائد خاصة عند الحالة الرابعة إلى ظهور بعض المشاكل السلوكية مثل النشاط الزائد، كثرة الطلبات، عدم الاستجابة للتعليمات المقدمة من طرف الوالدين مع كثرة الالاحاح و الإصرار على تلبية طلباتها في الحين (فورا). و سبب هذه المظاهر السلوكية السلبية عند الحالة الرابعة التدليل الكبير و الحماية المفرطة من طرف أفراد العائلة (خاصة الأم)، كونه الذكر الوحيد و الأصغر بين 6 أخوات بنات. و هناك 3 حالات تعيش في ظروف نفسية صعبة، بسبب انفصال الوالدين مثل الحالة الثانية التي تعيش مع والدتها و 3 من اخوتها، الاب منفصل عنهم اقتصاديا و عاطفيا، حيث صرحت الأم أنها لا تحصل على نفقات أبنائها من عند زوجها، الذي تزوج مرة أخرى و له ثلاث أولاد مع الزوجة الثانية. الحالة التاسعة تعيش مع والدتها و زوج أمها، حيث أثرت هذه الظروف كثيرا عليها، بسبب الصراعات المتكررة بين الأم و الأب حول حضانة الطفل الذي كان ضحية التنعت و المشاحنة بينهما. خاصة في آخر مرة حضر الأب مع الدرك الوطني إلى المؤسسة التي يدرس فيها ابنه، و أخذه عنوة عن أمه، فأثر هذا كثيرا على الحالة النفسية للطفل و كذا على الأداء الأكاديمي عنده. و الحالة الخامسة عشر التي تعيش مع أمها حيث انفصلت أم الحالة عن زوجها مباشرة بعد ولادة ابنها، بسبب الظروف الصعبة التي كانت تعيشها معه.

و من هنا نقول أن المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للحالات كان متقارب، فكلهم من الطبقة المتوسطة من المجتمع، و يعيشون نفس الظروف الاجتماعية. حتى المستوى التعليمي للوالدين متوسط إلى ضعيف خاصة بالنسبة للأمهات، إذ نجد منهن من لم يدخلن المدرسة (أميات)، واحدة منهن فقط تلقت دروس محو الأمية في السنة الدراسية 2014/1013، و هي أم الحالة الثامنة. أحسن مستوى تعليمي نجده عند أم الحالة الخامسة و الحالة السابعة و هو مستوى السنة الثالثة ثانوي. بالنسبة للآباء نجد مستواهم بين الأولى متوسط و الثالثة ثانوي. ما عدا والد الحالة الثالثة الذي لم يدخل المدرسة في حياته.

المحور الثاني/ تاريخ الحمل و الولادة:

بالنسبة لظروف الحمل و الولادة كانت عادية عند أغلب الأمهات، مع بعض التعقيدات البسيطة التي لم تترك آثار خطيرة على الطفل، ماعدا بعض الحالات مثل أم الحالة الرابعة، التي صرحت أن الحمل غير مرغوب فيه، و السبب هو خللها من الانجاب في سن متأخرة، لكنها تقبلته فيما بعد خاصة و أن جنسه كان ذكر. و من جهة أخرى كان سن الأم أكثر من 40 سنة، مما

أدى إلى ظهور مشاكل صحية عندها أثناء الحمل، مثل إصابتها بداء السكري و الذي بقيت به إلى يومنا هذا. الولادة كانت عسيرة، مع حدوث نزيف داخلي للأم استوجب بقائها لمدة أسبوع في المستشفى. نفس الظروف عانت منها أم الحالة العاشرة التي كانت تبلغ من العمر 49 سنة أثناء الولادة، حيث كانت الولادة صعبة و حدث التقاف الحبل السري حول عنق الجنين، مما أدى إلى إجراء عملية قيصرية لإنقاذه. أما بالنسبة لأم الحالة الخامسة عشر التي تعرضت لضرب مبرح من طرف زوجها في الأشهر الأولى من الحمل و كانت تعيش حالة انفعالية و نفسية صعبة جدا، حيث قالت الأم انها تناولت الكثير من المهدئات أثناء الحمل، خاصة و أنها تعاني من مرض الصداع النصفي. كل الظروف السابقة الذكر أدت إلى ولادتها قبل الأوان في الشهر السابع بعملية قيصرية، و انفصلت بعدها مباشرة عن زوجها إذ انه لم يرى ابنه حتى سن السابعة، مما أدى إلى تدهور الحالة النفسية للطفل، بسبب الانتقال المتكرر من عائلة إلى أخرى (عائلة الجد و الجدة و الأخوال)، حيث لم يستقر هو و والدته في منزل لهما حتى نهاية السنة الماضية أين تحصلت الأم على سكن اجتماعي بحكم أنها مطلقة و تعمل في مؤسسة عمومية.

و من هنا يمكننا القول أن هذه الظروف أثرت بطريقة غير مباشرة على نمو الطفل و اكتساباته اللاحقة، و هذه الحالة كثيرة الحركة و الكلام، و تروي قصصا خيالية لا أساس لها من الصحة، حتى أن الأم أكدت ذلك خلال ملئها لاستمارة ملاحظة و تشخيص الاضطراب. فيما يخص الحالة العاشرة التي تبلغ من العمر 10 سنوات، صرحت والدتها بأن الحمل غير مرغوب فيه و حاولت اجهاضه عدة مرات. حيث قالت أن الظروف المادية و عمل زوجها غير الدائم جعلها ترفض فكرة الانجاب تماما، و تضيف بأنها رفضت الطفل في الأسبوع الأول من ولادته و لم ترضعه، و في نفس السياق صرحت الحالة (الطفل) أن والدتها قالت لها أنها لم ترغب بإنجابها و لم تكن في الحسبان، هذا ما ولد شعور بالدونية عندها بسبب احساسها أنها فرد غير مرغوب فيه، و أثر ذلك على تقديرها لذاتها.

المحور الثالث/ النمو في مرحلة الطفولة:

كان النمو في مرحلة الطفولة عادي عند كل أفراد مجموعة الدراسة، بالنسبة لاكتساب النظافة ليلا و نهارا ماعدا الحالة التاسعة، التي لازالت ليومنا هذا تعاني في بعض الأحيان من التبول اللاإرادي الليلي، خاصة إذا تعرضت لضغوط عائلية. بالنسبة لسن ظهور أول كلمة و السن الذي بدأ فيه الاطفال استعمال الجمل في حديثهم، و من خلال المعطيات المقدمة من طرف الاولياء، لاحظنا أن الرصيد اللغوي عند أغلب الحالات كان فقير حتى سن الخامسة، خاصة الحالة الثانية، التاسعة و

الثانية عشر. حيث صرحت الأمهات أنهم لم يكونوا يهتموا بأبنائهم في مرحلة الطفولة المبكرة نظرا للمشاكل التي كانوا يعيشونها. فمثلا الحالة الثانية عشر تقول الأم أنها كانت تترك ابنها في الغرفة لوحده لساعات طويلة، بسبب كثرة الأعمال في المنزل، كونها تسكن مع العائلة الكبيرة و بالتالي لم تكن تتحدث مع طفلها حتى أنها قالت لم أعش تلك العلاقة الحميمة مع طفلي عكس أخته الصغرى. و بالنسبة للنمو الحسي الحركي لم نسجل أي مشكل او صعوبات حسية، لكن ما لفت انتباهنا أن أغلب الحالات كانت لديهم مشاكل في الحركة الدقيقة و الحركة العامة، و التأزر الحركي البصري، حيث صرح أغلب الاولياء أن أبنائهم كان لديهم مشكل في ضبط التوازن و كذا في ركوب الدراجة. البعض منهم كان كثير السقوط و الاصطدام بالأشياء مثل: الحالة الثانية، الحالة الثالثة و الحالة الحادية عشر. و بالنسبة للحركة الدقيقة، فظهر المشكل بوضوح عند أغلب الحالات من خلال الصعوبات التي تواجهها اثناء قفل الازرار أو فتحها و كذا عند ربط خيط الحذاء، حيث صرحت بعض الأمهات أنهن يبتعدن عن شراء الاحذية برباط من أجل تفادي هذا المشكل. و هناك الحالة العاشرة التي قالت والدتها أنها تعود يوميا إلى المنزل مساء و أزرار المئزر منزوعة تماما، لأنها لا تتربث في فتحها بل تجذبها بقوة حتي تنزعها تماما من مكانها.

كل هذه المشاكل في الحركة الدقيقة، تجسدت في المجال المدرسي عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة، حيث نجد أغلبهم لديهم خط سيئ أو يصعب قراءته، حتى طريقة مسك بعض الحالات للقلم غريبة و لا تساعد على الكتابة الصحيحة. بالإضافة للانحناء كثيرا على الكتاب أو الكراس أثناء القراءة و الكتابة. هناك البعض منهم من ينسى حروف، كلمات أو جمل عندما ينقل من السبورة مثل الحالة الثانية، السابعة و الثالثة عشر.

بالنسبة للأمراض التي تعرضت لها الحالات، نجد الحالة السادسة عشر تعرضت لمرض التهاب اللوزتين و عمرها سنتين و 3 أشهر، مما استدعى دخولها للمستشفى لمدة 20، يوم بسبب التعقيدات التي حدثت لها وأدت لأصابتها بالالتهاب السحائي. و الحالة الرابعة عشر التي أجرت عملية في الأنف لاستئصال النغانغ (végétations adénoïdes).

المحور الرابع/ تاريخ التمدرس:

عرف المسار الدراسي لأفراد مجموعة الدراسة عدة محطات، حيث نجد 4 حالات أعادوا السنة الثالثة و الرابعة، حالة واحدة أعادت السنة الثالثة، و حالة أخرى أعادت السنة الرابعة. ظهرت الصعوبات المدرسية و المشاكل السلوكية عند هؤلاء التلاميذ منذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي. كل الحالات لديهم قراءة صعبة و بطيئة ما عدا 4 حالات لديهم قراءة مقبولة لكن ينسون الكلمات، و هذا نتيجة السرعة في القراءة، في بعض الاحيان ينسون سطرا بأكمله. كما أنهم لا يتابعون مع زملائهم أثناء قراءة النصوص. الكتابة صعبة و بطيئة أثناء النقل من السبورة، أما في حالة الإملاء فهي شبه مستحيلة عند بعض الحالات مثل: الحالة الرابعة و الحالة الرابعة عشر و عند البقية فهي مليئة بالأخطاء.

فيما يخص الوظائف المعرفية و حسب الملاحظات التي قدمها لنا المعلمون، هناك البعض منهم لديه صعوبات في الذاكرة، خاصة قصيرة المدى، صعوبات واضحة في الانتباه و التركيز، صعوبات في فهم الدرس و استيعابه، كثرة الحركة و الانشغال بأشياء خارج الحصة التدريسية، مما يصعب عملية الفهم أكثر، كثرة الثثرة و المشاجرة مع الزملاء من طرف بعض الحالات و عدم انجاز الواجبات المنزلية.

من خلال عرضنا لخلاصة الميزانية النفسية العصبية للحالات السبعة عشر، نلاحظ في المحور الأخير الخاص بالتمدرس، أنه توجد بعض الصعوبات المدرسية التي تنطبق أو نجدها بكثرة عند التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و هذه نقطة مهمة تساعدنا في تأكيد تشخيص الاضطراب فيما بعد. و المعروف انه من بين مميزات الاطفال ذوي النشاط الحركي الزائد، أن لديهم نقص في الانتباه و مشاكل في بناء صداقات مع زملائهم في المدرسة، و كذا عدم القدرة على فهم التعليمات و اتمام الواجبات في القسم.

ملاحظة: فيما يخص المعلومات الخاصة بتاريخ التمدرس جمعتها الباحثة من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ في القسم أثناء حصص التدريس و كذا من خلال تقييم المعلمين للمستوى التحصيلي عند أفراد مجموعة الدراسة.

VI-1-1-2 مناقشة و تفسير نتائج الميزانية النفسية العصبية:

يتضح من خلال نتائج الميزانية النفسية العصبية، أن هناك عوامل و ظروف اجتماعية و أسرية مر بها أفراد مجموعة الدراسة، اثرت كثيرا على الجانب السلوكي و المعرفي عندهم. حيث أكدت

الكثير من الدراسات أن العوامل النفسية و الاجتماعية و حتى ظروف الحمل و الولادة، تساهم لحد كبير في ظهور اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد. و أكد العديد من الباحثين ان هذا الاضطراب ليس نتيجة سبب واحد، لكنه ناتج عن مجموعة من العوامل مجتمعة تتفاعل فيما بينها، بدءاً بمرحلة الحمل وصولاً إلى مرحلة الطفولة المتأخرة. حيث أكدت معظم الدراسات الطبية و النفسية أن الحمل حالة تكون فيها المرأة مختلفة فسيولوجيا و نفسيا عن حالتها من قبل، و يرجع ذلك إلى التغيرات الهرمونية لديها، كما أن الحمل تتخلله تغيرات انفعالية كالقلق و الأرق و التقلبات المزاجية. و تؤثر الحالة النفسية للأم بطريقة غير مباشرة على نمو الجنين، حيث تؤثر حالة الخوف و القلق و الغضب و التوتر على الأم الحامل، فتحدث استثارة للجهاز العصبي الذاتي، و ينعكس أثر ذلك في النواحي الفيزيولوجية، مما يؤدي إلى اضطراب افراز الغدد، و تغيير التركيب الكيميائي للدم مما يؤثر بدوره على الجنين و يؤدي للزيادة في حركته (أبو جادو، 2011).

و من خلال عرضنا لمضمون الميزانية، ظهرت الكثير من المشاكل أثناء الحمل عند أمهات أفراد مجموعة الدراسة، خاصة أم الحالة الخامسة عشر التي تعرضت للضرب المبرح من طرف زوجها خلال الأشهر الخمسة الأولى من الحمل، مما جعلها تأخذ عطلة مرضية بسبب النزيف الذي تعرضت له. كما انها تناولت الكثير من الادوية و المهدئات المنومة لأنها كانت تعاني من صعوبات في النوم و أرق شديد. و صرحت أم الحالة الثانية التي عاشت ظروف قاسية مع زوجها و عائلته، مما جعل التقلبات المزاجية و المشاكل الانفعالية تزيد عن حدها، و حاولت اجهاض طفلها مرتين لكنها لم تنجح في ذلك، و باعتراف منها تقول انها لم تعش و لا يوم سعيد منذ أن حملت بطفلها، على الرغم من انه حملها الأول نتيجة رفضها لزوجها و عائلته و كل الظروف العائلية التي تجمعها بهم. و بالتالي فالحالة الانفعالية للأم و الظروف المعيشية الصعبة التي مرت بها أثناء فترة الحمل، كلها تؤثر بطريقة غير مباشرة على جنينها و تنعكس تلك الحالة من التوتر و الهيجان على الجنين داخل الرحم.

و في هذا السياق ترجع "لوفيكى" (Louviky) حدوث اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى مرحلة الحمل، حيث تقول أنه يمكن أن يحدث خلل عصبي في الجنين الناقل للدوبامين و اكثر المناطق تأثراً بهذا الاضطراب هي تلك التي تتعامل مع الوظائف التنفيذية مثل الانتباه و التركيز، التغيير و التعديل و القدرة على التنظيم.

و من بين أفراد مجموعة الدراسة نجد الحالة التي تعرضت للإصابة بالالتهاب السحائي، مما أدى لحدوث أضرار على مستوى الدماغ، و التي أثرت كثيرا على أدائها الأكاديمي فيما بعد. و يعد الالتهاب السحائي من الأسباب المؤدية للإصابة باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. كما أن سن الأم إذا كان أكثر من 35 سنة أثناء الحمل، يمكن أن يكون سببا في ظهور اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الطفل، حيث نجد 5 حالات أمهاتهم سنهم بين 39 سنة و 49 سنة، و أغلبهن كان حملهن غير مرغوب فيه. كما أن معظم الأمهات مستواهم التعليمي ضعيف و هناك منهن الأميات اللواتي لم يدخلن المدرسة أبدا. و في هذا السياق نجد دراسات تحدثت عن وجود مشكلات عصبية لدى أطفال كان سن أمهاتهم أكثر من ثلاثين سنة، أو منفصلين عن أزواجهن، أو ذوات نصيب قليل من التعليم أو مصابات بحالات مرضية كالربو والسكري (الفاعوري، 2010).

و للعوامل البيئية و التنشئة الاسرية دور كبير في ظهور هذا الاضطراب، خاصة في طرق تعامل الوالدين مع الطفل، مثلما لاحظنا ذلك عند بعض الحالات التي ساهم أفراد الاسرة في تثبيت هذا السلوك عندهم، من خلال كثرة العقاب البدني و سوء المعاملة و نبذ الطفل. فكل هذه العوامل لها دور في ظهور الاضطراب و تؤثر تأثيرا واضحا في حياة الطفل و خاصة في مراحل النمو الأولى. و يري "باركلي" (Barkley, 1987) في هذا السياق أن النشاط الزائد ليس أكثر من نتيجة ضعف في ضبط سلوك الطفل من قبل الوالدين، إذ أن طرق ترويض سلوك الطفل الضعيفة تؤدي إلى ظهور اضطراب في سلوكه. هذا ما ظهر عند بعض الحالات التي اعتمد فيها الأولياء و أفراد الأسرة على التذليل الزائد لأطفالهم، مما أدى إلى عدم قدرتهم التحكم في سلوكه و ضبطه فيما بعد. و بالمقابل نجد حالات عاشت نوعا من القمع و القسوة في التعامل مع كثرة الاوامر و صرامتها من طرف الوالدين، مما أدى إلى تقوية هذا الاضطراب السلوكي عندها و تثبيتته.

و لا يمكننا إهمال الحالة النفسية للطفل التي تؤثر كثيرا على سلوك هذه الفئة من الاطفال، فكلما كانت ردود فعل الوالدين سلبية تجاه سلوكات طفلهم الذي لديه نشاط زائد، كلما زاد تثبيت هذا الاضطراب عنده، خاصة في العائلات التي تعيش في جو مشحون بالمشاكل و التفكك الأسري، مثلما حدث مع بعض الحالات من مجموعة الدراسة، مثل أم الحالة العاشرة التي أكدت اهمالها لابنها في السنة الأولى من حياته، حيث كانت تتركه لساعات طويلة أمام التلفاز، و اذا حان موعد أكله او نومه فالجدة هي التي تقوم بذلك. تقول الأم أنها أحست في وقت من الأوقات أنه ليس ابنها، لأنها تراه في الليل فقط، و طوال اليوم تكون منهمكة في اعمال المنزل التي لا تنتهي، و حتى خارج المنزل كونهم يعيشون في

قرية فلاحية فهي تعمل جنباً إلى جنب مع زوجها في الحقل. و بالتالي يمكن أن يكون هذا الانفصال الجسدي و العاطفي سببا في ظهور الاضطراب عند هذه الحالة. كما ظهر قلق الانفصال عند الحالة التاسعة التي كانت تخاف من فقدان والدتها مثلما فقدت أباه، حيث تقول الأم أن ابنها لا ينفصل عنها ليلا على الرغم من أنه في سن التاسعة من عمره، إلى أنه يلح على النوم في سرير أمه و يبعد زوجها عنها، و يعود ذلك إلى فقدان السند العائلي عند هذه الحالة و هو الأب الذي انفصل عن والدته منذ 6 سنوات، و بالتالي فهو لم يتقبل حالة الانفصال تلك و بقي دائما مشتتا بين بيت أبيه و زوجته و بيت أمه وزوجها.

و الكثير من الدراسات أكدت دور العوامل الاجتماعية و الأسرية في ظهور و تعزيز هذا الاضطراب، فقد أفادت الدراسات التي قام بها مركز صحة الطفل بكندا أن العوامل البيولوجية و النفسية الاجتماعية لدى أطفال اضطرابات الانتباه و أقرانهم من العاديين، هو أن الخلل أو الاضطراب الأسري عند هذه الفئة من الأطفال أكثر بمرتين عن غيرهم من الاطفال العاديين. و وجود علاقة ارتباطية واضحة بين اضطرابات الانتباه و المتغيرات البيولوجية مثل تأخر المشي، انخفاض وزن الطفل عند الولادة، حيث كانت نسبتها مرتفعة عند الاطفال ذوي اضطرابات الانتباه أكثر من الأطفال العاديين (حافظ بطرس، 2007).

و أكدت دراسة (بن حفيظ، 2014) أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة مثل الرفض و الإهمال و العقاب البدني و النفسي الشديد، يجعل الطفل يحس أنه شخص غير مرغوب فيه و كذلك الحماية الزائدة و الرفض المستمر للطفل، تجعل الطفل متهورا في أفعاله و أقواله و يقوم بأفعال غير مقبولة اجتماعيا.

في الأخير نقول أن النمط السلوكي الغالب على أفراد مجموعة الدراسة، من خلال المعلومات الموضحة في الميزانية النفسية العصبية هو كثرة القلق و الخوف، العدوانية و السلوك التخريبي، تقدير ذات منخفض عند أغلب افراد مجموعة الدراسة، سوء المعاملة الوالدية، حالات من الهيجان و أرق ليلي و صعوبة الدخول في النوم عند البعض. بالإضافة إلى الاتكالية و عدم الاستقلالية في ارتداء الملابس، وجود اضطراب التبول اللاإرادي عند ثلاث حالات من مجموعة الدراسة. بالإضافة إلى ضعف التحصيل الأكاديمي عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة. لهذا تعتبر الميزانية النفسية العصبية و كذا المقابلات العيادية سواءً مع الوالدين أو الوالدين و الطفل و المعلمين أو المربين خطوة مهمة في تشخيص مثل هذه الاضطرابات.

VI-1-2- عرض، تحليل و مناقشة نتائج اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء:

VI-1-2-1 عرض و تحليل نتائج اختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء:

سوف نقوم فيما يلي بعرض و تحليل نتائج اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء لكل حالة من أفراد مجموعة الدراسة و الجدول رقم "15" يوضح ذلك.

جدول رقم 15: يمثل درجة حاصل الذكاء عند افراد عينة الدراسة.

الحالات	العلامة	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	حاصل الذكاء
الحالة الأولى (ي-أ)	32	120	132	90,9
الحالة الثانية (غ-ر)	31	120	120	100
الحالة الثالثة (س-ش)	33	132	132	100
الحالة الرابعة (ف-ي)	31	132	132	100
الحالة الخامسة (ب-م)	36	132	108	122,2
الحالة السادسة (و-ر)	39	144	108	133,3
الحالة السابعة (ب-و)	38	144	108	133,3
الحالة الثامنة (ب-ل)	33	132	108	122,2
الحالة التاسعة (ع-ن)	31	108	108	100
الحالة العاشرة (د-ف)	33	132	108	122,2
الحالة الحادية عشر (ع-أ)	29	120	108	111,1
الحالة الثانية عشر (ج-م)	25	108	120	90
الحالة الثالثة عشر (ب-م)	28	108	120	90
الحالة الرابعة عشر (ف-م)	34	132	120	110
الحالة الخامسة عشر (ب-ر)	31	120	120	100
الحالة السادسة عشر (ب-ز)	27	108	120	90
الحالة السابعة عشر (أ-ز)	35	132	108	122,2

أ- التحليل الكمي:

يظهر من خلال الجدول رقم "15" الخاص بنتائج اختبار الذكاء عند أفراد مجموعة الدراسة، أن مجموع النقاط للحالات السبعة عشر، محصور بين 25 نقطة و التي تعتبر أصغر علامة و 39 نقطة و هي أحسن علامة في اختبار رسم الرجل. و بالرجوع إلى جدول تحويل مجموع النقاط، و بعد عملية تحويل العمر العقلي و العمر الزمني إلى أشهر، تمكنا من حساب حاصل الذكاء عند هؤلاء الحالات و ذلك بنقسيم العمر العقلي على العمر الزمني و ضربه في 100، فتحصلنا على حاصل

ذكاء محصور بين 90 درجة كأضعف نسبة و التي تحصلت عليها الحالة الثانية عشر، الثالثة عشر و الحالة السادسة عشر، و 133,3 درجة كأعلى نسبة ذكاء و التي تحصلت عليها كل من الحالة السادسة و السابعة. أما بالنسبة لمتوسط الذكاء عند أفراد مجموعة الدراسة فقدر ب 108,1.

ب- التحليل الكيفي:

إن الدرجات المتحصل عليها من طرف أفراد مجموعة الدراسة في اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، كانت أغلبها حسنة حيث وقعت في حيز الذكاء العادي أو المتوسط و الذي ينحصر بين 90 و 109 درجة، كما بينت النتائج حصول بعض الحالات على نسبة ذكاء جيدة مثل الحالات الخامسة، العاشرة و السابعة عشر التي قدرت نسبة الذكاء عندهم ب 122,2 درجة. أما الدرجة الأعلى فقد تحصلت عليها كل من الحالة السادسة و السابعة و التي قدرت ب 133,3 درجة. من هنا نقول أن أفراد مجموعة الدراسة ليس لديهم نقص في الذكاء أو تأخر عقلي.

VI-2-1-2 مناقشة نتائج اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:

يتضح من خلال نتائج التحليل الكمي و الكيفي لاختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، أن هذه الفئة من التلاميذ لديها مستوى ذكاء عادي إلى حسن و جيد عند بعض الحالات، رغم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد الذي يعاني منه أفراد مجموعة الدراسة، هذا ما تتافى مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت عكس ذلك. و حسب (الزغبى، 2005)، معظم الاضطرابات التي تبدو عند الأطفال و التي تكون على شكل نشاط زائد، تكون عند من يتميزون بضعف الذكاء الذي يكون متلازما مع الضعف في التركيز و الانتباه، و الذي غالبا ما ينتج عن الاحباط الذي يصادفه هؤلاء الاطفال في التحصيل الأكاديمي و الثقافي. لكن قد يظهر النشاط الزائد عند الأطفال ذوي ذكاء عالي و الاطفال الموهوبين و انتشاره يكون بنسب منخفضة عند هذه الفئة، فالطفل المتميز الذكاء يظهر طاقة موجهة و هادفة و ليس نشاطا عابثا و غير موجه.

و في هذا السياق تضيف الباحثة أن الحالات الثلاثة التي تحصلت على نسبة ذكاء مرتفعة من بين أفراد مجموعة الدراسة، لديهم قدرات متفاوتة في الجانب الأكاديمي، فتارة نجد أدائهم جيد في بعض المواد و تارة أخرى يكون منخفض، هذا حسب رأي المعلمة التي تقول "في كثير من الأحيان تتحصل هذه الحالات التي قدرت نسبة ذكائها ب 133,3 على علامة كاملة في أصعب المواد و العمليات الرياضية، و بالمقابل نجد أدائهم ضعيف في فترات أخرى". و هنا ترى الباحثة أن السلوك الفوضوي

الذي يميز أسلوب حياة هؤلاء التلاميذ، يجعلهم يظهرون و كأنهم في عجلة من أمرهم في بعض الأحيان، حيث يسرعون في حل واجباتهم هذا ما يزيد من نسبة الأخطاء عندهم. من جهة أخرى هذا السلوك الاندفاعي الذي يظهر على شكل عدم الصبر، عدم القدرة على تأخير الاستجابة، إعطاء الأجوبة قبل إتمام المعلم لطرح السؤال، هذه المظاهر الدالة على النشاط الزائد و الاندفاعية هي التي تجعل أدائه متذبذب، بمعنى الغالب على سلوك هذه المجموعة التي تحصلت على درجة ذكاء مرتفعة هو النشاط الزائد و الاندفاعية، و بالمقابل فإن قدرتهم على الانتباه و التركيز كانت جيدة، و هذا من خلال متابعة الباحثة لسلوك التلاميذ في القسم الدراسي. من هنا خرجنا بنتيجة مفادها أن نسبة الذكاء كانت متوسطة أو عادية عند الحالات التي يغلب على سلوكهم نقص الانتباه و كانت مرتفعة عند ثلاث حالات حيث يغلب على سلوكهم أعراض النشاط الزائد و الاندفاعية أكثر من أعراض نقص الانتباه.

و هذا ما أكدته دراسة (الزيات، 1995) الذي يقول أن الأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر و يكون انتباههم لها أكثر دقة، بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم، و هذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى، و يؤثر على نمط معالجة المعلومة، كما يسهل تتابع عملية الانتباه. و تضيف الباحثة في هذا السياق أن فئة الأطفال الذين تحصلوا على نسبة ذكاء مرتفعة، هم الأكثر بين أفراد مجموعة الدراسة الذين كانت درجاتهم عالية في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في بعده الثاني و الثالث (الاندفاعية، نشاط زائد). بالتالي لا يمكن الجزم بأن كل طفل مصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تكون درجة ذكائه ضعيفة، لكنه بحاجة إلى نوع من التوجيه و ضبط و حصر تركيزه على المهمة حتى ينجح في أدائها.

و هناك دراسات أخرى تنافت لحد ما مع نتائج الدراسة الحالية مثل دراسة (الزغبى، 2005)، الذي يقول أن الاضطرابات التي تبدو عند الأطفال على شكل نشاط زائد تكون عند من يتميزون بضعف الذكاء، و الذي يكون متلازما مع الضعف في "تركيز الانتباه"، و الذي غالبا ما ينتج عن الاحباط الذي يصادفه هؤلاء الاطفال في التحصيل الثقافي. و قد يظهر النشاط الزائد عند الأطفال ذوي ذكاء عالي و الاطفال الموهوبين و لكن انتشاره يكون أكثر عند الاطفال ذو الذكاء المنخفض. كما يؤثر كل من مستوى الذكاء و البناء المعرفي و فعالية نظام تجهيز المعلومات، على نمط الانتباه و سعته، فالأشخاص الأكثر ذكاء يكون استقبالهم للمثيرات و انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية عندهم (الزيات، 1995). و هنا تؤكد الباحثة على ضرورة مراعاة الفروق الفردية

بين الحالات على الرغم من إصابتها بنفس الاضطراب، لأن كل حالة هي حالة قائمة بذاتها و يجب تقييمها وتدريبها على حدى.

3-1-VI عرض و تحليل نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للمعلمين):

سوف نقوم فيما يلي بعرض أهم النتائج التي تحصل عليها أفراد مجموعة الدراسة على استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من خلال تقدير المعلمين و هذا من أجل تأكيد تشخيص الاضطراب.

جدول رقم 16: يمثل نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في أبعادها الثلاثة. "النسخة الموجهة للمعلمين"

الدرجات الكلية	بعد النشاط الزائد	بعد الاندفاعية	بعد نقص الانتباه	الحالات / الأبعاد
112	درجة 38	درجة 32	درجة 42	الحالة الأولى (ي-أ)
261	درجة 39	درجة 36	درجة 51	الحالة الثانية (غ-ر)
610	درجة 35	درجة 27	درجة 44	الحالة الثالثة (س-ش)
510	درجة 32	درجة 27	درجة 46	الحالة الرابعة (ف-ي)
161	درجة 40	درجة 30	درجة 46	الحالة الخامسة (ب-م)
081	درجة 45	درجة 29	درجة 34	الحالة السادسة (و-ر)
271	درجة 48	درجة 38	درجة 41	الحالة السابعة (ب-و)
311	درجة 51	درجة 36	درجة 44	الحالة الثامنة (ب-ل)
171	درجة 39	درجة 30	درجة 48	الحالة التاسعة (ع-ن)
99	درجة 37	درجة 26	درجة 36	الحالة العاشرة (د-ف)
081	درجة 46	درجة 27	درجة 35	الحالة الحادية عشر (ع-أ)
29	درجة 28	درجة 18	درجة 46	الحالة الثانية عشر (ج-م)
122	درجة 39	درجة 31	درجة 52	الحالة الثالثة عشر (ب-م)
97	درجة 40	درجة 23	درجة 34	الحالة الرابعة عشر (ف-م)
810	درجة 38	درجة 29	درجة 41	الحالة الخامسة عشر (ب-ر)
102	درجة 40	درجة 27	درجة 35	الحالة السادسة عشر (ب-ز)
021	درجة 41	درجة 30	درجة 31	الحالة السابعة عشر (أ-ز)

أ- التحليل الكمي:

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه، أن أغلب أفراد مجموعة الدراسة تحصلوا على درجة كلية مرتفعة في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، في نسختها الموجهة للمعلمين، حيث قدرت أعلى درجة بـ 131 و التي كانت عند الحالة الثامنة، و 127 درجة التي حصلت عليها الحالة السابعة، و هي درجات تدل على اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد المرتفع.

أما فيما يخص أصغر درجة فقد حصلت عليها الحالة الثانية عشر و التي قدرت بـ 92 درجة، و هي أيضا تتدرج في اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المرتفع. أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة فقد حصلت معظم الحالات على درجات مرتفعة في بعد اضطراب نقص الانتباه، حيث قدرت أعلى درجة بـ 52 درجة، و التي حصلت عليها الحالة الثالثة عشر. ثم يليه بعد النشاط الزائد حيث قدرت أعلى درجة فيه بـ 51 درجة و التي كانت من نصيب الحالة الثامنة. و أخيرا بعد الاندفاعية التي كانت الدرجات فيه منخفضة بالمقارنة مع البعدين السابقين، حيث قدرت أعلى درجة فيه بـ 38 درجة، و التي كانت من نصيب الحالة السابعة. و ظهرت أصغر درجة في هذا البعد و التي قدرت بـ 18 درجة و التي حصلت عليها الحالة الثانية عشر.

ب- التحليل الكيفي:

يتضح من خلال النتائج السابقة أن اضطراب نقص الانتباه، هو الذي كان غالب عند كل أفراد مجموعة الدراسة، خاصة فيما يتعلق بالبنود الخاصة بإكمال المهام المسندة لهم داخل القسم، الانتباه لشرح المعلم، التركيز أثناء حل الواجبات، حيث طغت صعوبات الانتباه عند أغلب الحالات، و التي أكد المعلمون أنها تشكل عائقا حقيقيا أمام التقدم الأكاديمي لهذه الفئة من التلاميذ. أما بالنسبة للنشاط الزائد فقد كان هو الآخر مرتفعا عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة، خاصة فيما يتعلق بالسلوكات التالية: كثرة الحركة و الكلام داخل القسم، العبث بالأدوات المدرسية، عدم احترام أوامر المعلم، ازعاج الزملاء بكثرة التعليق عليهم أو جذبهم من ملابسهم، و في بعض الأحيان تصل إلى العراك في ساحة المدرسة. و أخيرا بعد الاندفاعية الذي ظهر بدرجة أقل بالمقارنة مع البعدين السابقين، حيث كانت المظاهر الأكثر تكرارا عند أغلب الحالات هي: الانتقال من نشاط إلى آخر دون

انهاء الذي سبقه، الاندفاع في أداء المهام و الاجابة عن الأسئلة قبل أن يأذن المعلم بذلك، جمع الأدوات قبل أن يطلب المعلم ذلك.

VI-1-4 عرض و تحليل نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للأولياء):

الجدول رقم 17: يمثل الدرجة التي تحصلت عليها كل حالة على استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة الأولياء).

الحالات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
الدرجة الكلية	57	78	55	71	58	65	69	72	68	72	70	67	65	72	68	75	68

أ- التحليل الكمي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه أن كل الحالات تحصلت على درجة تقع في المجال بين 51 و 104، و هو المجال الذي يمثل الدرجة المرتفعة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حسب تقدير الأولياء حيث تحصلت الحالة الثانية على أعلى درجة، و التي قدرت بـ 78 درجة و تليها الحالة السادسة عشر بـ 75 درجة، ثم كل من الحالة الثامنة، العاشرة و الرابعة عشر بـ 72 درجة. أما أضعف درجة تحصلت عليها الحالة الثالثة بـ 55 درجة.

ب- التحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال النتائج التي تحصلت عليها الحالات السبعة عشر، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، أن أغلب الحالات ظهر لديها أعراض هذا الاضطراب في المنزل، و هذا ما أكدته الاولياء خاصة ما يتعلق بكثرة الحركة و عدم النظام في البيت، مع كثرة المشاجرة و المشاكل مع الرفاق و الاقران من نفس السن. بالإضافة إلى انكار أخطائهم و رفض انجاز الواجبات المنزلية، وجود اضطرابات في النوم عند 5 حالات حسب ما صرح به أوليائهم، و التي تظهر على شكل استيقاظ متكرر عدة مرات في الليلة الواحدة، المشي ليلا، و عدم القدرة على النوم في الظلام. و هذه المظاهر تؤكد أيضا على وجود الاضطراب.

5-1-VI مناقشة و تفسير نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مرحلة التشخيص:

تعتبر العناية و الاهتمام بالطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من أصعب المهام التربوية للوالدين و بقية أفراد الأسرة، و كذا بالنسبة للمعلمين و القائمين على العملية التربوية. لهذا يجب ان يدرك كل من الأولياء و المعلمين أن الطفل المصاب بهذا الاضطراب ليس سيئ الأخلاق أو غير مؤدب، لكن تصعب عليه الاستجابة لأوامر و تعليمات الغير، هذا ما يجعل سلوكياته منافية لقواعد البيت و المدرسة.

و عندما نقوم بمقارنة الدرجات المتحصل عليها في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الخاصة بالأولياء، مع تلك الخاصة بالمعلمين، نجد تقارب كبير في الاجابة بين رأي المعلم و رأي الولي، و التي كشفت عن المشاكل و المظاهر السلوكية عند التلميذ في الأسرة و التي تتكرر مع الكثير من الحالات في المدرسة. مثل السلوك العدواني و التخريبي، عدم الثبات و الاستقرار في مكان واحد، و عدم انجازهم لواجباتهم، سواء التي تقدم لهم في القسم أو المنزلية. حيث صرح الكثير من الأولياء أنهم يلجؤون إلى العقاب البدني لجعل الطفل (التلميذ) يكف عن هذه السلوكات السلبية، أو عزله و حرمانه من حقوقه العادية في المنزل، مثل مشاهدة التلفاز و الخروج للعب، هذا ما يجعل الطفل ينتقم من والديه كلما سمحت له الفرصة بذلك، على الرغم من انه يعرف أنهم سوف يسلطون عليه عقابا بدنيا لكنه لا يكتثر لذلك.

و في هذا السياق يرى "باركلي" (Barkley, 1987) أن علاقة الأب بابنه علاقة ثنائية الاتجاه، حيث أن سلوك كل منهما تحدده أفعال وردود أفعال الآخر. في حين أن أولياء الأطفال ذوي النشاط الزائد يعطونهم المزيد من الأوامر و يتفاعلون معهم بطريقة سلبية، نجد أن هؤلاء الأطفال يكونوا أقل انصياعاً و أكثر سلبية في تفاعلاتهم مع والديهم.

و نفس الشيء من وجهة نظر المعلم، الذي يقول أن هذه الفئة من التلاميذ لديهم طباع غريبة و سلوكات غير ثابتة، فمثلا اليوم تجده هادئا و مركزاً في الدرس، و تكون درجة انتباهه جيدة لكن بين لحظة و أخرى، تتغير أحواله و يتحول إلى شخص آخر، يلتفت يمينا وشمالا و لا يكتثر لما نقول له. كما تظهر عند هؤلاء التلاميذ نسبة عالية من نقص الانتباه و عدم القدرة على تركيز انتباههم على مهمة واحدة و اهمال الباقي. لذا تجدهم تائهين في الواجبات المقدمة لهم و لا يعرفون تنظيم وقت

الاجابة، و بالتالي يكون تحصيلهم دائما ضعيف في أغلب المواد. و الدليل على ذلك أن 9 حالات من مجموع 17 حالة أعادوا سنة أو سنتين دراسيتين، إما السنة الثالثة و الرابعة أو السنة الثالثة أو الرابعة.

حيث أظهرت نتائج الدراسات أن هذه الفئة من الاطفال، يتسمون بمعدلات عالية من قلة الانتباه و عدم إكمال الواجبات المطلوبة منهم في المدرسة، و الكثير منهم يعيد إحدى السنوات في التعليم الابتدائي. و بين 60 إلى 80 بالمائة منهم يعانون من مشكلة حقيقية في التعلم (Barkley, 1987).

إن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لا يتبعون تعليمات الكبار، و كنتيجة للصعوبات التي يوجهونها في تنفيذ المهام التي تتطلب انتباها، يميل هؤلاء الاطفال إلى التهرب و تجنب أي مهمة تتطلب جهدا عقليا أو أي نشاط يحتاج إلى تكريس الذات له. و هنا تجدر الإشارة إلى أهمية التمييز بين حالة الأطفال الرافضين ذوي الميول تجاه العناد و المشاكسة، و الاطفال الذين يعانون من نقص الانتباه.

إن الفوضى التي تميز أسلوب حياة هؤلاء الأطفال، تجعلهم يضيعون أشياءهم الشخصية و عوض أن يتجاهلوا الضوضاء كمثير خارجي و يركزون في الدرس، ينشغلون به و يتركوا ما كانوا قد بدأوا به من واجب أو كتابة للدرس. كما أنهم يظهرون بمظهر كأنهم في عجلة من أمرهم و كأن محركا أليا يدفعهم للحركة أو التحدث من غير توقف. حيث يؤكد (الزغبى، 2005) أن السلوك الاندفاعي و العجول، يظهر عند هؤلاء الأطفال على شكل انعدام الصبر و عدم القدرة على تأخير الاستجابة، فيعطوا الأجوبة عن الاسئلة قبل اتمام المعلم لطرح السؤال، و يتميزون بحب المقاطعة المتكررة لحديث الآخرين، و اقحام الذات و فرض أنفسهم عليهم بالكلام، مما يسبب لهم مشكلات كثيرة مع الأقران في المدرسة أو خارجها.

و قد أكدت الدراسات التي تناولت اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد و علاقته بالتحصيل الدراسي، أن هذه الفئة من التلاميذ يعانون من نقص القدرة على الفهم و الاستيعاب، لأن هذا التلميذ لا يستطيع متابعة جميع المعلومات التي يتلقاها من المعلم، و لذلك تكون معظم اجاباته على الاسئلة المطروحة غير دقيقة و عشوائية. كما ان هذا الطفل يحاول بشتى الطرق أن يبتعد عن المواقف التعليمية بصفة عامة، و التي تحتاج إلى تفكير و جهد عقلي بصفة خاصة (العاسمي، 2001).

كل هذه المشاكل في التحصيل الدراسي، التي توصلت إليها الدراسات السابقة توفرت عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة، فكلهم لديهم تدني في التحصيل الدراسي (أحسن معدل عند أفراد مجموعة الدراسة هو 7,65 و أضعف معدل هو 4,74)، و بالتالي كلهم لديهم صعوبات مدرسية خاصة في مادة الرياضيات، اللغة العربية و التربية العلمية و التكنولوجية. وهذا ما ساعدنا على تأكيد التشخيص باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند أفراد مجموعة الدراسة.

و اعتمادا على كل ما تم سرده من نتائج الميزانية النفسية العصبية، و كذا النتائج المرتفعة في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يمكن تأكيد إصابة مجموعة الدراسة بالاضطراب، خاصة و أن خمس حالات من أفراد مجموعة الدراسة تم تشخيصهم من طرف الأخصائي النفسي أو الأخصائي الأطفونى بعد كثرة الشكاوي من طرف المعلمين و ادارة المدرسة و الأولياء أيضاً.

التناول الإجرائي الثاني: "علاج الاضطراب من خلال تصميم برنامج علاجي للخفض من النشاط الزائد، إعادة تأهيل الانتباه و تحسين الفهم القرائي":

VI -2- عرض، تحليل و مناقشة فرضيات الدراسة:

VI-2-1 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات نتائج القياس القبلي و درجات نتائج القياس البعدي، في بطارية التقييم المعرفي بأبعادها العشرة، لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة".

قمنا بقياس القدرات المعرفية العقلية عند أفراد مجموعة الدراسة، عن طريق تطبيق بطارية التقييم المعرفي، ثم تطبيق البرنامج العلاجي بعدها قمنا بالقياس البعدي. و تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (t test)، في القياسين القبلي و البعدي كما هو موضح في الجدول رقم "18".

يتضح من خلال الجدول الموضح أسفله، وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الدرجات، حيث قدر المتوسط الحسابي لبطارية التقييم المعرفي في القياس القبلي بـ 79,11 و الانحراف

المعياري قدر ب 9,64 . بينما قدر المتوسط الحسابي في القياس البعدي ب 94,05 و الانحراف معياري قدر ب 5,80 . و بلغت قيمة T المحسوبة -9,54 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05.

و هذا ما يؤكد تحسن أفراد مجموعة الدراسة في الأداء المعرفي السريع على بطارية التقييم المعرفي، من خلال النتائج الجيدة التي تحصلوا عليها في القياس البعدي، و هذا دليل على فعالية الأنشطة المقدمة في البرنامج العلاجي. حيث عرفت كل الأبعاد تحسنا في النتائج في القياس البعدي و كانت الفروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد البطارية، ما عدا في بنود التوجه التي لم يكن هناك اختلاف دال بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي.

جدول رقم 18: يوضح نتائج دلالة الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي بأبعادها العشرة عند أفراد مجموعة الدراسة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة t	الخطأ المعياري للمتوسط للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	القياس	
0,05	16	-2,66	0,5	2,08	-1,35	0,66	2,75	9,88	17	القبلي	بنود المعالجة الذهنية
						0,45	1,88	11,23	17	البعدي	
0,05	16	0	0	0	0	0	0	12	17	القبلي	بنود التوجه
						0	0	10	17	البعدي	
0,05	16	-6,39	0,54	2,23	-3,47	0,54	2,23	8,52	17	القبلي	اكتساب ست صور
						0	0	12	17	البعدي	
0,05	16	-3,25	0,23	0,97	-0,76	0,22	0,91	2,7	17	القبلي	المشاكل اللفظية
						0,22	0,94	3,47	17	البعدي	
0,05	16	-4,86	0,41	1,69	-2	0,62	2,57	2,64	17	القبلي	المشاكل الحسابية
						0,25	1,05	4,64	17	البعدي	
0,05	16	-3,53	0,38	1,57	-1,35	0,36	1,5	10	17	القبلي	تمرين السيولة اللفظية
						0,22	0,93	11,35	17	البعدي	
0,05	16	-5,17	0,5	2,06	-2,58	0,48	2	9	17	القبلي	تمرين الاسترجاع
						0,12	0,5	11,58	17	البعدي	
0,05	16	-8,45	0,28	1,17	-2,41	0,35	1,45	8,64	17	القبلي	تمرين التعلم
						0,21	0,89	11,05	17	البعدي	
0,05	16	-5,4	0,39	1,61	-2,11	0,4	1,66	8,52	17	القبلي	تمرين التسمية
						0,19	0,78	10,64	17	البعدي	
0,05	16	-3,92	0,22	0,92	-0,88	0,53	2,21	7,17	17	القبلي	تمرين الابراكسيا الحركية
						0,46	1,91	8,05	17	البعدي	
0,05	16	54,9-	1,56	6,45	94,14-	2,34	9,64	79,11	17	القبلي	الدرجة الكلية
						1,40	5,80	94,05	17	البعدي	

VI-2-1-1 نسب التحسن الخاصة بكل حالة في بطارية التقييم المعرفي:

سوف نقدم فيما يلي أهم النتائج التي تحصل عليها أفراد مجموعة الدراسة بالإضافة إلى نسب التحسن عند كل حالة و كذا نسب التحسن في كل بعد من أبعاد بطارية التقييم المعرفي.

أ- التحليل الكمي:

يتضح من خلال الجدول رقم "19"، و الذي يمثل نسب نجاح كل حالة من أفراد مجموعة الدراسة، في القياس القبلي و القياس البعدي لبطارية التقييم المعرفي، أنه حدث تحسنا عند أغلب الحالات. حيث حققت الحالة الثالثة عشر تحسنا واضحا بحيث تحسنت في القياس القبلي على نسبة نجاح تقدر بـ 63,2%، أما في القياس البعدي فقدت نسبة النجاح بـ 85,8%، بدليل حصولها على العلامة الكاملة في بنود التوجه، و كذا في بنود التعلم و الاسترجاع. و بهذا تكون نسبة التحسن عند هذه الحالة 22,6%.

جدول رقم 19: يمثل نسبة النجاح في كل من القياس البعدي و القياس القبلي، الخاص ببطارية التقييم المعرفي لكل حالة.

الحالات	التقييم القبلي	التقييم البعدي	الفرق
	%	%	%
1	73,6	91,5	17,9
2	72,6	90,6	18
3	74,5	85,8	11,3
4	72,6	77,4	4,8
5	69,8	90,6	20,8
6	91,5	95,3	3,8
7	85,8	96,2	10,4
8	66,9	86,8	19,9
9	76,4	91,5	15,1
10	84,9	90,6	5,7
11	87,7	93,4	5,7
12	68,9	86,8	17,9
13	63,2	85,8	22,6
14	57,5	79,2	21,7
15	73,6	86,8	13,2
16	67,9	86,8	18,9
17	84,9	97,2	12,3
المعدل	74,8	89	14,2

ظهر التحسن عند الحالة الخامسة، التي كانت نسبة نجاحها في الإجابة على بنود بطارية التقييم المعرفي، تقدر بـ 69,8% في القياس القبلي، و في القياس البعدي أصبحت نسبة النجاح تقدر بـ

90,6%، و بالتالي فنسبة التحسن قدرت ب 20,8%. أما فيما يخص أضعف نسبة تحسن فقد كانت من نصيب الحالة السادسة، بنسبة تقدر ب 3,6% و هي نسبة ضعيفة جدا بالمقارنة مع نتائج باقي الحالات.

أما نسبة التحسن الكلية في نتائج بطارية التقييم المعرفي لكل الحالات، فقدرت ب 14,2% و هي نسبة جيدة. و من هنا يتضح أن النتائج تحسنت عند كل أفراد مجموعة الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج و اجراء القياس البعدي، لكن بنسب متفاوتة من حالة إلى أخرى. و هذا يدل على فعالية الأنشطة المقدمة في البرنامج العلاجي، و التي ساهمت في تنمية و تحسين القدرات المعرفية عند أفراد مجموعة الدراسة.

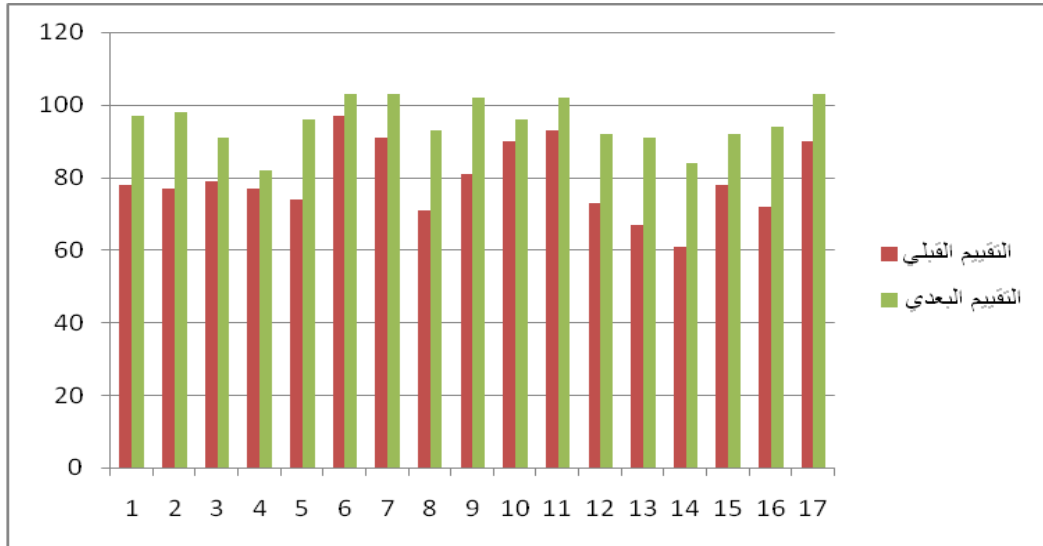
ب- التحليل الكيفي:

بعد أن قمنا بعرض نسب التحسن لكل حالة من حالات أفراد مجموعة الدراسة، و كذا نسبة التحسن الكلية بين القياس القبلي و البعدي، سوف نقوم بتحديد أنواع العجز و المظاهر السلوكية المختلفة، التي ظهرت عند الحالات أثناء تطبيق بطارية التقييم المعرفي، في مرحلتها الأولى و هي مرحلة القياس القبلي و مرحلتها الثانية و هي مرحلة القياس البعدي.

في القياس القبلي سجلنا العديد من الملاحظات فيما يخص المظاهر السلوكية و المعرفية عند أفراد مجموعة الدراسة منها:

- ❖ ظهور صعوبات شديدة في الانتباه و التركيز عند أغلب الحالات، و الدليل على ذلك افتقار أجوبتهم لعامل التنظيم و التسلسل، حيث كانت عشوائية و بدون معنى عند بعض الحالات.
- ❖ البعض منهم يتميزون بقلة الانضباط و الحركة المستمرة فوق مقعدهم، و يعطون أجوبة عشوائية لا علاقة لها بالسؤال، و غالبا ما يبدوون بالإجابة قبل أن نسمح لهم بذلك، خاصة في تمرين التعلم و السيولة اللفظية.
- ❖ كل الحالات تقريبا أخفقوا في فهم التعليمات من المرة الأولى، هذا ما جعلنا نعيدها عدة مرات، و مع بعض الحالات وصلنا إلى الاعداد الرابعة، خاصة في المشاكل الحسابية و اللفظية. و لقد قمنا بتصنيف أنواع العجز حسب الوظائف المعرفية في مرحلة القياس القبلي كما يلي:

- عجز واضح و كبير عند أغلب الحالات في حل المشاكل، خاصة الحسابية منها على الرغم من سهولتها و بساطتها.
 - ظهور عجز عند أغلب افراد مجموعة الدراسة في بنود التعلم، حيث لم تستطع الحالات تعلم سلسلة الكلمات و اعادتها بطريقة صحيحة. البعض منهم أدخل كلمات جديدة غير موجودة في سلسلة الكلمات التي قرأت عليه، و البعض منهم لم يتذكرها كلها و أغلبهم لم يحافظ علي ترتيبها عندما كان يقرأها شفهيًا.
 - ظهور نفس المشكل في تمرين الاسترجاع، خاصة عندما نطلب من الطفل استخراج الصور الستة من مجموع 24 صورة التي تعرض أمامه، هنا يظهر مشكل الذاكرة قصيرة المدى بالدرجة الأولى، لكن يظهر بالمقابل عدم قدرة التلميذ على انتقاء و اختيار الصورة المناسبة، حيث نلاحظ نوع من التردد قبل اختيار الصورة، و بعض الحالات كان اختيارها خاطئ، و تنتقل من صورة لأخرى. و هنا يتدخل الانتباه الانتقائي الذي كان ضعيفا جدا، بدليل اخفاق أغلب الحالات في التعرف على الصور الستة كلها و استخراجها من بين 24 صورة.
 - وجود خلل في الوظائف التنظيمية، الذي يرجع لقلة التركيز و الانتباه الناتج عن كثرة الحركة و النشاط الزائد. بالمقابل تحصل أفراد مجموعة الدراسة على نتائج جيدة في بنود التسمية و السيولة اللفظية، و متوسطة في تمرين الأبراكسيا.
- أما في المرحلة الثانية و هي مرحلة القياس البعدي أين قمنا بإعادة تطبيق بطارية التقييم المعرفي، بعد تطبيق البرنامج العلاجي الذي دامت مدته 6 أشهر. سجلنا استقرارا نسبيا عند أغلب الحالات فيما يخص النشاط الزائد و كثرة الحركة، بالإضافة إلى تحسن ملحوظ في الجانب المعرفي الأكاديمي، خاصة فيما يخص الثثرة و الاندفاعية أثناء انجاز المهام البيداغوجية، التي تراجعت عما كانت عليه من قبل، كما أن أغلب أفراد مجموعة الدراسة، تعلموا احترام دورهم و أدوار زملائهم في الاجابة. و سجلنا تحسنا ملحوظا في التركيز و الانتباه، و زاد وعي الحالات بعامل الوقت الذي أصبح جيدا و التغيير كان واضحا باعتراف من المعلمة، لأن كل أنشطة البرنامج مرتبطة بوقت محدد للإنجاز و نجاح التلميذ يتوقف على احترامه و ادراكه الجيد لعامل الوقت. بدليل أن بعض الحالات أصبحت تسأل عن الوقت المحدد للمهمة قبل أن نبدأ بالنشاط و هي نقطة جيدة تحسب لصالح البرنامج التدريبي.
- و الرسم البياني الموضح أسفله يبين تلك الفروق بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي.



رسم بياني رقم 1 : يمثل الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي الخاصة بنتائج بطارية التقييم المعرفي

يتضح من خلال الرسم البياني رقم 1 أن 9 حالات من مجموع 17، كانت نسبة التحسن عندها مقبولة حيث تراوحت بين 15% و 22%. 4 حالات تحسنت على نسبة تحسن بين 10 و 15% و هي نسبة فوق المتوسط إلى حسنة، و نجد 3 حالات كانت نسب تحسنهم ضعيفة و هي أقل من 6% . لكن عموما التحسن ظهر عند كل الحالات في القياس البعدي و هذا ما يظهر جليا من خلال الرسم البياني.

VI-2-1-2 نسب التحسن الخاصة بكل محور من محاور بطارية التقييم المعرفي:

سوف نقوم الآن بعرض نسب التحسن الخاصة بكل محور من محاور البطارية و الجدول الموضح أسفله يبين أهم النتائج.

أ- التحليل الكمي:

يتضح من خلال تطبيق بطارية التقييم المعرفي تطبيقا قبليا و بعديا، تحسنا ملحوظ في بعض البنود مثل المشاكل الحسابية. حيث كانت نسبة نجاح كل الحالات في القياس القبلي تقدر بـ 44,1% و في القياس البعدي قدرت بـ 77,5%، حيث بلغت نسبة التحسن 33,4% و هي نسبة ملفتة للانتباه و جيدة. تليها البنود الخاصة بالاسترجاع و كذا التعلم التي قدرت نسبة التحسن فيها بـ 21,1% و 20,1% على التوالي. بالمقابل نلاحظ استقرار في بند اكتساب ست صور، حيث بقيت النسبة جيدة

و هي 100% في كل من القياس القبلي و البعدي. ماعدا بند الابراكسيا الذي قدرت نسبة نجاح كل الحالات فيه ب 7,4% و هي نسبة ضعيفة مقارنة بالبند السابقة.

جدول رقم 20: يمثل نسب التحسن الخاصة بكل محور من محاور بطارية التقييم المعرفي بعد تطبيق البرنامج.

البند	بنود المعالجة الذهنية	بنود التوجه	اكتساب ست صور	المشاكل اللفظية	المشاكل الحسابية	تمرين السبولة اللفظية	تمرين الاسترجاع	تمرين التعلم	تمرين التسمية	تمرين الابراكسيا الحركية
التقييم القبلي	% 82,4	85,3	100	45	44,1	83,3	75	72,1	71,1	59,8
التقييم البعدي	% 93,6	100	100	58	77,5	94,6	96,6	92,2	88,7	67,2
الفرق	% 11,2	14,7	0	13	33,4	11,3	21,6	20,1	17,6	7,4

ب- التحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال الجدول الموضح أعلاه تحسنا في كل بنود اختبارات بطارية التقييم المعرفي، خاصة في حل المشاكل، التعلم، الاسترجاع، بنود التوجه و المعالجة الذهنية. فبالنسبة لتمرين حل المشاكل خاصة الحسابية منها، لحظنا تنشيط و تحسن قدرة التلاميذ على الحساب الذهني، حيث استطاعت كل الحالات الاجابة على السؤال الأول و الثاني بطريقة صحيحة، ما عدا السؤال الثالث و الذي فيه معطيات خاطئة و على التلميذ اكتشاف الخطأ و تصحيحه، حيث نجحت 5 حالات فقط في الاجابة عليه.

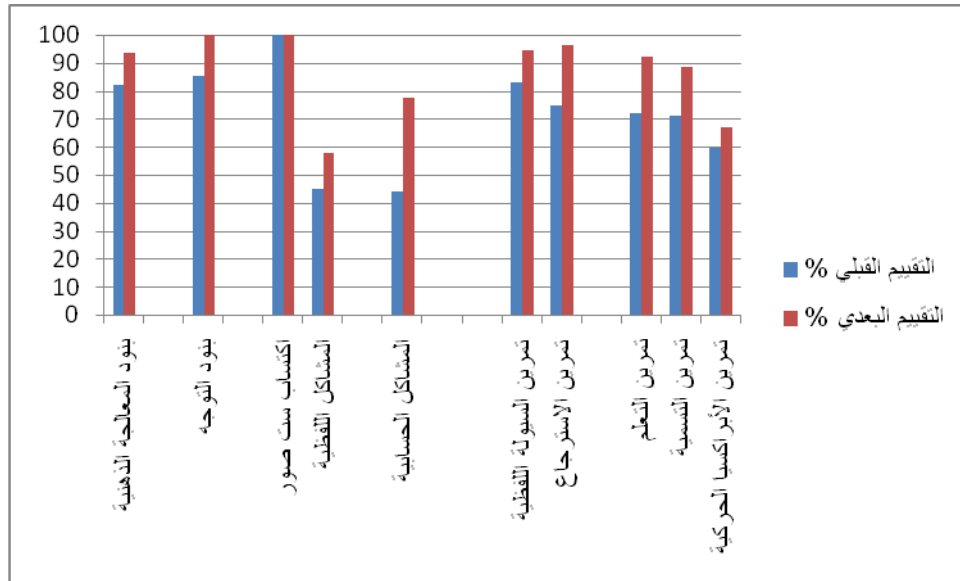
و ما لاحظناه في مرحلة القياس البعدي، هو انتقال أفراد مجموعة الدراسة من طريقة المعالجة اليدوية للمسائل الحسابية (الحساب عن طريق الأصابع)، إلى طريقة المعالجة الذهنية، هذا ما يدل على تنشيط قدرتهم على الحساب الذهني، عكس ما كانوا عليه من قبل. كما زادت قدرتهم على التركيز و الاستماع، مما جعل فهم التعليمات سريع، و بالتالي الاجابات كانت صحيحة في أغلب بنود البطارية عند بعض الحالات. و هذا ناتج عن مجموع الجلسات التي قمنا بها مع التلاميذ من أجل تنشيط و

زيادة التركيز و الانتباه، بالإضافة إلى تحسين الاستجابة و القدرة على المعالجة الفورية للمعلومة. و ظهر تحسن جيد جدا في بنود المعالجة الذهنية، حيث تحصلت معظم الحالات على العلامة الكاملة عكس ما حدث في القياس القبلي، الذي طغت فيه الاجابات الخاطئة و العشوائية عند أفراد مجموعة الدراسة.

و يمكن تفسير هذا النجاح على أساس أن أسئلة بنود المعالجة الذهنية بسيطة، تتم معالجتها في المرحلة المحيطة (l'étape périphérique) و التي يحدث فيها ترميز المدخلات و انجاز الاستجابة، و في البرنامج التدريبي كانت لدينا الكثير من الأنشطة التي تنشط المعالجة في المرحلة المحيطة، و بالتالي مباشرة بعد البرنامج العلاجي تحسنت اجابات التلاميذ في بنود المعالجة.

لكن فيما يخص بنود حل المشاكل الحسابية حدث فيها تحسن عند بعض الحالات فقط، و هذا يفسر كون هذه المعالجة الحسابية تستغرق وقتا أكبر عن سابقتها، و التي تتدرج في المرحلة المركزية (centrale l'étape)، التي يتم فيها اتخاذ قرار معرفي و انتقاء الاستجابة. و هنا ظهرت فعالية أنشطة البرنامج العلاجي التي هدفت لزيادة قدرة التلميذ على الحساب الذهني، و التي استوحيناها من مقياس وكسلر لقياس الذكاء عند الأطفال. و ما زادها فعالية هو أننا لم نكن ننتقل من نشاط إلى آخر قبل أن يتقن التلميذ النشاط الذي سبقه.

و بالنسبة للمشاكل اللفظية تحسن أفراد مجموعة الدراسة من حيث فهم التعليمات، ففي القياس القبلي عندما طرح السؤال و نقول "هل ينتمي التفاح و العنب إلى نفس الفئة" هناك بعض الحالات سألتنا ما معنى الفئة؟ أو كيف ينتمون إلى نفس الفئة؟ و كانت اجاباتهم ضعيفة و البعض منهم لم يعطي اجابة. هذا دليل على ضعف الرصيد اللغوي عندهم، لكن في القياس البعدي ظهر تحسن في فهم هذه التعليمات و حتي الاجابات كانت مقبولة و منطقية على عكس ما حدث في القياس القبلي. كما كان التحسن ملحوظ في تمرين الاسترجاع و كذا في تمرين التعلم. و بالتالي تظهر فعالية البرنامج العلاجي من خلال جزئه الأول و الثاني، في تحسين قدرة التلاميذ على الانتباه و التقليل من نشاطهم الزائد و اندفاعهم، أثناء أداء المهام الأكاديمية اليومية. حيث تطابقت هذه النتائج مع ملاحظات المعلمين المقدمة في هذا المجال قبل، أثناء و بعد انتهاء البرنامج، كونهم كانوا بمثابة الملاحظ الحيادي لنسب التحسن عند الحالات.



رسم بياني رقم 2: يوضح نتائج كل تمرين أو بعد من أبعاد بطارية التقييم المعرفي في كل من القياسين القبلي و البعدي.

يتضح من خلال الرسم البياني رقم "2" التحسن الذي طرأ على أداء مجموعة الدراسة في كل بنود بطارية التقييم المعرفي خاصة في المشاكل الحسابية، تمرين الاسترجاع و تمرين التعلم. و بالمقابل لا توجد فروق تذكر بين القياس القبلي و القياس البعدي في تمرين اكتساب ست صور، حيث بقيت النسبة جيدة في كلا القياسين.

3-1-2-VI المناقشة النفسية العصبية لنتائج بطارية التقييم المعرفي:

من خلال عرض نتائج بطارية التقييم المعرفي عند أفراد مجموعة الدراسة في كل من القياسين القبلي و البعدي، ظهرت فروق دالة احصائيا بين القياسين، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في تحسين و تنشيط الوظائف المعرفية عند هذه الفئة، خاصة الانتباه الذي ارتبط تحسنه بتحسين العديد من الوظائف المعرفية على رأسها الذاكرة قصيرة المدى. حيث ركزنا في العلاجي التدريبي على الأنشطة التي تزيد من قدرة التلميذ على الانتباه و التركيز، و ذلك لأن عملية الانتباه هي أولى العمليات المعرفية و الأساس الذي تقوم عليه باقي الوظائف المعرفية الأخرى. و أي خلل يمس هذه العملية سيؤثر على المعالجة المعرفية التي تكون على مستوى الذاكرة قصيرة المدى و المسماة بالذاكرة العاملة، ففيها يتم تصنيف، ترتيب و تنظيم المعلومات الجديدة بالتفاعل مع الخبرات السابقة، الموجودة على مستوى الذاكرة طويلة المدى.

و هذا ما تجلى واضحا عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة، في أدائهم الضعيف في القياس القبلي في كل من بنود المعالجة الذهنية، حل المشاكل اللفظية و استرجاع الستة صور و كذا التعلم، حيث ظهر خلل في تنظيم المعلومات و معالجتها، بسبب تشتت انتباه الحالات و عدم تركيزهم، مما أثر على البنود التي تقيس الذاكرة مثل استرجاع الصور و التعلم، التي كانت ضعيفة عند هذه الفئة.

و هنا نصل إلى نتيجة مفادها أن كل ضعف أو أخلل على مستوى عملية الانتباه يؤثر بطريقة مباشرة على عمل الذاكرة قصيرة المدى، و هذا ما ظهر واضحا من خلال نتائج الدراسة. و في هذا السياق أشار (جيسون) أن الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، يتصفون بضعف في الذاكرة قصيرة المدى، بسبب خلل وظيفي في العملية الإدراكية و الانتباه (النشواني، 1987).

و هذا ما أكدته الكثير من الباحثين في هذا المجال، مثل دراسة (عاشور، 2007) الذي يؤكد فيها أن اضطراب الانتباه و النشاط الزائد، يرتبط بمناطق دماغية و وظيفية مهمة خاصة المناطق المسؤولة عن العمليات النفسية الأساسية المتمثلة في الوظائف التنفيذية، الذاكرة، التعلم و سرعة معالجة المعلومات.

كما يؤكد كل من (السيد و فائقة، 1999) أن الطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، يحاول دائما أن يبتعد بشتى الطرق عن المواقف التعليمية بصفة عامة، و التي تحتاج إلى تفكير و جهد عقلي بصفة خاصة، لذلك يحاول تجنب هذه المواقف بحيل شتى، فقد نجده يشتكى من صداع في رأسه أو ألم في بطنه، كما نجده يستغرق وقتا طويلا في أداء بعض المهام السهلة كمسح السبورة أو إخراج أدواته بنية تضييع الوقت. و إذا عجز الطفل عن تجنب الموقف التعليمي بإحدى الحيل السابقة أو غيرها فإنه يجلس في مقعده و يهيم بخياله في عالم آخر من أحلام اليقظة بعيدا عن العملية التعليمية.

تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما ورد في الدراسة السابقة، حيث ظهر عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة نوع من الملل، و التهرب من الاجابة عن الأسئلة البسيطة الموجودة في بطارية التقييم المعرفي، و كثرت الطلب بالذهاب إلى المرحاض، أو قولهم أنهم لم يدرسوا هذا، حتى أصبحت اجاباتهم في بعض الأحيان عشوائية و لا معنى لها، فمثلا أحد أفراد مجموعة الدراسة عندما سألته في أي سنة نحن قال: "في سنة الشتاء" و لم يفرق بين الفصل و السنة. و حتى في حل المسائل الحسابية كانوا يعطون الاجابة بسرعة و بدون تفكير و هناك العكس، من كان يستغرق وقتا طويلا في

الحساب عن طريق أصابعه ثم يطلب ورقة و قلم من اجل حل عمليات حسابية بسيطة جدا. هناك بعض الحالات تسأل كثيرا متى ننتهي من هذا الاختبار، هذا ما يجعلهم غير مركزين في المهمة المسندة إليهم، لكنهم منشغلين بأشياء أخرى تلهيهم عن المهمة الأساسية. لكن هذه المظاهر السلوكية و الضعف المعرفي بدأ يتناقص تدريجيا بعد تطبيقنا للبرنامج التدريبي و الدليل على ذلك النتائج الجيدة المحققة من طرف أغلب الحالات في القياس البعدي.

و بما أن العملية التعليمية تتطلب من التلميذ أن يركز انتباهه على المنبه الرئيسي، و يتجاهل المنبهات الأخرى، هنا تظهر الصعوبة الكبيرة عند فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. فالتشتت المتكرر للانتباه يجعلهم لا يكملوا أعمالهم و واجباتهم، فكثيرا ما يجد المعلم فرغات و نقائص في عمل هؤلاء التلاميذ و يتهممهم بالتقصير. كما أن النتائج الضعيفة التي تحصلت عليها أغلب الحالات في التطبيق القبلي لبطارية التقييم المعرفي، تؤكد ضعف بعض الوظائف المعرفية مثل الانتباه، الذاكرة و خلل في عمل الوظائف التنفيذية. هذا ما توافق لحد كبير مع دراسة (Lirma & Raynold, 2001) التي تحدثت فيها عن ثلاثة أسباب رئيسية تقف خلف صعوبات التعلم عند الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط تتمثل في : أن اضطراب الانتباه و فرط الحركة له علاقة بخلل في نشاط الذاكرة العاملة، و مشاكل على مستوى الوظائف التنفيذية مهما كان نوعها، سواء في القدرة على تحديد المشكلة، خطة العمل، تنفيذ الخطة أو تقييم فاعليتها، و أخيرا مشاكل في سرعة معالجة المعلومات.

من هنا نلاحظ أن للانتباه أهمية بالغة في التحصيل الدراسي عامة، و في مادة الرياضيات بشكل خاص، حيث تؤثر درجة تركيز الانتباه على التحصيل في مادة الرياضيات إلى حد كبير، لأن المسائل الرياضية تتطلب تركيز انتباه التلميذ عليها، بدءا من تناول معطياتها إلى البحث عن العلاقات و الربط بينها ومعالجتها، وصولا إلى إيجاد الحل لها (خنسة، 2000).

و ما يميز أفراد مجموعة الدراسة هو البطء الشديد أثناء حل المسائل الرياضية، هذا ما أكده المعلمين أن أغلبهم لا يتجاوز معالجة سؤال واحد أو جزء منه، من خلال المسائل الرياضية التي تقدم لهم، و ليس لديهم وعي بالوقت المحدد لحل تلك المسائل على الرغم من تحديد المعلم للوقت في كل مرة. و تأكد لنا ذلك من خلال تعاملنا مع أفراد مجموعة الدراسة، من خلال المسائل الرياضية التي قدمناها لهم في البرنامج التدريبي.

و نجد في هذا السياق أيضا دراسة "بنيديتو و تانوك" (Benedotto et Tannock, 1999)، حيث كان الهدف منها تقييم مهارة القيام بالعمليات الحسابية، عند التلاميذ الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد مقارنة بتلاميذ عاديين، حيث توصلت الدراسة إلى أن الاطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كان أدائهم أقل من أقرانهم العاديين في مادة الرياضيات و انجاز العمليات الحسابية، على الرغم من أن مستوى الذكاء لديهم مثل الأطفال العاديين. و يعاني الاطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه، من فهم المصطلحات الرياضية بشكل مناسب و سريع (الاستلاف مثلا)، و هي مهارة تتطلب جهد معرفي اساسي مثل تشغيل الذاكرة و الانتباه، الذي يشكل جانب ضعف عند هذه الفئة (الخرمشي، 2007).

و من بين المشاكل الواضحة التي ظهرت عند أفراد مجموعة الدراسة، عدم القدرة على التركيز على المعلومات الحقيقية و الأساسية المطلوبة منهم، في انجاز مهمة معينة و تثبيط أو عزل المعلومات غير المطلوبة أو الثانوية. حيث نجدهم ينشغلون بالجزئيات و الاشياء الخارجة عن الموضوع و يهملون لب الموضوع أو الواجب المطلوب منهم. كما انهم لا يحسنون جدولة المهام المعقدة و المركبة المقدمة لهم، و تقسيم المهمة إلى أجزاء و تبسيطها و الاعتماد على ادارة الوقت في حل المشكلة، إذ يطغى على أعمالهم الفوضى و نقص الترتيب و التنظيم. و هذا يدل على وجود مشكل أو اضطراب في الوظائف التنفيذية، أو في الضبط التنفيذي المركزي و هو المسؤول عن الضبط الانتباهي، مما يؤدي إلى عدم القدرة على تنفيذ المهمة المقدمة لهم.

و تدعيما لهذه النتيجة، نجد دراسة قام بها "بايدرمان" (Piederman, 2004) حول تأثير اضطراب الوظائف التنفيذية، على الانتاج الاكاديمي للطلاب الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، في عينة تشكلت من 259 طالب يعانون من الاضطراب و 222 ليس لديهم هذا الاضطراب، بمدى عمري يتراوح بين 6-17 سنة. أجريت عليهم العديد من الاختبارات كاختبار الجوانب الأكاديمية و الوظائف التنفيذية و غيرها، حيث كانت النتائج كالتالي: الطلاب الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه مع النشاط الزائد، أظهروا أداء أكاديمي أضعف من العاديين في العديد من المجالات، منها الرياضيات و القراءة، و قد ارتبط هذا الضعف بحالات الذين لديهم اضطراب في الوظائف التنفيذية. كما أن الأطفال الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، و لديهم مشكل في الوظائف التنفيذية، كانوا أكثر رسوبا و اعادة للسنوات الدراسية.

و يجب الإشارة إلى أنّ تعلّم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، و التي هي بمثابة وظائف ذهنية تستحوذ جزء كبير من التكوين الفردي، و المتمثلة في الإدراك، الانتباه، الذكاء، الذاكرة، و اللغة التي

تُمثل جوهر السلوك الإنساني، فعدم قدرة أي نظام من الأنظمة المعرفية السابقة الذكر على أداء وظائفه ينتج عنه صعوبات تعلم القراءة، التي تعتبر أول اكتساب قاعدي للطفل عند دخوله المدرسة، و هي نشاط جد معقد لكونه مساهما في عملية التعلم ككل، و أي تأخر أو خلل في اكتسابها سيؤدي إلى صعوبات في الفهم القرائي، التي تسمح بوصول الطّفل لتعلم المهارات المدرسية الأخرى بشكلٍ سليم.

و دليل فعالية الأنشطة المقدمة في البرنامج العلاجي، هو نجاح أغلب الحالات في تمرين العمليات الحسابية، بعد أن كانت نتائجهم ضعيفة في القياس القبلي. و هذا دليل كافي على تحسن الانتباه و التركيز عند افراد مجموعة الدراسة، لأن الحساب الذهني يعتمد على درجة عالية من الانتباه. في الاخير يمكن القول أن بطارية التقييم المعرفي هي أداة جيدة و دقيقة و شاملة، يمكن استخدامها لتقييم القدرات المعرفية عند فئة الاطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لأنها تكشف لنا عن أماكن العجز عند المفحوص، و بالتالي تصميمنا لبرنامج العلاج يكون حسب الوظائف المعرفية المصابة عند المفحوص.

VI-2-2 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي، و درجات القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الموجهة للمعلمين لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة".

جدول رقم 21 : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأبعادها الثلاثة، عند أفراد مجموعة الدراسة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة t	الخطأ المعياري للمتوسط للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	القياس	
0,05	16	210,6	1,35	5,59	14,41	1,55	6,39	41,52	17	القبلي	صعوبات الانتباه
						1,03	4,27	27,11	17	البعدي	
0,05	16	8,5	0,96	3,97	8,23	1,17	4,85	29,17	17	القبلي	الاندفاعية
						0,8	3,3	20,94	17	البعدي	
0,05	16	12,41	0,76	3,16	9,52	1,35	5,58	39,76	17	القبلي	النشاط الزائد
						0,98	4,07	30,23	17	البعدي	
0,05	16	13,73	02,34	09,65	32,17	2,71	11,20	110,47	17	القبلي	الدرجة الكلية
						2,01	08,31	78,29	17	البعدي	

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي، في أبعاد استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. حيث قدر المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بـ 110,47 و الانحراف المعياري قدر بـ 11,20 في القياس القبلي، أما في القياس البعدي فقد قدر المتوسط الحسابي بـ 78,29، و الانحراف المعياري قدر بـ 08,31 و بلغت قيمة T المحسوبة 13,73، و هي قيمة دالة احصائية عند مستوي الدلالة 0,05.

و بالنسبة للبعد الأول و هو صعوبات الانتباه، قدر المتوسط الحسابي بـ 41,52 و الانحراف المعياري قدر بـ 6,39، بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس البعد في القياس البعدي بـ 27,11 و الانحراف المعياري قدر بـ 4,27. و بلغت قيمة T المحسوبة 10,62 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05. و هذا ما يؤكد تحسن أفراد المجموعة التجريبية في بعد صعوبات الانتباه.

أما في بعد الاندفاعية قدر المتوسط الحسابي في القياس القبلي بـ 29,17 و الانحراف المعياري قدر بـ 4,85. بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس البعد في القياس البعدي بـ 20,94 و الانحراف المعياري قدر بـ 3,3 و بلغت قيمة T المحسوبة 8,53 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05.

و أخيرا بعد النشاط الزائد، حيث قدر المتوسط الحسابي في القياس القبلي بـ 39,76 و الانحراف المعياري قدر بـ 5,58، أما في القياس البعدي فبلغ المتوسط الحسابي 30,23 و الانحراف المعياري 4,07، حيث بلغت قيمة T المحسوبة 12,41 و هي قيمة دالة عند مستوي الدلالة 0,05. و هذا ما يؤكد تحسن أفراد مجموعة الدراسة، و الدليل على ذلك الفروق الواضحة في المتوسطات الحسابية، فيما يخص استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في أبعادها الثلاثة، و ذلك في كل من القياس القبلي و البعدي. و هذا دليل على نجاح الأنشطة المقدمة في البرنامج العلاجي.

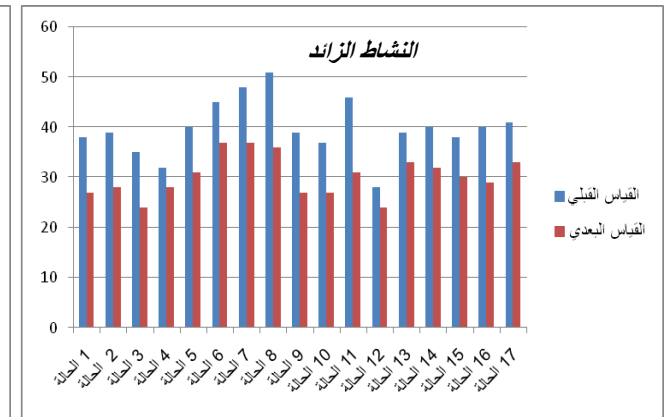
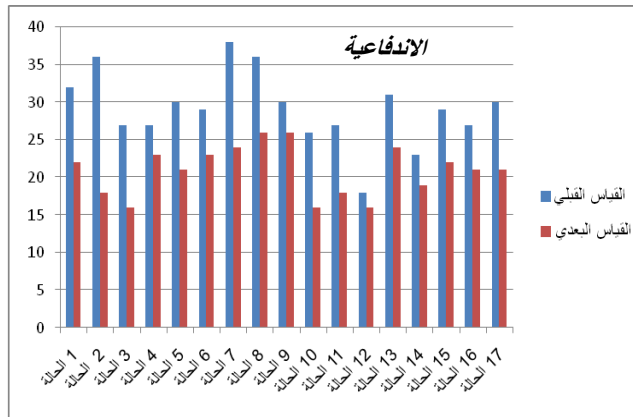
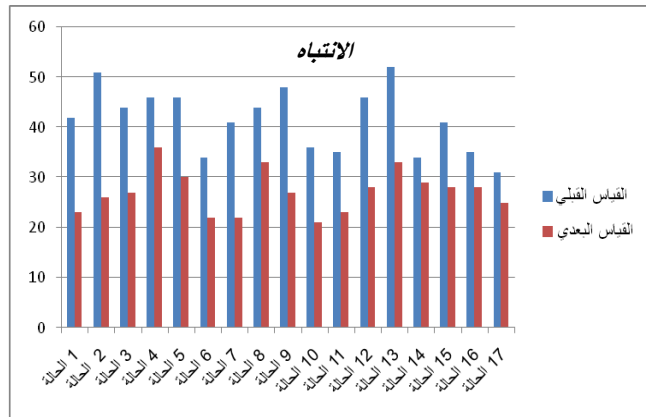
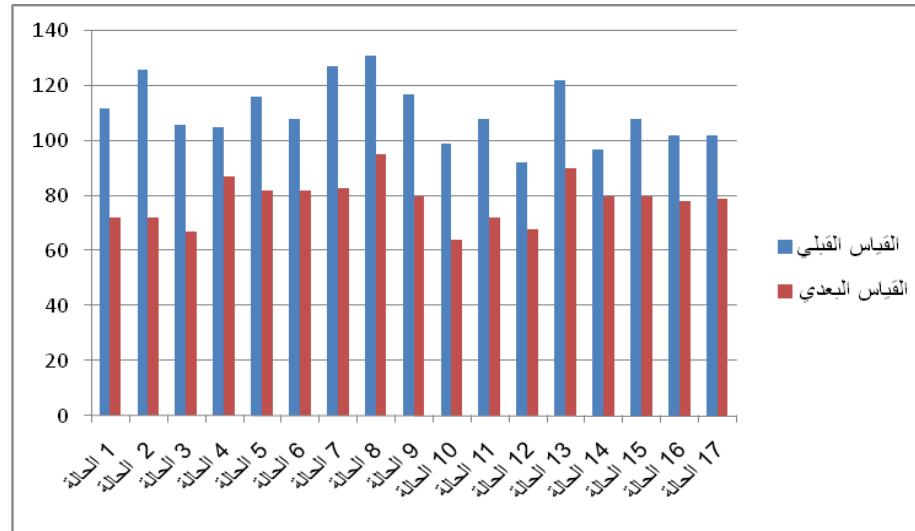
VI-2-2-1 نسب تحسن الحالات في استمارة ملاحظة و تشخيص النشاط الزائد "نسخة المعلمين":

بعد أن تأكدنا من دلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد "نسخة المعلمين" في أبعادها الثلاثة، سوف نوضح نسب التحسن المحققة من طرف الحالات، بعد خضوعهم للجلسات التدريبية الخاصة بالبرنامج. و الجدول رقم " 22" يوضح ذلك.

جدول رقم 22 : يمثل نسب تحسن الحالات في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأبعادها الثلاثة

(صعوبات الانتباه، الاندفاعية و النشاط الزائد)

المتوسط	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الحالات
34,7	19,4	20	31,7	14,7	36,5	39,1	34,3	41,7	43,7	25	46,3	35,3	34,8	21,7	38,6	49	45,2	نسبة تحسن الانتباه
28,4	30	22,2	24,1	17,4	22,6	11,1	33,3	38,5	13,2	27,8	36,8	20,7	30	14,8	40,7	50	31,2	نسبة تحسن الاندفاعية
24,1	19,5	27,5	21,1	20	15,4	14,3	32,6	27	30,8	29,4	22,9	17,8	22,5	12,5	31,4	28,2	28,9	نسبة تحسن النشاط الزائد
	23	23,2	25,6	17,4	24,8	21,5	33,4	35,7	29,2	27,4	35,3	24,6	29,1	16,3	36,9	42,4	35,1	المتوسط



رسم بياني رقم 3: يمثل الفروق بين القياس القلبي و القياس البعدي الخاص باستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الخاصة بالمعلم) في أبعادها الثلاثة (صعوبات الانتباه، الاندفاعية و النشاط الزائد).

أ- التحليل الكمي:

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم "22"، أن الحالات حققت تحسنا ملحوظا في الأبعاد الثلاثة لاستمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث كانت نسبة التحسن الأكبر في بعد صعوبات الانتباه و التي قدرت بـ 34,7%، و اختلفت نسب التحسن من حالة إلى أخرى و بنسب متفاوتة. حيث حصلت الحالة الثالثة على أعلى نسبة تحسن تقدر بـ 49% و أضعف نسبة تحسن قدرت بـ 19,4% و كانت من نصيب الحالة السابعة عشر. أما فيما يخص بعد الاندفاعية، فقدرت أعلى نسبة تحسن فيه بـ 50% أحرزتها الحالة الثانية، و أصغر نسبة تحسن كانت عند الحالة الثانية عشر بنسبة قدرت بـ 11,1%. و أخيرا بعد النشاط الزائد الذي حققت فيه الحالة الثانية دائما أعلى نسبة تحسن قدرت بـ 42,4%، و أصغر نسبة تحسن حصلت عليها الحالة الرابعة بنسبة قدرت بـ 12,5%.

ب- التحليل الكيفي:

بعد أن طبقنا استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياس القبلي، أظهرت النتائج نسبة مرتفعة من مظاهر الاضطراب عند كل الحالات، حيث كانت درجاتهم كلها فوق 90 درجة، و بالتالي تم تصنيفهم ضمن دائرة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المرتفع. و بعد تطبيق الجزء الأول من البرنامج و هو تعديل السلوك و التقليل من النشاط الزائد، ظهر التحسن عند أغلب الحالات، خاصة فيما يخص النشاط الزائد و كثرة الحركة في القسم. هذا ما جعلهم أكثر استقرارا و هدوءاً في المرحلة الثانية من البرنامج، و التي ركزنا فيها على تنشيط عملية الانتباه بكل أنواعه. حيث ظهر التحسن عند أغلب الحالات و بالأخص الحالة الأولى، الثانية و السابعة، هذا ما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي و نجاحه. لقد ظهر أثر التحسن على الأداء الأكاديمي للتلاميذ، خاصة فيما يخص حل الواجبات و الانتباه للمعلم أثناء الشرح. و كذا انهائهم للمهام الموكلة لهم في القسم في وقتها المحدد. مثل كتابة الدرس و الخلاصات على الكراس، رغبة منهم في الحصول على طابع جميل على الكراس أو نجمة لامعة أو بطاقة استحسان.

VI-2-2-2 نسب التحسن الخاصة بكل بعد من أبعاد استمارة ملاحظة و تشخيص النشاط الزائد (نسخة المعلمين) :

من خلال الرسم البياني رقم "3" الذي يوضح نسب التحسن في كل بعد، نلاحظ أن البعد الذي تحسن بدرجة أكبر هو بعد صعوبات الانتباه الذي قدرت نسبة التحسن فيه بـ 37,7% خاصة في البنود التالية: يجد صعوبة في تركيز انتباهه أثناء شرح المعلم للدرس، يجد صعوبة في تركيز انتباهه أثناء حل التمارين أو الواجبات، يستغرق وقتا طويلا في انجاز أنشطته المدرسية، يجد صعوبة في الانتقال من مادة إلى أخرى.

حيث تناقصت الدرجات العالية أين كان تقدير المعلم في القياس القبلي بالاختيار الرابع، و هو كثير جدا بـ 4 نقاط، لتراجع في القياس البعدي إلى نادرا أو أحيانا بنقطتين، مما يدل على تحسن قدرة أغلب الحالات على الانتباه و التركيز في القسم، و أثناء أداء المهام و الواجبات المختلفة. و بعد الاندفاعية في المرتبة الثانية، بنسبة تحسن قدرت بـ 28,4% خاصة في البنود التالية: ينتقل من نشاط لآخر دون أن يكمل الذي سبقه، يخاطب رفاقه في القسم و لا يحترم المعلم، يجد صعوبة في انتظار دوره، يقاطع الآخرين أثناء حديثهم و يفرض و جوده بالكلام. تراجعت هذه البنود من الاختيار الثالث و هو غالبا بثلاث نقاط، إلى الاختيار الثاني نادرا بنقطتين مما يدل على تناقص السلوكات الدالة على الاندفاعية.

و نفس الشيء بالنسبة لبعد النشاط الزائد، الذي تحسنت فيه الحالات السبعة عشر بنسبة 24,1% في البنود التالية: يحدث ضجيج و ضوضاء في القسم، يجد صعوبة في البقاء في مكانه و لو بطلب من المعلم، يوقع أدواته على الأرض عمدا و ينهض من مكانه لالتقاطها. حيث تراجعت هي الأخرى إلى الاختيار الثاني و هو نادرا. و هذا ما يدل على تحسن الحالات في الأبعاد الثلاثة للاستمارة، و بالتالي انخفاض مظاهر الاضطراب عندهم.

VI-2-3 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات نتائج القياس القبلي و درجات نتائج القياس البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الخاصة بالأولياء لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة".

جدول رقم 23 : يوضح نتائج دلالة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي و متوسط درجات القياس البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الخاصة بالأولياء) عند أفراد مجموعة الدراسة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة t	الخطأ المعياري للمتوسط للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	
0,05	16	12,07	1,24	5,12	15	1,5	6,21	67,64	17	القياس القبلي
						1,67	6,9	52,64	17	القياس البعدي

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي، على استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في نسخته الموجهة للأولياء. حيث قدر المتوسط الحسابي بـ 67,64 و الانحراف المعياري قدر بـ 6,21 في القياس القبلي. أما في القياس البعدي فقدر المتوسط الحسابي بـ 52,64 و الانحراف المعياري قدر بـ 6,9. و بلغت قيمة T المحسوبة 12,07 و هي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة 0,05. هذا ما يؤكد تحسن أفراد المجموعة التجريبية في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في النسخة الموجهة للأولياء، و هذا دليل على نجاح البرنامج التدريبي في التقليل من المظاهر السلوكية السلبية عند هذه الفئة في المنزل.

VI-3-2-1 نسب تحسن الحالات في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة الأولياء):

بعد أن تأكدنا من دلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد " نسخة الأولياء"، سنوضح نسب التحسن المحققة من طرف الحالات، بعد خضوعهم للجلسات التدريبية الخاصة بالبرنامج التدريبي. و الجدول الموضح أسفله يبين ذلك.

جدول رقم 24 : يمثل نسب تحسن الحالات من خلال نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة الأولياء).

العينة	القياس القبلي	القياس البعدي	الفرق	النسبة المئوية (%)
1	57	44	13	12,1
2	78	57	21	19,4
3	55	37	18	16,7
4	71	56	15	13,9
5	58	39	19	17,6
6	65	57	8	7,4
7	69	59	10	9,3
8	72	46	26	24,1
9	68	57	11	10,2
10	72	58	14	13
11	70	59	11	10,2
12	67	52	15	13,9
13	65	56	9	8,3
14	72	54	18	16,7
15	68	56	12	11,1
16	75	52	23	21,3
17	68	56	12	11,1

أ- التحليل الكمي:

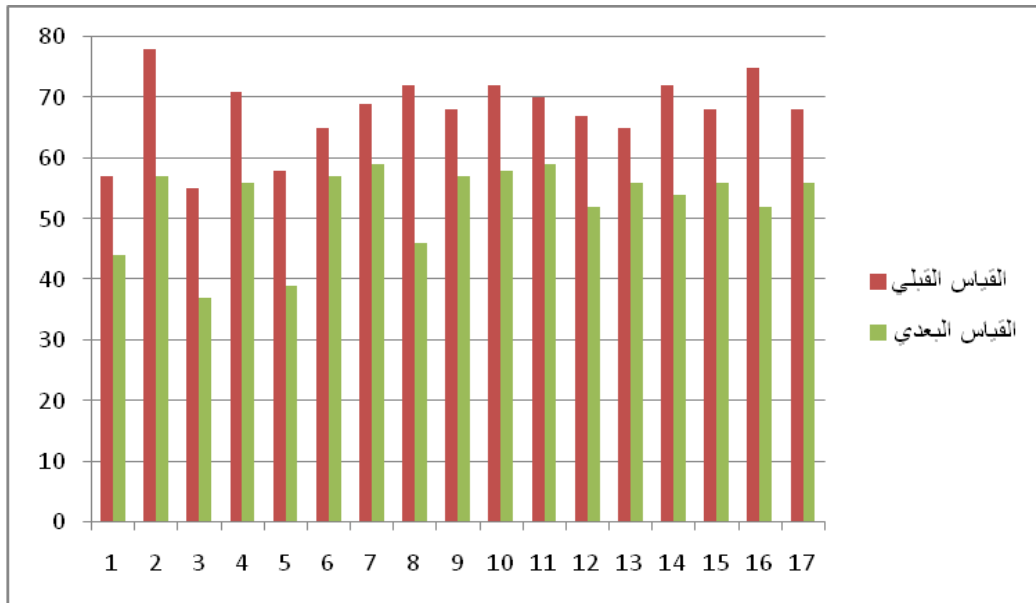
يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن كل الحالات نقصت عندها أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فكانت أكبر نسبة تحسن من نصيب الحالة الثامنة بنسبة 24,1%، حيث تناقص عدد النقاط بـ 13 نقطة و هي نتيجة جيدة. أما بالنسبة لأضعف نسبة تحسن كانت عند الحالة السادسة بنسبة 7,4% حيث تناقص عدد النقاط بـ 8 نقاط فقط.

ب- التحليل الكيفي:

لقد تناقصت السلوكيات الدالة على اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد خاصة عند الحالة الثانية، الثامنة و السادسة عشر، حيث اختفت الكثير من الأعراض و المظاهر السلوكية السلبية عندهم. و من بين البنود التي أجاب عليها الأولياء في القياس القبلي بالاحتمال الرابع، و هو كثير جدا ما يعادل 4 نقاط نذكر: يطلب المساعدة في أعمال بإمكانه القيام بها لوحده، يعبث

بأدواته المدرسية (يكسر، يضيع، يقطع الأوراق من الكرايس)، ينهض كثيرا من مكانه خلال تناول الوجبات و لا ينهي طعامه، لديه صعوبة في التركيز أثناء حل واجباته المنزلية، لا يستطيع البقاء في مكان واحد يتحرك في كل أرجاء المنزل، يرفض مراجعة دروسه و حل التمارين. كل هذه الأعراض تناقصت في القياس البعدي، حيث أصبحت في بديل الاجابة الثاني و هو نادرا، الذي يعادل نقطتين على سلم التقييط. و هذا دليل واضح على نقص المظاهر السلوكية الغير مرغوبة و التي كانت تشكل قلقا و توترا عند الاولياء، عند أغلب الحالات في المنزل، و استقرارهم انفعاليا بدرجات متفاوتة من حالة لأخرى. حيث ظهر تحسن ملحوظ عند كل الحالات خاصة الحالة الثامنة، التي تحسنت بدرجة عالية، و حسب الأم فإنها أصبحت أكثر انضباط في المنزل و تتجز واجباتها المنزلية دون ضغط أو عناد، و اختفت معارضتها و رفضها لمراجعة الدروس في المنزل اختفاء شبه كلي، عند باقي الحالات أصبحت تحدث بنسب قليلة و في المواد التي لا يحبونها فقط.

و أظهرت أغلب الحالات درجة عالية من الهدوء و الاستقرار في التعاملات اليومية، سواء مع الأقران من نفس سنهم و كذا مع اخوانهم في المنزل، خاصة الحالات الثانية، الثالثة، الخامسة و السادسة عشر، حيث أكدت الفروق و نسب التحسن ذلك. كما أن الأولياء بقوا على نفس الاستراتيجيات التي استعملت في البرنامج، مثل التعزيز الايجابي و العقود و بالتالي النتائج كانت ايجابية.



رسم بياني رقم 4: يمثل الفروق بين القياس القبلي و القياس البعدي الخاص باستمرار ملاحظة النشاط الزائد (نسخة الأولياء)

يتضح من خلال الرسم البياني رقم "4"، أن كل الحالات تحسنت في القياس البعدي من خلال أراء الأولياء، حيث تناقصت مظاهر اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الحالات في البيت.

VI-2-3-2 التفسير النفسي العصبي لنتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة المعلمين + نسخة الأولياء):

دلت نتائج الفرضيتين الثانية و الثالثة للدراسة، على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، فالتحسن كان جيد في بعد الانتباه، مع انخفاض ملحوظ في النشاط الزائد و الاندفاعية، عند كل أفراد مجموعة الدراسة بنسب متفاوتة، و ذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي. حيث ظهر تقلص المظاهر المميزة لهذا الاضطراب، من خلال اعادة تطبيق استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بنسختها الموجهة للمعلمين و الموجهة للأولياء. فكانت الفروق بين متوسطات الدرجات على الاستمارة في القياس القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي في جزئه الأول و الثاني الذي كان هدف كل منهما، تعديل و تقليل المظاهر السلوكية الغير هادفة في القسم، و زيادة قدرة التلاميذ على التركيز و الانتباه.

حيث ظهر التحسن في بعض الجوانب المعرفية و الانفعالية عند بعض الحالات، فحسب رأي المعلمين أغلب أفراد مجموعة الدراسة زادت مدة انتباههم في القسم، و تحسن فهمهم للتعليمات و الاسئلة المقدمة من طرف المعلم، بالإضافة إلى التفاعل الجيد مع المعلم أثناء لقاء الدرس، خاصة في المناقشة الشفهية للمواضع المقدمة في مختلف المواد.

و ما يجعل التحسن بنسبة متفاوتة عند أفراد مجموعة الدراسة، هو أن معظم الحالات يغلب عليهم أعراض نقص الانتباه أكثر من أعراض النشاط الزائد، هذا ما يجعل عملية علاج و تنشيط الانتباه صعبة، لأنها عملية معرفية ادراكية ذات أسس عصبية لا يمكن قياسها بسهولة، و بالتالي استثارة المناطق العصبية المسؤولة عنها تأخذ وقتا طويلا و عملا مكثفا من أجل تنشيطها، على عكس

النشاط الزائد الذي هو عبارة عن مظاهر سلوكية حركية يسهل قياسها، و بتالي يسهل ضبطها و التحكم فيها.

و قد تأكدت فعالية بعض الاستراتيجيات المستعملة في الجزء الأول من البرنامج، مثل التعزيز الايجابي و إستراتيجية العقود، إذ خلقت نوع من المنافسة بين أفراد مجموعة الدراسة، حول من منهم الذي يجمع أكبر عدد من النقاط و يحصل على المكافئة. و من بين المكافئات الأكثر نجاحا هي: بطاقات الاستحسان خاصة تلك التي تحمل اسم التلميذ و فيها توقيع الباحثة أو المعلم، إذ كان لها أثر نفسي واضح في زيادة الثقة بالنفس عند التلميذ و رفع مستوى تقديره لذاته، خاصة عند الحالة الثانية و الحالة السادسة عشر. و أكد المعلم على فعالية هذه الاستراتيجيات لأنها نشطت كل تلاميذ القسم، و ليس أفراد مجموعة الدراسة فقط، هذا ما شجع المعلمين على تبني هذه الطريقة في تعديل و تحسين سلوك التلاميذ. للاطلاع على نماذج من بطاقات الاستحسان عد إلى الملحق رقم "3".

من جهة أخرى لاحظنا عند بعض الحالات، أن المشاركة العائلية و المتابعة المستمرة من طرف الأولياء في البيت، أدت إلى ظهور تحسن واضح عندهم. كما أن تغيير و تعديل الأولياء لبعض أنماط و طرق تعاملهم مع الطفل، سمح بالتقليل من مظاهر الاضطراب عنده، مثل استعمال الوالدين لكل من إستراتيجية التعزيز الايجابي و إستراتيجية العقود في البيت، و هي المستعملة من طرف الباحثة في البرنامج العلاجي، هذا ما أدى إلى زيادة التفاعلات العائلية الايجابية بين الطفل و والديه و حتى الإخوة والأخوات. حيث صرحت والدة الحالة الثانية، أن كل العائلة أحبت الطريقة و ساهمت في انجاحها، حيث كانت النتائج جيدة جدا مع الحالة الثانية سواء في البيت أو المدرسة. و في هذا السياق أكدت العديد من الدراسات، على أهمية المحيط الأسري في التقليل من أعراض هذا الاضطراب عند الطفل منها دراسة "داودني و تايلور" (Dawndeny et Taylor، 1997) التي أكدوا فيها على أهمية العوامل الأسرية في ظهور الاضطراب عند الطفل، فالطفل الذي ينشأ في بيئة تتسم بأعراض النشاط الزائد، يكون مقلدا لهذا النموذج أو النماذج التي يراها باستمرار في منزله، بخلاف غيره من الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية مستقرة نفسيا.

و يري (باركلي و زملائه، 1993) و (كابلان، 1994)، بأن اضطراب النشاط الزائد و نقص الانتباه عند الأطفال ناتج عن سوء المعاملة الوالدية، أو المعاملة الوالدية الخاطئة، التي يشعر من خلالها الطفل بالنبذ و الاهمال و الرفض من طرف والديه.

و على عكس الحالة الثانية التي حققت تحسناً جيداً من خلال دعم المحيط الأسري لها، هناك بعض الحالات كان تحسنها ضعيف، بسبب الجو العائلي المشحون بالمشاكل و الصراعات، خاصة الحالة التاسعة و الثالثة عشر، أين كان الوالدين يستعملون بكثرة أسلوب الضغط و الاجبار، و تعرض الطفل أو التلميذ للضرب المبرح إذا خالف أوامر والديه. مثل الحالة التاسعة التي كانت موقع صراع بين الاب و الأم المطلقين، فالحالة تعيش مع والدتها وزوج أبيها و تعرضت في الكثير من المرات للأخذ عنوة من طرف والدها، هذا ما أثر كثيراً على حالتها النفسية. فحسب رأي المعلمة، الحالة (ع-ن) حالة خاصة يتحمل مسؤولية اضطرابها الأب و الأم بالدرجة الأولى. فالضغط النفسي و المشاكل الانفعالية عند هذه الحالة، تظهر على شكل كف عن الكلام و أداء المهام المدرسية، حيث تخرج الحالة كل طاقتها في الكتابة على الطاولة أو حفرها بواسطة شيء حاد مثل المدور. كما أنها شديدة العناد و القسوة مع زملائها في القسم، هذا ما جعل صداقاتها قليلة جداً، وحتى تفاعلها مع زملائها ضعيف و محدود.

و تدعيما لهذه النتيجة فإن دراسة (الزغبى، 2005)، تؤكد أن الرفض المستمر للطفل وإشعاره بالدونية، من خلال عدم القبول لأعماله و تصرفاته و تحطيم معنوياته، يجعله ينسحب إلى عالمه الخاص و يحاول الانتقام من الآخرين.

كما يذكر (أحمد و بدر، 2004) أن بعض الدراسات أشارت إلى أن أسباب هذا الاضطراب، تعود إلى أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تنسم بالرفض و الاهمال و الحرمان العاطفي، مما يؤدي لحدوث حالات اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد (نايف الزراع، 2007).

و في نهاية تطبيق البرنامج التدريبي، صرح بعض الاولياء بعد نجاح الخطة العلاجية مع أبنائهم، أنهم تقيّدوا بكل النصائح المقدمة من طرف الباحثة في المنزل، هذا ما زاد من فعالية البرنامج التدريبي المقدم في المدرسة، حيث التزموا بعمل جدول يومي، حددوا فيه الوقت المناسب لإنهاء الواجبات

المدرسية، و الوقت المناسب للعب و وقت النشاطات المنزلية الحرة، التي يجبها الطفل. و اعتمدوا في ذلك على نظام النقطة و المكافئة و التعزيز الايجابي. بالإضافة إلى ما سبق يجب تجاهل الأشياء و السلوكات السلبية التي تصدر من التلميذ، و تجاهل جوانب الضعف في انجازه للواجبات، و التركيز على حل المشكلة عن طريق تجزئة العمل الصعب من السهل إلى الصعب، ثم إلى الأكثر صعوبة، و هذا من أجل تحبيب العملية التدريسية عند الحالة و تشويقها لإنجاز الواجبات عن طريق المكافئة و التشجيع المستمر.

و يعتبر التحكم و ادارة سلوك الاطفال مسألة ليست سهلة، خاصة إذا كان الطفل يعاني من مشكلات أو اضطرابات تثير تلك السلوكات، كاضطراب النشاط الزائد و نقص الانتباه (Child study center, 2004).

و يشعر الأهل أن التعامل مع اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند أبنائهم، يشكل تحدي كبير و عاملا فعلا من عوامل الاحباط و الضغوطات التي يعانون منها، فالتلميذ الذي يعاني من هذا الاضطراب يتأثر به كثيرا و يؤثر على المحيطين به، حيث يطال تأثيره انتباه التلميذ و قدرته على التحكم باندفاعيته. فهو اضطراب ذو أسباب بيولوجية لا يمكن للطفل إيقافه و منعه من التأثير به (Child study center, 2004).

و قد يساهم تعليم الأطفال و تدريبهم على السلوكات المقبولة، و التعامل المناسب معهم في تخفيض حدة أعراض الاضطراب إلى حد كبير. و هذا ما ظهر عند أفراد مجموعة الدراسة الذين تلقوا الدعم و التشجيع من أشخاص آخرين مقربين منهم. و يلعب الأهل دورا فاعلا في تدريب الطفل و التعامل مع سلوكياته، حين يتم تدريبهم و تأهيلهم على الاساليب التي تساهم في دعمهم لطفلهم (Garber et al, 2003).

فالأهل يميلون دائما للتعبير عن رفضهم لسلوكات ابنهم بأساليب تبتعد عن الايجابية و تميل إلى السلبية، حيث يميل العديد من أولياء الأمور للتعبير عن رفضهم لسلوك الطفل، من خلال الصراخ و المجادلة و في بعض الأحيان باستخدام الضرب، و الذي يؤدي بدوره إلى تراجع كبير في سلوكات الطفل و يقود إلى مزيد من المشكلات في العلاقة بين الطفل و أسرته. كما تعمل هذه الاساليب الوالدية الخاطئة على تدمير صورة الطفل لذاته، مما يؤدي إلى تراجع في قدراته و مهاراته، و التي قد

تظهر على شكل ضعف في التحصيل الأكاديمي، بالإضافة للعلاقات الغير مناسبة و المتطرفة مع الآخرين كالإخوة و الاقران و المعلمة (الخرشي، 2004).

VI-2-4 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في اختبار الانتباه الانتقائي فيما يخص الاجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة".

يظهر لنا من خلال الجدول رقم "25" الذي يوضح الفروق بين القياسين القبلي و البعدي، في عدد الإجابات الصحيحة أثناء قراءة البطاقات الثلاثة، و البطاقة الرابعة التي توضح نتيجة التداخل. فبالنسبة لقراءة البطاقة A، قدر المتوسط الحسابي بـ 30 و الانحراف المعياري قدر بـ 13,28 في القياس القبلي، بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس البطاقة في القياس البعدي بـ 48,58 و الانحراف المعياري قدر بـ 2,5. و بلغت قيمة T المحسوبة -5,97 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05، و هذا ما يؤكد زيادة عدد الإجابات الصحيحة أثناء قراءة الحالات للبطاقة A في القياس البعدي. أما بالنسبة لقراءة البطاقة B فقدر المتوسط الحسابي بـ 26,94 و الانحراف المعياري بـ 9,49 في القياس القبلي، بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس البطاقة في القياس البعدي بـ 43,23 و الانحراف المعياري قدر بـ 7,26. و بلغت قيمة T المحسوبة -8,52 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05. و فيما يخص نتائج قراءة البطاقة C من طرف أفراد مجموعة الدراسة في القياس القبلي، فقدر المتوسط الحسابي بـ 40,41 و الانحراف المعياري قدر بـ 7,72، أما في القياس البعدي لنفس البطاقة بلغ المتوسط الحسابي 49,47، و الانحراف المعياري 1,06، حيث بلغت قيمة T المحسوبة -5,03 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05. و أخيرا نتائج التداخل في إعادة قراءة البطاقة B كانت كالتالي في القياس القبلي، المتوسط الحسابي قدر بـ 19,41 و الانحراف المعياري قدر بـ 8,56، و في القياس البعدي قدر المتوسط الحسابي بـ 37,52 و الانحراف المعياري بـ 6,02. و قيمة T المحسوبة قدرت بـ -8,75 و هي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05. هذا ما يؤكد تحسن أفراد مجموعة الدراسة في قرائتها لبطاقات الاختبار. و هنا تظهر فاعلية الأنشطة الخاصة بالانتباه الانتقائي المقدمة في البرنامج.

جدول رقم 25 : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي في

اختبار الانتباه الانتقائي فيما يخص الاجابات الصحيحة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة t	الخطأ المعياري للمتوسط للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة		
0,05	16	-5,97	3,11	12,82	-18,58	3,22	13,28	30	17	القياس القبلي	البطاقة A
						0,6	2,5	48,58	17	القياس البعدي	
0,05	16	-8,52	1,91	7,88	-16,29	2,3	9,49	26,94	17	القياس القبلي	قراءة البطاقة B
						1,76	7,26	43,23	17	القياس البعدي	
0,05	16	-5,03	1,79	7,41	-9,05	1,92	7,92	40,41	17	القياس القبلي	البطاقة C
						0,25	1,06	49,47	17	القياس البعدي	
0,05	16	-8,75	2,06	8,52	-18,11	2,07	8,56	19,41	17	القياس القبلي	التداخل
						1,46	6,02	37,52	17	القياس البعدي	
0,05	16	4,09	2,21	9,12	9,05	1,55	6,39	21,00	17	القياس القبلي	الدرجة الكلية
						1,33	5,49	11,94	17	القياس البعدي	

1-4-2-VI نسب تحسن الحالات في اختبار الانتباه الانتقائي من خلال زيادة عدد الاجابات الصحيحة:

سوف نقدم في الجدول رقم "26"، متوسط عدد الاجابات الصحيحة للحالات السبعة عشر، في اختبار الانتباه الانتقائي بالنسبة للبطاقات الاربعة الخاصة بالاختبار. وكذا نسب التحسن المحققة من طرف كل حالة في القياس البعدي، بعد خضوعهم للبرنامج التدريبي و التي سيتم عرضها في الجدول الموضح أسفله.

جدول رقم 26: يوضح متوسطات عدد الإجابات الصحيحة في اختبار الانتباه الانتقائي، في القياسين القبلي و البعدي.

الحالات	البطاقة A		البطاقة B (القراءة)		البطاقة C		البطاقة B (التداخل)		نتيجة التداخل	
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
1	26	50	30	43	33	50	10	36	23	14
2	16	50	28	45	42	50	18	44	24	6
3	23	48	15	40	33	49	11	39	22	10
4	9	50	10	38	27	49	8	33	19	16
5	35	46	35	50	39	48	27	45	12	3
6	47	50	46	50	48	50	25	40	23	10
7	18	50	28	42	48	50	21	38	27	12
8	45	50	29	50	40	50	12	39	28	11
9	48	50	31	49	49	50	20	48	29	2
10	37	50	29	49	46	50	33	40	13	10
11	29	48	19	39	46	50	28	33	18	17
12	11	45	26	44	44	50	10	37	34	13
13	25	50	15	47	29	50	18	35	11	15
14	46	50	37	47	49	50	30	39	19	11
15	21	48	18	28	34	49	11	30	23	19
16	26	41	23	26	30	46	15	22	15	24
17	48	50	39	48	50	50	33	40	17	10
المتوسط الحسابي	30	48,6	26,9	43,2	40,4	49,5	19,4	37,5	21	11,9

أ- التحليل الكمي:

يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه، أن كل فرد من أفراد مجموعة الدراسة تحصل على نقطة تمثل عدد الاجابات الصحيحة في اختبار ستروب، و الخاصة بكل بطاقة من بطاقات الاختبار، حيث كان المتوسط الحسابي لكل الحالات في الاختبار في القياس القبلي 30، و في القياس البعدي

48,6 بالنسبة للبطاقة A، أما البطاقة B فكان المتوسط الحسابي في القياس القبلي 26,9 و في القياس البعدي فقدر بـ 43,2، وفيما يخص البطاقة C فقدر متوسطها الحسابي بـ 40,4 في القياس القبلي. أما في القياس البعدي فقدر بـ 49,5، و لما وصلنا لإعادة قراءة البطاقة B (بطاقة التداخل)، كان المتوسط الحسابي 19,4 في القياس القبلي و في القياس البعدي قدر بـ 37,5. و أخيرا نتيجة التداخل كانت كما يلي: في القياس القبلي قدر المتوسط الحسابي بـ 21، و في القياس البعدي قدر بـ 11,9.

و ما نستنتجه أن عدد الاجابات الصحيحة ارتفع في القياس البعدي عند كل الحالات و في كل البطاقات و نقصت نسبة درجة التداخل.

ب- التحليل الكيفي:

نلاحظ من خلال النتائج المحققة من طرف أفراد مجموعة الدراسة، في اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي في القياس القبلي، أن النتائج كانت ضعيفة خاصة في البطاقة B في المرحلة الثانية أين نطلب من الحالة أن تقرأ الكلمة المكتوبة دون التركيز على لون الحبر، حيث ظهرت الترددات بكثرة، كما أن الحالات كانت تتوقف و تستغرق وقت طويل في القراءة، خاصة الحالة الرابعة و الحالة الحادية عشر. زد على ذلك صعوبات القراءة التي تعاني منها هذه الحالة، و التي كانت عائقا أمامها مما جعلها تقرأ 9 كلمات فقط و انتهى الوقت المحدد للاختبار و هو 45 ثانية. أما في بطاقة التداخل فالأخطاء و الترددات كانت كثيرة، خاصة عند الحالة الثامنة التي قدرت بـ 29 نقطة. و الحالة التاسعة التي قدرت بـ 28 نقطة، هذا ما جعل عدد الاجابات الصحيحة قليل عند هذه الحالات. أما في القياس البعدي، فقد حصل تحسن كبير عند الحالات من حيث درجة أدائهم على هذا الاختبار، إذ زاد عدد الاجابات الصحيحة عند الحالات، فتحصلت 10 حالات على العلامة الكاملة في قراءة البطاقة A و البطاقة C، و درجة التداخل كانت ضعيفة عند بعض الحالات مثل الحالة الخامسة و الثامنة التي قدرت على التوالي بـ 2 و 3 نقاط.

VI-2-5 عرض، تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في اختبار الانتباه الانتقائي فيما يخص عدد الاجابات الخاطئة لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة".

جدول رقم 27 : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي، في اختبار الانتباه الانتقائي فيما يخص الإجابات الخاطئة.

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة t	الخطأ المعياري للمتوسط للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة		
0,05	16	4,47	1,45	6,01	6,52	1,40	5,79	7,11	17	القياس القبلي	البطاقة A
						320,	1,32	0,58	17	القياس البعدي	
0,05	16	5,24	31,9	997,	10,17	1,87	7,73	13,17	17	القياس القبلي	البطاقة B قراءة
						0,88	3,65	3,00	17	القياس البعدي	
0,05	16	4,58	0,69	2,85	3,17	0,65	2,71	3,29	17	القياس القبلي	البطاقة C
						110,	0,48	0,11	17	القياس البعدي	
0,05	16	7,10	1,19	4,91	8,47	0,94	3,90	13,82	17	القياس القبلي	التداخل
						0,86	3,56	5,35	17	القياس البعدي	

يظهر لنا من خلال الجدول رقم "27" لتوضيح الفروق بين القياسين القبلي و البعدي، في عدد الإجابات الخاطئة أثناء قراءة البطاقات الثلاثة، و البطاقة الرابعة التي توضح نتيجة التداخل ما يلي:

في القياس القبلي لقراءة البطاقة A قدر المتوسط الحسابي بـ 7,11 و الانحراف المعياري بـ 5,79، بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس البطاقة في القياس البعدي بـ 0,58 و الانحراف المعياري قدر بـ 1,32. و بلغت قيمة T المحسوبة 4,47، و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05، و هذا ما يؤكد تناقص عدد الإجابات الخاطئة أثناء قراءة الحالات للبطاقة A في القياس البعدي. أما بالنسبة لقراءة البطاقة B فقدر المتوسط الحسابي بـ 13,17 و الانحراف المعياري بـ 7,73 في القياس القبلي، بينما قدر المتوسط الحسابي لنفس البطاقة في القياس البعدي بـ 3 و الانحراف المعياري بـ 3,65. و بلغت قيمة T المحسوبة 5,24 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05. و فيما

يخص نتائج قراءة البطاقة C من طرف أفراد مجموعة الدراسة في القياس القبلي، فقدّر المتوسط الحسابي بـ 3,29 و الانحراف المعياري قدر بـ 2,71، أما في القياس البعدي لنفس البطاقة بلغ المتوسط الحسابي 0,11 و الانحراف المعياري قدر بـ 0,48. حيث بلغت قيمة T المحسوبة 4,58 و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0,05. و أخيراً نتائج التداخل في إعادة قراءة البطاقة B كانت كالتالي في القياس القبلي، المتوسط الحسابي قدر بـ 13,82 و الانحراف المعياري قدر بـ 3,90، و في القياس البعدي قدر المتوسط الحسابي بـ 5,35 و الانحراف المعياري بـ 3,56. و قيمة T المحسوبة قدرت بـ 7,10 و هي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05، هذا ما يؤكد تناقص عدد الإجابات الخاطئة بنسبة كبيرة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة.

VI-2-5-1 نسب تحسن الحالات في اختبار الانتباه الانتقائي من خلال تناقص عدد الاجابات الخاطئة.

جدول رقم 28: يمثل عدد الإجابات الخاطئة لكل بطاقة من بطاقات اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي في القياس القبلي و البعدي لكل حالة.

الحالات	البطاقة A		البطاقة B (القراءة)		البطاقة C		البطاقة B (التداخل)	
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
1	10	0	6	3	6	0	16	10
2	11	0	8	2	9	0	11	4
3	5	0	7	0	2	0	10	10
4	10	2	19	7	8	0	19	11
5	10	0	15	0	2	0	18	7
6	2	0	5	0	2	0	10	0
7	12	0	17	0	4	0	18	0
8	7	0	24	0	5	0	16	5
9	4	0	7	2	4	0	14	0
10	3	0	11	2	4	0	14	5
11	1	1	15	6	0	0	12	10
12	17	2	26	8	1	0	21	6
13	20	0	29	0	5	0	13	2
14	1	0	10	2	0	0	7	4
15	6	0	10	7	3	0	16	5
16	2	5	13	12	1	2	10	5
17	0	0	2	0	0	0	10	7
المتوسط الحسابي	7,12	0,59	13,2	3	3,29	0,12	13,8	5,35

أ- التحليل الكمي:

قدر المتوسط الحسابي لعدد الاجابات الخاطئة لاختبار ستروب، عند كل الحالات في القياس القبلي بـ 7,12 للبطاقة A، و في القياس البعدي قدر بـ 0,59. أما البطاقة B فكان المتوسط الحسابي في القياس القبلي 13,2، و في القياس البعدي قدر بـ 3. و فيما يخص البطاقة C فقدّر متوسطها الحسابي بـ 3,29 في القياس القبلي و في القياس البعدي قدر بـ 0,12. و أخيرا اعادة قراءة البطاقة B (بطاقة التداخل) كان المتوسط الحسابي 13,8 في القياس القبلي، و 5,35 في القياس البعدي. حيث نلاحظ أن عدد الاجابات الخاطئة تناقص في القياس البعدي في كل البطاقات.

أ- التحليل الكيفي:

عند ملاحظتنا لقراءة الحالات السبعة عشر الممثلة لمجموعة الدراسة، فيما يتعلق بالإجابات الخاطئة فقد كانت كثيرة في القياس القبلي خاصة في البطاقة B في مرحلة القراءة و كذا في مرحلة التداخل، و هي مرحلة التركيز على لون الحبر و ليس على الكلمة المكتوبة. حيث نجد الحالة الثالثة عشر ارتكبت الكثير من الأخطاء و ذلك نتيجة السرعة في قراءة الكلمات و التي كانت أغلبها خاطئة، على الرغم من أننا أعدنا تطبيق الاختبار معها عندما لاحظنا العدد الكبير للأخطاء. لكن حدث نفس الشيء في المحاولة الثانية. لكن في القياس القبلي نقص عدد الاجابات الخاطئة عند معظم الحالات خاصة في البطاقة C، حيث نجد الحالة السادسة عشر فقط التي أخطأت و باقي الحالات كلها لم تخطئ أثناء القراءة.

VI-2-5-2- التفسير النفسي العصبي لنتائج اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي:

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي، أن نتائج الحالات السبعة عشر كانت ضعيفة في القياس القبلي، خاصة على البطاقة B في مرحلة قراءة الكلمات، و نفس البطاقة في المرحلة الرابعة و التي تقيس درجة التداخل، من خلال التركيز على لون الحبر الذي كتبت به الكلمة، و ليس الكلمة في حد ذاتها. حيث لاحظنا ضعفا كبيرا خاصة عند الحالة الرابعة و الحالة الثانية عشر، فهاتين الحاليتين بالإضافة لاضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، لديهم مشكل كبير في القراءة حيث نجدهم في مستوى السنة الرابعة ابتدائي لكن مستوى القراءة عندهم ضعيف جدا، يشبه مستوى تلميذ السنة الأولى أو الثانية ابتدائي. إذ يعتمدون على التهجئة أثناء القراءة و الاتباع بالأصبع

أثناء، هذا ما جعل عدد اجاباتهم الصحيحة قليلة، بسبب البطء في القراءة و كثرة الترددات، و بالتالي كثرة الأخطاء. هذا ما توافق مع رأي "باركلي" (Barkley, 1992)، الذي يؤكد أن الكثير من الدراسات في هذا المجال أثبتت أن الطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه، هو أكثر بطء في القراءة للكلمات من الطفل العادي و يرتكب الكثير من الاخطاء اثناء قراءته.

كما أن ارتفاع عدد الاجابات الخاطئة في اختبار ستروب، يعود إلى التوظيف السيئ لمكانيزم الصد، بمعنى أن مكانزم الصد لم يمارس الرقابة على معالجة المثير المحول و الهدف، و الذي يعني الغاء الاستجابة الخاصة بالمثير المحول و تنشيط المعالجة الخاصة بالهدف، و ذلك لإعطاء الاستجابة المناسبة (الخاصة بالهدف). فعدم صده يؤدي إلى إعطاء الاستجابة الغير المناسبة أو خاطئة (Barkley et al, 1992).

و من جهة أخرى، الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه و النشاط الزائد، يتميزون بخلل في فعالية السياقات الانتباهية لديهم، هذا ما يؤدي إلى ارتكاب أخطاء كثيرة في اختبار ستروب. زد على ذلك فإن بطء عملية تطور القدرة على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، و الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تعيق إمكانية التعلم المبكر عندهم في المدرسة. هذا ما يضعف قدرتهم التربوية و التعليمية الاساسية، مما يقود لاحقا إلى مزيد من الصعوبات. فيواجه عدد كبير من الاطفال ذوي صعوبات التعلم و المصابين باضطراب نقص الانتباه، صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التي يتعرضون لها. و يصف المعلمون هؤلاء الأطفال على انهم لا يستطيعون التركيز في أعمالهم و ينشغلون بسهولة و مدى الانتباه لديهم محدود (الخطيب و الحديدي، 1997).

هذه الخصائص كلها ظهرت واضحا عند أفراد مجموعة الدراسة، خاصة في الأنشطة التي تعتمد على الانتقاء، مثل نشاط الفرز و التركيب حسب اللون، و نشاط التعرف على الصورة المختلفة من مجموعة صور متشابهة. حيث لاحظنا هنا ضعف عند أغلب الحالات في انتقاء الهدف الصحيح. كما أن قيام التلميذ بمهمتين مختلفتين في آن واحد، يؤدي إلى انخفاض في عدد الإجابات الصحيحة و هذا الانخفاض يعود إلى التداخل Interférence ما بين المهمتين، لأن كل مهمة تستوجب قدرة جيدة على الانتباه، و التي هي في الأصل محدودة. حيث ظهر هذا واضحا عند كل أفراد عينة الدراسة، إذ كانت درجة التداخل مرتفعة خاصة في المرحلة الثانية من الاختبار، و هي قراءة البطاقة B و المرحلة

الرابعة أين نطلب من الطفل قراءة الكلمات بالتركيز على لون الحبر، و ليس الكلمة المكتوبة في حد ذاتها. و كلما زادت نسبة التداخل زادت نسبة الترددات و الاجابات الخاطئة.

و يتم تفسير هذا على أساس أن هذا التداخل بين المثيرات يؤدي إلى فقدان المعلومة، بحيث تعطي قدرة العملية الانتقائية الأولوية للمعلومات الإدراكية الحاضرة (لون الكلمة) على حساب اللون الذي تدل عليه. و هذا يفسر على أساس وجود تداخل بين عمليتين معرفيتين هما: قراءة الكلمة أي معرفة الكلمة (مهمة ثانوية) و تحديد لونها (مهمة رئيسية)، مع العلم أن التداخل يحصل لأنه يجب الانتباه أكثر لتحديد الألوان بدل قراءة الكلمات.

كما لاحظنا وجود تأخر كبير في اختيار الاجابة الصحيحة عند بعض الحالات، هذا ما جعل أغلبهم لا يصلون في قراءتهم للكلمات حتى إلى النصف و تنتهي الـ 45 ثانية المخصصة لقراءة البطاقة. حيث ظهر هذا المشكل بوضوح عند كل الحالات في القياس القبلي. لكن بعد تطبيق البرنامج العلاجي الذي نشط كثيرا عملية الانتباه الانتقائي، من خلال الأنشطة المقدمة في الجزء الثاني من البرنامج، و التي ركزت على الانتباه بنوعيه الانتقائي و المركز، و كذلك من خلال أنشطة الجزء الثالث من البرنامج و التي خصصت لتحسين الفهم القرائي، لكنها مبنية كلها على أساس الفهم و الانتقاء، و بالتالي نشطت كثيرا عملية الانتباه الانتقائي عند أغلب الحالات.

و النتائج المحققة من طرف الحالات في القياس البعدي دليل على ذلك. حيث ظهر تحسن كبير عند أفراد مجموعة الدراسة، و الشيء الإيجابي هو تحسن قدرة الحالات من حيث وعيهم بعامل الوقت، و أهميته في هذا الاختبار، بدليل أن بعض الحالات قبل أن نبدأ في أي مهمة تسأل عن الوقت المحدد لها، و يحاولون احترامه. كما أنهم أصبحوا أكثر دقة في قراءتهم للكلمات، و تناقصت نسبة الأخطاء عندهم خاصة في البطاقة A و البطاقة C، حيث أدركوا أن النتيجة تكون جيدة إذا كانت هناك دقة في القراءة، و ليس عندما يسرعون في القراءة، لأنهم كلما أسرعوا زادت أخطائهم. و نتيجة لفهم المبدأ من طرف بعض الحالات، نلاحظ أنهم أنهو قراءة هذه البطاقات في 38 إلى 40 ثانية دون أي خطأ يذكر. فالحالة السادسة مثلا حققت نجاحا في القراءات الأربعة للاختبار دون أن ينتهي الوقت، و حتى طريقة جلوسها و نظرها للورقة اختلفت، حيث طلبت منا أثناء اجراء الاختبار أن نسمح لها بالجلوس في آخر القسم و أن تتجه إلى الجدار كي تكمل القراءة قبل زملائها، و عندما سألناها عن السبب، قالت كي لا أرى شيء و بالتالي أكمل القراءة بسرعة.

و في الأخير نستنتج أن الانتباه له دور مهم في عملية التعلم خاصة الانتباه الانتقائي، حيث يري (كيرك و كالفانت، 1984) أن العناصر الرئيسية للتعلم تستوجب التركيز على المثيرات المهمة، و استبعاد أو تجاهل المثيرات غير المهمة. و يتطلب أداء أي مهارة ثلاث أنواع من الاختيار: الاختيار الحسي ضمن الحاسة الواحدة و الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة و الاختيار الحسي المتعدد. أما (العريشي، 2013) فيقول أن نقص الانتباه و بالخصوص الانتباه الانتقائي، يعد من المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يفقدون القدرة على الاحتفاظ و الاستمرار في الانتباه.

VI-2-6 عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

و التي تنص "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج متوسط الدرجات في القياس القبلي و نتائج متوسط الدرجات في القياس البعدي، في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي لدى أفراد مجموعة الدراسة".

جدول رقم 29: يوضح الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي و القياس البعدي، في اختبار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	قيمة الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري للفروق	الخطأ المعياري للمتوسط للفروق	قيمة t	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
القياس القبلي	17	10	3,5	0,84	-3,52	2,21	0,53	-6,58	16	0,05
القياس البعدي	17	13,52	2,91	0,7						

يتضح من خلال الجدول رقم "29" وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي و البعدي، في اختبار الفهم القرائي، حيث قدر المتوسط الحسابي بـ 10 و الانحراف المعياري قدر بـ 3,5 في القياس القبلي، بينما في القياس البعدي فقدر المتوسط الحسابي بـ 13,52 و الانحراف المعياري قدر بـ 2,91. و بلغت قيمة T المحسوبة -6,58 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05، هذا ما يؤكد نجاح أنشطة الجزء الثالث من البرنامج العلاجي في تحسين قدرة أفراد مجموعة الدراسة على فهم ما يقرؤون.

VI-2-6-1 نسب التحسن في اختبار الفهم القرائي عند كل حالة:

سوف نقوم فيما يلي بتحديد نسب التحسن عند أفراد مجموعة الدراسة في اختبار الفهم القرائي.

الجدول رقم 30: يمثل نسب النجاح في اختبار الفهم القرائي في مرحلة التطبيق القبلي و البعدي، و نسب التحسن الخاصة بكل حالة.

نسبة التحسن %	القياس البعدي		القياس القبلي		العينة
	%	المجموع	%	المجموع	
35	70	14	35	7	1
35	75	15	40	8	2
20	75	15	55	11	3
5	45	9	40	8	4
20	65	13	45	9	5
15	70	14	55	11	6
20	80	16	60	12	7
5	65	13	60	12	8
25	80	16	55	11	9
15	85	17	70	14	10
15	80	16	65	13	11
20	40	8	20	4	12
35	60	12	25	5	13
20	40	8	20	4	14
0	75	15	75	15	15
0	60	12	60	12	16
15	85	17	70	14	17

أ- التحليل الكمي:

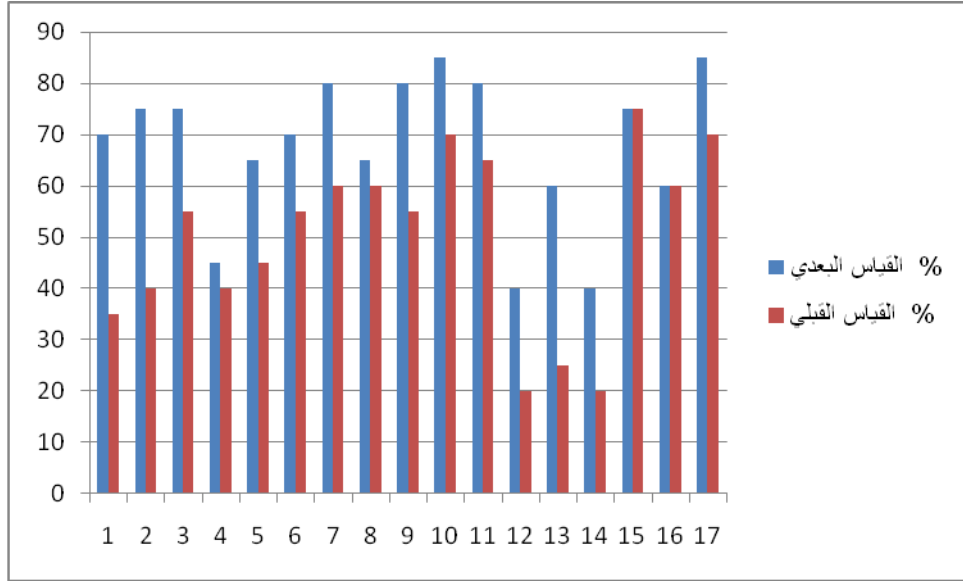
يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، أن نسب نجاح الحالات 17 في القياس القبلي، كانت من ضعيفة إلى حسنة عند أغلب الحالات، حيث حصلت الحالة الثانية عشر و الرابعة عشر على أضعف علامة و التي قدرت بأربع نقاط، بنسبة نجاح تقدر بـ 20%. و أحسن علامة قدرت بـ 15 نقطة من نصيب الحالة الخامسة عشر، بنسبة نجاح تقدر بـ 75%. أما في القياس البعدي فقد تحسنت أغلب الحالات و كانت النتائج جيدة. حيث حصلت الحالة السابعة عشر و الحالة العاشرة على أعلى علامة و هي 20/17 درجة بنسبة نجاح قدرت بـ 85% و هي نسبة مرتفعة. أما فيما يخص التحسن فقد ظهرت عند كل الحالات في أدائها على الاختبار التحصيلي للفهم القرائي بنسب متفاوتة، حيث حققت الحالة الأولى و الثانية و الثالثة عشر أعلى نسبة قدرت بـ 35%. و نجد

أن الحالة الخامسة عشر و السادسة عشر لم يحدث لديها تحسن حيث تحصلت الحالة الخامسة عشر على العلامة 20/15 بنسبة نجاح تقدر ب75% و هي نفس النسبة التي تحصلت عليها في القياس البعدي، و نفس الشيء بالنسبة للحالة السادسة عشر.

ب- التحليل الكيفي:

يتضح لنا من خلال النتائج ظهور التحسن بدرجة كبيرة عند الحالة الأولى، الثانية و الثالثة عشر. ظهر ذلك من خلال طريقة معالجتهم للنص في القياس البعدي، التي كانت جيدة و دقيقة من حيث اختيار الاجابات، فالحالة الثالثة عشر على سبيل المثال كل ما تقرأ سؤال تعود للنص و تبحث عن الاجابة و تتأكد منها. عكس مرحلة القياس القبلي، أين كان معظم الحالات يقرؤون النص القراءة الأولى فقط، و قراءتهم سطحية يبحثون من خلالها عن الكلمات الدالة على السؤال دون أن يفهموا عن ماذا يبحثون. و تحسن أدائهم بصفة ملحوظة في الأسئلة التي تبحث عن ضد الكلمة، الأسئلة التي تتعلق بتحديد الافكار الواردة في النص، مثل تحديد الفكرة العامة.

كما نلاحظ من خلال نسب التحسن أن البنود التي تحسن فيها أفراد مجموعة الدراسة، هي البنود التي تقيس المستوى الحرفي للفهم القرائي. ففي القياس القبلي ظهرت صعوبات كثيرة في هذا المستوى، من خلال عدم قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومة التي وردت في النص بطريقة مباشرة، حيث لاحظنا عدم قدرتهم الاجابة على بعض الاسئلة المباشرة التي نكون قد شرحناها من قبل، فبعض الحالات تعتمد على أخذ كلمة أو كلمتين من السؤال و يبحثون عنها في النص و يكتبون الجملة التي تأتي بعدها. و هناك من يكتب حتى فقرة بأكملها مثل الحالة الرابعة. أما بالنسبة للمستوى الثاني من الفهم القرائي وهو الفهم التفسيري فقد كان ضعيف جدا في مرحلة القياس القبلي و الدليل على ذلك عدم قدرة أفراد مجموعة الدراسة الاجابة على الأسئلة التي تحتاج إلى القراءة بين السطور أي استنتاج الاجابة من خلال السياق.



رسم بياني رقم 5 : يمثل الفروق بين نتائج اختبار الفهم القرائي عند أفراد عينة الدراسة في كل من القياس القبلي و القياس البعدي.

يتضح من خلال الرسم البياني الموضح أعلاه، أن كل الحالات تحسن أدائها في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي، في القياس البعدي مقارنة مع نتائج القياس القبلي التي كانت ضعيفة، خاصة عند الحالات الثانية عشر، الثالثة عشر و الرابعة عشر، حيث ظهر التحسن بوضوح عند هذه الحالات و كل أفراد مجموعة الدراسة.

VI-2-6-2 المناقشة النفسية العصبية لنتائج اختبار الفهم القرائي وعلاقته بالانتباه الانتقائي:

اتضح من خلال العرض السابق للنتائج أن مستوى الفهم القرائي عند مجموعة الدراسة، قد تحسن على ما كان عليه من قبل، و الدليل الفروق الواضحة بين القياسين القبلي و البعدي، التي أكدت ذلك. ففي القياس القبلي تميز أفراد مجموعة الدراسة ببطء في فهم التعليمات المقدمة و حتى الأسئلة المطروحة حول النص، مما اخذ منا جهداً و وقتاً كبيرين من اجل إيصال المعلومة لهم، و السبب هو كثرة الشرود و الحركة و قلة التركيز، حيث ما يكاد يغيب نظرنا عن التلميذ حتى ينشغل بأشياء أخرى خارج الموضوع، هذا ما اثر كثيراً على عملية الفهم القرائي. و المعروف أن مهارات التعلم المختلفة، تتطلب من الأطفال نقل انتباههم من مهمة إلى أخرى عند الحاجة إلى ذلك، ففي

القراءة على سبيل المثال، يجب أن ينقل الطفل انتباهه من فكرة إلى أخرى و من كلمة إلى أخرى و من فقرة إلى أخرى، و قد سمي (ستراوس ولنتن، 1974) عدم القدرة على نقل الانتباه بالثبات و الاحتفاظ، حيث يستمر الطفل بشكل متكرر في القيام بالمهارة نفسها دون الانتقال إلى الاستجابة المناسبة التي يجب أن تتبع المثير الجديد. و هذا ما شكل إشكالا كبيرا عند أفراد مجموعة الدراسة. ففي بعض الاحيان ينتقل المعلم إلى سؤال أو نشاط آخر، ونجد منهم من لا يزال يتحدث عن السؤال الذي سبقه، هذا ما يؤدي إلى هدر الوقت و عدم التقدم في الدروس خاصة إذا كان عدد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كبير في القسم، حيث يصعب على المعلم التحكم فيهم.

و مما لاشك فيه أن تأثير عملية الانتباه خاصة منه الانتباه الانتقائي، ظهر واضحا على عملية الفهم القرائي عند أفراد مجموعة الدراسة، إذ أن تشتت انتباههم و عدم تركيزهم أثناء قراءة و معالجة النص يؤدي إلى هشاشة الرصيد اللغوي عندهم، خاصة و أن الانتباه يعتبر جزء مهم من عملية الذاكرة، التي تلعب الدور الأول و الأساسي في عملية الفهم القرائي و ذلك بنوعيتها القصيرة و الطويلة المدى. و حسب (Meneghetti et al, 2006) الذي يرى بأن الانتباه يؤثر على عملية الفهم، لكن التأثير الأكبر يكون للذاكرة، لأنه من أجل فهم جيد يجب أن تكون عند القارئ قدرة على تخزين و معالجة المعلومات المقروءة في ذاكرته العاملة، أثناء معالجته للنص المقروء، في الوقت نفسه الذي يجب عليه تكوين تمثيلات عملية متناسقة، ترتبط ارتباطا وثيقا بمعرفته السابقة بالموضوع.

و يرى (انجل و اخرون، 1992) أن الذاكرة العاملة تؤدي عدد من الوظائف، منها الانتباه الانتقائي للأحداث التي تمر على الفرد، و المحافظة عليها و دمجها مع الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. هذا بالإضافة إلى الفهم و الاستنتاج (الصبوة و مبروك، 2005). و ما ظهر عند أفراد مجموعة الدراسة ان الحالات التي تحسن مستواها في الانتباه بصفة عامة، زادت قدرتهم على تخزين المعلومات و تحسن مستواهم في الفهم القرائي، و حتى رصيدهم اللغوي أصبح أحسن مما كان عليه من قبل. و الدليل على ذلك هو مستوى التعبير الكتابي الذي وصلوا إليه في نهاية البرنامج الذي يعتبر مقبول بالمقارنة مع ما وجدناهم عليه قبل بدا البرنامج. حيث كان البعض منهم يكتب سطر أو سطرين و يتوقف أو يكتب موضوع غير متناسق من حيث الأفكار يستعمل فيه اللغة الدارجة و يكون مليء بالأخطاء الإملائية.

و قد ذكر "ستيرنبرج" (Sternberg,1999)، أن أنجل (Engle,1999) قدم نموذجاً للذاكرة العاملة يشرح فيه علاقة هذه الأخيرة بعملية الانتباه، حيث يوضح هذا النموذج أن سعة الذاكرة العاملة تعكس القدرة على دفع المعلومات إلى بؤرة الانتباه و المحافظة عليها. و طبقاً لنموذج أنجل فان الذاكرة العاملة تتضمن مجالات محددة للترميز وسعة محدودة، و تلعب دوراً مهماً في المحافظة على المعلومات.

و قد قدم " لوفت" نموذجاً يصف فيه الذاكرة العاملة من خلال البناء المعرفي، حيث افترض أن هناك فروقاً فردية في سعة الذاكرة العاملة. ورأى أن الانتباه يختلف في سعته من شخص إلى آخر، و يؤثر ذلك على القدرة على اكتساب المعلومات التي يتعرض لها الفرد، و أيضاً في تخزينها و طريقة استعادتها. و يربط هذا النموذج بين سعة الذاكرة العاملة و بين الأداء الذي يقوم به الفرد عندما يعرض عليه مجموعة من المهام. وقد أشار " لوفت" انه كلما كانت المهام التي تعرض على الفرد صعبة أدى ذلك إلى اضطراب الأداء (Daily et al. 2001).

و مما سبق نستنتج أن الانتباه يلعب دور مهم في عملية تخزين و معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة. حيث نجد من بين مكونات هذه الأخيرة، المنفذ المركزي أو ما يعرف بالمركز التنفيذي، و هو ذو سعة تخزين محدودة، هذا المنفذ يمثل المصدر الرئيسي للمعلومات و يقوم بتخزينها فور دخولها، كما انه هو المسؤول عن عمليات الانتباه اللازمة لتنظيم المعلومات. و حسب (بادلي و هيتش، 1992) هذا المنفذ المركزي هو المسؤول عن عملية التركيز و المراقبة أثناء معالجة المعلومات (Baddeley, 2003).

و من هنا نقول أنه لا يمكن الفصل بين الذاكرة العاملة و الانتباه، كون هذا الأخير يعتبر عنصر أساسي في عمل الذاكرة العاملة. لهذا أدخلت الباحثة بعض النشاطات في البرنامج العلاجي لتقوية و تنشيط الذاكرة العاملة و كذا الإدراك البصري، لأنها وظائف معرفية مرتبطة فيما بينها مع الانتباه و لا يمكن فصل الواحدة عن الأخرى.

و قد أشار "كوليت و آخرون" (Collette, et al. 2002) إلى أن المنفذ المركزي في نموذج بادلي، له دور مهم في التنسيق بين المهام المزدوجة، و هذا ليس قاصراً على المهام التي تتطلب تخزين للمعلومات، و لكن أيضاً له دور هام في التعامل مع المهام الإدراكية.

و في هذا السياق ترى الباحثة أن المشاكل التي يعاني منها التلاميذ المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تؤثر كثيرا على أدائهم في مختلف الاختبارات المقدمة، حيث ظهر ضعف في الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة المدى، عند أفراد مجموعة الدراسة، من خلال أدائهم الضعيف في بطارية التقييم المعرفي، خاصة فيما يتعلق باسترجاع الست صور، و كذلك في بند التعلم حيث لم يستطيعوا تعلم سلسلة الكلمات المقدمة لهم من جهة، و من جهة أخرى لم يحافظوا على تسلسل تلك الكلمات كما قدمتها لهم الباحثة. حتى المعلمين أكدوا لنا الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في تخزين المعلومات و استرجاعها وقت الحاجة. حيث يظهر ذلك من خلال عدم قدرتهم على تخزين القوانين الخاصة بمعالجة المسائل الرياضية و حفظ القواعد و الخلاصات البسيطة. يقول احد المعلمين "لا أكاد انتهي من قراءة الخلاصة و شرحها بعد لحظات اطلب من البعض منهم إعادة القاعدة فلا يستطيع". هذا ما جعل المعلم يطلب منهم كتابة الخلاصة عشر مرات او أكثر من أجل ترسيخها في أذهانهم و حفظها.

و من هذا المنطلق ركزت الباحثة في البرنامج العلاجي على وضع أنشطة مزدوجة الأهداف، تعمل على تنشيط الذاكرة قصيرة المدى بنوعيتها السمعية و البصرية، و تعمل من جهة أخرى على تنشيط و استئارة الانتباه. حيث كان مفعول هذه الأنشطة جيد ، من خلال التحسن الذي حققه افراد مجموعة الدراسة في تنمية قدراتهم على التذكر و التخزين. و هذا ما ظهر واضحا من خلال النتائج الجيدة التي تحصل عليها افراد مجموعة الدراسة في مواد الحفظ مثلا التاريخ، الجغرافيا و التربية الاسلامية.

و النتيجة التي خرجت بها الباحثة في الأخير هي أن الانتباه وظيفة معرفية مهمة، و يعتبر نقطة الانطلاقة في عمل الوظائف المعرفية الأخرى، بدليل أن بعض الأنشطة و الاستراتيجيات المستعملة في البرنامج العلاجي، ساعدت هذه الفئة على تنمية قدرتهم على الانتباه و الذاكرة و الفهم في نفس الوقت، مثل أنشطة ترتيب الكلمات للحصول على جملة ذات معنى، نشاط إعادة سلسلة من الكلمات و الأرقام، نشاط استخراج كلمة من مجموعة من الكلمات الدالة على صورة معينة. و غيرها من الأنشطة، التي استعملناها في إستراتيجية المباريات و الألعاب اللغوية، التي زادت في تحصيل تلاميذ مجموعة الدراسة، في اختبارات اللغة العربية المقررة في البرنامج الدراسي. و سر نجاح المباريات و

الألعاب اللغوية، أنها تستغل ميول التلميذ و رغباته، في تعليمه عن طريق اللعب، لأننا بهذه الطريقة نستغل نشاطهم الزائد في تعليمهم أشياء مفيدة.

و يؤكد (محمد أحمد، 2004) على أن اللعب و التعبير بالقصص الحركية، يساعد الطفل على فهم نفسه و فهم العالم من حوله، و اقامة علاقات اجتماعية فعالة مع غيره. و هو فرصة يعبر عن طريقها الطفل عن مشكلاته و صراعاته، و يخرج مشاعر متراكمة من الضغوط و الاحباطات، مما يساعد على النمو العقلي و النفسي و الاجتماعي الجيد. و زيادة تركيز الانتباه المرتبط بالعملية التعليمية (محمود حمودة، 2004).

و يبرز (عبد الوهاب، 2008) وجهة نظر "كليلا ند" و "سيلبزي" في الفهم القرائي، و التي يشير فيها إلى أنه مع تقدم البحث في مجال القراءة، أصبح الفهم القرائي عبارة عن مركب يشتمل العملية العقلية الخاصة بإدراك المعنى المقترح من قبل الكاتب، و تقويمه و انتقاء المعنى الصحيح و التعميم القائم على معاني التفصيل المتضمنة في النص المقروء. و توقع النص الذي يعني تكييف القارئ نفسه مع الجمل و الفقرات المقدمة إليه، على أساس خبرته السابقة و معقولة هذه الجمل. و هذا ما ظهر عند أفراد مجموعة الدراسة، خاصة في النص الأول المقترح في البرنامج العلاجي و هو نص "البطلة لالة فاطمة نسومر" حيث لاحظنا عدم قدرة أفراد مجموعة الدراسة فهم طريقة تنظيم الأفكار و الأحداث المهمة الواردة في كل فقرة من فقرات النص، هذا ما جعلهم يجدون صعوبة في الاجابة على أسئلة الفهم الخاصة بالإستراتيجية الأولى، و هي إستراتيجية سؤال-جواب، لأن معرفتهم كانت ضعيفة و غير شاملة و غير متسلسلة للأفكار الموجودة في النص. كما ظهر لديهم ضعف في التصور الذهني الذي يختص بالمعنى الجمالي، و التعابير المجازية، و التعابير الحقيقية مثل السؤال التالي: "ما معنى عبارة لالة فاطمة نسومر عروس الجبال" و عبارة أخرى "الجزائر عروس المتوسط" حيث لم تستطع كل الحالات شرح هذه العبارات و التفريق بين التعبير المجازي و التعبير الحقيقي.

و نجد أيضا دراسة (الخرمشي، 2007) التي تطابقت نتائج دراستها مع نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير. و التي توصلت إلى أن الصعوبات التعليمية للتلاميذ الذين لديهم أعراض نقص الانتباه و نشاط زائد، تركز على جوانب رئيسية مرتبطة بالقراءة، الكتابة و الفهم القرائي. و تظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال، مثل مشكلات الذاكرة و الانتباه و تقدير الوقت و تحديد

الاهداف و العمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف. و تضيف قائلة ان نتائج الدراسات السابقة أكدت أن توظيف أسلوب القصة و اللعب يساهم في زيادة الانتباه للمادة العلمية (Rabiner,2002).

هذا ما تجسد بوضوح عند مجموعة الدراسة من خلال المباريات و الالعاب اللغوية، التي لاقت إقبالا و حبا كبيرين من طرف التلاميذ و زادت من رصيدهم اللغوي.

و ذكر (السيد و فائقة، 1999) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لا يستطيعون معالجة كل ما يستقبلونه من معلومات مقروءة. لذلك كثيرا ما يخطئون في القراءة و يزداد معدل أخطائهم كلما زادت المادة المقروءة، حيث يقرؤون الصفحة الأولى بأخطاء قليلة و تتزايد الأخطاء في الصفحة الثانية و هكذا. و قد ظهر هذا عند كل من الحالة الرابعة و الحالة الثالثة على شكل عسر قراءة، خاصة عندما تطول مدة القراءة، مثلا عندما نطلب منهم قراءة نص بأكمله فالأخطاء في الفقرة الثانية و الثالثة تكون أكثر من الفقرة الأولى.

و فيما يخص الصعوبات التي ظهرت في مستويات الفهم القرائي الاربعة كانت كالتالي: ظهور صعوبات في المستوى الحرفي للفهم القرائي، و هو عدم قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات التي وردت في النص بطريقة مباشرة، مثلا عدم قدرتهم الاجابة على بعض الأسئلة المباشرة، التي كنا قد شرحناها ووضحنا معناها من قبل. بالإضافة إلى ظهور صعوبات واضحة في مستوى الفهم الاستنتاجي الذي عرفه "هوت" (Hot, 1999) على أنه القراءة بهدف التوصل إلى المعلومات المتضمنة في النص المقروء، و التي لا يتم الإشارة إليها مباشرة من خلال توظيف خبرات الطلاب، و معرفتهم بالعالم المحيط بهم.

و من جهة أخرى ظهرت صعوبات كبيرة عند أغلب الحالات، خاصة في النص الأول و الثاني المقترحين في البرنامج العلاجي، و الذي تم اختيارهم من المقرر المدرسي. من بين هذه الصعوبات نجد: عجز أغلب الحالات في عملية الربط و التركيب، حيث قدمنا كلمات من النص و طلبنا منهم توظيفها في جمل من انشائهم، فكانت النتائج ضعيفة جدا إذ توصلت حالتين فقط لتكوين و تركيب جمل ذات معنى. و هذا دليل على عدم قدرة هؤلاء التلاميذ تطبيق معارفهم السابقة و ربطها بالأفكار الجديدة من اجل الخروج بمفهوم جديد. كما يدل أيضاً على هشاشة و فقر المخزون اللغوي عندهم، فأغلب اجاباتهم كانت سطحية و هشة و تخلوا من عنصر البناء و التنظيم و هذا يدل أيضا على أن الفهم عندهم ضعيف.

و في هذا السياق أشار (عصر، 2005) إلى عمليات الفهم القرائي الصغرى أو الجزئية و التي تتضمن عمليتين فرعيتين هما:

- الربط أو التركيب: أي تركيب الكلمات مع بعضها البعض لتكوين جملة صحيحة و يكون ذلك عن طريق فهم معنى الكلمة خارج التركيب.
- الاختيار الجزئي: الذي يشير إلى اختيار الفكرة و انتقائها من الاجزاء المختلفة ليتم تذكرها و توظيفها في التعلم اللاحق. و هذا ما ظهر عند أفراد عينة الدراسة على شكل عجز في العملية الثانية حيث أخفق أغلبهم في استخراج الفكرة العامة للنص من المحاولة الأولى.

و هنا توصلنا إلى نتيجة مفادها، أن فئة الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و كذا صعوبات في الفهم القرائي، يجب أن نراعي معهم عامل التكرار و التنوع في الأسئلة، من أجل تنشيط الانتباه و الذاكرة و توسيع دائرة معارفهم. و بالفعل كان لعامل التكرار دور مهم في تحسين قدرة التلاميذ على الانتباه، و بالتالي على الفهم أيضا. حيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا إذا أتقنت كل الحالات النشاط الذي سبقه. و هنا لعب التكرار دور مهم في تحسين الأداء من حيث الاجابة على الأسئلة من جهة، و تحسين نوعية الخط و الكتابة من جهة أخرى.

3-VI مناقشة نتائج الفرضية العامة من خلال تقييم المراحل الثلاثة للبرنامج التدريبي:
تنص الفرضية العامة للدراسة على "للبرنامج العلاجي دور في خفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و زيادة الانتباه و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي".

من اجل التأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بالدراسة الميدانية و تشخيص الاضطراب عند أفراد مجموعة الدراسة، ثم أجرينا القياسات القبلية من خلال تطبيق الاختبارات و الأدوات المختلفة المستعملة في هذه الدراسة. و شخصنا اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، عند سبعة عشر تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، الذين يعانون أيضا من مشكلات في الفهم القرائي، التي تم تشخيصها عن طريق الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة. بعدها قمنا بتطبيق البرنامج التدريبي الذي دام 6 أشهر، و أجرينا القياسات البعدية من خلال تطبيق نفس الاختبارات التي طبقت في القياس القبلي.

و من خلال تقييمنا لنتائج الفرضيات الستة الخاصة بالدراسة و التي تحققت كلها، نجد أن للبرنامج التدريبي أثر ايجابي، في التقليل من مظاهر النشاط الزائد و زيادة مدة الانتباه، بالإضافة إلى تحسين قدرات هؤلاء التلاميذ في الفهم القرائي. و فيما يلي سوف نقوم بتقييم المراحل الثلاثة الخاصة بالبرنامج التدريبي، و توضيح النتائج التي توصلنا إليها في كل مرحلة.

VI-3-1 مناقشة نتائج المرحلة الأولى من البرنامج: "مرحلة تعديل السلوك وخفض من اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد":

من أهم مميزات هذه المرحلة من البرنامج العلاجي، أنها تمت في محيط التلاميذ الدراسي، حيث لم نقم بعزلهم عن معلمتهم و زملائهم. و لكن قمنا بإدخال بعض التعديلات على القسم الدراسي، مثل تغيير مكان الجلوس لأفراد مجموعة الدراسة، تعليق جدول متابعة السلوك في القسم، وضع ساعة حائطية كبيرة لمساعدة هؤلاء التلاميذ على ادراك و احترام عامل الوقت، أثناء سير الدروس و انجاز الواجبات. من جهة أخرى ادخل مجموع المكافآت المختلفة، التي توضع فوق مكتب المعلمة على مرأى التلاميذ لجلب انتباههم، و تشجيعهم على السلوك الصحيح و الأداء الأكاديمي الجيد في القسم، للحصول على المكافئة. حيث هناك المكافآت الفورية و هناك المكافآت التي تكون في آخر الاسبوع، بعد جمع النقاط التي تحصل عليها التلميذ، و معرفة هل تؤهله للحصول على هدية ام لا. بالإضافة إلى انضمام الباحثة إلى القسم حيث أصبحت بمثابة المعلمة الثانية لهؤلاء التلاميذ.

جدول رقم 31: يوضح نسب تحسن أفراد مجموعة الدراسة من الأسبوع الأول إلى الأسبوع الرابع أثناء تطبيق برنامج تعديل السلوك في القسم.

الرقم	المظاهر السلوكية الصادرة عن التلميذ في القسم	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
1	- لا ينتبه لشرح المعلم في القسم	4,21	3,17	1,8	0,7
2	- لا ينهي كتابة الدرس قبل انتهاء الوقت المحدد	4,41	3,1	1,67	0,65
3	- لا يشارك بطريقة ايجابية في القسم و لا يتفاعل مع المعلم.	3,91	2,35	1,28	0,38
4	- لا ينجز المهام المسندة إليه داخل القسم.	4,31	3	1,75	0,54
5	- لا يؤدي الواجبات المنزلية المقدمة له	4,1	2,22	1,04	0,17
6	- يقوم من مكانه بحجة إحضار أدوات من عند زملائه.	3,88	2,92	1,57	0,5
7	- كم من مرة قام من مكانه بحجة إحضار أدوات معينة من عند زملائه.	3,6	2,49	1,09	0,34
8	- كم من مرة يصعد إلى السبورة بحجة أنه لم يري كلمة معينة أو رمي أوراق في سلة المهملات	3,51	2,29	1	0,35
9	- كم من مرة نادي زملائه و أزعجهم، يعيب بأدواتهم، يجذبهم من ملابسهم.	4,01	2,98	1,83	0,65
10	- كم من مرة انشغل بالعب بأدواته و تأخر عن انجاز واجباته.	4,12	2,71	1,67	0,75
11	- كم من مرة علق على زملائه بكلمات غير مناسبة عند مشاركتهم في القسم.	3,47	2,32	0,9	0,21
12	- لا يحاول انجاز التمرين و ينتظر حتى يصحح على السبورة.	4,44	2,94	1,31	0,56
	معدل تكرار السلوك في الأسبوع	3,99	2,7	1,4	0,48

يتضح من خلال الجدول الظاهر أسفله، أن المظاهر السلوكية الاثني عشر الموضحة في الجدول، بدأت في التناقص أسبوع بعد أسبوع، خاصة فيما يخص عدم القيام بالواجبات المنزلية المقدمة، حيث قدرت نسبة تكرارها في الأسبوع الرابع بـ 0,17% بعد أن كانت مرتفعة في الأسبوع الأول، حيث قدرت بـ 4,10% و هي نسبة مرتفعة. إذ كان أغلب أفراد مجموعة الدراسة لا يكثرثون و لا يهتمون بإنجاز الواجبات المقدمة لهم من طرف المعلم، خاصة الحالة الرابعة، السادسة، الثامنة و الخامسة عشر.

و السلوك الثاني الذي تناقصت نسبة ظهوره من الأسبوع الأول إلى الأسبوع الرابع، هو التعليق على الزملاء بكلمات غير مناسبة عند مشاركتهم في القسم، حيث زاد الانضباط داخل القسم خاصة عند الحالة الرابعة و الحالة الحادية عشر، اللتان انطفأ و زال لديهما هذا السلوك بمجرد نهاية الأسبوع الثاني، و لم يتكرر مع هاتين الحاليتين في الأسبوعين الثالث و الرابع. كما تناقصت المظاهر السلوكية الخاصة بكثرة الحركة، و التنقل من مكان إلى آخر داخل القسم. حيث قدرت نسبة ظهورها بين 0,34% بالنسبة لمغادرة التلميذ لمكانه بحجة إحضار أدوات أو أشياء معينة من عند زملائه، و 0,35% فيما يخص صعودهم إلى السبورة بحجة أنهم لم يفهموا كلمات أو لم يروها.

في الأخير نقول أن الكثير من المظاهر السلوكية، انطفأت في الأسبوع الرابع و الأخير في هذا الجزء من البرنامج العلاجي، الذي اعتمدنا فيه على مجموعة من الاستراتيجيات التي تراوحت من حيث تأثيرها بين الجيدة و المتوسطة. فنجد أن إستراتيجية العقود، الواجبات المنزلية، نظام النقطة و التعزيز الايجابي أتت بنتائج جيدة. و كذلك المكافآت الخاصة بنهاية الأسبوع و الطوابع و الصور التي تعلق على كراسة التلميذ، إذا انجز واجباته المنزلية و احترم الوقت المحدد لإتمام كتابة دروسه، و الوقت المحدد أو المخصص لكل مادة. و هنا لاحظنا تحسن كبير في ادراك هؤلاء التلاميذ للوقت، خاصة عندما وضعنا الساعة الحائطية التي كانت بمثابة موجه لأعمالهم، و حتى البعض منهم ساعدته على قراءة الساعة و معرفة الوقت بعد أن كان يجهل ذلك من قبل.



رسم بياني رقم 6 : يوضح معدل تكرار السلوك عند مجموعة الدراسة خلال الأسابيع الأربعة.

يتضح من خلال الرسم البياني رقم "6"، أن نسبة تكرار المظاهر السلوكية المختلفة كانت مرتفعة في الأسبوع الأول، حيث قدرت بـ 3,99% ثم تناقصت لتصل إلى 2,7% في الأسبوع الثاني، وفي الأسبوع الثالث قدرت النسبة بـ 1,4% وهي نسبة جيدة حيث انطفت بعض السلوكيات عند أغلب الحالات. و زادت نسبة التحسن في الاسبوع الرابع الذي قدرت نسبة تكرار السلوك فيه بـ 0,48، و هنا اختفت الكثير من المظاهر السلوكية السلبية عند افراد مجموعة الدراسة، خاصة تلك التي تدل على النشاط الزائد مثل كثرة التنقل و الحركة في القسم و الصعود إلى السبورة، و كذا انجاز الواجبات المنزلية و تناقص الكلام و التعليقات الغير اللائقة في القسم. كما نشير للدور الجيد الذي قام به بعض الأولياء من خلال متابعتهم لأبنائهم، و اتباع التعليمات المقدمة من طرف الباحثة، و تطبيق الاستراتيجيات السابقة الذكر في المنزل، مما زاد من درجة الانضباط عند هؤلاء التلاميذ.

و النتيجة التي توصلنا إليها في هذا الجزء من البرنامج التدريبي، هي ان الاهتمام بهذه الفئة من الاطفال و كثرة التعزيز الايجابي و استعمال المكافآت المادية و المعنوية، كان لها أثر ايجابي كبير جدا مع الاطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث زادت من ثقتهم بأنفسهم و رفعت من دافعتهم للتعلم خاصة بطاقات الاستحسان.

فحسب (الزيات، 1998) يمكن إتاحة مدى أكبر لأنماط أخرى من السلوك، و متابعة تقدم الطفل و تعميمه للسلوكيات المرغوبة خلالها، و هكذا حتى يستوعب الطفل مدى أكبر من السلوكيات في الاتجاه المرغوب و الصحيح. و في هذا السياق لا يجب أن نعتمد على المعلم لوحده من أجل تلقين الطفل المصاب بهذا الاضطراب هذه السلوكات الصحيحة، لكن يجب أن يكون تعاون بين الأولياء و المعلمين في ضبط و تحسين و علاج هذا الاضطراب السلوكي المعرفي المعقد، بدليل انه يوجد برامج كثيرة أثبتت فعاليتها في هذا المجال. و لكن النقطة التي يجب أن نركز عليها حسب (بريجن)، أن برامج تدريب الوالدين لوحدها غير كافية، إنما يجب أن تكون مكملة لبرامج أخرى. و الغرض من برامج الأولياء هو غرض تربوي تعليمي، حتى يتعرف الأولياء على أنسب الطرق التي يتعاملون بها مع هؤلاء الاطفال. و معرفتهم باضطراب أولادهم عامل حاسم في عملية العلاج، فالسلوك الفوضوي الذي يتسم به هؤلاء الاطفال يصبح في نظرهم سلوكا مضطربا يجب معالجته، بعد ان كان سلوكا فوضويا يجب قمعه. حيث شجعنا الأولياء على فكرة أن التلميذ أو الطفل يُكافئ أكثر مما يعاقب، من أجل بناء تقدير ذات إيجابي عنده.

VI-3-2 مناقشة نتائج الجزء الثاني من البرنامج التدريبي "مرحلة إعادة تأهيل الانتباه و زيادة مدة التركيز" من خلال عرض نماذج لبعض الأنشطة المقدمة في البرنامج:

اشتملت هذه المرحلة من البرنامج على 9 جلسات تدريبية، حيث كانت الأنشطة المبرمجة في كل جلسة متدرجة من السهل إلى الصعب. و فيما يلي سوف نقوم بعرض نماذج عن بعض الأنشطة المقدمة في الجلسات.

1- نشاط الرسم و التلوين:

يعتبر أول الأنشطة المقدمة في الجلسة الأولى و هي الجلسة التمهيدية، حيث غلب عليها طابع النشاط الحر و البسيط، و الهدف من ذلك هو اخراج التلميذ من جو التمدرس الصارم، إلى جو اللعب و الترفيه. بدأت الجلسة بنشاط تلوين حر عن طريق تعليق أوراق بيضاء كبيرة على الجدار، و يأخذ كل تلميذ علبة من الألوان المائية و فرشاة و يرسم ما يريد لمدة 10 دقائق. الهدف من هذا النشاط هو التقليل من الحركة (امتصاص الحركة الزائدة) عند أفرد مجموعة الدراسة، و التخلص من

الطاقة الزائدة عندهم، و كسر الروتين عن طريق القيام بنشاطات ترفيهية كالرسم. كما أن أنشطة التلوين مفيدة جدا للتمييز بين الألوان و زيادة التركيز.

سير النشاط:

في البداية فرح التلاميذ كثيرا بالنشاط، و كان فضولهم كبيراً لاستكشاف الأدوات و القاعة الجديدة التي خصصت للقيام بالجلسات التدريبية. حيث لاحظنا نوع من الاندفاعية بمجرد اعطاء اشارة الانطلاق بالنشاط، فكانت الحركة كبيرة و الكل ينتقل من مكان إلى آخر، طريقة التلوين فوضوية و غير منظمة، كما أن بعض الحالات مزقوا الأوراق المخصصة لهم من كثرة الضغط على الفرشاة. بعد أن انتهى الوقت المحدد للنشاط طلبنا من الجمع أن يهدأ و يلتزم بمكانه، و طلبنا من كل واحد منهم أن يبدي رأيه حول العمل الذي قام به، و هل هو راضي عن هذا العمل، فكانت اجاباتهم كلها بلا.

قالت الباحثة الآن تعلمنا أن السرعة و عدم التركيز، و الانتقال من مكان إلى آخر هي عوامل تجعل العمل ضعيف، إذن ماذا سنعمل في النشاط القادم "سوف نركز، نهدأ و نلتزم بأماكننا، نفهم جيداً المطلوب منا لننجز عملاً جيداً". كانت هذه التعليمات بمثابة حوار للذات نعلقها و نكررها جماعياً قبل أن نبدأ في أي نشاط آخر. بعد ذلك و دائماً في نشاط التلوين، لكن هذه المرة موجه من السهل إلى الصعب. نقدم للتلاميذ نماذج من اجل اكمالها ثم تلوينها للحصول على رسم منظم في النهاية.

نجح أغلب التلاميذ في تلوين النماذج المقدمة لهم ما عدا 5 حالات، ثلاثة منهم لم ينهوا تلوين الرسم، و حالتين أخطأتا في اختيار الألوان المناسبة نتيجة السرعة و عدم التركيز أثناء التلوين. لأن الرسومات المقدمة تعتمد على درجة من التركيز و الانتباه، إذ يجب أن يفهم التلميذ التعليمات و يلون حسب الرمز أو الرقم الخاص بكل جزء من الرسم، كما أن النموذج الأخير يستوجب من الطفل القيام بعملية طرح أو جمع للحصول على الرقم الدال على اللون الصحيح. و ظهر نوع من الهدوء و الاستقرار عند أفراد مجموعة الدراسة في هذه المرحلة، فالكمل منشغل بورقته و يلون. كما ركزنا على عامل الوقت في هذا النشاط و كنا نذكرهم في كل مرة كم بقي لهم من الوقت لإنجاز الرسم و تلوينه.

ما لاحظناه عند أغلب الحالات هو نوع من التفريغ الانفعالي، الذي ظهر من خلال طريقة التلوين التي تعتمد على الضغط الشديد على قلم التلوين لدرجة ثقب الورقة، مثلما حدث مع الحالة الأولى و الرابعة و التاسعة. كما لا ننسى أننا دائماً نركز على عامل التكرار في كل نشاط حتي يصل الطفل إلى الانجاز الصحيح. و فيما يلي سوف نقدم بعض النماذج المنجزة من طرف أفراد مجموعة الدراسة.



أحسن انجاز للنموذج رقم 1



أضعف انجاز للنموذج رقم 1

تمثل الصورة الأولى أسوأ انجاز للنموذج رقم واحد، و الذي قامت بإنجازه الحالة الثالثة عشر، حيث لم تحترم ترتيب الألوان في الرسم حسب التعليمات المقدمة، كما أنها تجاوزت المدة الزمنية المحددة لتلوين النموذج، و لم تفهم التعليمية بطريقة صحيحة حتى انتهت من تلوين النموذج، لكن في المحاولة الثانية لم ترتكب أخطاء في اختيار الألوان. أما الصورة الثانية فهي تمثل أحسن تلوين لنفس النموذج و الذي تم انجازه من طرف الحالة السادسة.



أحسن انجاز للنموذج رقم 2



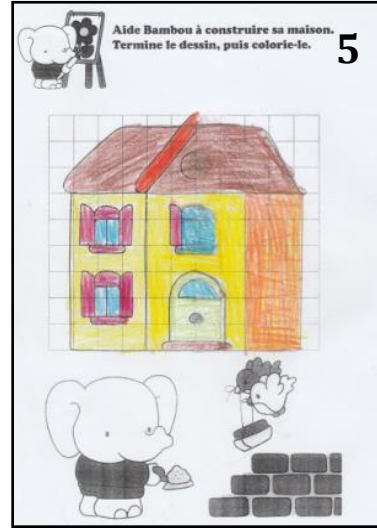
أسوأ انجاز للنموذج رقم 2

يظهر من خلال الصورة رقم 3 الأخطاء التي ارتكبتها الحالة الأولى في انجاز هذا النموذج، حيث لم تحترم تسلسل الأرقام إذ انتقلت مباشرة من الرقم 6 إلى الرقم 9 ثم عادت إلى الرقم ثمانية و لم تنتبه

لوجود الرقم سبعة، هذا ما جعل الرسم يظهر ناقصا بهذه الطريقة، حتي طريقة التلوين كانت عشوائية، و لم تستعمل الألوان في أماكنها المحددة، كما أن حدود سقف المنزل والباب لم تظهر في رسمها، و لم تحترم فيها حدود الرسم، و كانت تضغط كثيرا على قلم التلوين مما أدى إلى ثقب الورقة عدة مرات. أما الصورة الرابعة فتمثل أحسن انجاز لهذا النموذج و الذي قامت به الحالة الحادية عشر، حيث احترمت ترتيب الأرقام و وضحت سقف المنزل و كذلك حدود باب المنزل. و لم تستغرق وقت طويل في انجاز النموذج.



أحسن انجاز للنموذج رقم 3



أسوء انجاز للنموذج رقم 3

يظهر من خلال الصورة رقم 5 خلل في بناء الجزء الأيمن منها، حيث ظهر ضعف كبير عند الحالة الرابعة من خلال انجازها للجزء الناقص عن طريق التناظر، فلم تتقن حساب المربعات الخاصة بالنوافذ و باب المنزل، هذا ما جعل الرسم يظهر بهذه الطريقة، و طريقة تقسيم الرسم و التلوين كانت عشوائية، و استغرقت هذه الحالة وقت طويل في انجاز الرسم لكثرة انشغالها ببري أقلام التلوين حتي نزعنا لها المبراة. أما الصورة رقم 6 فهي تمثل أحسن انجاز لهذا النموذج و الذي قامت به الحالة الثامنة.

2- نشاط الألعاب التركيبية:

هذا النوع من الأنشطة يهدف إلى زيادة التركيز، من خلال تنمية و استثارة الإدراك البصري. كما أن هذه الألعاب تعتبر من الأنشطة الجيدة التي تستثير وتنشط الانتباه الانتقائي. و سبب اختيارنا

لهذا النوع من الأنشطة، هو أن بعض التلاميذ لديهم نقص في التركيز مصحوب بضعف في الإدراك و الربط البصري، حيث يظهر على شكل صعوبة في تمييز الأشياء و الألوان و الأشكال. فالألعاب التركيبية على اختلاف أشكالها و أنواعها، تجعل الطفل يستمتع و يستفيد في نفس الوقت أثناء قيامه بها، لأنه يجمع الأجزاء و يشعر بأنه أنجز شيء مهم. هذا ما ظهر عند أفراد مجموعة الدراسة حيث أحبوا كثيرا الألعاب التركيبية و كان دخولهم في النشاط جيد، لكن عندما وصلنا لنموذج الزرافة و هو أصعب النماذج المقدمة في هذا النشاط، لاحظنا ضعفا كبيرا في تركيب النموذج، خاصة و أنه يتكون من عدد كبير من القطع بالمقارنة مع النماذج السابقة التي لم يتعدى عدد القطع فيها 10 قطع، حيث استطاعت حالة واحدة فقط تركيبه بطريقة صحيحة من المحاولة الأولى، في مدة زمنية قدرت بـ 13 دقيقة و هي الحالة السادسة. باقي الحالات أخطأت كلها في تركيب النموذج، حيث ظهر عليهم التسرع و العشوائية أثناء اختيار القطع و التركيب. و لم ينتبهوا أن القطع مرقمة من جهة من 1 إلى 26، و تحوي على الحروف باللغة الفرنسية من A إلى Z من جهة أخرى، حتى بعد المحاولة الثانية. و فيما يلي سوف نقدم بعض النماذج المنجزة من طرف بعض أفراد مجموعة الدراسة.



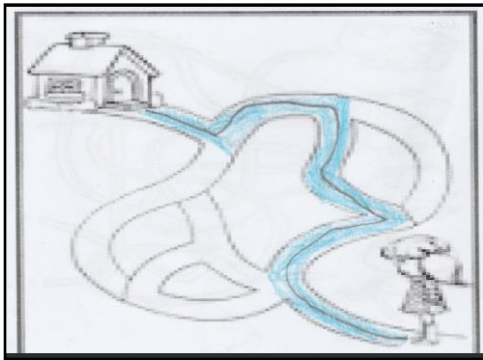
تمثل الصورة الأولى أسوأ تركيب لنموذج الزرافة و الذي قامت به الحالة الثانية عشر، حيث لم تنتبه أن القطع مرقمة من 1 إلى 26 من جهة، و من الجهة الأخرى مكتوب عليها الحروف باللغة الفرنسية، فكانت تضع القطع بطريقة عشوائية دون تركيز، و بعد مرور 5 دقائق و عدم قدرتها على إنجاز النموذج غضبت و رمت كل القطع على الأرض، هذا ما جعل الباحثة تقوم بإقصائها من هذا النشاط كتعزيز سلبي للسلوك الصادر عنها. بالنسبة للصورة الثانية و التي قامت بإنجازها الحالة العاشرة،

انتهت فيها الحالة لوجود الحروف باللغة الفرنسية، فاعتمدت على الترتيب حسب تلك الحروف، لكنها لم تستطع اكمال النموذج و توقفت في النصف.

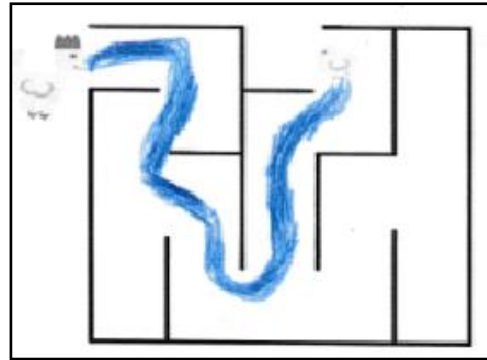
و أخيرا الصورة الثالثة التي أنجزتها الحالة السادسة بعد المحاولة الثانية، و هي الوحيدة التي استطاعت النجاح في تركيب نموذج الزرافة بعد المحاولة الثانية و سر نجاح هذه الحالة في انجاز النموذج هو حسن انتقائها للقطع و ترتيبها على الطاولة قبل أن تبدأ بتركيب النموذج هذا ما سهل عليها العملية. و باقي الحالات كلهم وصلوا للمحاولة الرابعة و الخامسة.

3- نشاط ألعاب المتاهة:

تعتبر ألعاب المتاهة من بين الألعاب التربوية الترفيهية التي تقوي الملاحظة و تقوي التركيز عند التلميذ، كما أن تتبع الطريق الصحيح يساعد التلميذ على الدقة في الانتقاء. حيث لاحظنا عجز كبير عند الحالات كلما تعقدت المتاهة و كبرت، فتصبح قدرتهم على إيجاد الطريق الصحيح ضعيفة جدا. و هناك من رفض اكمال كل النماذج بحجة أنه لا يجب هذه الالعب، لكن بإدخال عامل المكافأة و التعزيز استطعنا ان نحبيب أفراد مجموعة الدراسة في هذا النشاط و أكملنا النماذج العشرة حتى وصلنا إلى الإتقان و ايجاد الطريق الصحيح. و للعلم أن ألعاب المتاهة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب، حيث نجد بعض النماذج أعادتها الحالات للمرة الخامسة حتى نجحت في إيجاد الطريق الصحيح. و الأمثلة التالية توضح بعض النماذج الخاصة بألعاب المتاهة المنجزة بطريقة صحيحة من طرف بعض افراد مجموعة الدراسة.

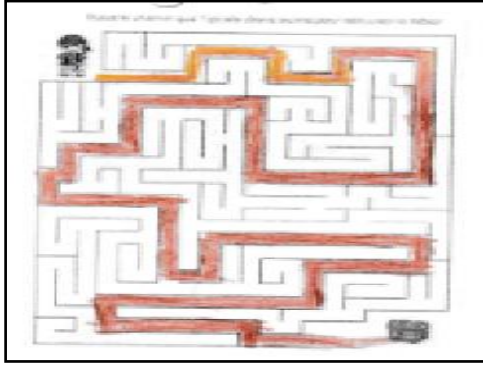


النموذج 2

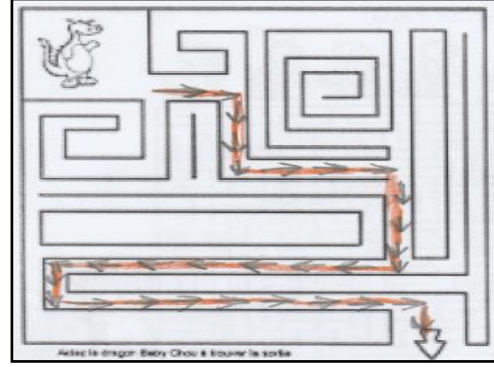


النموذج 1

بالنسبة للنموذج الأول و الثاني تم انجازه بطريقة صحيحة من طرف كل أفراد مجموعة الدراسة، في المحاولة الأولى نظرا لسهولة النموذجين.

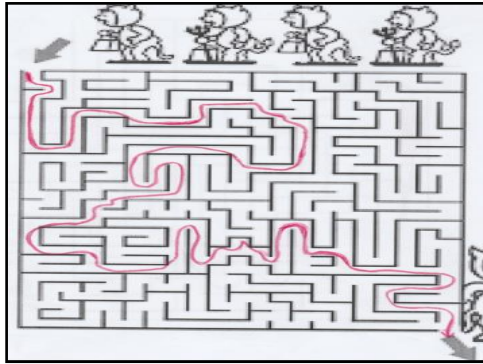


النموذج 4

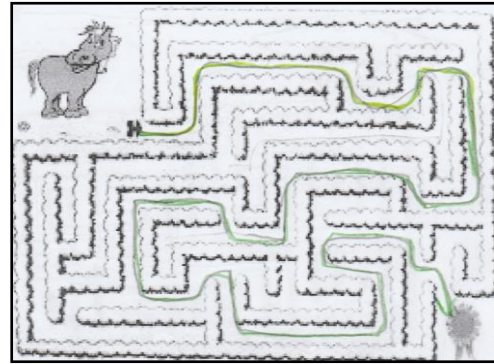


النموذج 3

كل من النموذج الثالث و الرابع، أنجز من طرف أربع حالات بطريقة صحيحة في المحاولة الأولى، و هم الحالة الثالثة، التاسعة، الثانية عشر و الثالثة عشر. أما باقي الحالات فهناك 10 منهم، أنجزوا النموذجين بطريقة صحيحة بعد المحاولة الثانية، و ثلاث حالات المتبقية أنجزوه بطريقة صحيحة بعد المحاولة الثالثة.



النموذج 6



النموذج 5

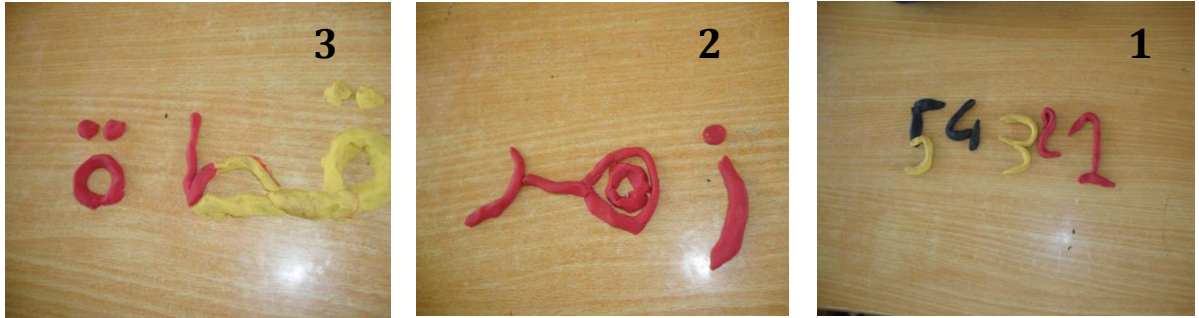
بالنسبة للنموذجين الخامس و السادس، أخطأ كل أفراد مجموعة الدراسة في انجازها من المحاولة الأولى، و هناك من وصل إلى المحاولة الخامسة في النموذج رقم 6، مثلما حصل مع الحالة الرابعة و الحالة الثانية عشر، فهاتين الحالتين يغلب عليهم التسرع و الاندفاعية في انجاز المهام المسندة لهم مع عدم الانتباه للتفاصيل الدقيقة. فالحالة الرابعة كانت تمزق الورقة كلما ارتكبت خطأ في إيجاد الطريق الصحيح.

4- نشاط اللعب بالعجين:

يعتبر هذا النشاط من أفضل الأنشطة التي لاقت ترحيبا و اعجابا من طرف أفراد مجموعة الدراسة، و كأنهم اشتاقوا إلى مرحلة التعليم التحضيري، ففي البداية استغربوا ماذا سنفعل بالعجين؟ حتى أن البعض منهم قال هل ستصبح دراستنا بهذه الطريقة، خاصة في بداية النشاط حيث كانت التعليمية أن يصنع التلميذ ما يشاء بالعجين لمدة 15 دقيقة.

الهدف من هذا النشاط هو تعويد الطفل على احترام الوقت المحدد لكل نشاط، و معرفة مدى فهم التلميذ للتعليمات المقدمة له، هل فهم التلميذ المطلوب منه؟ و هل تكون استجابته للتعليمات بطريقة صحيحة أم لا؟، و أخيرا أدائه للمهمة و اكمالها في الوقت المحدد لها.

من خلال تقييمنا لأداء التلاميذ في هذا النشاط نجد الكثير من الأخطاء عند بعض الحالات، فعندما اعطينا التعليمية الاولى، و هي: " أكتب أربع أرقام زوجية". هناك من لم يفرق بين الأعداد الزوجية و الاعداد الفردية و لم يعطي الاجابة الصحيحة إلا بعد المحاولة الثانية، و هذا راجع للسرعة و عدم الدقة و قلة التركيز. و الدليل أننا عندما نطلب منه أن ينظر جيدا ماذا كتب، ينتبه أنه يوجد عدد فردي بين الأعداد الزوجية، و هذا يعني ان التلميذ يعرف جيدا الاعداد الفردية و الأعداد الزوجية، لكن السرعة و قلة التركيز هي التي جعلته يخطئ. و في التعليمية الثانية طلبنا من الحالات كتابة كلمة من ثلاث حروف، ما لاحظناه هو كثرة الاخطاء الاملائية، أغلبهم لم ينتبه لعدد الاحرف في الكلمة، إذ يكتبها بأربع حروف. هذا ما استوجب إعادة النشاط مع الذين أخطأوا حتى الوصول إلى الإجابة الصحيحة. و فيما يلي نقدم بعض النماذج المنجزة من طرف بعض أفراد مجموعة الدراسة منها الصحيحة و منها الخاطئة.



يتضح من خلال الصورة الأولى، الخطأ الذي ارتكبته الحالة العاشرة حيث لم تفهم التعليمية، فكتبت الارقام من 1 إلى 5 و التعليمية كانت " أكتب أربع أرقام زوجية" و هنا نلاحظ ان الحالة كتبت 5 أرقام،

منها الزوجية و الفردية. حيث صححت الخطأ في المحاولة الثانية. بالنسبة للحالة الرابعة أخطأت في كتابة كلمة "زهرة" و هي الأخرى لم تحترم التعليم، و التي كانت "أكتب ثلاث كلمات تتكون كل واحدة من ثلاث حروف"، و كلمة زهرة تتكون من أربع حروف، حيث نجد الحالة تنطقها بطريقة صحيحة و تكتبها بطريقة خاطئة، كما هو موضح في الصورة الثانية، و عندما طلبت منها ماذا ينقص هذه الكلمة قالت لا شيء، فطلبت منها أن تدقق النظر إليها فاكشفت أخيراً أنه ينقص التاء المربوطة وصححت الكلمة في المحاولة الثانية. أما الحالة الرابعة عشر و التي كتبت كلمة "قطة" و هي مكونة من ثلاث حروف لكن الكتابة خاطئة حيث صححتها في المحاولة الثانية.



أما بالنسبة للنماذج الموضح في كل من الصورة 4، 5 و 6، فهي تمثل أحسن النماذج المنجزة من طرف الحالة السادسة بالنسبة للأرقام و الحالة الثالثة بالنسبة للكلمات، و كان الانجاز في مدة زمنية لم تتجاوز الدقيقتين. حيث أظهرت الحاليتين مستوى عالي من التركيز و الانتقان خلال قيامهم بهذا النشاط، خاصة فيما يتعلق بالفهم السريع للتعليم و كذا احترام الوقت المحدد لكل نشاط.

4- نشاط تركيب حبيبات العقاش في خيط أو ضم الخرز في خيط حسب النماذج المقدمة:

يهدف هذا النشاط إلى زيادة التأزر و التنسيق البصري الحركي، و تنمية الحركة الدقيقة عند التلميذ و زيادة التركيز و الانتباه، بالإضافة إلى تعليم التلميذ اكمال المهام المسندة له في مدة زمنية محددة. حيث يقوم هذا النشاط على الخطوات التالية: إعطاء التلميذ نموذج معين و عليه انجاز واحد مثله، حيث يكون تسلسل في النماذج من السهلة إلى الصعبة، و كل نموذج له مدة زمنية محددة. في نهاية النشاط و كمكافأة لكل تلميذ أنجز النماذج الاربعة بطريقة صحيحة، نترك الحرية للتلميذ في اختيار حبيبات من العقاش و صنع عقد لوالدته كهدية و كمكافأة له على الانجاز الجيد الذي قام به. و

هذه الفكرة ولدت عند افراد مجموعة الدراسة نوعا من الدافعية للعمل، و زادت من تقديرهم لذاتهم، خاصة الذين نجحوا في انجاز النماذج بطريقة صحيحة من المحاولة الاولى.



عند تقييمنا لهذه المرحلة من البرنامج، نجد أنها أحسن المراحل التي ظهرت فيها نتائج جيدة و لقيت حبا و ميلا كبيرا من طرف أفراد مجموعة الدراسة، كونها تعتمد على عامل اللعب و الأشغال اليدوية، و كان توقيتها مناسب جدا و هو الحصة الاخيرة من الدوام الدراسي و التي تعتبر حصة المعالجة البيداغوجية، و التي تخصص للتلاميذ الضعاف في إحدى المواد الأساسية مثل الرياضيات، اللغة العربية، التاريخ و الجغرافيا. هذه الحصة كانت مملة و مرفوضة من طرف أغلب التلاميذ. لكن أفراد مجموعة الدراسة ولدت لديهم شحنة ايجابية، و التي لاحظها المعلمون و حتى مديرتي المدرستين الابتدائيتين، حيث زادت الدافعية للتعلم عندهم خاصة في مادة اللغة العربية، أين أصبحت مشاركتهم ايجابية، و انجازهم للواجبات المنزلية تحسن كثيرا. كما أن الاولياء أيضا أصبح اهتمامهم أحسن بأبنائهم، بعد أن تحدثنا معهم وشرحنا لهم طبيعة هذا الاضطراب و طرق التعامل معه، و كيفية الحد من السلوكات السلبية عند أبنائهم، فساعدونا كثيرا في ذلك من خلال تطبيق بعض الأنشطة الخاصة بهذه المرحلة مع أبنائهم في البيت.

بالنسبة للأنشطة المتبقية، انتقلنا فيها من النشاط المتمركز على اللعب إلى النشاط المتمركز على المعالجة المعرفية، مثل نشاط الصور المتتابعة، قراءة القصص، تكلمة الجمل الناقصة، نشاط المتشابهات و نشاط حل المشاكل او المسائل الرياضية، فهي عبارة عن أنشطة معرفية تركز كلها على تنشيط الرصيد اللغوي. فمثلا في نشاط الصور المتتابعة يجب على الطفل أن ينتبه لتسلسل

الأحداث من صورة إلى أخرى، كي يستطيع بناء قصة صغيرة متسلسلة من حيث الأحداث و يعبر عنها شفهيًا، حيث لاحظنا أن ترتيبهم للصور في البداية كان عشوائيًا، و عند سرد القصة يقومون بتسمية الأشياء و الأجزاء الموجودة في الصورة دون التعبير عن الحدث الموضح فيها، هذا ما جعل الباحثة تأخذ نموذجًا و ترتيبه أمامهم، ثم قامت بسرد القصة لتسهيل فهم التعليم. على الرغم من هذا النتائج كانت ضعيفة عند أغلب الحالات ماعدا الحالة السادسة، السابعة و الحالة السابعة عشر، الذين استطاعوا ترتيب الصور و بناء قصة مقبولة من حيث تسلسل الافكار.

أما بالنسبة لنشاط قراءة القصص و تلخيص أهم الأحداث في القصة، فقد لقي ترحيبًا من طرف افراد مجموعة الدراسة، لكن النتائج كانت ضعيفة من حيث استخراج الاحداث الأساسية في القصة و كذا المحافظة على التسلسل الزمني للأحداث فيها، هذا ما جعلنا نكرر هذا النشاط و النشاط الذي سبقه عدت مرات، مع الحالات التي كانت استجاباتها ضعيفة فيه مثل الحالة الثالثة، الرابعة، التاسعة و الرابعة عشر. لكن في النهاية خرجنا بنتيجة جيدة من حيث تنظيم الافكار في القصص المختلفة المقترحة، تحسن الخط و زيادة عدد المفردات في تعبيرهم الكتابي، بالإضافة إلى نقص الأخطاء الإملائية.

ظهرت نتائج إيجابية أيضا في نشاط حل المشاكل أو المسائل الرياضية، الذي يهدف إلى زيادة الانتباه و التركيز من خلال سرعة المعالجة الذهنية، و إعطاء الإجابة في أقصر وقت ممكن. بدأ بأسئلة بسيطة وصولا إلى أسئلة معقدة دون استعمال الورقة و القلم لحل تلك المسائل، حيث ظهر التحسن من خلال زيادة قدرة أغلب الحالات على تخزين المعطيات و معالجتها بسرعة، هذا ما يدل على تحسن وظيفة الانتباه و كذا الذاكرة قصيرة المدى.

و فيما يتعلق بنشاط المتشابهات الذي صمم بالاعتماد على اختبار وسكلر للذكاء، يهدف هذا النشاط إلى زيادة السرعة في معالجة المعلومات من جهة و يقيس قدرة هؤلاء التلاميذ في التفكير المنطقي. حيث ظهر ضعف كبير في نتائج أغلب أفراد مجموعة الدراسة في اكتشاف أوجه الشبه بين شيئين من نفس العائلة، لكنهم فهموا الهدف من هذا النشاط فيما بعد و أصبحت إجاباتهم أكثر دقة. فمثلا الحالة السابعة عندما أعطيتها السؤال التالي: "المقلمة و المحفظة" في ماذا يتشابهان؟ كانت إجابتها جيدة حيث قالت " هما أدوات مدرسية، نجدها عند التلميذ الذي يقرأ و مصنوعتان من البلاستيك و نضع

فيهما الأدوات المدرسية. ففي الجلسات الأولى كان أغلب أفراد مجموعة الدراسة يكتفون بكلمة أو كلمتين للإجابة و يتوقفون. و أغلبهم يقول "لا أعرف" لكن كلما تقدموا في جلسات البرنامج زاد رصيدهم اللغوي و زادت قابليتهم للمناقشات اللغوية فيما بينهم، إذا كان النشاط جماعي أو مع الباحثة إذا كان النشاط فردي.

و آخر الأنشطة المبرمجة في هذا الجزء من البرنامج نجد نشاط الحركات البدنية و الرياضية، الخاصة بالتركيز أثناء اللعب و التحكم في الحركة و التوازن الجسدي، و الذي حضى باهتمام المعلمين و لقي حبا و ترحيبا من طرف التلاميذ. فهو نشاط منظم من حيث الادوات المستعملة، و حتي من خلال طريقة سير النشاط، حيث توجد لعبة المتاهة التي يتم رسمها في ساحة المدرسة عن طريق أشربة، و يقوم أفراد مجموعة الدراسة بالسير داخل هذه المتاهة مع احترام الحواف و عدم الخروج عنها، بالإضافة إلى احترام الوقت المحدد للنشاط، حيث تتطلب هذه اللعبة درجة عالية من التركيز و الدقة أثناء السير داخلها.

كذلك نشاط جمع الكرات و فرزها حسب اللون السلالات الخاصة بها، هو الآخر كانت نتائجها ايجابية من حيث التقليل من الحركات غير الهادفة و زيادة التركيز على الهدف. و فيما بعد أصبحت هذه الأنشطة تطبق في حصص التربية البدنية، من طرف أغلب المعلمين لمختلف المستويات التعليمية.

فهذه المرحلة من البرنامج العلاجي كان أثر ايجابي على الحالة النفسية عند أفراد مجموعة الدراسة، لأنهم أصبحوا محط اهتمام المعلمين و الزملاء و حتى أفراد العائلة، هذا ما جعل الكثير منهم يسترجع ثقته بنفسه و يرتفع تقديره لذاته، و تزيد دافعيته للتعلم. و كان لها دور كبير في التقليل من مظاهر الاضطراب عند أفراد مجموعة الدراسة.

و سر نجاح هذه المرحلة هو أنها مبنية على اللعب الفردي و الجماعي، و هذا ما يعرف بالعلاج عن طريق اللعب، الذي يأخذ بعين الاعتبار ميول و رغبات الطفل و يستثمرها في التقنيات التربوية و العلاجية المختلفة. لهذا فإن اتجاهات التربية الحديثة تنادي بضرورة استغلال ميول التلاميذ في العملية التعليمية، و من أبرز هذه الميول في مراحلهم المبكرة، ميولهم إلى اللعب، فهم مولعون به يفضلونه و يميلون إليه كثيرا. لهذا من الضروري أن تهتم التربية في مراحل التعليم المبكرة، بإدخال مثل هذه

الأنشطة بأنواعها المختلفة في النشاط و العمل المدرسي، خاصة مع السنة الأولى و الثانية من التعليم الابتدائي.

كما تميزت هذه المرحلة بتنوع الأنشطة المقدمة فيها، حيث ساهم كل نشاط في تحسين و تقوية التركيز و الانتباه عند أفراد مجموعة الدراسة، خاصة ألعاب المتاهة التي كان لها دور كبير في زيادة التركيز. الشيء الايجابي أيضا في هذه المرحلة هو تقلص عدد الأخطاء المرتكبة من طرف أغلب أفراد مجموعة الدراسة، من نشاط إلى آخر، و بالتالي حتى عدد المحاولات نقص و أصبح انجازهم و اتقانهم للنشاط لا يتجاوز المحاولة الثانية.

كما استعملنا في هذه المرحلة من البرنامج الساعة المتحركة من اجل ادارة الوقت، حيث نحدد وقت النشاط، و كل خمس دقائق تمر ينهض واحد من افراد مجموعة الدراسة و يحرك عقرب الساعة بخمس دقائق، ليدرك باقي افراد المجموعة أن الوقت يمر و عليهم انجاز المهمة المسندة لهم او النشاط. ثم نطلب من كل تلميذ تدوين الوقت الذي استغرقه في انجاز المهمة، و تقييم نفسه هل هو سريع، عادي أو بطيء، بالمقارنة مع الوقت المحدد لإنهاء النشاط. و بالتالي يحاول التلميذ أن يكون أسرع في النشاط الذي يليه من خلال احترامه للوقت المحدد له.

شيء مهم نشير إليه هو أننا استعملنا كثيرا إستراتيجية الإقصاء في هذه المرحلة، لأنها تقوم على عزل التلميذ أو الحالة عن مجموعة رفاقه و عن المكان المرغوب فيه (المكان المعزز)، إلى مكان آخر خال من التعزيز (غير مرغوب فيه) داخل القسم، أو خارجه مثلا يلتحق بزملائه و معلمته من أجل اجراء حصة المعالجة البيداغوجية، أو لا يسمح له بالاتصال البصري مع زملائه. حيث كان الإقصاء مفيدا جدا في تعديل و تنظيم سلوك أفراد مجموعة الدراسة، خاصة منهم كثيري الحركة و الثثرة في القسم.

VI-3-3 مناقشة نتائج الجزء الثالث من البرنامج التدريبي: "مرحلة زيادة و تحسين مستوى الفهم القرائي عند أفراد مجموعة الدراسة".

تعتبر هذه المرحلة من البرنامج التدريبي مرحلة مهمة و حاسمة، خاصة و أنها تركز على الجانب الأكاديمي من خلال استثارة الجانب النمائي. بمعنى أنها مبنية على وظيفة الانتباه و الانتباه الانتقائي، دون اهمال الذاكرة العاملة و هي وظائف معرفية نمائية، تعتبر القاعدة و الأساس في تعلم القراءة و تحقيق مستوى جيد من الفهم القرائي. لهذا ترك الباحثة لها كمرحلة اخيرة لم يأتي بمحض الصدفة، لكنه كان بهدف تهيئة فئة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد، من خلال تعديل سلوكهم و إطفاء أو إلغاء و محو كل المظاهر السلوكية الغير هادفة، المصاحبة لهذا الاضطراب، و زيادة مدة تركيزهم و استقرارهم الحركي. هذا ما تم تحقيقه في المرحلة الأولى من البرنامج العلاجي، وصولا إلى المرحلة الثانية التي تعتبر مرحلة علاجية تركز على الاستثارة العصبية، بحكم انها تتوجه لاستثارة و تنشيط مراكز الانتباه على مستوى الدماغ، من خلال مجموعة من الانشطة اليدوية و الفكرية المعرفية، التي حققت نتائج جديدة مع هذه الفئة من التلاميذ. و لما وصلنا للمرحلة الاخيرة و هي مرحلة تحسين الفهم القرائي، كنا قد هيئنا أرضية معرفية جيدة تسهل و تساعد على تنمية و تطوير هذه المهارة بعدد قليل من الصعوبات و المشاكل، التي كان من الممكن ان تواجهنا لولا قيامنا بالمرحلتين السابقتين.

و لما نقيم المرحلة الثالثة بالاستراتيجيات المختلفة المقدمة فيها، نجد أنها تحوي على كم لا بأس به من الأنشطة، التي تعتمد أغلبها على عامل التكرار حتى الإتقان. و على وظيفة معرفية مهمة جدا و هي الانتباه الانتقائي. حيث ساهمت الأنشطة المقدمة في هذه المرحلة في زيادة معجم المفردات عند أفراد مجموعة الدراسة، و ذلك من خلال نشاط اجاد ضد أو مرادف الكلمة، و كذا توظيف الكلمات في جمل من انشاء التلميذ، و زادت من رصيدهم اللغوي الذي ظهر من خلال تحسن مستواهم في مادة اللغة العربية. و الجدول رقم "32" يمثل نسب نجاح الحالات في كل نص من النصوص الفهم القرائي الأربعة.

جدول رقم 32: يمثل نسب النجاح الخاصة بكل نص من النصوص الاربعة الخاصة ببرنامج الفهم القرائي و نسب نجاح كل حالة في كل نص من النصوص الأربعة.

النسبة المئوية المتوسطة (%)	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الحالات
النص الأول (%)	39,8	40	36,7	52,2	13	36	11	50	62,2	40	35,5	53,3	48,9	38	24,4	45,6	48,9	40
النص الثاني (%)	51,7	71,4	51,4	67,1	11	43	14	68	68,6	68	58,6	65,7	58,6	43	14,3	57,1	60	57,2
النص الثالث (%)	55,6	72	48	84	16	60	24	68	68	68	44	60	66	52	38	58	70	52
النص الرابع (%)	65,3	74,3	60	84	23	77	20	80,8	60	83,3	56,7	76,7	73,3	63	50	76,7	80	63,3
النسبة المئوية المتوسطة (%)	53	64,4	49	71,7	16	54	17	66,9	64,7	65	48,7	63,9	61,7	49	31,7	59,4	64,7	53,1

يتضح لنا من خلال الجدول "32" أن نسب نجاح الحالات الكلية الخاصة بأفراد مجموعة الدراسة ، كانت في تحسن من نص إلى آخر، حيث قدرت نسبة التحسن في النص الأول بـ 39,8%. و لترتفع في النص الثاني و تصل إلى 51,7%. و في النص الثالث قدرت نسبة النجاح بـ 55,6%. و أخيرا النص الرابع الذي ارتفعت فيه نسبة النجاح، لتصل إلى 65,3% و هي نسبة جيدة. حيث نجد بعض الحالات فاقت نسبة نجاحه 80%، في كل من النص الثالث و الرابع، مثل الحالة الخامسة

عشر التي تحصلت على نسبة نجاح قدرت ب 84% في النصين الثالث و الرابع. و الحالة التاسعة التي كانت نسبة نجاحها 83,3% في النص الرابع، و هي نسبة جيدة جداً. لكن بالمقابل نجد بعض الحالات حدث تذبذب في أدائها مثل الحالة الرابعة، السابعة، الثامنة، الثانية عشر و السادسة عشر حيث كانت نسب النجاح تنقص تارة و ترتفع تارة أخرى من نص إلى آخر.

كما أن هذه المرحلة من البرنامج العلاجي كشفت لنا الأسباب التي تقف وراء مشكلات الفهم القرائي و التي نجد منها: قلة القراءة و ضعفها، قصور في المعالجة الذهنية للمعلومات و ضعف أو فقر الثروة اللغوية، كذلك القراءة الخاطئة سواء كانت جهرية أو صامتة. كما اننا لاحظنا ان القراءة السائدة عند أفراد مجموعة الدراسة هي القراءة الآلية دون فهم المضمون، و أغلب الحالات ظهر لديهم ضعف في تنظيم و ترتيب النص من حيث تسلسل الافكار و ترتيبها. هذا ما جعلنا نركز على نشاط القراءة بنوعيهما الصامتة و الجهرية، و اعتمدنا ايضا على القراءات المتكررة من طرف الباحثة أو ما يسمى بالقراءة النموذجية، التي تليها قراءات متكررة من طرف أفراد مجموعة الدراسة واحدا تلو الآخر.

و في هذا السياق تؤكد دراسة "كان" (Kann, 1983) أن إتباع طريقة القراءات المتكررة، بالإضافة إلى التعليم المنظم لأطفال المرحلة الأولى الضعاف، الذين لديهم نسبة ذكاء متوسطة قد أدت إلى تحقيق نتائج مهمة خاصة بزيادة الفهم و سرعة القراءة. زد على ذلك فقد أقر الآباء و المعلمون، وجود تغييرات إيجابية في دافعية المتعلمين للقراءة، و زيادة الوقت الحر الذي يقضونه في القراءة.

و دائما فيما يخص القراءات المتكررة، حرصت الباحثة أن تتبعها مجموعة من الاسئلة الشفهية للتحقق من مدى فهمهم للنص، حيث تكون هذه الأسئلة حول بداية و نهاية النص، فمثلا في نص و "تعود الحياة إلى باب الواد"، و هو النص الخاص باختبار الفهم القرائي، سألناهم ماذا حدث في هذا اليوم أو في البداية، ثم كيف تطورت الاحداث، ثم كيف كانت النهاية. و هنا الكثير منهم كانت اجاباتهم سطحية و لم تمس لب الموضوع. كما لاحظنا ايضا انه ليس لديهم قدرة على بناء النص بطريقتهم الخاصة أو تلخيصه أو كتابة قصة متناسقة، و لما نطلب منهم تلخيص النص لا يحترموا التسلسل الزمني للأحداث في النص.

و كشفت لنا الأنشطة المقدمة في هذه المرحلة، دور الانتباه الانتقائي في عملية الفهم القرائي و حتى في نشاط القراءة، حيث وجدنا أن التلاميذ الذين تحسن انتباههم الانتقائي و زاد تركيزهم، تحصلوا على

الاجابات الصحيحة في الكثير من الاسئلة المطروحة في النصوص الاربعة، و من المحاولة الاولى. هذا يعني أن للانتباه الانتقائي دور مهم في عملية القراءة و كذا الفهم القرائي.

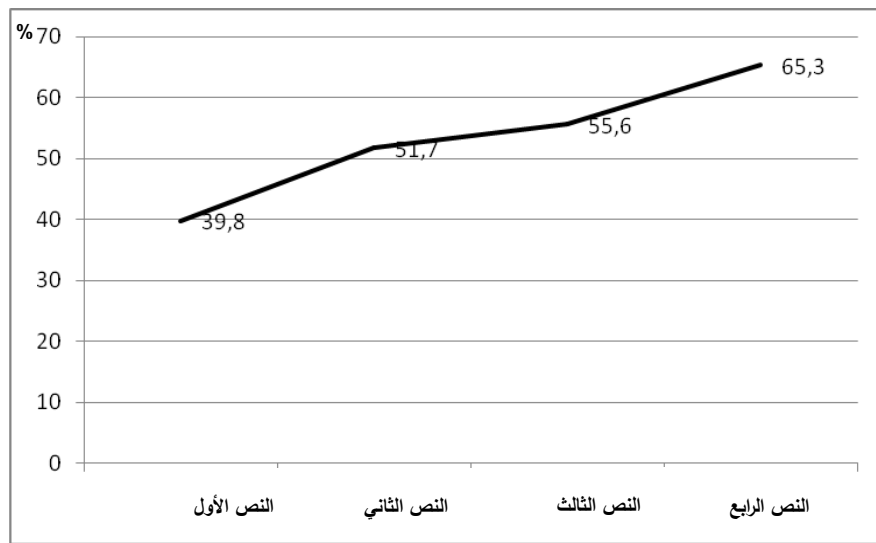
و في هذا السياق ترى (غلاب قزادري، 2013) أن الفرد يحتاج أثناء القراءة إلى ما يعرف بالانتباه الانتقائي (attention sélective)، و هو النوع الذي يسمح للقارئ بالتعرف على أفكار النص و فهم المعنى مع الاحتفاظ في الذاكرة على تسلسل العناصر المكونة للنص، و صعوبات الانتباه تظهر أثناء القراءة على شكل صعوبة التركيز على عناصر أساسية للوحدة المكتوبة، بينما هذه الصعوبات لا تؤثر على سرعة القراءة، لان البطء في القراءة له علاقة بصعوبة التخزين على مستوى ذاكرة العمل. و لهذا يجب أثناء التعلم، تكييف مواقف التعلم حسب المتطلبات الانتباهية، فيصبح هدف التعلم مرتبط بالقدرة الانتباهية المتوفرة، و عليه يجب تعريف مهام التعلم الرئيسية حسب الهدف و عزل المهمات الثانوية بالإضافة إلى الانقاص من أثر هذه المهام.

و هذا ظهر واضحا عند أفراد مجموعة الدراسة الذين تحسن انتباههم الانتقائي، تحسن عندهم القراءة وتقلص عدد الأخطاء والترددات، حتي نسيانهم للأسطر في النص وحذف الكلمات اختفي تماما مثل الحالة التاسعة، الحادية عشر و الحالة الخامسة عشر. هذا ما يؤكد العلاقة القوية بين الانتباه الانتقائي و القراءة بصفة عامة و الفهم القرائي بصفة خاصة.

كما أن بعض الأنشطة المقدمة في إستراتيجية تكملة الجمل و ترتيب الجمل، كشفت لنا عن هشاشة الرصيد اللغوي عند أفراد مجموعة الدراسة، حيث فشلت أغلب الحالات في تكملة الجمل المقدمة لهم على الرغم من وجود الاقتراحات. كما ظهرت الكثير من الصعوبات في النص الاول و هو نص البطلة لالة فاطمة نسومر، مثل استخراج أضداد و مرادف الكلمات، لكن تحسن أداء أفراد مجموعة الدراسة في مثل هذه الأنشطة، في كل من النص الثاني، الثالث و الرابع.

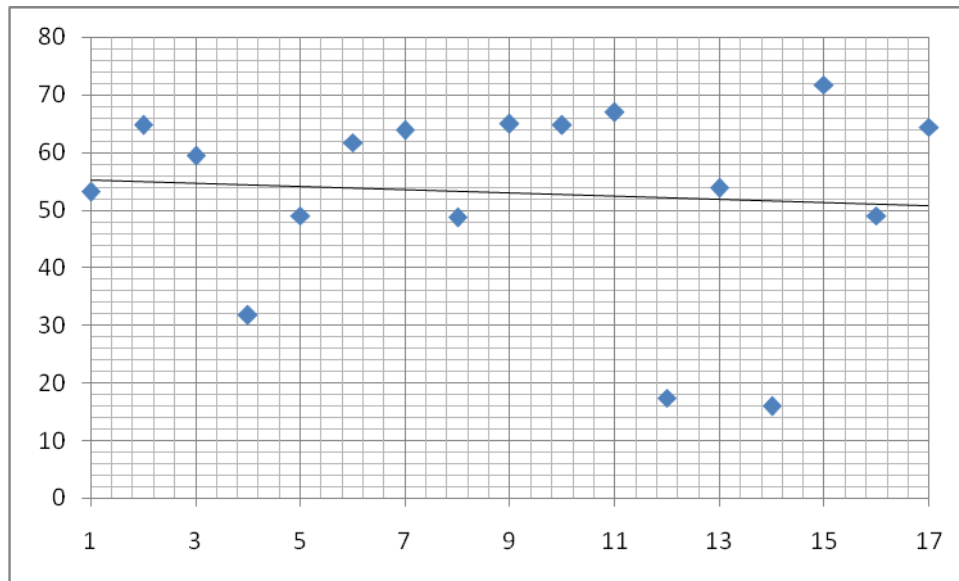
و الهدف من الأنشطة المقدمة هو رفع الدافعية عند أفراد مجموعة الدراسة، بحيث كانت المهام قصيرة و مقسمة على أجزاء و كذلك الواجبات المنزلية كانت قصيرة و لا تتعدى واجبين في اليوم، و هي بسيطة و مباشرة. و أدخلنا مهام جديدة لإثارة فضول التلميذ، مثل ألعاب الكلمات المتقاطعة و المباريات اللغوية.

و لزيادة التحكم في أداء أفراد المجموعة، نقوم بمراجعة و تصحيح الواجبات المنزلية قبل البدء في الجلسة الجديدة. و لتحسين قدرة التلميذ على الاستماع و الاصغاء، استعملنا التعليمات البسيطة و القصيرة و المختصرة، و نطلب من التلميذ أن يعيد التعليمات و يرددها لنفسه بصوت مسموع، مثل أنظر إلى هنا انتهى و قمت حل الواجب، سوف نصحح على السبورة وغيرها. و الرسم البياني يوضح تحسن أداء أفراد مجموعة الدراسة من نص إلى آخر.



رسم بياني رقم 7 : يمثل نسب نجاح أفراد مجموعة الدراسة في كل نص من النصوص الخاصة بأنشطة الفهم القرائي.

يتضح لنا من خلال الرسم البياني رقم "7" أن مستوى أفراد مجموعة الدراسة كان في تحسن مستمر، حيث قدرت نسبة نجاح الحالات السبعة عشر في النص الأول بـ 39,8 % ، و في النص الثاني ارتفعت النسبة لتصل إلى 51,7 %، أما في النص الثالث فقدرت نسبة النجاح بـ 55,6 %، لنتحسن من جديد نسبة النجاح في النص الرابع و تصل إلى 65,3 %.



رسم بياني رقم 8 : يمثل توزيع نسب نجاح أفراد مجموعة الدراسة في أنشطة الفهم القرائي بالنسبة

للمتوسط

يتضح من خلال الرسم البياني رقم "8" أن نسب نجاح الحالات السبعة عشر في الجزء الثالث من البرنامج التدريبي كانت كلها قريبة من المتوسط، ما عدا الحالة الرابعة عشر و الحالة الثانية عشر اللتان تحصلتا علي نسب نجاح ضعيفة قدرت بـ 16% و 17% على التوالي، و نجد الحالة الخامسة عشر التي تحصلت على نسبة نجاح جيدة قدرت بـ 71,7% و هي نسبة مرتفعة بالمقارنة مع باقي الحالات، حيث انحصرت أغلب نسب نجاح الحالات المتبقية بين 31,7 و 66,9%.

فقبل البرنامج العلاجي ظهر عند أفراد مجموعة الدراسة خلل في إدراكها للموضوعات و الواجبات المدرسية المقدمة في القسم، فكان إدراكهم جزئياً و الدليل على ذلك أن البعض منهم ينسوا سؤال أو أكثر لا يجيبوا عنه، لا ينتبهوا لعبارة أقلب الورقة في الأسفل من أجل إكمال الإجابة على بقية الأسئلة.

و المشكل لم يظهر في هذه الخاصية فقط، لكنه ظهر في خاصية الاصغاء، ففي بعض الأحيان نتوقف عن الحديث و نطلب من أحدهم أن يخبرنا ما هو الموضوع الذي كنا نتحدث عنه فلا يعطي اجابة او يعطي اجابة خاطئة، لأنه كان شارد الذهن و لم يسمع ما يدور حوله. و الإصغاء يعتبر الخطوة الأولى في عملية تكوين و تنظيم المعلومات حول موضوع معين. إذ أن استكشاف البيئة

المحيطة يتطلب من الفرد الاصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال و تركيز الانتباه عليها (Fridman and Kock, 1985). هذا ما ظهر في القياس القبلي عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة، لكن في القياس البعدي تحسنت عملية الانتباه كثيرا عندهم مما جعل أدائهم في نصوص الفهم القرائي يتحسن أيضا. كما زادت قدرتهم على تقدير الوقت المحدد لأداء المهام المسندة و انهاءها في وقتها المناسب. بعدما كان تقدير الوقت مشكلة أساسية عندهم، و لحظنا ستخدمنا بعض الوسائل لمتابعة الوقت و تذكير الطفل بالوقت المتبقي لإنهاء المهمة مثل، البطاقات التي تحمل نماذج لأوقات مختلفة وساعات التوقيت ذات الصوت المرتفع.

VI-3-4 معدلات الفصول الدراسية الثلاثة الخاصة بكل حالة :

سوف نقوم بعرض المعدلات التي تحصل عليها أفراد مجموعة الدراسة في الفصول الدراسية الثلاثة، و ذلك من أجل تحديد الحالات التي تحسن مستوى التحصيل الدراسي عندها من فصل إلى آخر.

جدول رقم 33: يمثل المعدلات الفصلية الثلاثة الخاصة بكل حالة من أفراد مجموعة الدراسة.

الحالات	معدل الفصل الأول	معدل الفصل الثاني	معدل الفصل الثالث
الحالة الأولى (ي-ا)	5,66	6,27	6,88
الحالة الثانية (غ-ر)	4,44	5,98	6,11
الحالة الثالثة (س-ش)	4,39	4,99	5,98
الحالة الرابعة (ن-ي)	3,43	2,87	3,98
الحالة الخامسة (ب-م)	5,83	5,95	6,02
الحالة السادسة (و-ر)	6,84	6,91	7,66
الحالة السابعة (ب-و)	6,77	6,13	6,56
الحالة الثامنة (ب-ل)	4,89	6,11	6,93
الحالة التاسعة (ع-ن)	5,29	6,38	5,52
الحالة العاشرة (د-ف)	7,13	7,22	7,43
الحالة الحادية عشر (ع-ا)	7,37	7,89	8,10
الحالة الثانية عشر (ج-م)	4,18	4,66	4,85
الحالة الثالثة عشر (ب-م)	5,17	5,88	6,21
الحالة الرابعة عشر (ف-م)	4,61	4,34	4,44
الحالة الخامسة عشر (ب-ر)	7,68	7,88	8,02
الحالة السادسة عشر (ب-ز)	7,12	7,69	8,18
الحالة السابعة عشر (ا-ز)	6,15	6,66	7,73

أ- التحليل الكمي:

يتضح من خلال الجدول "33"، الذي يوضح المعدلات الخاصة بالفصول الدراسية الثلاثة لكل تلميذ من أفراد مجموعة الدراسة، أن بعض الحالات تحسن تحصيلها الدراسي في كل من الفصل الثاني و الفصل الثالث، و هي الفترة التي خضع فيها هؤلاء التلاميذ للبرنامج التدريبي. فنجد أكثر الحالات تحسنا الحالة الثانية التي كان التحسن عندها ملفتا للانتباه، حيث تحسنت في الفصل الأول على معدل 4,44 ليتحسن في الفصل الثاني و يصبح 5,98 و ارتفع في الفصل الثالث ليصل إلى 6,11 و تقدم ملحوظ من حيث التحصيل عند هذه الحالة على الرغم من أن المعدل في حد ذاته هو معدل ضعيف. نجد كل من الحالة الحادية عشر، الخامسة عشر و السادسة عشر تحسنت على المعدلات جيدة في الفصل الثالث و هي على التوالي: 8,10، 8,02 و 8,18، بعد أن كانت معدلاتهم في الفصل الأول و الثاني بين 6 و 7. بالمقابل نجد الحالة التاسعة التي كان تحصيلها الدراسي متذبذبا حيث تحسنت في الفصل الأول على معدل 5,29 لتتحسن في الفصل الثاني و يصبح المعدل 6,38 لكن تحصيلها الدراسي تدهور في الفصل الثالث ليصل إلى 5,52. و أضعف المعدلات تحسنت عليها كل من الحالة الرابعة حيث كان معدل الفصل الثالث 3,98 و الحالة الرابعة عشر و التي كان معدلها في الفصل الثالث 4,44. و كلتا الحالتين لم تنتقلا إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ب- التحليل الكيفي:

يتضح من خلال التحليل الكمي للنتائج الموضحة في الجدول "33" أن أغلب الحالات تحسن تحصيلها الدراسي في الفصل الثاني و الثالث ماعدا الحالة الرابعة، التاسعة و الرابعة عشر. فبالنسبة للحالة التاسعة، يعود السبب في هذا التدهور في النتائج الدراسية إلى الظروف العائلية الصعبة التي يعيشها، حيث قالت أم الحالة أن تدهور نتائجها في الفصل الثاني والثالث راجع لكثرة تنقله بين بيت أمه و أبيه المنفصلين، كما تضيف أنه في بعض الأحيان يذهب إلى بين أبيه في عطلة نهاية الأسبوع، لكن والده يتركه هنا و لا يكثر لدراسته، هذا ما جعله يتغيب كثيرا عن الدراسة و وجد صعوبة في فهم دروس الرياضيات التي فاته.

و حسب رأي المعلمين فإن التحسن مس أغلب الحالات حيث ظهر على شكل زيادة في الفهم و تحسن ملحوظ في مواد الحفظ كالتاريخ، الجغرافيا و التربية الإسلامية، تحسن في اللغة العربية خاصة في دراسة النصوص و الوضعية الإدماجية الخاصة بالتعبير الكتابي خاصة الحالة الثانية، الحادية

عشر و السابعة عشر. لكن على العموم التحصيل الدراسي ككل تحسن عند أغلب الحالات على الرغم من أنه يبقي منخفض بالمقارنة مع التلاميذ العاديين.

و من هنا يظهر الدور الفعال الذي لعبته الاستراتيجيات المختلفة الخاصة بالبرنامج العلاجي خاصة منها المتعلقة بالانتباه و الانتباه الانتقائي، التي زادت من قدراتهم المعرفية و نشطتها مما أحدث تأثيرا واضحا للتحصيل الدراسي عند أفراد مجموعة الدارس. لأن مستويات التحصيل الدراسي ترتبط ارتباطا وثيقا بمستويات تركيز الانتباه في مراحل عملية التعلم المختلفة، و بالمقابل فإن مستويات الانتباه المنخفضة ناجمة عن مشكلات متنوعة، و هي على اختلافها مسؤولة عن نقص و تشتت الانتباه الذي يخفض بدوره مستوى تركيز التلميذ، و تكون النتيجة في النهاية تدني مستوي تحصيله الدراسي (مهنأ، 1999).

و قد بينت العديد من الدراسات أن مشكلات الانتباه، تشكل عاملا أساسيا من العوامل التي تكمن وراء تدني التحصيل لدى الأطفال العاديين (الخطيب، 1993). لأن للانتباه أهمية بالغة في التحصيل في مادة الرياضيات بشكل خاص، حيث تؤثر درجة تركيز الانتباه على التحصيل في مادة الرياضيات إلى حد كبير (خنسة، 2000). لأن المسائل الرياضية تتطلب تركيز انتباه التلميذ عليها، بدءاً من تناول معطياتها إلى البحث عن العلاقات و الربط بينها و معالجتها، وصولاً إلى ايجاد الحل لها .

و يظهر هذا الاضطراب من خلال اخفاق التلميذ في اعطاء الانتباه الدقيق للتفاصيل، أو في ارتكاب أخطاء تعود إلى اللامبالاة في الواجبات المدرسية. و غالبا ما تتصف أعمال التلميذ المصاب بهذا الاضطراب بالفوضوية و قلة التخطيط و الإعداد و التدريب، و يصعب عليهم ان يثابروا و يداوموا على الألعاب و الأعمال و النشاطات التي تتطلب انتباها مستمرا. لذلك يكون من العسير عليهم اتمام ما قد بدؤوه من أعمال و يلاحظ الشخص المراقب، و كأن عقول هؤلاء الأطفال منشغلة بأشياء أخرى وكأنهم لا ينصتون إلى ما يقال لهم. و يحصل لديهم تنقلات من نشاط إلى آخر دون إتمام هذه النشاطات.

استنتاج عام:

إن تطور العلوم في مجال الأبحاث النفسية العصبية في الأربعين سنة الماضية، ساعد في تحسين طرق التقييم النفسي العصبي لمختلف الاضطرابات، حيث أصبح القياس النفسي (psychométrie) يهتم بالمستوى المعرفي العام عند الطفل، بالإضافة إلى تقييم نوع السيرورات الخاصة بالانتباه من خلال بنود متخصصة (épreuves spécifique)، من بينها تقارير الميزانية النفسية العصبية التي تظم المقابلة العيادية مع المفحوص و عائلته، و تساعد على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول المفحوص. (Bange, 2014).

هذا ما جعلنا نختارها كأداة من الأدوات التشخيصية في هذه الدراسة، و التي لا غني عنها في مجال البحث في علم النفس العصبي. بالإضافة إلى ملاحظة سلوك الطفل أثناء المقابلة بحضور والديه، أو منفردا و في مواقف أخرى متعددة. كل هذا سمح لنا بجمع كم هائل من المعلومات و الملاحظات الميدانية حول افراد مجموعة الدراسة، تم تسجيلها كلها بدءا من الدراسة الاستطلاعية ثم مرحلة تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بعد ذلك تطبيق أدوات الدراسة في القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج العلاجي الذي دام 6 أشهر و صولا إلى مرحلة القياس البعدي. كما أننا وظفنا كل الملاحظات السابقة في بناء استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. و بعدها قمنا بقياس و حساب درجة ذكاء الأطفال من خلال اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال، لأن اختبارات الذكاء تقيس مواقف الضعف و القوة في التوظيف المعرفي عند الفرد، و تقوم بتحديد المفحوص ضمن مجموعة من الأطفال من نفس سنه.

و بما أنه لا يوجد اختبار يسمح لوحده بإعطاء تشخيص لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يجب الاعتماد على التقنيات السابقة الذكر و التقارير الطبية و شبكة الملاحظة أو استمارة ملاحظة سلوك الطفل، لجمع معلومات كثيرة حول السلوك و التوظيف المعرفي عند الطفل المصاب بهذا الاضطراب، و الخروج بتشخيص جيد و دقيق في الأخير يسهل عملية التكفل و العلاج، من خلال بناء برامج علاجية تأخذ بعين الاعتبار كل الجوانب التي من شأنها أن تساعد في التخلص من هذا الاضطراب أو التقليل منه.

و تدخل الدراسة الحالية ضمن الدراسات النفسية العصبية، كونها دراسة تشخيصية، علاجية لواحد من الاضطرابات المعرفية السلوكية، التي زاد انتشارها في المدارس الابتدائية الجزائرية، و هو

اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و صعوبات في الفهم القرائي، عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من خلال اقتراح برنامج تدريبي للخفض من الاضطراب و زيادة القدرة على التركيز و الانتباه مع تحسين مستوى الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ.

و من خلال عرض و مناقشة و تحليل نتائج الدراسة حيث تحققت الفرضية العامة التي تنص: "البرنامج العلاجي دور (فعالية) في تعديل سلوك النشاط الزائد و إعادة تأهيل الإنتباه و زيادة التركيز و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، بحث كانت الفروق دالة احصائيا بين القياس القبلي و القياس البعدي، في كل الاختبارات المستعملة في الدراسة و هي بطارية التقييم المعرفي، استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي و أخيرا الاختبار التحصيلي الخاص بالفهم القرائي، حيث كانت النتائج كلها لصالح القياس البعدي. و بعد المعالجة الاحصائية للنتائج المتحصل عليها، تحققت كل فرضيات الدراسة بدءا بالفرضية الأولى التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي عند أفراد مجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي في بطارية التقييم المعرفي"، و الدليل على ذلك تحسن الأداء الوظيفي عند أغلب الحالات خاصة على مستوى الانتباه و الانتباه الانتقائي، الذاكرة القصيرة المدى و سرعة المعالجة الذهنية للمعلومات. كما أصبح أفراد مجموعة الدراسة أكثر احتراماً لعامل الوقت، الذي كان مضطربا لحد كبير و كأنه شبه معطل في القياس القبلي. حيث أكدت الكثير من الدراسات وجود مشكل في تسيير الوقت و استثماره من طرف فئة الاطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. فحسب (باركلي) الأطفال الذين لديهم اضطراب في جانب الانتباه، يكون لديهم الاحساس الذاتي بالوقت معطل، مما يعيق أدائهم للأفعال المطلوبة في الوقت المناسب.

أما بالنسبة للفرضية الثانية و التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة المعلمين) عند أفراد مجموعة الدراسة". فكانت هي الأخرى لصالح القياس البعدي إذ تناقصت أعراض النشاط الزائد و الاندفاعية و تحسن الانتباه عند أغلب أفراد مجموعة الدراسة. حيث أكد المعلمون تحسن الأداء الأكاديمي للتلاميذ ابتداء من الشهر الثاني من تطبيق

البرنامج، و ظهر التحسن بوضوح على مستوى القراءة و الكتابة و في بعض المواد الدراسية خاصة اللغة العربية.

أما الفرضية الثالثة و التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي، في استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (نسخة الاولياء)، لصالح القياس البعدي عند أفراد مجموعة الدراسة"، تحققت هي الاخرى من خلال تحسن سلوكيات أغلب الحالات، الذين أصبحوا أكثر انضباطا و طاعة للوالدين، مع اختفاء المظاهر السلوكية السلبية و الغير هادفة.

و الفرضية الرابعة التي تنص "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي و نتائج القياس البعدي في اختبار ستروب لقياس الانتباه الانتقائي عند أفراد مجموعة الدراسة لصالح القياس البعدي". تحققت هي الاخرى فكان التحسن واضحا في عملية الانتباه الانتقائي عند أغلب الحالات، و الدليل على ذلك أن الفروق كانت كبيرة بين نتائج القياس القبلي و البعدي.

و أخيرا الفرضية الخامسة التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي و القياس البعدي في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي لصالح القياس البعدي عند أفراد مجموعة الدراسة"، من خلال تحسن قدرتهم على الفهم و قراءة النصوص و معالجتها حيث تأثرت عملية الفهم كثيرا بالانتباه. فقبل تطبيق البرنامج التدريبي لاحظنا صعوبة في فهم التعليمات والاسئلة حتي البسيطة منها، وكأننا نتعامل مع تلاميذ السنة الثانية ابتدائي وليس تلاميذ السنة الرابعة، لكن تدريجيا بدأت تتحسن قدرتهم على الفهم من خلال التكرار المستمر لأنشطة البرنامج حتي تصل كل الحالات إلى الإتيقان.

كما ان نسبة التحسن كانت بدرجات متفاوتة عند أفراد مجموعة الدراسة، و كذا نسب التحسن من اختبار إلى آخر كانت متفاوتة. فكان هناك استقرار في المظاهر السلوكية و تحسن في وظيفة الانتباه التي ظهرت من خلال تقدير المعلمين و كذا الأولياء. و ظهرت علاقة كبيرة بين الانتباه الانتقائي و تأثيره على عملية الفهم القرائي، حيث تحسن أداء الحالات بعد الأنشطة التدريبية الخاصة بالانتباه بصفة عامة، في كلتا الوظيفتين، بمعنى تحسن الانتباه أدى إلى تحسن الفهم القرائي، و حتى أنشطة الفهم القرائي كانت تركز أغلبها على عملية الانتقاء، و بالتالي ساهمت هي الاخرى في تنشيط عملية الانتباه الانتقائي.

كما ان نشاط القراءة هو الآخر تحسن من حيث السرعة و الاتقان و تناقص عدد الأخطاء، و يعود الفضل في ذلك للإستراتيجية الأولى المستعملة في برنامج الفهم القرائي، و التي تعتمد على القراءة الصامتة و القراءات المتكررة من طرف مجموعة الدراسة. بالإضافة إلى نشاط الجميع يقرؤون معا، حيث أدت إلى تحسن مستوى القراءة عند أغلب الحالات من جهة، و زادت من قدرتهم على الفهم و معالجة أسئلة الفهم القرائي الخاصة بكل نص من جهة أخرى.

و هدف القراءة هو الفهم، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص المكتوب، و بدون الفهم تصبح عملية القراءة بلا جدوى، بل إن الفهم هو المنطق المعقول من القراءة. و لقد أكدت بحوث علم الأعصاب و تصوير المخ أن عملية تكوين الكلمة عملية آلية و تلقائية مسؤول عنها بشكل مباشر مناطق محددة من المخ، في حين أن عملية تشكيل المعنى مسؤول عنها مناطق أخرى محددة في المخ، وتحتاج إلى عملية الانتباه (إيهاب أحمد، 2013).

في الاخير نؤكد أن ما توصلنا إليه من خلال هذا البرنامج التدريبي، هو تحسن واضح في القراءة و حتي في فهم النصوص و طريقة معالجتها، علي الرغم من أنه يوجد بعض الحالات التي لم يحدث عندها تحسن كبير. كما أن هذا البرنامج ككل، جعلنا نعيد النظر في بعض طرق التدريب و التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بين الحالات. حيث نجد منهم من نصل معه إلى نتائج ايجابية بنسبة قليلة من التدريب و في وقت قصير و نصل إلى الهدف المنتظر بسهولة، لكن منهم من يستغرق وقتا أطول في الفهم و في تعلم مفاهيم جديدة، حيث يحتاج إلى تكرار مستمر ومكثف للأنشطة أكثر من غيره من التلاميذ ذوي نفس الاضطراب.

و يجب الإشارة إلى أهمية التكفل بهذا الاضطراب في المنزل، خاصة إذا كانت هذه المشاكل السلوكية و التعليمية تحدث مع الطفل في المنزل باستمرار، يمكن أن يكون ذلك كرد فعل لضغوط معينه بين أفراد العائلة، فإذا لاحظت الأم تشتت الانتباه و النشاط الزائد و الاندفاع، و ظهور بعض السلوكيات العدوانية المرافقة لهذا الاضطراب عند ابنها و هي تمر بظروف عائلية صعبة مثل انفصال أو طلاق الوالدين أو أحوال غير مستقرة و كثرة المشاحنات، فان هذا السلوك قد يكون مؤقتاً و يمكن أن يزول بزوال هذه الظروف، كما يمكن أن يحدث العكس فيتطور الاضطراب لمراحل أخطر. مثلما حدث مع الحالة التاسعة والحالة الرابعة عشر من افراد مجموعة الدراسة بسبب حالة الانفصال بين الوالدين وكثرة الصراعات بينهما التي ذهب ضحيتها الأبناء.

و هنا نقترح زيادة الوقت الذي يقضيه الأولياء مع أولادهم حتى تزيد فرصتهم في التعبير عن مشاعرهم، و يجدون مجالاً للتفريغ الانفعالي مع أقرب الناس إليه. و هنا يبدأ علاج هذا الاضطراب من المحيط الأسري أولاً، ثم نصل إلى المحيط المدرسي، فالدراسة الحالية جعلتني على يقين أن التكفل بالطفل في المدرسة لوحدها بمعزل عن المنزل لن يعطي نتائج ايجابية بدرجة كبيرة، و الدليل على ذلك ما توصلنا اليه من نتائج جيدة مع بعض الحالات التي تلقينا مساعدة من طرف الوالدين، حيث ظهر تحسن تلك الحالات في الجانب النفسي العلائقي و كذا في الجانب الأكاديمي.

خاتمة

يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من بين الاضطرابات النمائية الأكثر شيوعاً، و هو يجمع بين ثلاثة أنماط رئيسية: نمط نقص الانتباه، و النمط الثاني هو النشاط الزائد (فرط الحركة)، أما النمط الثالث فهو يجمع بين نقص الانتباه و النشاط الزائد، بالإضافة إلى وجود سلوك اندفاعي. هذا وقد ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية، قائمة تشخيصية تحتوي على مختلف الأعراض الخاصة بكل نمط من الانماط السابقة الذكر.

إذ يعتبر اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من الاضطرابات العصبية الأكثر شيوعاً، و التي تؤثر على ملايين الأطفال في مسارهم الدراسي و حياتهم اليومية. و هو اضطراب سلوكي على الرغم من أن أصله معرفي، يمس قاعدة العمليات العقلية و المعالجة الدماغية، من خلال خلل في عمل الوظائف التنفيذية و مكنيزمات التحكم الذاتي، الواقعة على مستوى الفص الامامي في المخ. و يظهر هذا الاضطراب في كثير من الأحيان عند الذكور أكثر مما يظهر عند الإناث. يتميز الطفل الذي يعاني منه بنقص انتباهه و كثرة حركته و نشاطه و اندفاعه، حيث يعاني الطفل أو التلميذ من صعوبة في التركيز و نجده كثير الشرود و الغوص المتكرر في أحلام اليقظة، و يجد صعوبة في إتباع التعليمات و نسيان الأشياء بسهولة. كما تظهر عند الطفل أو التلميذ مشاكل في تنظيم المهام أو الأنشطة، و يمكن تشتيت انتباهه بسهولة، و يصعب عليه البقاء في وضعية الجلوس لفترة طويلة، حيث ينفذ صبره و يصاب بالملل بسهولة و يكثر من الكلام. و على الرغم من أن الأعراض تصبح أقل أحياناً مع التقدم في السن، إلا أن بعض الأطفال لا يتخلصون من أعراضه حتى مراحل متأخرة من حياتهم.

إلى يومنا هذا لم تعرف الأسباب الحقيقية لهذا الاضطراب و هي ليست واضحة تماماً، إلا أنه قد تم التعرف على بعض العوامل التي يمكن أن تساهم في تطوير هذا الاضطراب، حيث تبين أن الوراثة و العوامل البيئية و بعض المشاكل التي قد تصيب الجهاز العصبي المركزي ، هي من الأسباب الرئيسية التي تساهم في تطور هذا النوع من الاضطرابات. و يعتبر التعرض للسموم البيئية و استخدام الأدوية المخدرة و الكحول و التدخين، من قبل الأم أثناء فترة الحمل، و الولادة المبكرة من العوامل الخطيرة أيضاً التي يمكن أن تكون سببا في ظهور هذا الاضطراب.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن التشخيص الصحيح يعد أمراً ضرورياً قبل البدء بأي نوع من أنواع العلاج، على الرغم من أن الطريقة الأكثر فعالية للسيطرة على هذا الاضطراب في أصعب حالاته هي

العلاج الدوائي، إلا أنه و في نفس الوقت يمكن لبعض التغييرات في نمط الحياة و استخدام العلاجات السلوكية المعرفية و التدريبات المنزلية و التكفل بهذه الفئة في المدارس، أن يساعد في التخفيف من الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب، و تحسين الحالة النفسية و الانفعالية و المعرفية عند هؤلاء الأطفال.

و حسب "باركلي" الأطفال الذين أصيبوا باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يعانون من نقص في التطور الميتا معرفي، الذي يؤدي إلى صعوبات التعلم و اضطراب على مستوى التنظيم الذاتي، الذي يولد اضطراب في أداء النشاطات العقلية بسبب صعوبة المراقبة و تسير المعالجات المعرفية عند هؤلاء الأطفال. هذا ما يؤدي إلى تكوين أفكار سلبية عنهم بسبب فشلهم المتكرر، مما يجعل هؤلاء التلاميذ أكثر سلبية و ينغلقون على أنفسهم.

كما أن ببطء عملية تطور القدرة على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال (التلاميذ) ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، و الأطفال الذين يعانون من نقص في الانتباه مصحوب بنشاط زائد بصفة خاصة، تقلل من إمكانية التعلم المبكر و الجيد في المدرسة، هذا ما يضعف قدراتهم التربوية الأكاديمية الأساسية، مما يقود لاحقا إلى مزيد من الصعوبات المدرسية. فيواجه عدد كبير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التي يتعرضون لها، و يصف المعلمون هؤلاء الأطفال بأنهم لا يستطيعون التركيز في أعمالهم، و يتشتتون بسهولة، و لا يهتمون بالتعليمات و مدى الانتباه (الخطيب، الحديدي، 1997).

و من خلال ما تطرقنا اليه في هذه الدراسة بجانبها النظري و التطبيقي، وجدنا أن الانتباه كوظيفة معرفية فهي جد مضطربة عند فئة التلاميذ المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و هو يساهم بشكل كبير في ظهور صعوبات أكاديمية عند هذه الفئة من التلاميذ، مثل صعوبات القراءة و الكتابة و الفهم القرائي. و قد أثبتت العديد من الدراسات أن معظم الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يعانون لا محالة من صعوبات تعلم لاحقة في مسارهم التعليمي، لأنهم يجدون صعوبة في الانتباه و التركيز أثناء شرح المعلم، و كذا أثناء حل واجباتهم اليومية.

و لفهم هذا الاضطراب و مظاهره المختلفة، جاءت الدراسة الحالية التي تعتبر تكملة لدراسات و بحوث سابقة في هذا المجال، لذلك أردنا التقرب من هذه الفئة من التلاميذ، بهدف دراسة هذا الاضطراب من خلال بناء برنامج علاجي للخفض منه و التقليل من أعراضه و زيادة مدة التركيز والانتباه، و تحسين الفهم القرائي، و معرفة آثاره على التحصيل الأكاديمي عند هذه الفئة من التلاميذ، خاصة في مادة القراءة و الفهم القرائي.

بدأت هذه الدراسة بمرحلة تشخيص الاضطراب عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، عن طريق استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد المصممة من طرف الباحثة. ثم تشخيص صعوبات الفهم القرائي عند نفس الفئة من التلاميذ، من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي المصمم من طرف الباحثة أيضا. و بعد الانتهاء من مرحلة التشخيص وضبط أفراد مجموعة الدراسة بدقة من خلال توفر كل الشروط فيها. بدأت المرحلة الثانية و هي مرحلة التدريب أو العلاج أين قمنا بتطبيق البرنامج العلاجي المقترح و التي دامت مدة تطبيقه 6 أشهر. حيث بنيت هذه الدراسة على التساؤل العام التالي "هل للبرنامج العلاجي فعالية أو دور في التقليل من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و زيادة القدرة على الانتباه و تحسين مستوى الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، و بعد تطبيق أدوات الدراسة في القياس القبلي، ثم تطبيق البرنامج العلاجي الذي دام ستة أشهر وصولاً إلى إعادة تطبيق أدوات الدراسة في القياس البعدي، أثبتت النتائج تحسن أغلب الحالات في كل الاختبارات المقدمة و بالتالي فإن البرنامج التدريبي كان له دوراً إيجابياً في التقليل من شدة هذا الاضطراب، و تحسين الانتباه و الفهم القرائي عند هذه الفئة من التلاميذ.

و أهم المظاهر السلوكية و المعرفية التي ميزت أفراد مجموعة الدراسة قبل و خلال تطبيق البرنامج التدريبي هي ظهور بطئ في معالجة المعلومات و فهم التعليمات عند أغلب الحالات، النفور و محاولة الابتعاد عن المواقف التعليمية بصفة عامة و أنشطة الرياضيات بصفة خاصة، و كل الأنشطة التي تحتاج إلى تفكير و جهد عقلي كبير، حيث يستعملون حيل مختلفة مثل: الشكاوي من ألام على مستوى البطن، ألام الأسنان أو صداع في الرأس للتهرب من القيام بتلك الواجبات. كما أنهم يستغرقون وقتاً طويلاً في أداء بعض المهام السهلة، كمشح السبورة أو إخراج الأدوات من المحفظة بنية تضيق الوقت. ظهر لديهم أيضاً ضعف في القدرة على فهم المعلومات التي يستقبلونها سواء كانت شفوية أو مكتوبة. كما أن إجابات الكثير منهم حول الأسئلة المطروحة و المهام المقدمة تكون خاطئة في الكثير

من الأحيان. المشكل الآخر الذي ظهر بوضوح عندهم هو ضعف قدرتهم على التذكر، خاصة أثناء القراءة أو في الرياضيات من خلال نسيانهم للحروف أو للرموز الرياضية، و وجود خلل في رسم الأشكال الهندسية، الأمر الذي يجعلهم يتوقفون كثيرا للبحث في ذاكرتهم عن هذه المعلومات. و في حالة عدم استدراكها فإنه يستجيب باستجابات خاطئة. كما أن الخلل في عملية الذاكرة عند هذه الفئة من الأطفال يظهر في السلوك اليومي لهذا التلميذ حيث نجده ينسى أدواته الدراسية، أداء واجباته المنزلية، و حفظ دروسه و النتيجة تكون انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

بعد تطبيق البرنامج التدريبي كل المظاهر السابقة الذكر تحسنت بدرجة كبيرة، حيث زادت قدرت هؤلاء التلاميذ على التركيز و الانتباه و حتى في حفظ و تخزين المعلومات، و الدليل على ذلك تحسن أغلب أفراد مجموعة الدراسة في النتائج المدرسية للفصلين الثاني و الثالث. كما أن نشاط القراءة تحسن بكثير على ما كان عليه من قبل، و حتى مستوى الفهم تحسن و زاد رصيدهم اللغوي، و ظهر ذلك واضحا في النتائج الجيدة التي تحصلوا عليها في مادة اللغة العربية. و حتي الكتابة تحسنت، بعد أن كانت كتابتهم مليئة بالأخطاء اللغوية سواء أثناء النقل من كتاب أو من السبورة، كما أنهم كانوا يلجؤون للمحو و الشطب كثيرا مما يجعل الشكل العام لهذه الأخيرة رديئا. وبالتالي نقول ان البرنامج العلاجي كان له دور ايجابي في التقليل من هذا الاضطراب، و زيادة قدرة هؤلاء التلاميذ على الفهم من جهة، ومن جهة أخرى فقد ساهم في تحسين وظائف معرفية و أكاديمية أخرى مثل الذاكرة قصيرة المدى و الكتابة.

و من هذا المنطلق فإن موضوع اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يعتبر أحد المواضيع الجديرة بالدراسة و التحليل من طرف المعلمين، الأخصائيين النفسيين و كذلك المختصين في التربية الخاصة، حيث يندرج هذا الاضطراب ضمن الاضطرابات السلوكية النمائية و يظهر على شكل نشاط حركي دائم مع أو دون نقص في الانتباه. و لهذا الاضطراب انعكاسات سلبية خطيرة تؤثر على سلوك الطفل بشكل عام، و تقلل من قابليته لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي. وذلك كلما تأخرنا في الكشف عن هذا الاضطراب يؤدي ذلك لا محالة للوقوع في صعوبات التعلم خاصة في القراءة، الكتابة و الحساب.

و الشيء المهم الذي يجب الإشارة إليه هو أن التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، لا يستطيعون تحقيق تعلمهم بنجاح في ظل التدريس التقليدي، و في الأقسام التدريسية المكتظة بالتلاميذ، لأن هذه الظروف تزيد من درجة عدم الانضباط عندهم. كما أن عدم قبول المعلمين لهم، واستكارتهم لتصرفاتهم يزيد من تثبيت هذا الاضطراب عندهم، و يقودهم تدريجا للدخول في صعوبات التعلم المختلفة و بالتالي الرسوب المدرسي لاحقا.

و في النهاية نختم هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات و الاقتراحات التي تفتح الأفاق أمام باحثين جدد لمواصلة البحث و الدراسة حول هذا الموضوع منها:

- التواصل الفعال و الجيد بين الأسرة و المدرسة، فمن المهم للمدرسين أن يكونوا على تواصل مستمر مع الوالدين بخصوص وضع التلميذ، و على الوالدين أن يكونوا على نفس المستوى من التواصل مع المدرسة.

- التأكيد على الأنشطة الحركية في العمل التدريبي أو العلاجي، باعتبار اللعب هو المدخل الطبيعي للتعامل مع هذه الفئة و إمتاعهم و إثارتهم.

- تضمين دليل المعلم في اللغة العربية و الوثيقة المرفقة لتلاميذ السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي، لبعض الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يستخدمها المعلم مع التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، و فصولا عن صعوبات التعلم في القراءة، تشخيصها و علاجها، مع التأكيد على الاستراتيجيات التدريسية المختلفة و المتنوعة و كيفية ممارسة هذه الاستراتيجيات.

- الاهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات الفهم القرائي، و كذا اكتشاف التلاميذ ذوي النشاط الزائد و نقص الانتباه في المرحلة الابتدائية خاصة السنة الثالثة. كما يجب أن تحتوي أنشطة الطفل على الإبداع، و التنوع و الإثارة، فمثلا عند مساعدة الطفل في هجاء الكلمات يمكن للطفل كتابة الكلمات على بطاقات بقلم ألوان، و هذه البطاقات تستخدم للتكرار و المراجعة و التدريب، خاصة مع سنوات السنة الثانية و الثالثة من التعليم الابتدائي.

- ضرورة تعاون الجامعات مع المدارس الابتدائية، و إمدادها بالبرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم و تدريب المعلمين على استخدامها.

- تزويد المدارس الابتدائية بالوسائل و الأدوات و الاختبارات التي تساعد على تشخيص مضطربي الانتباه مفرطي النشاط مثل اختبارات الذكاء، و استمارة ملاحظة سلوك الطفل، و اختبارات القراءة الجهرية و الصامتة، و الوسائل و الأدوات التي تساهم في تطبيق البرامج العلاجية مثل: (الصور والبطاقات . شرائط التسجيل الصوتي . المجسمات ، والألعاب التركيبية المختلفة).
- مراعات قدرات التلميذ في التفكير داخل القسم من قبل المعلم و التأكيد على ضرورة إدراك المعلم لهذه القدرات و استخدامها في تعديل العادات السلوكية الخاطئة في القسم و المستخدمة من طرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- وفيما يلي بعض البحوث المقترحة من أجل الدراسة لتدارك النقائص التي لم تصل لها الدراسة الحالية:
 - دراسة هذا الاضطراب من الناحية النفسية بمعزل عن الجانب البيداغوجي الأكاديمي و التركيز على المشاكل النفسية و العلائقية الظاهرة عند هذه الفئة من الأطفال من خلال دراسة السياقات الدفاعية الغالبة علي سلوكهم.
 - دراسة أثر استخدام الكمبيوتر في علاج صعوبات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة العادين وذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
 - دراسة الإدراك البصري و الذاكرة العاملة عند فئة التلاميذ المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال اقتراح برنامج علاجي أو تدريبي.
 - كما أنه ينبغي بناء إستراتيجية عامة تستهدف إعداد المعلمين والأخصائيين النفسيين القادرين على تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة، و مضطربي الانتباه مفرطي النشاط بصفة خاصة، و علاجها و التكفل بها في المدارس الابتدائية من خلال إنشاء أقسام خاصة لتعليم و دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على أن تستند تلك الإستراتيجية إلى الأسس علمية دقيقة.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو حجاج، أحمد زينهم، (1996). "برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي و بعض صعوبات القراءة لدي تلاميذ الصف الخامس مرحلة التعليم الاساسي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- 2- أبو حويج و آخرون، (2002). "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس"، الطبعة الأولى دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 3- أبو جادو، صالح، (2007). "علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة"، دار الميسرة عمان.
- 4- الأدغم، رضا أحمد، (1996). "فاعلية استخدام مدخل التعليم الفردي في تعليم القراءة للكبار"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- 5- البطانية، أسامة محمد، وآخرون، (2005). "صعوبات التعلم، النظرية والممارسة"، دار الميسرة، عمان.
- 6- الجرف، ريماء سعد، (1989). "تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربية السعودية"، مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- 7- الخرمشي، سحر أحمد، (2005). "فعالية طريقة العد في تخفيض الأعراض المصاحبة لاضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه": دراسة تطبيقية على عينة من الأسر السعودية.
- 8- الخرمشي، سحر أحمد، (2007). "العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد و صعوبات التعلم"، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 9- الخطيب، جمال، (1992). "تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين"، إشراق للنشر والتوزيع، عمان.
- 10- الخطيب، جمال والحديدي، مني، (1997). "المدخل إلى التربية الخاصة"، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 11- الدلمي، طه على، و الوائلي، سعاد عبد الكريم، (2005). "اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية"، الطبعة الأولى، دار الكتب المدرسية، عمان.
- 12- الزغبى، أحمد محمد، (2005). "مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية - أسبابها و سبل علاجها"، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 13- الرفاعي، أنس و محمد عدنان سالم، (1997). "تسريع القراءة و تنمية الاستيعاب، برنامج عملي للقراءة السريعة و للنجاح بتفوق في الامتحانات"، دار الفكر للنشر، دمشق، سوريا.

- 14- الزيات، مصطفى فتحي، (1995). "الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات"، ط1.
- 15- الزيات، مصطفى فتحي، (1998). "صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، الطبعة الأولى ، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 16- الزيات، مصطفى، (2004). "آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه"، ورقة عمل في مؤتمر التربية الخاصة.
- 17- السطيحة، إيتسام حامد محمد، (1991). "دراسة تشخيصية لاضطراب الانتباه عند الأطفال"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 18- السيد، أحمد، و بدر فائقة محمد، (2011). "اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد لدى الأطفال، أسبابه، تشخيصه و علاجه"، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
- 19- السيد، سليمان عبد الحميد السيد، (2000). "صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 20- السيد، علي سيد، و بدر فائقة محمد، (1999). "اضطراب الانتباه لدى الأطفال، أسبابه و تشخيصه و علاجه"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 21- السيد، محمد أبو هاشم، (1998). "مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم فى القراءة والحساب"، دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- 22- الشنطي، محمد صالح، (1996). "المهارات اللغوية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية و فنونها"، دار الأندلس، الطبعة الرابعة.
- 23- الشهري، محمد بن هادي بن على، (2012). "فعالية برنامج قائم علي استخدام نشاط القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي و الاتجاه نحوها لدي تلاميذ الصف السادس ابتدائي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- 24- الصايغ، نجاح إبراهيم حسين، (2006). "فاعلية برنامج إرشادي في علاج اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه لدى الأطفال"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- 25- العاسمي، رياض، (2001). "الرسالة التربوية المعاصرة"، العدد الأول، دار البشير، عمان.
- 26- العتوم، عدنان يوسف، (2004). "علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق"، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- 27- العريشي، جبريل بن حسن محمد، (2013). "صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية"، دار صفاء، الأردن.

28- الفاغوري أيهم علي، (2011)، "دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات": دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية جامعة دمشق.

29- القزاقرة، أحمد محمد يونس، (2005). "فعالية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه"، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

30- المرسى، محمد حسن، (1984). "تأثير استخدام المباريات اللغوية في تدريس النحو على الأداء اللغوي لتلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الأولى للتعليم الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

31- المرسى، معتز المرسى، (1998). "بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ مضطربي الانتباه بمرحلة التعليم الأساسي والمتطلبات النفسية والاجتماعية لهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، مصر.

32- المرسومي، ليلي يوسف كريم، (2011). "فعالية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المصابين بتشتت الانتباه و فرط الحركة"، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

33- المليجي، حلمي، (2004). "علم النفس المعرفي"، دار النهضة، بيروت.

34- الموافي، فؤاد حامد، (1995). "دراسة تجريبية لخفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة"، مجلة كلية التربية، العدد (28)، الجزء الأول، جامعة المنصورة.

35- النشواني، محمد نبيل، (1987). "الطفل المثالي: تربيته وتنشئته ونموه والعناية به في الصحة و المرض": أمراض وتشوهات الأطفال، مؤسسة الرسالة، بيروت.

36- النصار، صالح بن عبد العزيز، (2003). "تعليم الاطفال القراءة، دور الأسرة و المدرسة"، الرياض.

37- النوبي، محمدو محمد علي، (2009). "اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة"، دار وائل، الطبعة الأولى.

38- اليوسفي، مشيرة عبد الحميد أحمد، (2005). "النشاط الزائد لدى الاطفال (الاسباب و برامج الخفض)"، كلية التربية، جامعة المنيا.

- 39- أوسريع، محمود محمد، (2008). "المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال"، الدار العلمية للنشر و التوزيع، ط1، الجيزة، مصر.
- 40- بن حفيظ، مفيدة، (2013). "دور الكراتي في الخفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط الحركية"، مجلة التحدي، العدد 06، أم البواقي، الجزائر.
- 41- بن حفيظ، مفيدة، (2014). "تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط الحركية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- 42- بطرس، حافظ بطرس، (2000). "المشكلات النفسية"، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.
- 43- بطرس، حافظ بطرس، (2007). "طرق تدريس الطلبة المضطربين انفعاليا وسلوكيا"، دار الميسرة عمان، الأردن.
- 44- بون جاي وآخرون، (1986). "الضعف في القراءة الجهرية، تشخيصه وعلاجه"، ترجمة محمد منير مرسي و اسماعيل أبو العزائم، عالم الكتاب، القاهرة.
- 45- جاد، محمد عبد المطلب، (2003). "صعوبات التعلم في اللغة العربية"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 46- جاد، محمد لطفي، (2003). "فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي"، مجلة القراءة و المعرفة، العدد الثاني و العشرون، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 47- جلجل، نصره محمد، (1994). "العسر القرائي " الدسكيليا " دراسة تشخيصية علاجية"، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 48- جودة، إيهاب أحمد طلبة، (2013). "فهم النصوص المقروءة"، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 49- جوزيف ف-ريزو، و روبرت هـ، زابل (ترجمة)، عبد العزيز الشخص و زيدان احمد السرطاوي (1999). "تربية الأطفال و المراهقين المضطربين سلوكيا. النظرية و التطبيق"، الجزء الأول، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

- 50- حافظ، وحيد السيد، (2008). "فاعلية استخدام التعليم التعاوني الجمعي و استراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"، مجلة القراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 74.
- 51- حبيب الله، محمد (2000). "أسس القراءة و فهم المقروء بين النظرية و التطبيق المدخل: في تطوير مهارات الفهم و التفكير و التعلم"، الطبعة الثانية، دار عمار للنشر، عمان.
- 52- حمودة، محمود، (1991). "الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج"، القاهرة.
- 53- حنا، سامي عياد، و الناصري حسين جعفر، (1993). "كيف أعلم القراءة للمبتدئين"، دار الحكمة، البحرين.
- 54- خاطر، محمود رشدي، و الطاهر أحمد مكي، و حسن سيد شحاتة، (1986). "تطوير مناهج تعلم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 55- خنسة، أحمد، (2000). "دليل المعلم العربي إلى التربية و علم النفس"، ط1، دار علاء الدين، دمشق، سوريا.
- 56- زكور، محمد مفيدة، عبد الفتاح أبي ميلود، (2015). "تقدير معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدي تلاميذهم"، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- 57- زويد، أماني السيد ابراهيم، (2002). "أثر التعزيز على أداء بعض المهام القرائية و الحسابية لدي ذوي اضطراب الانتباه من تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 58- سليمان، عبد الواحد يوسف، (2006). "النشاط الزائد المصحوب بالاندفاعية ونقص الانتباه لدي الأطفال"، مجلة الطب النفسي الاسلامية للصحة النفسية، العدد 85، القاهرة.
- 59- سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2011). "صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 60- سليمان، عبد الواحد يوسف، (2012). "المخ واضطرابات الانتباه رؤية في اطار علم النفس المعرفي"، دار الجامعة الجديد للنشر، الاسكندرية، مصر.
- 61- سيسالم، كمال سالم، (2001). "اضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة"، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

- 62- سلطان، صفاء عبد العزيز، (2006). "أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي و في تعبيرهم الكتابي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان، سوريا.
- 63- شرفوح، البشير، (2006)، "انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين"، أطروحة دولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.
- 64- شرقي، سميرة، (2007). "علاقة أسلوب الاندفاع التربوي باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة"، مذكرة ماجستير غير منشورة، باتنة، الجزائر.
- 65- شوقي، عبدالله محمد أحمد (1990). "دراسة تحليلية لمشكلات تربية الطفل في جمهورية مصر العربية" العدد (13)، مجلة كلية التربية بالقازيق، جامعة الزقازيق
- 66- صبحي حسنين، محمد (1995). "القياس و التقويم في التربية البدنية والرياضية"، الجزء الأول دار الفكر العربي، القاهرة.
- 67- عاشور، أحمد (2007). "الانتباه و الذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط والعاديين". منشورة على الموقع التالي: <http://www.gulfkids.com/pdf/ashoor.pdf>
- 68- عبد الباري، ماهر شعبان، (2009). "فعالية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الاعدادية"، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 145، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 69- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (2000). "فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة القراءة و المعرفة، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 70- عبد الستار، إبراهيم، (1993). "العلاج النفسي المتعدد المحاور ومشكلات الطفل"، مجلة علم النفس، العدد (26)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 71- عبد الرحمان، هدي مصطفى محمد، (1996)، برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، سوهاج، مصر.
- 72- عبد الفتاح، فوقيه أحمد السيد؛ وحسين، محمد حسين سعيد، (2006). "العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني

سوييف"، المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية- جامعة بني سويف.

73- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2008). "أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 81، كلية التربية، جامعة عين شمس.

74- عبد الوهاب، سمير، (2004). "تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية"، المكتبة العصرية، مصر.

75- عبيد، محمد عبيد، (1996). "تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الاعدادية، بدولة الامارات العربية المتحدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

76- عجاج، خيرى المغازي، (1998). "صعوبات القراءة والفهم القرائي: (التشخيص والعلاج)"، دار الوفاء، المنصورة.

77- عرار، سامر، (2001). "الرسالة التربوية المعاصرة"، العدد الاول، دار البشير، عمان.

78- عصر، حسني عبد الباري، (2000). "الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية"، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

79- عطية، نوال محمد، (1990). "علم النفس التربوي"، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثالثة، القاهرة.

80- عطية، مختار عبد الخالق، (2006). "فعالية برنامج مقترح لتطوير قدرات القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة و الوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

81- عمار، سام (2003). "اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية"، مؤسسة الرسالة، بيروت.

82- عواد إبراهيم، أحمد (1994). "مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير (منشورة)، مجلد ثقافة الطفل رقم 10، مصر.

83- غسان، يعقوب، (1995). "الطفل قليل الانتباه، و كثير الحركة"، مجلة العربي، العدد (434)، الكويت.

- 84- غورتاني، طيبي سناء، (2009). "مقدمة في صعوبات القراءة"، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- 85- فاروق خليفة أبو زيد (1993). "التفاعل بين بعض مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها وأثره على الأداء القرائي فيها لتلاميذ الصف الأول الابتدائي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.
- 86- فضل الله، محمد رجب، (2001). "مستويات الفهم القرائي و مهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية، بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، (دراسة تحليلية)، مجلة القراءة و المعرفة، العدد السابع، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- 87- قاسم، محمد جابر، و المزروعة، كريمة مطر(2009). "فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الإعدادية"، مجلة القراءة و المعرفة، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، العدد 76، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- 88- قاسم، محمد على، (2009). "تأثير الكمبيوتر على العلاقات الاجتماعية للطفل"، دار أنيا مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى.
- 89- قحطان، أحمد الظاهر (2004). "صعوبات التعلم"، دار وائل، عمان، الأردن.
- 90- قلاب (قزادري) صليحة (2012). " عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف و التشخيص و التدريب"، دكتوراه في الأروفونيا، جامعة الجزائر 2
- 91- كامل، محمد على، (1996). "سيكولوجية الفئات الخاصة"، دلتا للكمبيوتر و الطباعة، طنطا، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- 92- كامل، محمد على، (2006). "استراتيجيات التعلم و التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الانتباه و اللغة، بين الاضطراب و التدخل السيكولوجي"، دار الطلائع، القاهرة، مصر.
- 93- كامل، محمد على، (2008). "الأخصائي النفسي المدرسي و فرط النشاط و اضطراب الانتباه"، بدون طبعة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.
- 94- لوزاعي رزيقة، (2008). "العرض الجبهي دراسة نفسية عصبية لوظيفتي الانتباه الانتقائي و الذاكرة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر.
- 95- ميركولينو، ماريني وتوماس باور وناثن ج بلوم: ترجمة عبد العزيز السرطاوي أيمن خشان. (2003). "اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة"، دار القلم، الطبعة الأولى، دبي.

96- محمدي، فوزية محمدي، (2011). "فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه و تعديل صعوبات الكتابة"، رسالة الدكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

97- مراد على عيسى سعد، (2006). "الضعف في القراءة وأساليب التعلم"، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية، الطبعة الأولى

98- مصطفى بدري، رياض، (2005). "مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج"، الطبعة رقم 1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

99- معوض، محمد عبد التواب، (1992). دراسة النشاط الزائد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنيا

100- مهنا، عدنان، (1999). الاضطرابات السلوكية المدرسية، ط1، البقاع، لبنان.

101- نايف، عبد الزارع، (2007). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، دار الفكر، الطبعة الأولى.

102- يونس، فتحي على، (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

103- Alonso, Mahoney. Maria., (1997).« **first step program: infant intervention for parents of children at risk for attention deficit / hyperactivity disorder** », Vol, 59.

104- Anastopoulos,. Arthur.D & Shelton.,Terri. L & Dupaul George.,l & Guevrenont .,David.C., (1993).« **Parent training for attention deficit hyperactivity disorder its in pact on parent functioninig** », journal of anormal child psychology, vol,21.

105- Andersen, S.M., & Miranda, R., (2006). « **Through the lens of the relational self: Triggering psychopathology and emotional suffering in the social-cognitive process of transference** » : In R. Kreger & J. Tackett (Eds.), *Personality and psychopathology Building bridges*. New York: Guilford Publication.

- 106- Arns,M., DE Ridder, S., Strehl, U., et al. (2009).**“efficacy of neurofeedback treatment in ADHD: the effects on inattention, impulsivity and hyperactivity a meta- analysis”**, clinical EEG and neuroscience.
- 107- Baddeley A. **Working memory: looking back and looking forward. Nat Rev Neurosci 4: 829–839**
- 108- Bange,F.,(2014). **Aide- mémoire TDA/H Trouble Déficit de l’Attention / Hyperactivité, en57 notion**, édition Dunod, paris.
- 109- Barkley, R.A.,& Jenniner Karlsson, B.A., (1983) .**« The Speech of Hyperactive children and their mothers »**, Journal of learning Disabilities, Vol. 16, No-12, pp. 105 – 110.
- 110 -Barkley, R.A., (1987).**« defiant children : a clinician’s manual for assessment and parent training »**, New York, Guilford.
- 111-Barkley,R.A., Dupaul,G., & Mc Murray,M., (1990). **« A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity defined by research criteria »**, journal of consulting and clinical psychology.
- 112- Barkley, R.A.,& Grodzinsky., G, DuPaul,. G.,(1992).“Frontal lobe functions in attention deficit disorder with and without hyperactivity: A review and research report”, Journal of Anormal Child Psychology.
- 113- Barkley, R.A.,(1997).**“ADHD and the nature of self control”**, New York, Guilford Publications. The Guilford Press.
- 114- Barkley, R.A.,(1997). **« Defiant children. A clinican’s manual for parent training »**,the Guilford press.
- 115- Barkely, R.A.,(2001). **« the excutive fonctions and self- regulation : an evolutionary neuropsychological perspective**. Neuropsychology review, 11(1) : 1- 29.
- 116- Barkley , R.A., Murphy KR ., Dupaul GJ. (2002).**« driving in young adults with ADHD : knowledge, performance, adverse outcomes, and the rol of executive functioning »**, journal of the international neuropsychological society.

- 117-Barkley, R.A., Murphy, K.R., Fischer, M., (2007).« **ADHD in adults : what the science says** », guilford press.
- 118-Battle, Esther S., and Lacey, Beth.,(1972). **A Context for Hyperactivity in Children, over Time**, Child Development ,Vol. 43, No. 3, pp. 757-773
- 119- Bee, Helen., (1995). « **growing child** », New York : herpen collins colleg publishers.
- 120- Belanger, Stacey., (2008).« **Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)** », Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 200 pages.
- 121- Belfiore, P.J., Grsskovic., J.A. M & Zentall., S.S., (1996).“**the effects of antecedent color on reading for students with learning disabilities and co-occurring attention – deficit/ hyperactivity disorder:**” Learning disabilities, vol, 29 , NO. 432_ 438
- 122-Bennedeto., & Tannock, R., (1999). “**Math computation, error patterns and stimulant medications effects in children with ADHA**”, jornal of attention disorder.
- 123- Biderman, et al., (2004)“**impact of executive function deficit and attention deficit hyper activity disorder**”: on academic outcomes in journal of council and clinical psychology:
- 124- Blackman, Y.A., (1999).« attention deficit / hyperactivity disorder in preschool, does it exist and should we treat it?”, pediatric clinic North America, Vol. 46.
- 125-Botsas, George., Padeliaadu, Susana., (2003).« **Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use among Students with and without Reading Difficulties**, international journal of education research, v39 n4-5 p477-495 2003
- 126- Brahimi, S.,Bouridah, A., Tigumounine, N., Laribi, N., Bizet, A. et Zinet, F.,(2008).« **Batterie d'évaluation cognitive** », 96 (J.L. Signoret et coll.), version ré étalonnées à l'enfant , Université d'Alger.

- 127- Brayn J.H & Brayn J.H., (1986). **“Understanding learning disabilities”** (3rd ed), California, May Fieled Company.
- 128- Breggin P., (1991). **“toxic psychiatry: way therapy empathy and biochemical theories of the New psychiatry”**, New York, Martins Press.
- 129- Carlson C., & Tumm L., (2000). **“the effect of reward and punishment on the performance and motivation of children with ADHD”**, journal of consulting.
- 130- Causse, Ciline., (2013). **« les enfants hyperactifs, le guide indispensables aux parent et aux enseignants »**, edition Alpen, Monaco.
- 131- CHADD., Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (2004). Statement of activities.
- 132- Child Study Center., (2004). **« ADHD not just a school- day disorder. Health / all day »**. Adhd.
- 133- Cheryl, Mason., (1993). **« preparing and derecting a teacher institute, national science teachers asosiation(NSTA) »**.
- 134- Chevalier, N., Guay, MC., Achim, A., (2007). **« troubles déficitaire de l’attention avec hyperactivité : soigner, éduquer, surtout valoriser »**, presse de l’université, Québec.
- 135- Conte R., (1998). **“attention disorder in B; Wong(ed) learning about learning disabilities”**, (2ed ed) San Diego, Academic press.
- 136- Ellis E., Deshler D., Lenz K., Schimaker J., et Clark F., (1991). **an instructional model for teaching- learning strategies for exceptional children.**
- 137- Gadow Kemreth. D., et Pameray John., (1990). **« Controlled case study of Methylphenidate and fenfluranine in a young mentally retarded, hyperactivity child »**, Australia and New Zeland, journal of developmental disabilits, vol. 16.
- 138- Golden G.S., (1991) . **« rol of attention deficit hyperactivity disorder, learning disables, sensation »**: in neurology, vol. 11.

- 139- Garber Ferm., & Smith Michael., (2003).« Behavior, training, help ADHD Kids symptoms »: parents coping skills.
- 140- Hall Cathy.W., Kataria, Sudesh., (1992). « **effects of two treatment techniques on delay and vigilance tasks with attention deficit hyperactivity disorder** », journal of psychology, vol. 126.
- 141-Hammill.,D.D., (1993).«**a brief look at the learning disabilities**», vol,26, no,5.
- 142- Hoyt L., (1999).« **Revisit, Rollect, Retell ; Strategies for improving reading comprehension ports mouth** », N H : Heine man.
- 143- Jeensen Peters .,S et Pfeffer, Cynthia (1997) .« **evaluation and revolution in child psychiatry : DDHD as a disorder of adaptation**, journal of the American academy for child and adolescent psychiatry. Voln36.
- 144- kaiser, Michael., (1992). « **effect of behavior modification in the classroom on academic functioning and self- esteem in hyperactivity children** ». Vol.53. No (12). B.p
- 145- Khazinder., N.H., (1987). « **The Generalized and durable effects of Cognitive behavior modification with Attention deficit disordered Children** » :Afollow up Study, Dissertation Abstracts International, Vol. 47, No. (9),
- 146- Klingner, J.K.,Vaughn,S.,(1996).« **Reciprocal teaching of reading comprehensions strategies for students with learning disabilities** »,who use English as a second language, The Elementary School Journal, 96 (3), pp. 275-293
- 147-Lecendreux., et al., (2011) . « **Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and associated features among children in Franc** »)*Atten Disord.*
- 148-Lussier, F., et Flessas, J., (2009).**neuropsychologie de l'enfant, troubles développementaux de l'apprentissage**

- 149- Marianne, P., Thomas JB., Nathan J. Mercugliano ., (1999).« **The Clinician's Practical Guide to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder** », Paperback Broché – English, Book, Illustrated edition
- 150 -Mastropieri, MA., Scrugge, TE., (2000).« **the inclusive classroom strategies for effective teaching**. Columbus oh : Merrill / prentice Hall.
- 151- Meneghetti, C . , Carretti, B., et De Beni, R. (2006). « **Composents of reading comprehension and scholastic, achievements of learning and individual differences**.
- 152-Patrick Lemaire, (2006),« **Abrégé de psychologie cognitive** », De Boeck Supérieur , Amazon France , 140 pages.
- 153- Paniagua, freday training A., et Morisson, Patricia, B., et Black,Sandra,A.,(1990). « **Managment of hyperactivity conduct disorder child throught correspondance. A premary stady** »,journal of behavior therapy and experimental psychiatry, vol 21.
- 154-Robert, Goodman., Jim, Stevenson.,(1989).« **A Twin Study of Hyperactivity—I. An Examination of Hyperactivity Scores and Categories Derived from Rutter Teacher and Parent Questionnaires** », in journal of child psychology and psychiatry. Department of Psychological Medicine, Hospital for Sick Children, Great Ormond Street, London
- 155- Swanson, J.M., et al., (1993). « **effect of stimulant medication on children with attention deficit disorder** » :a riview of exceptional children, vol.-60.
- 156-Tan, Annette., Nicholson, Tom., (1997).**Flash cards revisited: Training poorreaders to readwords fasterim provestheir comprehension of text**. Journal of Educational Psychology, Vol 89(2), 276-288.

167- zentall, S.S.,kurester, DA., (2011).« **social behavior in cooperative group : studentsatrisk for ADHD and theirpeers**, journal of education research,

168-Woltersdorf, M.A., (1992). « **vidio tape self modeling in the treatment of attention, deficit hyperactivity disorder child and family behavior therapy** .vol. 14

169-Zavialoff, N., (2003).**la mémoire et cerveau 2 : le concept de mémoire p. l'harmattan , relation catégorielles cerveau- pensée –** édition de Boeck.

الملاحق

الملحق رقم "1"

تقديم الاختبارات المكملّة

الملحق رقم 1-1 : تقديم محاور و أسئلة الميزانية النفسية العصبية

1- معلومات شخصية:

1-الاسم:.....

2-اللقب:.....

3-تاريخ ومكان الميلاد:/...../.....

4- عدد الأخوة والأخوات :.....

5-مرتبة الطفل في العائلة :.....

2- تاريخ العائلة :

1- اللغة المستعملة في البيت.....

2- اللغة المستعملة في المدرسة.....

3-المستوى الدراسي للأب:.....

4-المستوى الدراسي للأب:.....

5- هل الوالدين: يعيشان معا (.....) مطلقين (.....) متوفيين (.....).

3- تاريخ الحمل والولادة :

1- هل الطفل مرغوب فيه :.....غير مرغوب فيه.....عبارة عن حادث.....

2- هل حدثت مشاكل أثناء الحمل وما نوعها:.....

3- هذا الحمل هل هو الأول (..) الثاني (..) الثالث (..) غيره (..)

4- هل ولد الطفل في الوقت المحدد :.....

5- هل تناولت الأم أدوية أثناء الحمل ، ما نوعها وعدد الجرعات:

6-مكان الولادة: العيادة (..) المستشفى (.....) البيت (.....)

7-كيف كانت طبيعة الولادة وظروفها: عادية أم قيصرية.....

8- هل حدث دوران الحبل السري حول العنق.....

9- هل تم استعمال الملقط.....

10- هل حدثت مشاكل أخرى؟ ماهي.....

11- هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل كالحصبة الألمانية ، وتسمم البلازما:.....

12- أثناء الولادة: كم كان وزن الطفل :.....

- هل تعرض الطفل لتشنجات الحمى أو نوبات الصرع و في أي سن

- هل فقد الوعي:.....

- هل تعرض لعملية جراحية:.....

- هل هناك أمراض أخرى يعاني منها الطفل :

13- كيف كانت الرضاعة سهلة.....صعبة.....عادية.....

- ما نوعها: طبيعية.....اصطناعية.....مختلطة.....

14- هل قام الطفل بفحص عصبي :

15- هل لديه مشاكل في البصر:.....

- 16- هل لديه مشاكل في السمع:.....
- 4- النمو في مرحلة الطفولة المبكرة و النمو الحسي الحركي:
- 1 - هل كانت لديه صعوبات في التغذية.....
- 2- هل كانت لديه صعوبات في الفطام.....
- 3- في أي سن اكتسب النظافة في الليل و النهار.....
- 4- هل لديه مشاكل في النوم.....
- ينام لوحده(.....) - ينام مع والديه (.....) - ينام مع أفراد آخرين.....
- هل لديه صعوبة في الانفصال عن والديه؟..... إلى متى دامت؟.....
- 5- هل يفضل اللعب مع أطفال: أكبر منه..... أصغر منه..... أو من نفس سنه.....
- 6- كيف كانت الشهور الأولى من حياة الطفل.....
- 7- هل كان لديه فقدان شهية.....
- 8- هل كان لديه تأخر في اللغة.....
- سن ظهور أول كلمة:..... - ظهور أول جملة:.....
- 9- هل كان لديه مشاكل حركية عامة(المشي ، القفز ، ركوب الدراجة):.....
- الحركة الدقيقة مثل (قفل الأزرار ، ربط خيط الحذاء ، الرسم):.....
- سن المشي:.....
- هل هو يساري أو يميني:.....
- هل لديه إفراط حركي :.....
- 10- هل تابع الطفل تكفل أو جلسات نفسية و أرطفونية:.....

5- تاريخ التمدرس:

1- معلومات عامة

- اسم المؤسسة:.....
- المستوى الدراسي:.....
- عدد السنوات المعادة أو التي تخلف فيها الطفل:.....
- 2- في أي سنة بدأت الصعوبات المدرسية تظهر عند الطفل:
- الحضانة..... السنة الأولى..... الثانية..... مستويات أخرى.....
- 3- مستوي اللغة الشفهية هل يوجد:
- اضطرابات في النطق:.....
- تأخر في اللغة:.....
- هل توجد صعوبات في الفهم:.....
- 4- القراءة هل هي:
- صعبة..... بطيئة..... مسترسلة..... هل هناك عسر قراءة.....
- 5- الكتابة: نقل مستحيل نعم لا..... كتابة صعبة نعم لا لا لا لا نعم
- كتابة مستحيلة عن طريق الإملاء نعم لا نعم لا نعم
- هل هناك عسر الكتابة : لا نعم

6- الوظائف المعرفية. هل هناك:

- صعوبات في الذاكرة:.....
- صعوبات في فهم الدرس و استيعابه :.....
- صعوبات في الانتباه:.....
- هل يتعب بسرعة في القسم:.....

7- الشخصية: خجول نعم..... لا..... خامل نعم..... لا.....

- نقص الثقة بالنفس نعم..... لا..... يفضل الأعمال الجماعية نعم..... لا.....

8- العلاقة مع المعلم:

9- العلاقة مع الزملاء:.....

10- المواد المفضلة:.....

11- المواد الغير مرغوب فيها:.....

الملحق رقم 1-2 : تقديم ورقة التمهيد لاختبار قياس الذكاء

بروتوكول امتحان رسم الرجل "فلورنس كوداتياف"

الاسم واللقب : تاريخ الامتحان :
السن : سنة : شهر : ... المدرسة التي تمت فيها الدراسة :

- التصنيف * -cotation-

النقاط	الأعضاء
	1- وجود الرأس
	2- وجود الساقين
	3- وجود الذراعين
	4- وجود الجذع
	5- إذا كان طول الجذع أطول من عرضه
	6- ظهور الكتفين بوضوح
	7- اتصال الذراعين والساقين بالجذع
	8- إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة
	9- وجود الرقبة
	10- اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع
	11- وجود إحدى العينين أو كلاهما
	12- وجود الأنف
	13- وجود الفم
	14- وضوح الأنف والفم والشففتين
	15- وجود فتحتي الأنف
	16- وجود الشعر
	17- وضوح حدود الشعر حول الرأس والوجه

الملحق رقم 1-2 : تقديم ورقة التمهيد لاختبار قياس الذكاء (تابع)

18-	وجود الملابس
19-	وجود قطعتين من الملابس
20-	تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية
21-	ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين
22-	إذا كانت الملابس كاملة تماما
23-	وجود الأصابع
24-	إذا كان عدد الأصابع صحيحا
25-	إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة
26-	إذا كان الإبهام مشيزا عن باقي الأصابع
27-	إذا كانت راحة اليد متميزة وواضحة
28-	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع
29-	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم
30-	تناسب حجم الرأس مع الجسم
31-	تناسب حول الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول قليلا منه
32-	تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من طول الجذع ولا أطول منه
33-	تناسب حجم القدمين
34-	وجود الذراعين والساقين من بعيد
35-	ظهور الكعب
36-	التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة
37-	ظهور الحركة في خطوط الرسم في نوع من الدقة
38-	وضوح خطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرقبة
39-	التوافق الحركي للجذع
40-	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين
41-	وضوح تقطعات الوجه في أماكنها الصحيحة
42-	وجود الأذن
43-	إذا كانت الأذن في المكان الصحيح
44-	وجود الحاجب ورموش العينين
45-	وضوح جفن العين
46-	إذا كان شكل العين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها
47-	إذا كان الإبصار واضحا
48-	ظهور الذقن والجبهة
49-	بروز الذقن ووضوح تفاصيله
50-	الرسم الجانبي أو البر وفيل الجزئي
51-	الرسم الجانبي أو البر وفيل الكلي
	العلامة الكـ _____ ماملة

الملحق رقم "2" تقديم أدوات الدراسة

الملحق 1-2 تقديم القوائم الثلاثة الخاصة باختبار سترووب للانتباه الانتقائي + ورقة التوقيت

TEST DE STROOP
Carte A

VERT	JAUNE	ROUGE	BLEU	JAUNE
VERT	ROUGE	BLEU	VERT	BLEU
ROUGE	JAUNE	BLEU	VERT	ROUGE
JAUNE	JAUNE	VERT	BLEU	ROUGE
VERT	JAUNE	BLEU	ROUGE	ROUGE
BLEU	JAUNE	VERT	JAUNE	ROUGE
VERT	BLEU	ROUGE	VERT	BLEU
JAUNE	JAUNE	BLEU	ROUGE	VERT
BLEU	JAUNE	VERT	ROUGE	BLEU
VERT	ROUGE	JAUNE	VERT	JAUNE

TEST DE STROOP
Carte B

BLEU	JAUNE	VERT	ROUGE	BLEU
VERT	JAUNE	ROUGE	BLEU	JAUNE
VERT	ROUGE	VERT	JAUNE	BLEU
BLEU	ROUGE	JAUNE	VERT	BLEU
VERT	ROUGE	JAUNE	JAUNE	VERT
ROUGE	BLEU	BLEU	JAUNE	VERT
ROUGE	JAUNE	BLEU	ROUGE	VERT
BLEU	VERT	ROUGE	JAUNE	JAUNE
BLEU	ROUGE	JAUNE	JAUNE	ROUGE
VERT	BLEU	ROUGE	VERT	BLEU

TEST DE STROOP
Carte C

VERT	☒	ROUGE	BLEU	JAUNE		
VERT	☐	ROUGE	BLEU	VERT	BLEU	10
ROUGE	☐	JAUNE	BLEU	VERT	ROUGE	
JAUNE	☐	JAUNE	VERT	BLEU	ROUGE	20
VERT	☐	JAUNE	BLEU	ROUGE	ROUGE	
BLEU	☐	JAUNE	VERT	JAUNE	ROUGE	30
VERT	☐	BLEU	ROUGE	VERT	BLEU	
JAUNE	☐	JAUNE	BLEU	ROUGE	VERT	40
BLEU	☐	JAUNE	VERT	ROUGE	BLEU	
VERT	☐	ROUGE	JAUNE	VERT	JAUNE	50
VERT	☐	JAUNE	ROUGE	BLEU	JAUNE	
VERT	☐	ROUGE	BLEU	VERT	BLEU	60
ROUGE	☐	JAUNE	BLEU	VERT	ROUGE	
JAUNE	☐	JAUNE	VERT	BLEU	ROUGE	70
VERT	☐	JAUNE	BLEU	ROUGE	ROUGE	
BLEU	☐	JAUNE	VERT	JAUNE	ROUGE	80
VERT	☐	BLEU	ROUGE	VERT	BLEU	
JAUNE	☐	JAUNE	BLEU	ROUGE	VERT	90
BLEU	☐	JAUNE	VERT	ROUGE	BLEU	
VERT	☐	ROUGE	JAUNE	VERT	JAUNE	100

Nombre final de réponses correctes données en 45 secondes :

الملحق رقم "3"
تقديم جداول المتابعة الخاصة
بالمرحلة الاولى من البرنامج التدريبي

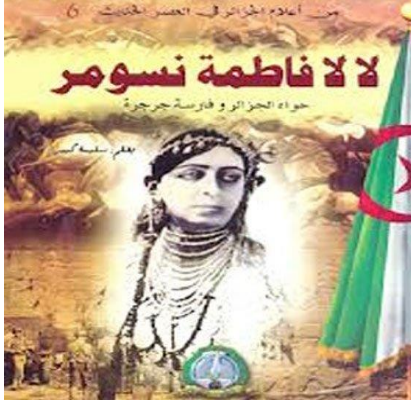
الملحق 3-3 نماذج عن بطاقات الاستحسان المستعملة كمعزاة مادية



ملحق رقم "4"
تقديم استراتيجيات و أنشطة الجزء الثالث
من البرنامج التدريبي

النص الأول : "البطلة لالة فاطمة نسومر"

جَلَسَ الطِّفْلُ سَعِيدٌ أَمَامَ جَدِّهِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ الَّذِي كَانَ يَحْمِلُ كِتَابًا فَقَالَ لَهُ مَا هَذَا الْكِتَابُ يَا جَدِّي؟ " فَاجَابَهُ
إِنَّهُ كِتَابٌ يَتَحَدَّثُ عَنْ أَبْطَالِنَا، وَ سَأَحْكِي لَكَ مِنْهُ عَنْ بَطْلَةٍ مِنْ بَطَلَاتِ بِلَادِنَا. إِنَّهَا الْبَطْلَةُ لَالَةُ فَاطِمَةُ نَسُومَر". قَالَ
سَعِيدٌ: "هَذَا جَمِيلٌ، أُرِيدُ أَنْ أَعْرِفَ عَنْهَا كُلَّ شَيْءٍ"
قَالَ الْجَدُّ: "إِسْتَمِعِ الْآنَ يَا بُنَيَّ"
كَانَتْ طِفْلَةً صَغِيرَةً إِسْمُهَا فَاطِمَةُ، تَسْكُنُ الْجِبَالَ الْعَالِيَةَ، وَ تَلْعَبُ بِالثَّلْجِ وَ كَانَتْ تُحَضِّرُ عِطْرَهَا مِنْ شَدَى
الْأَزْهَارِ، وَ تَشْرَبُ الْمَاءَ الصَّافِي مِنَ الْمُرْتَفَعَاتِ الْعَالِيَةِ.



وُلِدَتْ لَالَةُ فَاطِمَةُ نَسُومَر سَنَةَ 1830 فِي
قَرْيَةٍ وَرَجَةٍ بَلَدِيَّةٍ أَبِي يُوسُفَ دَائِرَةُ الْحَمَامِ وَلَايَةِ
تِيْزِي وَزُو، كَانَتْ جَمِيلَةً كَأَلْوَانِ الرَّبِيعِ حُرَّةً كَفَرَّاشِ
الْحَدَائِقِ، وَجَدَتْ أَحْصَانَ وَالِدَهَا الشَّيْخَ مُحَمَّدَ بْنَ
عِيسَى شَيْخِ الزَّوَايَةِ¹ وَ وَالِدَتِهَا لَالَةُ خَدِيدَجَةُ الَّتِي
تُسَمَّى بِاسْمِهَا الْيَوْمَ قِمَّةُ جُرْجُرَةَ، فَتَرَبَّتْ فِي ظِلَالِ
الْعِلْمِ وَ الدِّينِ وَ إِمْتِلَأَ قَلْبُهَا بِالْإِيمَانِ وَ حُبِ
الْوَطَنِ.

كَانَتْ فَاطِمَةُ تَقْرَأُ الْقُرْآنَ وَ تُلَبِّي الْآذَانَ² وَ تُحِبُّ الْخَيْرَ وَ الْإِحْسَانَ وَ تَكْرَهُ الظُّلْمَ وَ الطُّغْيَانَ إِحْتَلَتْ فِرْنَسَا
وَطَنَهَا الْعَزِيزَ، وَ كَمَ كَانَتْ الظُّرُوفُ صَعْبَةً، فَالْشَّعْبُ فَقِيرٌ وَ الْأَمْرَاضُ مُنْتَشِرَةٌ وَ الْجَهْلُ كَثِيرٌ وَ الْأَطْفَالُ مَحْرُومُونَ مِنَ
الدِّرَاسَةِ لَكِنْ فَاطِمَةُ تَكْبُرُ وَ يَكْبُرُ مَعَهَا الْإِيمَانُ بِتَخْلِيصِ شَعْبِهَا مِنْ حَيَاتِهِ الْقَاسِيَةِ. وَ هَا هِيَ ذِي تَرْفَعُ رَايَةَ الْمُقَاوَمَةِ⁴ وَ
تَلْتَحِقُ بِالْجُيُوشِ الَّتِي كَانَ يَقُودُهَا بُوْبَغْلَةَ فِي نَوَاحِي الصُّومَامِ.
بَدَأَتْ الْمَعَارِكُ وَ كَانَتْ فَاطِمَةُ تَتَقَدَّمُ الصُّفُوفَ بِشَجَاعَةٍ وَ أَصْبَحَتْ قَائِدَةً لِلْمُقَاوَمَةِ الشَّعْبِيَّةِ فِي جُرْجُرَةَ،
قَاوَمَتْ بِجَيْشِهَا جُيُوشَ الْمُحْتَلِّ وَ انْتَصَرَتْ عَلَيْهَا عِدَّتْ مَرَاتٍ.

إِنَّهَا امْرَأَةٌ مِنَ الْجَزَائِرِ تُصَارِعُ جَيْشَ فِرْنَسَا. لَالَةُ فَاطِمَةُ نَسُومَر عُرُوسُ الْجِبَالِ بِنْتُ الْجَزَائِرِ زَرَعَتْ فِي كُلِّ قِمَّةٍ
لِلسَّلَامِ أَزْهَارًا وَ لِلإِسْلَامِ انْتِصَارًا.

أتحدّث مع النص

أتعرف على معاني المفردات

1- الزاوية: المدرسة التي يعلم فيها القرآن

2- تلي الأذان: تصلي

3- الطغيان: الظلم والشر

4- راية المقاومة: علم المقاومة

5- صارمة: قوية وشجاعة

6- تقبل و لا تدبر: تتقدم و لا تتأخر

1- الإستراتيجية الأولى : الفهم في القراءة : تعتمد هذه الإستراتيجية علي النشاطات التالية :

1-1 نشاط التهيئة للقراءة: الهدف منه تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع المراد قراءته عن طريق التمهيد له من خلال

بناء حوار بين المعلم و التلاميذ حول موضوع النص.

1-2 نشاط القراءة الصامتة: لكي تحقق القراءة الجهرية مهاراتها يجب أن تسبقها قراءة صامتة، تعقبها أسئلة عامة

حول النص، الهدف منها قياس مدى فهم التلاميذ للمعنى العام للنص.

1-3 نشاط القراءة النموذجية: الهدف من هذا النشاط هو معرفة قدرة التلميذ علي "المحاكاة" أو التقليد حيث يقوم

المعلم بقراءة نموذجية صحيحة يمكن أن يقلدها التلميذ، و يستعين بها أثناء قراءته و تتبعها قراءة أخرى من أحسن

التلاميذ من حيث قدرته علي محاكاة المعلم في قراءته.

1- 4 نشاط القراءة الجهرية و مناقشة المقروء:

- يبدأ هذا النشاط بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس، و يناقش التلاميذ في معاني الألفاظ الصعبة، و

الأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك.

- يقوم المعلم بتقسيم النص إلى فقرات، و يطلب من التلاميذ واحدا بعد الآخر بالقراءة، و يواصل هذه العملية حتى

يقرأ كل التلاميذ بحيث يبدأ التلميذ من حيث توقف زميله و ليس بالضرورة إنهاء الفقرة حتى يبدأ تلميذ آخر بالقراءة،

بحيث يمكن أن نوقف التلميذ في وسط الفقرة أو بعد قراءته لجملة واحدة. و الهدف هنا معرفة ما مدي تتبع التلاميذ

الآخرين لزميلهم القارئ، و كذا تشجيع التلميذ على تركيز انتباهه في النص المقروء.

- بعد أن يقرأ كل التلاميذ النص يناقشهم المعلم في معنى النص و في أخطائهم في النطق. و هنا يشرح المعلم كل

الكلمات الجديدة و الصعبة الموجودة في النص، ثم تعاد القراءة الجهرية مرة أخرى لتصحيح الأخطاء و إرشاد التلاميذ

للطريقة الصحيحة. و المخطط الموالي يوضح الهيكل العام لمحتوي المرحلة الثالثة من البرنامج التدريبي والتي تركز

على تنمية مهارات الفهم القرائي وزيادة القدرة على فهم المقروء عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

2- الإستراتيجية الثانية "سؤال و جواب": الهدف: معرفة قدرة التلميذ على التعبير الشفوي و "استخراج" الإجابة الصحيحة لكل سؤال من خلال النص وكتابتها بطريقة صحيحة على كراسه.

2-1 النشاط الأول:

س1- من هي البطلة التي يتحدث عنها النص؟

ج.....

س2- متى ولدت هذه البطلة و أين؟

ج.....

س3 - أين كبرت وترعرعت البطلة لالة فاطمة نسومر؟

ج.....

س4 - ماهي العبارات التي تدل على شجاعة لالة فاطمة نسومر؟

ج.....

س5 - متى التحقت لالة فاطمة نسومر ؟

ج.....

3- الإستراتيجية الثالثة " التكيف " :

الهدف: تحسين الاستيعاب لدى التلميذ عن طريق إعادة النص المقروء عدت مرات إذا عجز التلميذ عن الإجابة على أسئلة الفهم السابقة كلها أو البعض منها. وذلك من خلال النشاطات التالية:

3-1 النشاط الأول: نطلب من التلاميذ قراءة الفقرة التالية قراءة صحيحة، مع تشكيل أحرف كلماتها بالحركات المناسبة و ذلك بالاستفادة من قراءاتهم السابقة للنص.

" كانت فاطمة تقرأ القرآن و تلبى الأذان و تحب الخير و الإحسان و تكره الظلم والطغيان. احتلت فرنسا وطنها العزيز، و كم كانت الظروف صعبة، فالشعب فقير و الأمراض منتشرة و الجهل كثير و الأطفال محرومون من الدراسة، ولكن فاطمة كانت تكبر و يكبر معها الإيمان بتخليص شعبها من حياته القاسية".

3-2 النشاط الثاني:

1- ما معني العبارة التالية " كانت فاطمة تقرأ القرآن و تلبى الأذان" اختر واحد من الاقتراحات الثلاث التالية:

أ- فاطمة تقرأ القرآن و تسمع الأذان.

ب- فاطمة تقرأ القرآن و تنتظر الأذان.

ج- فاطمة تقرأ و تصلي بعد سماع الأذان.

2- ما معني العبارة التالية " هاهي ذي ترفع راية المقاومة " اختر واحد من الاقتراحات الثلاثة

أ- ترفع الراية و تجوب الشوارع

ب- تحب العلم وترفعه.

ج- ترفع علم الجزائر وتحارب المستعمر.

3- " إنها امرأة من الجزائر تصارع جيش فرنسا" هذه العبارة تعني

أ- امرأة تواجه المستعمر.

ب- امرأة جزائرية تساعد القوات الفرنسية.

ج- امرأة جزائرية تقاوم جيش فرنسا.

4- وضح معني كلمة "تصارع" في الجملتين التاليتين و الهدف من هذا السؤال هو اكتشاف معني الكلمة من خلال السياق.

أ- انها امرأة من الجزائر "تصارع" جيش فرنسا

ب- هذه الملاكمة "تصارع" بطريقة جيدة داخل الحلبة

4 الإستراتيجية الرابعة " الاستنتاج ": يعتبر الاستنتاج جزء من عملية (الاستيعاب) أو جوهر الاستيعاب.

الهدف: تحسين القدرة على الفهم و الاستيعاب و قدرة التلميذ على الاستنتاج من خلال تدريبات معينة مثل: أسئلة الصواب و الخطأ، استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات إيجاد ضد أو مرادف الكلمات، استخراج كلمات من النص دالة على وضعيات معينة.

4-1النشاط الأول: يركز هذا النشاط على ربط كل كلمة بضدها و السؤال هو صل كل كلمة بضدها ممايلي:

1- الإقبال 1- الشجاعة

2- الضعف 2- الانهيار

3- الخوف 3- الإدبار

4- الصمود 4- القوة

4-2 النشاط الثاني: حدد العلاقة بين كل كلمتين من مجموع الكلمات التالية حسب الجدول:

البطلة- العالية - جميلة - تقبل- الشر- الجيوش- شجاعة- انتصار- تتقدم- الخير- الأبطال- الجيش- المرتفعة- قبيحة- فوز- قمة- جبن- قمم- الإحسان- الأمراض- الخير- الاحتلال - القاسية- مرض- المؤلمة - الاستعمار.

علاقة جمع و مفرد	علاقة ترادف	علاقة تضاد
البطلة - الأبطال	تقبل - تتقدم	جميلة - قبيحة
الجيوش - الجيش	انتصار- فوز	- الشر - الخير
قمة- قمم	الاحسان - البر _ الخير	- شجاعة - جبن
الأمراض - المرض	المرتفعة-العالية	- الاحتلال - الاستعمار
	القاسية - المؤلمة	

4-3 النشاط الثالث: استعمل كل كلمة من الكلمات التالية في جملة توضح معناها " تصارع - المقاومة - احتلت "

الكلمة	معناها (وضعها في جملة توضح معناها)
1- تصارع	1-.....
2-المقاومة	2-.....
3- احتلت	3-.....

4-4 النشاط الرابع: اقرأ النص قراءة صامتة سريعة و استخرج منه مايلي:

ثلاث جمل دالة على معاناة الشعب الجزائري	ثلاث جمل دالة على شجاعة فاطمة نسومر	أذكر أسماء مدينتين ذكرتا في النص
.....-1	-1	1
.....-2	-2	2
.....-3	-3	

4-5 النشاط الخامس: كون جملا مفيدة من الكلمات التالية: الشجاعة، الهزيمة، المزرية، المرتفعات، الاستعمار، الأبطال.

- 1_ الشجاعة.....
- 2- الهزيمة.....
- 3- المزرية.....
- 4- المرتفعات.....
- 5- الاستعمار.....
- 6- الأبطال.....

4-6 النشاط السادس: استخرج من النص الكلمات الدالة على الحالة السيئة التي يعيشها الشعب الجزائري:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

4-7 النشاط السابع: الهدف: معرفة قدرة التلميذ على اكتشاف معنى الكلمة من خلال السياق.

وضح معنى كلمة " تصارع" في الجملتين التاليتين

1- إنها امرأة من الجزائر تصارع جيش فرنسا.

2- هذه الملاكمة تصارع بطريقة جيدة داخل الحلبة.

وضح معنى كلمة "عروس" في الجملتين التاليتين

3- لالة فاطمة نسومر عروس الجبال بنت الجزائر.

4- هذه عروس سعيدة بحفل زفافها.

4-8 لنشاط الثامن: صنف الأفعال التالية في الجدول الموالي.

جلس - يحمل - يتحدث - كانت - تسكن - ولدت - احتلت - تقاوم - تنتصر - صارعى - ارفعي - تتقدم - لبي -الحقى- خلصى.

الماضي	المضارع	الأمر

بعد أن ينهي التلميذ تصنيف الأفعال في الجدول نطلب منه مايلي:

- 1- استخرج الأفعال الماضية و الأفعال المضارعة من النص.

4-9 النشاط التاسع: ضع خطاً أحمرًا تحت الجملة الفعلية و خطين أخضرين تحت الجملة الاسمية فيمايلي:

- 1- لالة فاطمة نسومر عروس الجبال
- 2- كانت فاطمة تكبر ويكبر معها الايمان بتخليص شعبيها من حياته القاسية.
- 3- والدها الشيخ محمد بن عيسى شيخ الزاوية.
- 4- كانت فاطمة تقرأ القرآن و تلي الأذان.
- 5- تربت في ضلال العلم و متلاً قلبها بالإيمان و حب الوطن.
- 6- والدتها لالة خديجة.

4-10 النشاط العاشر:

- استخراج المبتدأ و الخبر في الجمل التالية:

- 1- المعارك صارمة.
- 2- الجهل كثير.
- 3- الحياة قاسية.
- 4- الطفل محروم.
- 5- فاطمة بطلة.

- صرف الأفعال الماضية الموجودة في النص مع ضمائر المخاطب، المتكلم والغائب

ملاحظة: تعتبر الأنشطة التالية الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر أنشطة خاصة بالصرف والنحو لأنها تظهر بوضوح مدى نجاح التلميذ وإتقانه لاستراتيجيات الفهم القرائي السابقة.

النص الثاني : "رحلة إلى الجزائر"

كَانَ "نِيلَزُ" طِفْلاً صَغِيرًا ، وَ كَانَ صَدِيقًا لِلْحَيَوَانَاتِ كُلِّهَا، يُقَدِّمُ إِلَيْهَا كُلَّ مَا تَحْتَاجُ إِلَيْهِ. فِي إِحْدَى الْمَرَّاتِ كَانَ وَاقِفًا فَوْقَ سَطْحِ مَنْزِلِهِ فَمَرَّ بِهِ سَرَبٌ كَبِيرٌ مِنَ الْبَطِّ¹ الْمُهَاجِرِ، كَانَ يَبْحَثُ عَنْ مَكَانٍ دَافِيٍّ هُرُوبًا مِنْ بِلَادِ الْإِنْجِلِيزِ الَّتِي اشْتَدَّ بِهَا السَّرْدُ، وَ تَجَمَّدَتْ بِهَا الْبُحَيْرَاتُ² لَمَّا رَأَى الْبَطُّ "نِيلَزَ" نَزَلَ إِلَيْهِ وَ طَلَبَ مِنْهُ أَنْ يَبْحَثَ لَهُ عَنْ مَكَانٍ دَافِيٍّ. فَكَّرَ نِيلَزٌ قَلِيلًا ثُمَّ صَاحَ " هَآي، هَآي" وَجَدْتُهُ، سَنَذْهَبُ إِلَى الْجَزَائِرِ، فَقَدْ قَرَأْتُ عَنْهَا مَطْوِيَّةً وَجَدْتُهَا فِي التَّأْدِي السِّيَاحِي. إِنَّهَا بَلَدٌ وَاسِعٌ وَ بِهِ صَحْرَاءٌ جَمِيلَةٌ وَ دَافِئَةٌ فِي الشِّتَاءِ. سَتُقْلِعُ الْبَاحِرَةَ الْمُتَوَجِّهَةً إِلَى الْجَزَائِرِ فِي الْأُسْبُوعِ الْقَادِمِ سَنَحْتَارُ أَسْفَلَ الْمِدْحَنَةِ لِأَنَّهُ آمِنٌ وَ دَافِيٌّ.



حَلَّ يَوْمَ الرَّحِيلِ فَحَطَّ الْبَطُّ فِي أَسْفَلِ الْمِدْحَنَةِ دَخَلَ "نِيلَزُ" إِلَى مَطْبَخِ الْبَاحِرَةِ وَ جَمَعَ فُتَاتَ الْخُبْزِ وَ بَقَايَا السَّرْدِينِ وَ أَخَذَهَا إِلَى الطُّيُورِ. بَدَأَتْ الْبَاحِرَةُ رِحْلَتَهَا وَ عِنْدَمَا اقْتَرَبَتْ مِنَ السَّوَاكِحِلِ الْجَزَائِرِيَّةِ، بَدَأَتْ تُنْدِرُ بِأَبْوَاقِهَا. رَفَعَ نِيلَزُ رَأْسَهُ وَ قَالَ: " إِنَّهَا مَدِينَةُ وَهْرَانُ" ثُمَّ تَعَلَّقَ بِرَقَبَةِ قَائِدِ الطُّيُورِ وَ طَارَ الْجَمِيعُ نَحْوَ الْجَنُوبِ. كَانَ الطَّقْسُ جَمِيلًا وَ الْجَوُّ دَافِئًا. وَ كَانُوا كُلَّمَا تَقَدَّمُوا نَحْوَ الْجَنُوبِ. كَانَ الطَّقْسُ جَمِيلًا وَ الْجَوُّ دَافِئًا. وَ كَانُوا كُلَّمَا تَقَدَّمُوا نَحْوَ الْجَنُوبِ قَلَّتِ الْجِبَالُ وَ زَادَتْ الْحَرَارَةُ، وَ بَعْدَ مُدَّةٍ صَاحَ "نِيلَزُ" بِفَرَحٍ شَدِيدٍ "هَآ نَحْنُ نَقْتَرِبُ مِنَ الْوَاخَةِ⁵ سَنَحْطُ الْآنَ عَلَى أَرْضِهَا لِنَقْضِي بِهَا فَصْلَ الشِّتَاءِ فِي أَمَانٍ.



حَطَّ سَرَبُ الْبَطِّ فِي الْبُحَيْرَةِ الزَّرْقَاءِ، وَ كَانَ يُحِيطُ بِهَا النَّخِيلُ مِنْ كُلِّ جِهَةٍ فَقَالَ "نِيلَزُ": هَذِهِ هِيَ الْوَاخَةُ يَا أَصْدِقَائِي، إِنَّهَا رَائِعَةٌ؟ " فَقَالَ قَائِدُ الطُّيُورِ " سَأُبْقِي هُنَا طَوْلَ حَيَاتِي يَا "نِيلَزُ" فَالَسَّمَاءُ صَافِيَّةٌ وَ الْهَوَاءُ نَقِيٌّ وَ الْأَرْضُ وَاسِعَةٌ وَ الْمَاءُ عَذْبٌ، وَ كُلُّ شَيْءٍ هُنَا جَمِيلٌ. رَدَّ عَلَيْهِ "نِيلَزُ" نَعَمْ، يَا مَكَانِكَ أَنْ تَبْقَى، فَالْجَزَائِرُ بَلَدٌ وَاسِعٌ، وَ حِينَ يَفْتَرِبُ الصَّيْفُ أَعُودُ بِكُمْ إِلَى شِمَالِ الْجَزَائِرِ حَيْثُ يَكُونُ الْجَوُّ مُعْتَدِلًا فَنَسْتَقَرُّ بِبُحَيْرَةِ الطَّارِفِ الْكَبِيرَةِ، وَ سَنَجِدُ هُنَاكَ كُلَّ أَنْوَاعِ الطُّيُورِ.

فَرِحَ الْقَائِدُ بِهَذَا الْخَبَرِ وَ عَرَفَ أَنَّ الْجَزَائِرَ بَلَدٌ وَاسِعٌ فِيهِ الْجِبَالُ وَ الثَّلُوجُ وَ فِيهِ الْغَابَاتُ وَ السُّهُولُ وَ فِيهِ الصَّحْرَاءُ وَ فِيهِ الْبَحْرُ وَ الْبُحَيْرَاتُ وَ شَكَرَ صَدِيقَهُ "نِيلَزُ" عَلَى هَذَا الْإِخْتِيَارِ الْجَيِّدِ.

معجم المفردات :

العبارة (الكلمة)	معناها
1- سرب من البط	- مجموعة من البط.
2- البحيرات	- أماكن منخفضة تجتمع فيها المياه.
3- ستقلع الباخرة	- ستطلق الباخرة.
4- أبواقها	- أجهزة تخرج منها أصوات عالية.
5- الواحة	- مكان يحيط به النخيل من كل جهة.

1- الإستراتيجية الأولى : الفهم في القراءة : تعتمد هذه الإستراتيجية علي النشاطات التالية :

1- نشاط التهيئة للقراءة:

2- نشاط القراءة الصامتة:

3- نشاط القراءة النموذجية:

4- نشاط القراءة الجهرية و مناقشة المقروء:

2- الإستراتيجية الثانية "سؤال و جواب":

الهدف: معرفة قدرة التلميذ على التعبير الشفوي و إيجاد الإجابة الصحيحة لكل سؤال من خلال النص و كذا قياس قدرة التلميذ على كتابتها بطريقة صحيحة.

أجب عن الأسئلة التالية:

س1 أين كان يقف نيلز؟

ج1-.....

س2 من أي بلد هرب سرب البط؟

ج2-.....

س3 عن ماذا كان يبحث سرب الحمام؟

ج3-.....

س4- ما الشيء الذي يدل على جمال المنطقة التي حظ بها سرب الحمام؟

ج4-.....

س5 ماهو المكان الذي اقترحه نيلز على البط؟

ج5-.....

س6 أين تقع الواحة التي حظ بها سرب البط؟

ج6-.....

س7 أين توجه البط بعد وصوله إلى وهران؟

ج7.....

س8 أين تقع مدينة وهران؟

ج8.....

س9- لماذا اختار سرب الحمام الجنوب الجزائري لقضاء الشتاء؟

ج9.....

3- الإستراتيجية الثالثة " التكييف " : الهدف منها تحسين الاستيعاب لدي التلميذ عن طريق إعادة النص المقروء عدت مرات إذا عجز التلميذ عن الإجابة على أسئلة الفهم السابقة كلها أو البعض منها. وذلك من خلال النشاطات التالية:

3-1النشاط الأول: يبدأ القراءة التلميذ الذي تحصل على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة للأسئلة و نحاول إعادة طرح الأسئلة التي أخطأ فيها أو لم يجب عليها و مساعدته على إيجاد الإجابة الصحيحة بإعطاء بعض المؤشرات بحيث تكون الإجابة شفها ثم نطلب منه نقلها على كراسه أو على الورقة. نطلب من كل التلاميذ إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء ولا ننتقل إلى نشاط آخر حتى نتأكد من أن كل التلاميذ فهموا الأسئلة و أجابوا عليها إجابة صحيحة.

3-2النشاط الثاني: نطلب من التلاميذ قراءة الفقرة التالية قراءة صحيحة، مع تشكيل أحرف كلماتها بالحركات المناسبة و ذلك بالاستفادة من قراءاتهم السابقة للنص.

كان الطقس جميلا و الجو دافئا. و كانوا كلما تقدموا نحو الجنوب قلت الجبال و زادت الحرارة. و بعد مدة صاح نيلز بفرح شديد "ها نحن نقترّب من الواحة سنحط الآن على أرضها لنقضي بها فصل الشتاء في أمان".

3-3 النشاط الثالث: اختر إجابة واحدة من بين الاقتراحات الثلاثة في الأسئلة التالية:

1- عرف نيلز هذا المكان من خلال:

- 1- مشاهدة شريط تلفزيوني يحكي عن المنطقة
 - 2- قرأ عنه مطوية وجدها في النادي السياحي
 - 3- حكاية رواها له والده حول هذا المكان.
- 2- أراد قائد الطيور أن يبقى في الجزائر لأنها:
- 1- بعيدة عن موطنه الأصلي.

- 2- لأن الجزائر بلد واسع فيه الجبال و الثلوج و فيه الغابات والسهول والصحراء.
 - 3- لأنها بلد غنى بالبترول والغاز الطبيعي.
- 3- الفكرة الرئيسية التي تناولتها الفقرة الثانية هي:

- 1- رحلة الطيور إلى الجزائر
- 2- هجرة الطيور إلى الجنوب الجزائري.
- 3- رحلة على متن الباخرة.

4- وضح معنى الفعل ضرب في كل من المثال الأول و الثاني

1- ضرب الطفل "تيلز" مثالا في الجمال عن الجنوب الجزائري.

2- ضرب المعلم الطفل المشاغب.

4- الإستراتيجية الرابعة "الاستنتاج": الهدف من هذه الإستراتيجية هو تحسين قدرات التلميذ الاستنتاجية مثل: أسئلة الصواب والخطأ، استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات إيجاد ضد أو مرادف الكلمات.

4-1 النشاط الأول: يركز هذا النشاط على ربط كل كلمة بمرادفها و السؤال هو صل كل كلمة بضدها ممايلي:

1- هروبا 1- تصلبت

2- تجمدت 2- الجو

3- الطقس 3- ارتفعت

4- زادت 4- فرارا

4-2 النشاط الثاني: اختر واحدة من الكلمات الأربعة التالية (واسعان- واسعون- متسع- واسع) لملأ الفراغ في الجملة التالية:

- إنها بلد.....و به صحراء جميلة و دافئة في الشتاء

4-3 النشاط الثالث: استعمل كل كلمة من الكلمات التالية في جملة توضح معناها "سرب - المهاجر - الواحة - البحيرة".

الكلمة	معناها (وضعها في جملة توضح معناها)
1- سرب	1-
2- المهاجر	2-
3- الواحة	3-
4- البحيرة	4-

4-4 النشاط الرابع: اقرأ النص قراءة صامتة سريعة و ستخرج منه ماييلي:

- العبارات الدالة على جمال الجزائر من خلال النص	- أذكر اسم المدينتين التي ذكرتا في النص
.....	
.....	
.....	
.....	

4-5 النشاط الخامس: استخراج ظرف الزمان و ظرف المكان الموجودة في النص.

املا الفراغ بكلمات مناسبة :

1_ تهاجر الطيور.....و تعود إلى أوطانها.....

2- قال نيلز لقائد الطيور حين يقتربأعود بكم إلى.....الجزائري

4-6 النشاط السادس: حط سرب البط في البحيرة الزرقاء، جمع كلمة "البحيرة" هو:

1 البحار 2 البحائر 3 البحيرات 4 بحريات

4-7 لنشاط السابع: أكمل الجمل التالية من خلال فهمك للنص.

1-كلما تقدم سرب الحمام من الجنوب قلت..... و زادت

2- كان البط المهاجر يبحث عن.....هروبا من.....

3- قال نيلز هذه هي الواحة يا أصدقائي: صف جمال هذه الواحة في سطرين.

النص الثالث : "بدون عنوان"

يُحْكِي أَنَّ فَأْرَةً كَانَتْ تَعِيشُ فِي جُحْرِ مُتَسِعٍ، تَحْفَظُ فِيهِ جَمِيعَ أَنْوَاعِ الْحُبُوبِ وَ الْفَوَاكِهِ الَّتِي كَانَتْ تَجْمَعُهَا مِنْ بُسْتَانٍ مُجَاوِرٍ. وَ ذَاتَ يَوْمٍ خَرَجَتْ الْفَأْرَةُ لِلتَّنَزُّهِ فَكَانَ ثُعْبَانٌ بِجَوَارِ مَسْكَنِهَا، وَ عِنْدَمَا ابْتَعَدَتْ دَخَلَ الثُّعْبَانُ فِي الْجُحْرِ وَ اسْتَوَظَنَهُ¹.

وَ لَمَّا رَجَعَتْ الْفَأْرَةُ إِلَى بَيْتِهَا، وَ وَجَدَتْ الثُّعْبَانَ فِيهِ فَكَرَتْ فِي حِيلَةٍ لِإِخْرَاجِهِ، فَرَاقَبَتْهُ إِلَى أَنْ خَرَجَ ذَاتَ يَوْمٍ اشْتَدَّ فِيهِ الْحَرُّ وَ نَامَ بِجَوَارِ جَذْعِ شَجَرَةٍ. أَسْرَعَتْ الْفَأْرَةُ إِلَى فَلَاحٍ كَانَ يَنَامُ فِي الظِّلِّ وَ بَقِيَتْ تَتَوَاثَبُ² عَلَى وَجْهِهِ حَتَّى قَامَ غَاضِبًا وَ انْطَلَقَ يُطَارِدُهَا، وَ أَتَتْ بِهِ إِلَى الثُّعْبَانِ وَ عِنْدَمَا رَأَى الْفَلَاحُ الثُّعْبَانَ نَسِيَ الْفَأْرَةَ وَ قَتَلَ الثُّعْبَانَ. وَ عَادَتْ الْفَأْرَةُ إِلَى جُحْرِهَا سَعِيدَةً مُطْمَئِنَّةً.

1- الإستراتيجية الأولى: الفهم في القراءة: تعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات التالية:

1-1 نشاط التهيئة للقراءة:

1-2 نشاط القراءة الصامتة:

1-3 نشاط القراءة النموذجية:

1-4 نشاط القراءة الجهرية و مناقشة المقروء:

2- استراتيجية الانتقاء:

الهدف: معرفة قدرة التلميذ على إيجاد الإجابة الصحيحة من بين مجموعة من الاجابات المتقاربة في المعنى.

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1-2 الفكرة العامة التي يتحدث عنها النص هي:

أ- الثعبان يسكن جحر الفأرة ب- البستاني يقتل الثعبان

ج- الثعبان يقتل الفأرة د- الفأرة المسكينة

2-2 كانت الفأرة تعيش في:

أ- بئر ب- منزل ج- جحر د- حديقة

3- استراتيجية "ضد - مرادف، جمع مفرد"

1-3 " فدخل فيه و استوطنه". معنى كلمة استوطن:

أ- غادره ب- تركه ج- سكنه د- ابتعد عنه

2-3 (بقيت تتواثب على وجهه) مرادف تتواثب :

أ- تفقر ب- تهدأ ج- تطمئن د - تبتعد

3-3 عادت إلى جحرها سعيدة مطمئنة. مضاد مطمئنة :

أ- قلقلة ب- متوترة ج- هادئة د- حزينة

3-4 كانت تعيش في جحر متسع. مضاد متسع:

أ- واسع ب- ضيق ج- متوسط د- صغير

3-5 نسي الفأرة و قتل الثعبان. مضاد نسي:

أ- عرف ب- أحب ج- أراد د- تذكر

3-7 جمع كلمة جحر:

أ- أحجار ب- حجرات ج- جحور د- حجار

3-8 جمع كلمة حيلة :

أ- حيالات ب- أحيل ج- حيل د- حيول

4- استراتيجية "الاستنتاج": الهدف من هذه الإستراتيجية هو تحسين قدرات التلميذ الاستنتاجية مثل: استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات، معرفة المعنى من خلال السياق.

4-1 وضح معنى ما تحته خط :

أ- وجدت الفأرة البستاني ينام في الظل

ب- ظل الطالب يذاكر بجد حتى نجح.....

4-2 أكمل العبارات التالية بكلمات مناسبة بحسب ما فهمت من النص:

أ- تركت الفأرة جحرها و

ب- أعجب.....ببيت الفأرة واستوطن فيه.

ج- استخدمت الفأرةكي تستعيد جحرها.

د- استعانت الفأرة ب.....كي يخلصها من الثعبان.

و- نسي الفلاح أن يقتل الفأرة عندما رأى الثعبان لأن الثعبان حيوان.....

4-5 استبدل ما تحته خط بكلمة واحدة تؤدي المعنى نفسه:

أ- تحفظ في الجحر الحبوب والفواكه (تجمع - تضع - تخزن - تفرغ)

ب- كانت الفأرة تجمع الحبوب من بستان مجاور (بعيد - قريب - بجانبها - كبير)

ج- انطلق يطاردها (يمشي وراءها - يجري وراءها - يقف وراءها - يلعب معها)

4-6 كل الكلمات التالية تشير إلى مثنى ما عدا واحدة هي:

أ- أذنان ب- حديقتان

ج- بستان د- مزرعتان

4-7 أداة الاستفهام المناسبة لملئ الفراغ في الجملة التالية :

كانت الفأرة تعيش في حجر.

أ- متى ب- كيف ج- أين د- لماذا

4-8 كون جملا بالربط بين كل كلمة من المجموعة (أ) وما يناسبها من المجموعة (ب):

(ب) (أ)

أ- الأمطار - تعد لنا الطعام

ب- المجتهد - تسقط بغزارة في الشتاء

ج- أُمي - الكتب مفيدة

د- قراءة - ينجح في حياته.

النص الرابع : "بدون عنوان"

جاءَ الشَّتَاءُ قَبْلَ مَوْعِدِهِ هَذِهِ السَّنَةِ، فَتَمَنَّى الْجَمِيعُ أَنْ يَكُونَ شِتَاءٌ رَحِيماً، فَلَا مَطَرٌ غَزِيرَةً، وَالْغَوَاصِفُ شَدِيدَةً، مَلَأَتْ قُلُوبَ الْفَلَاحِينَ فِي الْفُرَى خَوْفاً، وَ تَجَمَّعَ الْمُزَارِعُونَ لِانْقِذَازِ مَرْزُوعَاتِهِمْ فَلَبَّى بَعْضُهُمْ نِدَاءَ الْبَعْضِ، وَ أَسْرَعُوا إِلَى حُقُولِهِمْ وَ بَسَاتِينِهِمْ، وَقَدْ أَتَعَبَ الْعَمَلُ أَجْسَادَهُمْ، وَ لَكِنَّ الْمَطَرَ أَحْيَا زَرْعَهُمُ الَّذِي لَا يَحْيَا إِلَّا بِالْمَاءِ. وَ دَعَا الْفَلَاحُونَ رَبَّهُمْ أَنْ يُعْطِيَهُمُ الْخَيْرَ الْوَفِيرَ، وَ الرِّزْقَ الْوَاسِعَ.

1- الإستراتيجية الأولى: الفهم في القراءة : تعتمد هذه الإستراتيجية علي النشاطات التالية :

1- نشاط التهيئة للقراءة:

2- نشاط القراءة الصامتة:

3- نشاط القراءة النموجية:

4- نشاط القراءة الجهرية و مناقشة المقروء:

2- الإستراتيجية الثانية "سؤال و جواب":

الهدف: معرفة قدرة التلميذ على التعبير الشفوي و إيجاد الإجابة الصحيحة لكل سؤال من خلال النص و كذا قياس قدرة التلميذ على كتابتها بطريقة صحيحة.

أجب عن الأسئلة التالية من خلال ما فهمت من النص.

س1 أعطي عنوانا مناسباً لهذه الفقرة :

س2 ما هي النعمة التي ذكرت في هذه الفقرة؟

س3 كيف كان الشتاء ؟

س4 بماذا دعا الفلاحون ربهم ؟

3- إستراتيجية ضد - مرادف، جمع مفرد : يعتبر الاستنتاج جزء من عملية (الاستيعاب) أو جوهر الاستيعاب.

الهدف: زيادة الرصيد اللغوي عند التلميذ من خلال إيجاد ضد أو مرادف الكلمات، استخراج كلمات من النص دالة على نفس المعنى.

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة

3-1" فلبى بعضهم نداء بعض". مرادف لبي :

أ- استجاب ب- نسي ج. تجاهل

3-2 " فالأمطار غزيرة". مرادف غزيرة :

أ- بطيئة ب- شديدة ج- متفرقة

3-3 " جاء الشتاء قبل مواعده ". مضاد كلمة جاء :

أ- حضر ب- ذهب ج- عاد

3-4 " فالأمطار غزيرة والعواصف شديدة ". مفرد كلمة العواصف :

أ. عاصفة ب. العاصفة ج. عصف

3-5 " دعا الفلاحون ربهم ". مفرد كلمة الفلاحون:

أ. فلاح ب. الفلاح ج. الفلاحة

4- استراتجية الاستنتاج:

4-1 وضح معنى كلمة أحيا في الجمل التالية :

أ- أحيا المطر زرعهم.

.....

ب- أحيا الشعب الجزائري ذكرى المولد النبوي.

.....

4-2 (فلبى بعضهم نداء البعض وأسرعوا إلى حقولهم). هذه الجملة دليل على :

أ- أن المطر كان غزيراً.

ج- سعادة أهل القرية.

5- استراتجية البناء اللغوي + الاعراب:

4-3 اسم الإشارة فيما يلي هو:

أ- هم ب- أنا ج- هذه د- نحن

4-4 حرف الجر فيما يلي هو:

أ- كان ب- في ج- من د- لن

4-5 ذهب الفلاح إلى الحقل ما تحته خط هو:

أ- اسم ب- حرف ج- فعل د- مفعول به

4-6 أكمل الفراغ بما يناسبه مما بين القوسين فيما يلي :

أ-..... صلاة تصلى في اليوم (أين - كم - ماذا - متى)

ب-..... جاء الولد (التى - الذى - الذين - اللواتي)

ج-..... نحب وطننا (هم - هؤلاء - نحن - ذلك)

د-..... أحترم معلمي (نحن - أنا - هم - أنتن)

4-7 الطبيب المخلص من الله والناس، الكلمة المناسبة لملئ الفراغ في الجملة السابقة :

أ- محبوباً ب- محبوب ج- محبوب د- محبوب

4-8 رتب الجمل التالية لتكون فقرة ذات معنى :

() رفض السائق وقال : لم افعل غير الواجب.

() ذهب السائق إلى مقر الشرطة وسلمها هناك.

() أراد صاحب الحقيبة أن يعطي السائق مكافئة.

() ذهب صاحب الحقيبة إلى قسم الشرطة وبلغ عنها.

() نزر الراكب من السيارة ونسى حقيبته فيها.

4-9 الأب رحيم يعطف على أبنائه. المبتدأ في الجملة السابقة هو :

أ- رحيم ب- الأب ج- على د- يعطف

4-10 الأم مدرسة، الإعراب الصحيح لكلمة الأم:

أ- اسم مرفوع ب- مبتدأ مرفوع

ج- خبر مرفوع د- فاعل مرفوع

4-11 كرمت المدرسة التلميذ الفائز. تعرب كلمة التلميذ:

أ- خبر ب- فاعل ج- مفعول به د- اسم

6- استراتيجية جمع- مفر، مذكر مؤنث:

6-1 حول الجملة التالية مرة إلى الجمع ومرة إلى المثني

1- هذا هو الفلاح الذي سقى الزرع.

2- هذانالزرع.

3- اللذين الزرع.

6-2 صنف الكلمات التالية إلى مذكر و مؤنث:

الفلاح - رحلة - شمس - الأرض - الشجرة - الصباح - الكبير - الطعام

مذكر:،،، مؤنث:،،،

6-3 حول الجملة التالية إلى صيغة المذكر وغير ما يلزم:

أحب الطالبة التي تجتهد في دروسها.

.....

6-4 حول الجمل التالية إلى صيغة المؤنث وغير ما يلزم :

يساعد الابن أباه في أعماله .

.....

6-5 حول الجملة التالية من صيغة المفرد إلى صيغة الجمع وغير ما يلزم تغييره.

يعشق الفلاح الجزائري أرضه:

.....

6-6 صنف الكلمات التالية إلى مفرد و مثني و جمع :

الصائمون - الرصيف - البساتين - الحقول - بناءان - مجتهدان - الأسرة -الاقتراحات - المدرسة - الزوار -

بطاقتين - الابن - قلوب - القريتان - الرزق - الجسدان.

مفرد	مثني	جمع

5- إستراتيجية الألعاب اللغوية: وتكونت من مجموعة من الألعاب اللغوية الهدف منها تنشيط الفهم والانتباه عند التلميذ ومساعدته على تشغيل ذهنه والانتباه للتفاصيل الصغيرة التي يمكن أن تساعده في إيجاد الحل الصحيح لكل لعبة.
لعبة الأضداد:

الأدوات المستعملة: نستعمل قوائم الأضداد و هي عبارة عن مجموعة من الكلمات مكتوبة في ورق مقوى كل كلمة على حدى وكل كلمة لها ضدها في الورقة المقابلة لها.
طريقة سير النشاط:

أ- نقول كلمة من البطاقة الأولى وعلى التلميذ أن يستخرج ضدها من القائمة الثانية.
التعليمة: "سوف أقرأ عليك كلمات من القائمة رقم واحد وأنت تبحث عن ضدها في القائمة رقم اثنين".
6- إستراتيجية لعب الأدوار: و التي كانت عبارة عن مسرحية يقوم بها التلاميذ وتعمدنا وضعها في نهاية البرنامج كي تكون خاتمة ترفيهية للتلاميذ. و هي عبارة عن مسرحية تدور حول موضوع معين يمثل فيها كل طفل دوره.
و نختم البرنامج بهذه الأنشودة الجميلة عن المعلم.

معلمي أحبه	أجله مثل أبي
أقوم إجلالا له	في الفصل أو في الملعب
أهدي له تحيتي	إن زرتة في المكتب
أصغي له في شغف	لا ألتهي باللعب
أطيعه إن حثني	أجيبه في أدب
رسولنا أوصى به	محمد خير بني

ملاحظة: قمنا بتخصيص وقت حر بين كل نشاط وآخر لا يتقيد فيه الطفل بالأوامر الهدف منه وضع الطفل في مواقف سلوكية يعبر فيها عن ذاته بشكل حر وتلقائي ودون قيد و نقوم بملاحظة الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطفل خلال هذه المواقف.

ملحق رقم 4-2 تقديم جدول التنقيط الخاص بالجزء الثالث من البرنامج التدريبي

العلامة	عدد الأنشطة في كل إستراتيجية	الإستراتيجيات	عناوين النصوص
45 / 45	- النشاط الأول الاجابة عن 5 أسئلة - النشاط الثاني " قراءة الفقرة و تشكيلها" - النشاط الثالث " تحديد معاني العبارات" - النشاط الرابع " ربط الكلمة بـضدها" - النشاط الخامس " تحديد نوع العلاقة بين كلمتين" -النشاط السادس " توظيف الكلمات في جمل" - النشاط السابع " استخراج عبارات من النص" -النشاط الثامن " تكوين ست جمل مفيدة بالكلمات المقترحة + استخراج كلمات من النص" - النشاط السابع " التفريق بين المعنى الحقيقي و المجازي" - النشاط الثامن "تصنيف الأفعال إلى ماضي، مضارع، أمر" - النشاط التاسع " تحديد الجملة الفعلية والاسمية + تحديد المبتدأ و الخبر"	- إستراتيجية "سؤال - جواب" - إستراتيجية " التكييف" - إستراتيجية " الاستنتاج" - إستراتيجية "صرف- نحو"	النص الأول " البطة لالة فاطمة نسومر"
35 / 35	- النشاط الأول الاجابة عن 9 أسئلة - النشاط الثاني " قراءة الفقرة و تشكيلها" - النشاط الثالث " تحديد معاني العبارات" - النشاط الرابع " ربط الكلمة بـضدها" - النشاط الخامس " توظيف الكلمات في جمل" - النشاط السادس " استخراج عبارات من النص" - النشاط السابع " ملأ الفراغ + تحديد مفرد الكلمة" - النشاط الثامن " ملأ الفراغ في الجمل من خلال فهم النص" - النشاط التاسع " وصف جمال الواحة في بضعة أسطر"	- إستراتيجية "سؤال - جواب" - إستراتيجية " التكييف" - إستراتيجية " الاستنتاج"	النص الثاني " رحلة إلى الجزائر"
25 / 25	- النشاط الاول: " اختيار اجابة واحدة صحيحة من أربعة" - النشاط الثاني: "تحديد مرادف أو ضد الكلمة" - النشاط الثالث: " تحديد مفرد أو جمع الكلمة" - النشاط الرابع: "التفريق بين معني الكلمة من خلال السياق" - النشاط الخامس: " ملأ الفراغ بما يناسب" - النشاط السادس: "استبدال كلمة بكلمة أخرى لها نفس المعنى" - النشاط السابع: " أسئلة متنوعة"	- إستراتيجية " الانتقاء الصحيح" - إستراتيجية " ضد-مرادف" - إستراتيجية "مفرد-جمع" - إستراتيجية "الاستنتاج"	النص الرابع "فقرة قرائية بدون عنوان"

32 / 32	- النشاط الاول: " الاجابة على 4 أسئلة" - النشاط الثاني: "تحديد مرادف أو ضد الكلمة" - النشاط الثالث: " تحديد مفرد أو جمع الكلمة" - النشاط الرابع: "التفريق بين معني الكلمة من خلال السياق" - النشاط الخامس: " تحديد معني الجملة بعبارة تناسيها" -النشاط السادس: " تحديد أنشطة متنوعة في الصرف والنحو" -النشاط السابع: " تحويل جملة إلى المثني والجمع، مذكر ومؤنث" -النشاط الثامن: " ترتيب الجمل للحصول على فقرة" - النشاط التاسع: " اعراب الكلمات"	- إستراتيجية "سؤال - جواب" - إستراتيجية "ضد-مرادف" "مفرد-جمع"	النص الرابع " فقرة قرائية بدون عنوان"
---------	---	---	---

الملحق رقم "5"
تقديم نتائج اختبارات الدراسة

الملحق 5-1 : تقديم نتائج اختبار بطارية التقييم المعرفي

5-1-1 تقديم نتائج أفراد مجموعة الدراسة في القياس القبلي لبطارية التقييم المعرفي

الحالات	بنود المعالجة الذهنية		بنود التوجه					اكتساب ست صور	تمرين حل المشاكل						تمرين السيولة اللفظية	تمرين الاسترجاع		تمرين التعلم		تمرين التسمية	تمرين الأبراكسيا الحركية	المجموع	%
									المشاكل اللفظية			المشاكل الحسابية											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
1	5	0	2	2	2	2	1	12	2	1	1	2	0	0	9	5	5	5	6	8	8	78	73,6
2	5	6	2	1	0	2	0	12	1	1	0	0	0	0	12	6	5	4	4	9	7	77	72,6
3	6	5	2	2	2	2	2	12	1	1	0	0	1	0	10	5	4	4	4	10	6	79	74,5
4	5	0	2	0	2	2	2	12	1	1	1	0	0	0	12	6	6	3	4	9	9	77	72,6
5	5	5	2	0	1	2	0	12	0	2	2	2	2	2	8	5	5	4	4	7	4	74	69,8
6	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	2	12	5	6	5	5	10	10	97	91,5
7	6	6	2	2	2	2	2	12	2	1	1	2	2	2	10	3	5	5	5	10	9	91	85,8
8	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	0	0	0	0	9	5	4	2	3	6	6	71	66,9
9	6	5	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	8	4	4	4	5	6	10	81	76,4
10	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	2	9	4	5	4	5	11	9	90	84,9
11	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	12	4	5	5	5	10	9	93	87,7
12	6	4	2	2	1	2	2	12	1	1	1	2	0	0	8	5	4	3	5	6	6	73	68,9
13	5	0	2	2	2	2	2	12	1	0	0	2	0	0	10	0	3	4	5	10	5	67	63,2
14	6	0	2	1	0	2	0	12	0	1	0	0	0	0	9	4	4	3	4	7	6	61	57,5
15	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	0	0	0	10	4	6	6	3	8	4	78	73,6
16	5	5	2	2	0	0	0	12	1	1	0	0	0	0	12	5	5	4	5	8	4	72	67,9
17	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	2	10	3	4	5	5	10	10	90	84,9
المجموع	168		145					204	46			45			170	153		147		145	122		
%	82,4		85,3					100	45,1			44,1			83,3	75		72,1		71,1	59,8		

2-2-5 تقديم نتائج أفراد مجموعة الدراسة في القياس البعدي لطايرة التقييم المعرفي

الحالات	بنود المعالجة الذهنية		بنود التوجه					اكتساب ست صور	المشاكل اللفظية			المشاكل الحسابية			تمرين السهولة اللفظية	تمرين الاسترجاع		تمرين التعلم		تمرين التسمية	تمرين الأبراكسيا الحركية	المجموع	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
1	6	6	2	2	2	2	2	12	2	1	1	2	2	0	11	5	6	6	6	11	10	97	91,5
2	6	6	2	2	2	2	2	12	1	2	1	2	2	0	12	6	6	6	6	10	8	96	90,6
3	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	12	5	6	5	5	10	5	91	85,8
4	5	0	2	2	2	2	2	12	1	0	0	2	1	0	10	6	6	4	5	10	10	82	77,4
5	6	6	2	2	2	2	2	12	1	2	2	2	2	2	12	6	6	5	5	9	6	96	90,6
6	6	6	2	2	2	2	2	12	2	1	1	2	2	2	12	6	6	6	6	11	10	103	95,3
7	6	6	2	2	2	2	2	12	1	2	2	2	2	2	12	6	6	6	6	12	9	103	96,2
8	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	12	6	6	6	5	10	6	93	86,8
9	6	6	2	2	2	2	2	12	2	1	1	2	2	0	12	5	6	5	6	11	10	102	91,5
10	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	2	11	5	6	6	5	11	9	96	90,6
11	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	2	2	2	2	12	5	6	6	5	11	10	102	93,4
12	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	10	6	6	5	6	11	7	92	86,8
13	6	5	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	11	6	6	5	6	10	7	91	85,8
14	6	2	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	9	5	6	5	5	10	7	84	79,2
15	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	11	6	6	5	6	11	6	92	86,8
16	5	6	2	2	2	2	2	12	1	1	1	2	2	0	12	5	6	6	6	11	6	92	86,8
17	6	6	2	2	2	2	2	12	1	1	2	2	2	2	12	6	6	6	6	12	11	103	97,2
المجموع	191		170					204	59			79			193	197		188		181	137		
%	93,6		100					100	57,8			77,5			94,6	96,6		92,2		88,7	67,2		

3-2-5 تقديم نتائج المعالجة الإحصائية لطريقة التقييم المعرفي عن طريق SPSS.

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	T.MENT1	9,8824	17	2,7587	,6691
	T.MENT2	11,2353	17	1,8884	,4580
Paire 2	IT.ORIE1	12,0000 ^a	17	,0000	,0000
	IT.ORIE2	10,0000 ^a	17	,0000	,0000
Paire 3	ACQ.SIX1	8,5294	17	2,2394	,5431
	ACQ.SIX2	12,0000	17	,0000	,0000
Paire 4	P.VERB1	2,7059	17	,9196	,2230
	P.VERB2	3,4706	17	,9432	,2288
Paire 5	P.ARITH1	2,6471	17	2,5725	,6239
	P.ARITH2	4,6471	17	1,0572	,2564
Paire 6	EX.LIQ1	10,0000	17	1,5000	,3638
	EX.LIQ2	11,3529	17	,9315	,2259
Paire 7	EX.RECU1	9,0000	17	2,0000	,4851
	EX.RECU2	11,5882	17	,5073	,1230
Paire 8	EX.APP1	8,6471	17	1,4552	,3529
	EX.APP2	11,0588	17	,8993	,2181
Paire 9	EX.NOM1	8,5294	17	1,6627	,4033
	EX.NOM2	10,6471	17	,7859	,1906
Paire 10	EX.APRA1	7,1765	17	2,2146	,5371
	EX.APRA2	8,0588	17	1,9193	,4655
Paire 11	SOMME1	79,1176	17	9,6494	2,3403
	SOMME2	94,0588	17	5,8038	1,4076

a. La corrélation et t ne peuvent être calculés car l'erreur standard de la différence est nulle.

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	T.MENT1 & T.MENT2	17	,653	,004
Paire 3	ACQ.SIX1 & ACQ.SIX2	17	,	,
Paire 4	P.VERB1 & P.VERB2	17	,458	,065
Paire 5	P.ARITH1 & P.ARITH2	17	,894	,000
Paire 6	EX.LIQ1 & EX.LIQ2	17	,224	,388
Paire 7	EX.RECU1 & EX.RECU2	17	,000	1,000
Paire 8	EX.APP1 & EX.APP2	17	,590	,013
Paire 9	EX.NOM1 & EX.NOM2	17	,295	,250
Paire 10	EX.APRA1 & EX.APRA2	17	,909	,000
Paire 11	SOMME1 & SOMME2	17	,760	,000

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	T.MENT1 - T.MENT2	-1,3529	2,0899	,5069	-2,4275	-,2784	-2,669	16	,017
Paire 3	ACQ.SIX1 - ACQ.SIX2	-3,4706	2,2394	,5431	-4,6220	-2,3192	-6,390	16	,000
Paire 4	P.VERB1 - P.VERB2	-,7647	,9701	,2353	-1,2635	-,2659	-3,250	16	,005
Paire 5	P.ARITH1 - P.ARITH2	-2,0000	1,6956	,4112	-2,8718	-1,1282	-4,863	16	,000
Paire 6	EX.LIQ1 - EX.LIQ2	-1,3529	1,5788	,3829	-2,1647	-,5412	-3,533	16	,003
Paire 7	EX.RECU1 - EX.RECU2	-2,5882	2,0633	,5004	-3,6491	-1,5274	-5,172	16	,000
Paire 8	EX.APP1 - EX.APP2	-2,4118	1,1757	,2852	-3,0163	-1,8073	-8,458	16	,000
Paire 9	EX.NOM1 - EX.NOM2	-2,1176	1,6156	,3919	-2,9483	-1,2870	-5,404	16	,000
Paire 10	EX.APR1 - EX.APR2	-,8824	,9275	,2250	-1,3592	-,4055	-3,922	16	,001
Paire 11	SOMME1 - SOMME2	-14,9412	6,4563	1,5659	-18,2607	-11,6217	-9,542	16	,000

الملحق 5-2 : تقديم نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

5-2-1. تقديم نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للمعلمين) القياس القبلي

استمارة ملاحظة النشاط الزائد و نقص لانتباه الخاصة بالمعلمين (القياس القبلي)																																									
	صعوبات لانتباه													الاندفاعية												النشاط الزائد															
أفراد العينة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	المجموع	
1	4	4	4	3	3	4	2	4	3	3	3	2	3	4	3	4	4	3	2	2	3	2	4	1	2	3	4	2	3	3	2	2	3	1	2	3	3	3	2	112	
2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	2	2	2	2	2	4	2	2	3	2	2	3	4	2	3	4	2	126	
3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	1	1	4	4	3	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	4	106	
4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	3	2	4	4	4	3	4	1	1	3	1	3	3	3	1	1	1	1	4	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	105	
5	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	2	3	2	2	2	1	4	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	4	1	2	116	
6	2	2	2	3	2	4	2	4	3	4	2	2	2	2	4	4	3	2	1	1	3	3	2	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2	3	2	4	3	1	2	108	
7	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	2	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	4	2	1	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	2	4	3	127	
8	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	131	
9	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	3	2	1	2	2	1	3	2	4	3	117	
10	3	3	4	4	1	4	3	1	1	3	3	2	4	3	2	2	4	1	3	1	3	2	4	1	4	4	1	3	3	3	2	1	1	3	2	2	4	1	3	99	
11	2	4	3	2	1	3	1	2	3	4	4	2	4	3	2	4	3	1	3	1	4	2	3	1	4	4	4	3	3	3	3	2	1	4	4	4	3	1	3	108	
12	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	2	1	3	3	2	4	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2	2	92	
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	122	
14	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	1	3	2	2	2	2	3	3	2	1	3	2	2	2	3	4	3	3	3	2	2	3	3	2	3	97	
15	3	4	4	4	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	4	2	3	4	3	1	2	1	3	2	3	3	2	3	4	2	3	1	3	2	4	108	
16	4	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	1	1	3	3	4	2	3	3	2	2	2	3	3	4	1	4	3	4	4	3	2	1	2	1	3	102	
17	2	3	3	4	2	2	1	1	2	3	3	1	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	1	4	3	2	4	3	3	3	1	3	102

2-2-5. تقديم نتائج استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (النسخة الموجهة للمعلمين) القياس البعدي

استمارة ملاحظة النشاط الزائد و نقص الانتباه الخاصة بالمعلمين (القياس البعدي)																																									
	صعوبات الانتباه													الاندفاعية												النشاط الزائد															
أفراد العينة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	المجموع	
1	2	3	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	72
2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	3	1	3	3	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	72	
3	3	2	3	2	3	2	1	2	2	1	1	3	2	1	1	2	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	3	2	2	3	1	67
4	3	3	3	3	4	4	2	3	3	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	87
5	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2	82	
6	1	2	1	1	1	3	2	3	2	3	1	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	1	82	
7	1	2	1	2	1	3	2	3	1	2	1	1	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	83
8	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	95
9	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	3	80
10	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	64
11	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	3	2	2	3	1	2	2	2	1	2	2	2	3	1	3	72	
12	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	1	1	1	1	2	2	3	1	1	2	1	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	68	
13	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	90
14	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	80
15	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	80	
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	3	2	2	2	1	1	1	2	78	
17	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	3	3	2	3	3	2	2	1	2	79	

3-2-5. تقديم نتائج المعالجة الإحصائية لاستمارة ملاحظة وتشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد "نسخة المعلمين".

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	DIF.ATT1	41,5294	17	6,3945	1,5509
	DIF.ATT2	27,1176	17	4,2703	1,0357
Paire 2	ELANSEM1	29,1765	17	4,8507	1,1765
	ELANSEM2	20,9412	17	3,3066	,8020
Paire 3	HYPER1	39,7647	17	5,5849	1,3545
	HYPER2	30,2353	17	4,0702	,9872
Paire 4	SOMME1	110,4706	17	11,2089	2,7186
	SOMME2	78,2941	17	8,3199	2,0179

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	DIF.ATT1 & DIF.ATT2	17	,510	,036
Paire 2	ELANSEM1 & ELANSEM2	17	,581	,014
Paire 3	HYPER1 & HYPER2	17	,830	,000
Paire 4	SOMME1 & SOMME2	17	,545	,024

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	DIF.ATT1 - DIF.ATT2	14,4118	5,5908	1,3560	11,5372	17,2863	10,628	16	,000
Paire 2	ELANSEM1 - ELANSEM2	8,2353	3,9770	,9646	6,1905	10,2801	8,538	16	,000
Paire 3	HYPER1 - HYPER2	9,5294	3,1646	,7675	7,9023	11,1565	12,416	16	,000
Paire 4	SOMME1 - SOMME2	32,1765	9,6581	2,3424	27,2107	37,1422	13,736	16	,000

5-2-4. استمارة ملاحظة و تقدير اضطراب النشاط الزائد و نقص الانتباه النسخة الموجمة الأولياء (القياس القبلي)

العينة	البنود																											المجموع
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	3	4	4	3	1	4	2	1	3	3	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	3	3	1	1	1	2	1	57
2	3	3	3	4	2	4	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	2	4	4	4	2	2	3	1	1	78
3	4	4	2	1	2	3	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	4	3	1	1	3	1	55
4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	2	2	2	3	2	2	1	1	3	3	4	1	2	1	1	1	71
5	3	3	4	2	2	3	2	2	3	4	3	2	2	1	2	2	1	2	1	1	3	2	2	2	1	2	1	58
6	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	2	3	1	1	65
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	1	1	69
8	4	4	4	4	3	4	4	2	2	3	2	2	4	2	3	2	1	2	2	2	2	3	3	2	4	1	1	72
9	4	4	4	3	3	4	3	2	2	3	2	2	3	2	2	1	3	3	3	2	2	3	2	1	2	2	1	68
10	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	1	3	1	1	72
11	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	1	70
12	4	4	4	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	1	3	1	2	2	3	3	2	3	2	1	67
13	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	1	3	2	1	65
14	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	3	3	1	3	1	1	72
15	3	4	4	3	2	4	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	2	3	2	1	68
16	4	4	3	3	2	4	4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	3	1	1	75
17	3	3	3	2	4	3	2	4	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	1	2	1	68

5-2-5. استمارة ملاحظة و تقدير اضطراب النشاط الزائد و نقص الانتباه النسخة الموجمة الأولياء (القياس البعدي)

العينة	البنود																											المجموع
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
1	2	1	3	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	44
2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	57
3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	37
4	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	1	1	1	1	56
5	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	39
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	1	57
7	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	59
8	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	46
9	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	57
10	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	58
11	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	59
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	52
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	1	56
14	2	2	2	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	1	1	54
15	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	56
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1	1	52
17	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	56

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	AVANT	67,6471	17	6,2143	1,5072
	APRES	52,6471	17	6,9096	1,6758

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	AVANT & APRES	17	,700	,002

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	AVANT - APRES	15,0000	5,1235	1,2426	12,3658	17,6342	12,071	16	,000

الملحق رقم 5-3 : تقديم نتائج اختبار ستروبيج لقياس الانتباه الانتقائي
1-3-5 المعالجة الإحصائية لعدد الإجابات الصحيحة

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	A1	30,0000	17	13,2806	3,2210
	A2	48,5882	17	2,5015	,6067
Paire 2	LECT.B1	26,9412	17	9,4965	2,3032
	LECT.B2	43,2353	17	7,2675	1,7626
Paire 3	C1	40,4118	17	7,9220	1,9214
	C2	49,4706	17	1,0676	,2589
Paire 4	INTER.B1	19,4118	17	8,5664	2,0776
	INTER.B2	37,5294	17	6,0220	1,4606
Paire 5	SOMME1	21,0000	17	6,3934	1,5506
	SOMME2	11,9412	17	5,4940	1,3325

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	A1 & A2	17	,273	,289
Paire 2	LECT.B1 & LECT.B2	17	,586	,013
Paire 3	C1 & C2	17	,530	,029
Paire 4	INTER.B1 & INTER.B2	17	,358	,159
Paire 5	SOMME1 & SOMME2	17	-,174	,503

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Interv alle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	A1 - A2	-18,5882	12,8260	3,1108	-25,1828	-11,9937	-5,975	16	,000
Paire 2	LECT.B1 - LECT.B2	-16,2941	7,8801	1,9112	-20,3457	-12,2426	-8,526	16	,000
Paire 3	C1 - C2	-9,0588	7,4117	1,7976	-12,8696	-5,2481	-5,039	16	,000
Paire 4	INTER.B1 - INTER.B2	-18,1176	8,5285	2,0685	-22,5026	-13,7327	-8,759	16	,000
Paire 5	SOMME1 - SOMME2	9,0588	9,1274	2,2137	4,3660	13,7517	4,092	16	,001

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	A1	7,1176	17	5,7974	1,4061
	A2	,5882	17	1,3257	,3215
Paire 2	LECT.B1	13,1765	17	7,7398	1,8772
	LECT.B2	3,0000	17	3,6572	,8870
Paire 3	C1	3,2941	17	2,7103	,6573
	C2	,1176	17	,4851	,1176
Paire 4	INTER.B1	13,8235	17	3,9089	,9480
	INTER.B2	5,3529	17	3,5697	,8658

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	A1 & A2	17	-,050	,848
Paire 2	LECT.B1 & LECT.B2	17	,166	,525
Paire 3	C1 & C2	17	-,218	,400
Paire 4	INTER.B1 & INTER.B2	17	,139	,594

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
				Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	A1 - A2	6,5294	6,0116	1,4580	3,4385	9,6203	4,478	16	,000
Paire 2	LECT.B1 - LECT.B2	10,1765	7,9940	1,9388	6,0663	14,2866	5,249	16	,000
Paire 3	C1 - C2	3,1765	2,8556	,6926	1,7083	4,6447	4,586	16	,000
Paire 4	INTER.B1 - INTER.B2	8,4706	4,9132	1,1916	5,9444	10,9967	7,108	16	,000

الملحق رقم 4-5 تقديم نتائج الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي
1-4-5. نتائج القياس القبلي لاختبار الفهم القرائي

العينة	البنود	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	المجموع
1		0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	7
2		0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	8
3		0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	11
4		0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	8
5		1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	9
6		1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	11
7		0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	12
8		0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	12
9		1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	11
10		1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	14
11		1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	13
12		0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
13		0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5
14		0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
15		1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	15
16		1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	12
17		1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	14
المجموع		8	6	4	12	11	4	10	13	11	6	17	8	13	8	3	9	5	12	3	7	

2-4-5. نتائج القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي

العينة	البنود	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	المجموع
1		1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	14
2		1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	15
3		1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	15
4		1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	9
5		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	13
6		1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	14
7		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	16
8		1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	13
9		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	16
10		1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
11		1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	16
12		1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	8
13		1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	12
14		0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	8
15		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	15
16		1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	12
17		1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
المجموع		16	16	10	16	12	10	10	10	12	9	17	5	12	12	11	10	10	12	7	12	

3-4-5 تقديم نتائج المعالجة الإحصائية

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	AVANT	10,0000	17	3,5000	,8489
	APRES	13,5294	17	2,9180	,7077

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	AVANT & APRES	17	,777	,000

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Interv alle de confiance 95% de la différence				
					Inf érieure	Sup érieure			
Paire 1	AVANT - APRES	-3,5294	2,2113	,5363	-4,6663	-2,3925	-6,581	16	,000

ملاحظة: لمن يريد الحصول على استمارة ملاحظة و تشخيص اضطراب نقص الانتباه و كذا الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي . يتصل بالأستاذة ميلودي حسينة على البريد الالكتروني التالي: zeg.radia4@gmail.com