



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم الترتيب:
رقم التسلسل:

مذكرة

مكملة لنيل شهادة

الماجستير

فرع: علم النفس

تخصص: علم التدريس

من إعداد الطالبة: مفيدة زكور محمد

تحت عنوان:

الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط

دراسة استكشافية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات

نوقشت يوم: 2009/01/18 م

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

رئيسا	أستاذ التعليم العالي (جامعة ورقلة)	أ.د. عبد الكريم قريشي
مشرفا	أستاذ التعليم العالي (جامعة ورقلة)	أ.د. مختار محي الدين
مناقشة	أستاذة التعليم العالي (جامعة ورقلة)	أ.د. نادية مصطفى الزقاي
مناقشة	أستاذة التعليم العالي (جامعة ورقلة)	أ.د. نادية بوشاللق
مناقشا	أستاذ محاضر (المركز الجامعي بالوادي)	د. إسماعيل لعيس

الحائب النظري

الحائب المدياني

الملاحق

الإهداء

إلى أئمن وأعلى ما نملكه من ثروات

إلى علماء وعمال ومخطو ومنفذو

مستقبل الأمة

ريهام

راضية

محمد المهدي

ضياء الحق

محمد السلام

فاروق

جهاد

أريج

زينب

محمد البشير

إلياس

نور المهدي

كلمة شكر وتقدير

إن الذي لا يشكر الناس، لا يشكر الله... ومن هنا أود أن أقدم الشكر لـ كل الشخص إلى كل من ساهم وتعاون معي في أعمال البحث.. وأخص بالشكر: أستاذي المشرف أ.د. محي الدين مختار الفاضل الأستاذة القديرة أ.د. نادية مصطفى الزقاي التي لا أنسى فضلها في توجيهها لي الوجهة الصحيحة لإنجاز عملي.

لك مني كل احترام

كما أحب أن أوجه الشكر الجزيل إلى الأساتذة: د. مختار يوب، د. منصور بن زاهي، أ. أبي ميلود عبد الفتاح

أ. مزياني الوناس. الذين لم يخلوا عليّ بنصائحهم وإرشاداتهم.

كما أوجه الشكر الجزيل إلى الأساتذة: طواهر محمد ميلود، عميار خميس، حمدة عبد الله، أحمد عبيد، سليمان

بن ساسي سليمان، حليلة عويصي. الذين عملوا عليّ تصحيح المذكرة لغويا.

كما أحب أن أوجه الشكر الجزيل إلى السادة المحترمين العلماء بجامعة الجزائر وورقة والمدرسة العليا للأساتذة ببورريعة.

كما أوجه الشكر إلى كل المعلمين والمعلمات الذين ساهموا وأجابوا عليّ الاستبيانين اللذين أعددتهمما للبحث.

كما أحب أن أوجه الشكر الجزيل إلى كل طاقم ابتدائية وريدة مداد بالرويسات من مدير ومعلمين ومعلمات وعمال المطعم الذين دعموني كثيرا وشجعوني.

كما أحب أن أوجه الشكر الجزيل إلى عائلتي وعلى رأسهم والدي اللذان أمداني بالتشجيع والدعم. كما أحب أن أوجه الشكر الجزيل أعظمه وأجله وأجمله إلى أخواتي في الله: عائشة بدوي، مسعودة بشقي، كلثوم قاجة. على جهودهن ووقتتهن وتدعيمهن لي بالاستمرار في إتمام البحث. كما أحب أن أوجه الشكر إلى خديجة قريشي، فحة بن الزائر.

كما أوجه الشكر الجزيل إلى طارق بن الشيخ، مريم زكور محمد. اللذان ساهرا معي في كتابة المذكرة. كما أوجه الشكر لكل من ساهم معي وسقط اسمه سموا دون ذكر له جزاء الله عندي كل خير.

الطالبة مفيضة زكور محمد

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	كلمة شكر وتقدير.....
ب	الإهداء.....
ج	ملخص الدراسة بالعربية.....
د	ملخص الدراسة بالفرنسية.....
ه	فهرس المحتويات.....
ل	فهرس الجداول
س	فهرس الأشكال.....
01	المقدمة.....

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

05	1. تحديد إشكالية الدراسة.....
14	2. تساؤلات الدراسة.....
14	3. فرضيات الدراسة.....
14	4. أهمية الدراسة.....
15	5. أهداف الدراسة.....

16	6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.....
17	7. مجال الدراسة.....
	الفصل الثاني: اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط
19	تمهيد
20	1. تعريف اضطراب (ADHD).....
24	2. تصنيف اضطراب (ADHD).....
27	3. خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط.....
39	4. نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب فرط النشاط (ADHD).....
45	5. الاضطرابات المصاحبة لاضطراب (ADHD).....
45	6. أسباب اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD).....
51	7. التدخل العلاجي.....
104	خلاصة الفصل.....
	الفصل الثالث: الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ مضطربي قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
108	تمهيد.....
110	1. تعريف صعوبات التعلم.....
112	2. أنواع صعوبات التعلم.....
114	3. نسبة شيوع صعوبات التعلم.....

119	4. أهمية القراءة.....
121	5. تصنيف الخصائص الرئيسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.....
128	6. علاقة الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) بصعوبات تعلم القراءة...
133	7. مبادئ التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب (ADHD).....
135	8. مكونات التدريس الفعال لذوي اضطراب (ADHD).....
	9. الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لفئة التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط.....
137	
148	10. المعلم.....
184	خلاصة الفصل.....

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

188	تمهيد.....
188	1. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.....
189	2. وصف أدوات جمع البيانات.....
202	3. الخصائص السيكومترية لأداتي جمع البيانات.....
220	خلاصة الفصل.....

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

222	1. التذكير بتساؤلات الدراسة.....
222	2. التذكير بفرضيات الدراسة.....
222	3. المنهج المستخدم.....
223	4. عينة الدراسة الأساسية.....
227	5. الأداة المستخدمة.....
228	6. الأساليب الإحصائية.....
229	خلاصة الفصل.....

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها.

232	تمهيد.....
232	1. عرض نتائج التساؤل ومناقشته.....
234	2. عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.....
243	3. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.....
256	4. عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.....
259	خلاصة الفصل.....
260	الخلاصة العامة للدراسة.....
267	آفاق الدراسة.....
270	فهرس المراجع.....

الملاحق

ملحق رقم()	موضوع الملحق	الصفحة
------------	--------------	--------

- 1- الفقرة 504 من قانون التأهيل المهني لعام (1973).....01
- 2- تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام(1979).....03
- 3- قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات والمقارنة بين القوانين الثلاثة.....04
- 4- التعديلات الأساسية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات قانون لعام 1997..06
- 5- استخدام أسلوب التعاقد التبادلي (Contingend) وأسلوب التدريس المطف
- 07.....(Gentle Teaching) لخفض اضطراب (ADHD)
- 6- البرنامج الأول للتعرف على الطفل ذو اضطراب (ADHD) قبل سن ثلاث سنوات.....08
- 7- برنامجا في التدريب على أسلوب حل المشكلات واستخدام أسلوب الاسترخاء
- 09.....العضلي وضبط التوتر النفسي
- 8- تفاصيل أكثر عن برنامج لتنظيم السلوكات المعكوسة للأطفال الذين يعانون من اضطراب(ADHD).....10
- 9- برنامج سلوكيا في التركيز على المهام.....12
- 10- نموذج لبرنامج تعديل السلوك لخفض مظاهر اضطراب(ADHD) باستخدام أساليب العلاج السلوكي.....14
- 11- نشاطات لتعديل السلوك للأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).....15
- 12- برنامج التدريب السلوكي للوالدين و التدريب على ضبط الذات و مدى تأثيره.....23
- 13-محتويات نموذج لبرنامج غذائي لخفض مظاهر اضطراب(ADHD).....24
- 14-دليلا لمساعدة الوالدين في التعامل مع الأطفال ذوي الاضطراب

- 26.....(ADHD)
- 15- برنامجا تدريبييا للوالدين لخفض اضطراب (ADHD).....28
- 16- تفاصيل أكثر عن تقرير بيكهام (2001).....30
- 17- برنامجا يحتوي على طرقا حديثة لتحسين الحياة بشكل عام واحترام الذات
- لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD).....34
- 18- برنامجا من تصميم كارلسون وآخرون.....36
- 19- برنامجا جديدا طابعه نفسي تربوي ومتعدد النماذج.....37
- 20- وصف ملامح الممارسات الإكلينيكية لتحليل وتشخيص وعلاج الأطفال
- والمراهقين الذين يعانون اضطراب (ADHD).....38
- 21- أكبر دراسة أجراها المعهد القومي للصحة النفسية لخفض مظاهر اضطراب
- (ADHD).....39
- 22- تفصيل أكثر لمكونات التدريس الفعال.....42
- 23- أهداف المعلمين (13) عند فينبرج و وود.....47
- 24- آراء المعلمين المتدربين لأكثر الكفايات أهمية من وجهة نظر بلسجروف
- وريث.....49
- 25- رخصة مديرية التربية لمديرية التربية.....52
- 26- بعض الدراسات والكتب ومواقع الانترنت التي اشتقت منها بنود الأداة
- (1).....53
- 27- يوضح استمارة التحكيم للاستبيان(1).....56
- 28- بعض الدراسات والكتب ومواقع الانترنت التي اشتقت منها بنود الأداة
- (2).....62
- 29- استمارة التحكيم للاستبيان (2).....64
- 30- أسماء السادة المحكمين على أداتي الدراسة.....71
- 31- الشكل النهائي للاستبيان (2-1).....72

32- توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية للتعليم الابتدائي ببلديتي ورقلة

والرويسات.....81

33- استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية (الدرجات).....83

فهرس الجداول

الصفحة	موضوع الجدول	جدول رقم
21	يوضح تطور مفهوم النشاط الزائد/قصور الانتباه كما وصفه Wong 1998	1
22	يوضح التعريف الطبي لاضطراب (ADHD).	2
23	يوضح التعريف السلوكي لاضطراب (ADHD).	3
63	يوضح الفنيات العلاجية الأكثر تأثيراً في الاطفال ذوي النشاط الزائد/قصور الانتباه.	4
80	يوضح نموذج برنامج طبي يستخدم لخفض مظاهر اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه (ADHD).	5
86	يوضح نظام غذائي عالي البروتين للحفاظ على نسبة السكر في الدم لدى الاطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه (ADHD).	6
106	يوضح عدد البرامج والدراسات الحديثة في خفض اضطراب (ADHD) في كل اتجاه.	7
189	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.	8
198	يوضح تحديد أوزان فقرات الاستبيان (2).	9
199	يوضح المعلمين والمعلمات الذين أسهموا في تبسيط وتلخيص عبارات الاستبيان (2).	10
203	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح تعليمات الاستبيان (1).	11
203	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى مناسبة البيانات الشخصية الخاص بالاستبيان (1).	12
204	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملائمة بدائل الأجوبة الخاصة بالاستبيان (1).	13
204	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح المثال التوضيحي الخاصة بالاستبيان (1).	14

15	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى قياس الفقرات للخاصية الخاصة بالاستبيان(1).	204
16	يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى وضوح فقرات الخاصية الخاصة بالاستبيان (1)	205
17	يوضح تعديل بعض الفقرات صعوبات الانتباه من حيث الصياغة اللغوية انطلاقاً من آراء المحكمين الخاصة بالاستبيان(1).	205
18	يوضح تعديل بعض الفقرات فرط النشاط من حيث الصياغة اللغوية انطلاقاً من آراء المحكمين الخاصة بالاستبيان(1).	206
19	يوضح نتائج المحكمين الخاصة بمدى مناسبة ترتيب الفقرات الخاصة بالاستبيان(1).	206
20	يوضح نتائج المحكمين الخاصة بمدى مناسبة عدد الفقرات الخاصة بالاستبيان(1).	206
21	يوضح معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي الخاصة بصعوبات الانتباه من الاستبيان(1).	209
22	يوضح معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي الخاصة بصعوبات الانتباه الخاصة بفرط النشاط من الاستبيان(1).	212
23	يوضح نتائج معامل الثبات الخاص بصعوبات الانتباه والنشاط الزائد.	215
24	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح تعليمات الموجهة للمعلمين الاستبيان(2).	216
25	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى مناسبة البيانات الشخصية الخاص بالاستبيان(2).	217
26	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات الخاصة بالاستبيان(2).	217
27	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح المثال التوضيحي الاستبيان(2).	217
28	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح فقرات الخاصة بالاستبيان(2).	218
29	يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى قياس فقرات للخاصية الخاصة بالاستبيان(2).	218
30	يوضح نتائج المحكمين الخاصة بمدى كفاية عدد الفقرات الخاصة بالاستبيان(2).	218
31	يوضح توزيع مدارس قطاع ورقلة الكبرى على البلديات إجمالاً.	224

226	يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.	32
232	يوضح نتائج نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات باختلاف الجنس.	33
235	يوضح نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة في الإستراتيجية باختلاف طبيعة التكوين المعلمين ومدى دلالتها الإحصائية.	34
243	يوضح نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة في الإستراتيجية باختلاف الأقدمية في التعليم ومدى دلالتها الإحصائية.	35
257	يوضح نتائج اختبار(ت) بين المجموعتين في الإستراتيجية باختلاف جنس المعلم ومدى صلاحيتها.	36

فهرس الأشكال

شكل رقم	موضوع الشكل	الصفحة
1	يوضح الدليل الإكلينيكي للممارسات العملية لخفض مظاهر اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه لدى الأطفال.	103
2	يوضح تصنيف صعوبات التعلم	113
3	يوضح العلاقة بين سوء التوافق والتخلف القرائي.	124
4	يوضح مكونات التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة.	136
5	يوضح تمثيل أفراد العينة بالنسب حسب متغيرات الدراسة	227
6	يوضح تمثيل نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات.	233

مقدمة:

أطفالنا أثمن وأعلى ما نملكه من ثروات، وخير ما نعتد به من أجل البناء والأمل وهم عُدّة الأمة للأيام السوداء ومنشأ حضاراتها في أيام الرخاء ومن جموعهم سيكون لها علماء وعمال، مخططون ومنفذون، لأجل هذا يُعتبر التلميذ هو محور العملية التعليمية. فإذا تلقى الطفل تربية جيدة فإنه سيكون فرداً صالحاً يساهم في بناء مجتمعه وأُمته. لكن قد تعترض تلك التربية عوارض لا تحمد عقباها، وحيث أن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يسبب للتلميذ التشتت في الانتباه عنده، والنشاط الزائد والاندفاع، يجعل قائد العملية التربوية -ألاً وهو المعلم- مسؤولاً عن إيجاد حلول لمثل هذه المشكلة ضمن استراتيجيات لتعديل سلوك المتعلمين أو تنميته أو تشكيله أو صقله يجعل من المعلم متخصصاً مهنياً وفنياً بالمعنى العلمي الصحيح. إلى جانب ذلك فإن تقويم نتائج التدريس عبر بناءات مختلفة من شخصية المتعلم مطلب كل مربٍّ في تقويم مخرجات التدريس، وفي تقويم الجهود المبذولة العملية التربوية والتعليمية.

ومن خلال ذلك حاولت الطالبة إلقاء الضوء على تحقيق أسمى هدف من أهداف التربية والتعليم من خلال التدريس في المواقف الصفية لأجل إعداد جيل المستقبل... ضمن جانبين اشتملتهما الدراسة: نظري، ميداني، في ستة فصول كالآتي:

أولهما:-الجانب النظري: الذي يحوي على ثلاثة فصول:

• **الفصل الأول:** يدور حول تحديد إشكالية الدراسة، تساؤلات الدراسة وفرضياتها أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة، مجال الدراسة.

• **الفصل الثاني:** يتناول، تعريف اضطراب (ADHD)، تصنيفاته، خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط نسبة انتشار اضطراب (ADHD)، الاضطرابات المصاحبة، أسباب اضطراب (ADHD) التدخل العلاجي، خلاصة الفصل.

• **الفصل الثالث:** يضم تعريف صعوبات التعلم، أنواع صعوبات التعلم، نسبة شيوع صعوبات التعلم، أهمية القراءة، تصنيف الخصائص الرئيسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، علاقة الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) بصعوبات تعلم القراءة، مبادئ التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب (ADHD) مكونات التدريس الفعال لذوي اضطراب (ADHD)، الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لفئة التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، المعلم، خلاصة الفصل.

ثانيهما: الجانب الميداني: ويحتوي على ثلاثة فصول:

- **الفصل الرابع:** يناقش إجراءات الدراسة الاستطلاعية، ويضم الهدف من الدراسة الاستطلاعية، وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، وصف أدوات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.
 - **الفصل الخامس:** تم التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية، ويضم التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها، المنهج المستخدم، عينة الدراسة الأساسية، الأداة المستخدمة، الأساليب الإحصائية.
 - **الفصل السادس:** تم عرض نتائج التساؤل ومناقشته، عرض نتائج الفرضيات الثلاثة ومناقشتها، خلاصة الفصل وذيلت الدراسة بخلاصة عامة كما ختمت بأفاق الدراسة، وأخيرا المراجع التي رجعت إليها الطالبة ثم الملاحق.
- وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نردد مقولة **العماد الأصفهاني**: «إنني رأيت أنه لا يكتب أحدا كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر». (حسن حسين زيتون، 1997، ص:ه).

الطالبة

ورقلة في 2008

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

- 1-تحديد إشكالية الدراسة
- 2-تساؤلات الدراسة
- 3-فرضيات الدراسة
- 4-أهمية الدراسة
- 5- أهداف الدراسة
- 6-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
- 7-مجال الدراسة

1-تحديد إشكالية الدراسة:

يعد الاهتمام بالطفولة من أكبر التحديات التي تواجه المجتمعات في هذا العصر نظرا لكونها قضية قومية ومصيرية وحضارية.

ولأن بناء مستقبل زاهر لأي مجتمع متوقف على بناء جيد ومتين للطفولة باعتبارها نواة المجتمع، لذا فإن الهيئات والمنظمات وضعت اهتمامها بالطفولة ضمن أولوياتها لذا سميت العشر السنوات القادمة بـ **عقد الطفل** لما تقتضيه الحتمية الحضارية ويفرضه إعداد أجيال متحضرة ومعاصرة.

إلا أنّ أيّ إعداد للطفولة والارتقاء بها يبدأ أساسا على المجتمع ويتوقف ذلك على ما يبذله هذا الأخير عن طريق مؤسساته وهيئاته من برامج ودراسات مستفيضة من أجل الارتقاء بحياة الطفل نحو الأفضل وحل مشكلاته وعلاجه وتعد المدرسة بعد الأسرة أهم محيط اجتماعي يساهم في تنشئة الطفل وإعداده تربويا وعلميا وترقيته نفسيا وأخلاقيا.

وتلك ضرورات تربوية وحتميات نفسية يجب مراعاتها والاهتمام بها إذا أردنا بناء مجتمع ناهض والاهتمام بالطفولة يشمل الطفل العادي وغير العادي **المشكل** لأن هذا الأخير يمثل عبئا ليس فقط على أفراد أسرته، وإنما على جميع الأفراد المحيطين به من والدين وأقرباء وزملاء ومدرسين، وفي هذا الصدد أشار **عبد الله محمد شوقي** إلى أن المشكلات السلوكية التي يعانيها هؤلاء الأطفال تمثل عوائق بالنسبة لهم في سبيل تقدمهم في التحصيل المدرسي، وتحقيق أهدافهم في الحياة، كما أنها تمثل عائقا ومصدرا للإحباط أمام المدرسين وأولياء الأمور عند محاولتهم توجيه هؤلاء الأطفال ونعيش اليوم عهد الاهتمام العالمي والمحلي بصعوبات التعلم على اختلاف مظاهرها وتعدد وجوهها، وما يعانيه أصحابها وذووهم من مشاكل عاطفية واجتماعية وعائلية تنغص عليهم النظرة التي ينظر إليهم بها معظم أفراد المجتمع وهي نظرة تتسم في مجملها بالبعد عن المشاعر العاطفية والإنسانية التي تخلو من المشاركة الوجدانية والشعور مع الآخرين في محتهم بدلا أن يعمدوا إلى تفهم مشاكلهم، وتقدير ما يعانونه من صعوبات وما يقاسونه من ألام لم يكونوا هم سببا فيها، وبدلا من أن يكونوا عوناً لهم أصبحوا- في معظم الأحيان- عائقاً

صعبا يعترضهم وكان الأجدر أن ننظر إلى هذه الفئة نظرة ملؤها العطف والحنان بدلا من السخرية والاستهزاء.

«فقدما كان أهل اسبرطة في اليونان يؤمنون إن أمثال هؤلاء لا يستحقون العيش ما داموا لا يفيدون مجتمعهم، ولذا كانوا يرمونهم في الغابات، لتأكلهم الوحوش، وبالتالي يتخلصون منهم، أما اليوم فقد أصبح المجتمع ينظر إلى هذه الفئة نظرة أكثر ايجابية وإنسانية لها كامل الحق في الحياة تستحق توفير الظروف المناسبة للعناية بهم، وهذه المهمة الصعبة تحتاج إلى تضافر الجهود للخروج بنتيجة ملؤها الأمل والرجاء. ومن ثم أنشئ لهذا الغرض عدد من المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالتربية الخاصة للعناية بهذه الفئة، لتمكنهم من التغلب على وضعهم وانتشالهم من حياة اليأس والإحباط ثم سهلت لهم مجالات واسعة لهذا الغرض ووفرت لهم المناخ المناسب والجو المريح للتغلب على صعوباتهم التعليمية» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006]).

«ويجمع عدد من الباحثين أن عدد ذوي صعوبات التعلم يمثل (43%) من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وأنه يتزايد سنويا بنسبة (14%) منذ عام (1997)، وهذا العدد المطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربوية وإمكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد، والنماذج والإستراتيجيات للتعامل مع هذه الأعداد». (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص:2)

«وتشكل الفروق أو الاختلافات النمائية مشكلة أخرى تواجه التحديد أو الكشف المبكر عند ذوي الصعوبات، حيث يمكن أن تظهر أنماط نمائية أحادية خلال فترات النمو السريع في الطفولة من حيث النمو الجسمي أو الحركي أو الانفعالي، ومثل هؤلاء الأطفال يكتسبون مشكلات إدراكية حركية، كما يكتسبون مشكلات في اضطراب قلة الانتباه». (نفس المرجع السابق، ص:218)

ويرتبط بمصطلح اضطراب قلة الانتباه مصطلحات أخرى مثل: نقص الانتباه، فرط النشاط، الاندفاعية، إلا أن مصطلح فرط النشاط هو الأكثر استخداما بين المتخصصين ولذا يرى علماء القياس النفسي تغيير مصطلح فرط النشاط إلى مصطلح اضطراب نقص

الانتباه المصحوب بفرط النشاط Attention-deficit disorder with hyperactivity إلا أنهم وجدوا أن هناك مجموعة أخرى من الأطفال لديهم اضطراب نقص الانتباه، ولكن ليس لديهم فرط في النشاط، لذلك يمكننا تقسيم هذا المصطلح إلى قسمين هما:

- نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
 - نقص الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط.
- وتتبنى الدراسة مشكلة التلاميذ الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، الذي يتميز بثلاث صعوبات سلوكية رئيسية، هي:
- عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت.
 - الاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها.
 - النشاط الجسدي الحركي الزائد.

«وتأتي مشكلة الطفل مضطرب قلة الانتباه المفرط النشاط على رأس المشكلات الأكثر انتشاراً، حيث تظهر هذه المشكلة في سن ما قبل المدرسة، على الرغم من ذلك فإن كثيراً من الأطفال لا يحالون إلى العلاج إلا في سنوات متأخرة، ولذا يجب الاكتشاف والتشخيص المبكران لمثل هذه المشكلات، لأنه كلما طالت الفترة التي يعانيها الطفل من حيال هذه المشكلات كان علاجها أكثر صعوبة، وتحول دون النمو السوي للطفل». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشيراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

ومن ثم تركز الاهتمام بالأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط نظراً لانتشارها بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية ويشير محمد عبد التواب معوض في دراسة النشاط الزائد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة بأن نسبة انتشار الاضطراب تراوحت ما بين (3%) إلى (20%) ومعظمهم من الذكور وأن انتشاره يقع بين مختلف طبقات الأطفال كما أن من المشكلات المتعلقة به لا تنتهي بانتهاء مرحلة الطفولة وغالبا ما تمتد إلى مرحلة المراهقة.

كما ذكر ويز وهكتمان Weiss & Hechtman (1986) أن هناك علامات من الاندفاعية وعدم الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات المنخفض يبقى ربما طوال الحياة للأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط وأضافا أن هناك تقارير عن معدلات عالية من الحوادث مثل الطلاق، وعدم الاستمرار في العمل في مرحلتي المراهقة والرشد.

«وتشير الدراسات السابقة والبحوث أن نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه فرط النشاط تتراوح بين (3%) إلى (7%) من أطفال المرحلة الابتدائية حسب كل مجتمع وأن عددهم في الولايات المتحدة يصل إلى خمسة ملايين طفل، كما تشير الإحصاءات الأمريكية إلى أن الأطفال المصابين باضطراب قلة الانتباه فرط النشاط يشكلون نسبة (30%) إلى (70%) من مجمل الاضطرابات النفسية عند الأطفال المترددين على العيادات الخارجية والمستشفيات». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

«في حين أجريت دراسة في ج، م، ع وجد فيها أن مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط تصل نسبتهم بين أطفال المدارس الابتدائية إلى (6.2%) باستخدام استبيان المعلم، ولكن باستخدام الأدوات الإكلينيكية انخفضت النسبة إلى (3.4%) وكانت نسبة الذكور إلى الإناث 1:7 بالعيادة، بينما في العينات التي أخذت من المجتمع كانت نسبة الذكور إلى الإناث 1:3، كما لوحظ أن انتشاره بين الأقارب في الدرجة الأولى أكثر منه بين عامة الناس». (نفس المرجع السابق)

وقد استقطب التدخل العلاجي لاضطرابات قلة الانتباه وفرط النشاط اهتمام المربين والباحثين والآباء كافة والمنظمات المعنية بالتربية الخاصة عموما وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، وقد أفرزت هذه الاهتمامات اتساع قاعدة التدخل العلاجي لاضطرابات الانتباه وفرط النشاط، حيث شملت التدخل العلاجي الطبي، والتدخل العلاجي بالتغذية، وتعديل السلوك، وتدريب الآباء.

«بيد أن العلاقة بين صعوبات التعلم، و اضطراب قلة انتباه فرط النشاط علاقة وثيقة، حيث تقع صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم إلى حد أن كثيرا من

المنشغلين بالتربية يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموماً». (فتحي مصطفى الزيات، 1992، ص:285)

مما سبق ذكره يتبين أن الطفل مضطرب قلة الانتباه المفرط النشاط يتأثر سلوكه عموماً تأثيراً سلبياً وخطيراً، بسبب تأخر الكشف عن الطفل الذي يعاني اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. ما يؤدي إلى تقليل من أي تقدم أو إحراز أي نجاح تربوي لهذا الطفل المشكل، كما يؤثر هذا التأخير تأثيراً سلبياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم، كما يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث وجد كثير من الباحثين أن هناك علاقات ارتباطية، وعلاقات سببية دالتين بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير من ناحية ومستوى التحصيل الدراسي (الأكاديمي) على اختلاف مستوياته، ومكوناته ومراحل من ناحية أخرى.

ولتوضيح حجم المشكلة أكثر:

1- فإن أغلب الدراسات اختارت عينة تقع أعمارهم بين (7-12) وهي تقابل المرحلة الابتدائية وتنقسم إلى مرحلتين: الطفولة الوسطى من (7 إلى 9) تنهذب انفعالات الطفل في هذه المرحلة نسبياً عن ذي قبل، تمهيداً لمرحلة الهدوء الانفعالي. وتلعب الأسرة والمدرسة دوراً هاماً في تعليم السلوك الانفعالي للأطفال، فظهور اضطراب (ADHD) لدى الطفل في هذه المرحلة من العمر لا يساعد على الثبات والاستقرار الانفعالي وبالتالي تصبح مشكلة تستحق الدراسة والبحث لإيجاد الطرق العلاجية المناسبة لخفض مظاهر هذا الاضطراب. أما من (9 إلى 12) فهي مرحلة الطفولة المتأخرة وتعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي ويطلق بعض الباحثين عليها اسم **مرحلة الطفولة الهادئة** فظهور اضطراب (ADHD) في هذه المرحلة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث لإيجاد الطرق العلاجية المناسبة لخفض مظاهر هذا الاضطراب.

2-أشارت الدراسات الحديثة مؤخرا إلى «أن حوالي (70%) من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط يعيدون سنة دراسية-على الأقل- في مقابل (15) فقط من بين الأطفال الآخرين، وأنه توجد نسبة مابين (40%) إلى (80%) من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط يعانون صعوبات التعلم...أي نسبة (2%) إلى (40%) من الأطفال الذين لديهم صعوبات يعانون أيضا- صعوبات الانتباه». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

وفي إحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال بمصر» أكدت أن صعوبات التعلم في اللغة العربية بشكل عام من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط قد بلغت نسبتها (52.24%) وأن نسبة من يعانون منهم صعوبة التعلم في القراءة فقط (73.44%) والكتابة (93.75%)، والفهم (63.65%) والتعبير (91.41%)، للعدد الكلي لمجموعة البحث البالغ عددها (245 تلميذ) من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي». (نفس المرجع السابق)

على الرغم من زيوع اضطراب (ADHD) في الآونة الأخيرة في المدارس الابتدائية. هذه هي العلة الرئيسة، التي كانت وراء تهافت العلماء والباحثين لمحاولة فهم هذا الاضطراب: تعريفه، تصنيفاته، أسبابه، والبحث لإيجاد البرامج العلاجية المناسبة لخفض مظاهر هذا الاضطراب عبر مختلف الدول الأجنبية في حين نجد نفس الموضوع قد عرف نفس الانتشار في الدول العربية مصر، الإمارات العربية،السعودية الجزائر...، غير أن البحث حول هذا الموضوع قد عرف تقصيرا كبيرا في الجزائر حيث لا توجد – على حسب حدود علم الطالبة- دراسات حول هذه المشكلة في المدارس الابتدائية. فالدراسات الجزائرية التي تعرضت لهذه المشكلة لا توجد وإن وجدت فهي غير منشورة ولو حتى بشكل جزئي.

للأسف الشديد هناك غياب للتنظير العلمي للظواهر التربوية واللغوية والنفسية والاجتماعية في الجزائر. نتج عن هذا الوضع انشغال كل رئيس فرقة بحث في المعهد للبحث في التربية، بموضوع علمي يدخل ضمن اهتماماته العلمية بالدرجة الأولى، بدل

الانطلاق من الحاجات الأساسية الحقيقية التي تستدعي الدراسة والتمحيص والتنقيب في المدرسة الجزائرية، لفهمها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها. في حين أن اختيار الموضوع الدراسي للبحث يتوقف على المشاكل القائمة وليس على رغبة الباحث الشخصية التي يجب أن تكون من حيث الأهمية في المرتبة الثانية.

«ذلك أن الاتجاه العلمي السائد اليوم، في المؤسسات العلمية المختصة بالبحث العلمي في كل تخصصاته وفروعه الدقيقة صار بين مشاريعه الدراسية وفق فرق بحث يرأسها باحث رئيسي وباحثون مشاركون يعملون ضمن مشروع بحثي محدد، في حلقات صغيرة باستعمال تقنيات ووسائل متباينة ومتكاملة، قصد الخروج بإستراتيجية شاملة في تشخيص المشكلات ووصفها، تمكننا من فهم المعضلات وكشفها، ليتسنى لنا وضع الحلول الناجعة لها وذلك من بداية خطة البحث، إلى نهاية كتابة التقرير ونشره» (نسيمه ربيعة جعفري، 2003، ص: 113)

«والشيء المؤسف له حقا، أن مؤسسات البحث في الجزائر، ماتزال تخطط مشاريعها ضمن الإمكانيات المادية والبحثية المتاحة، بدل الانطلاق من المشكلات الحقيقية التي تستوجب الحل» (نفس المرجع السابق، ص: 114).

لذا فإن هذه الدراسة التي تقترحها الطالبة هي دراسة تمكن القائمين على العملية التربوية وعلى رأسهم: المعلمون والمفتشون ومصممو المناهج... والمختصون لفتح آفاق جديدة للاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ للتفكير في وضع استراتيجيات ناجعة تناسبهم من أجل رفع مستواهم في مادة القراءة، لاسيما وأن الجزائر بحاجة إلى مثل هذه الدراسات خاصة وأنها أدخلت إصلاحات جديدة للمنظومة التربوية.

وباستقراء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الطالبة ضمن الدراسة الحالية والتي تم تطبيقها على بلديتي ورقلة والرويسات كشفت أن نسبة انتشار اضطراب (ADHD) المقدّر بـ (25.01%) في (57) مدرسة نسبة لا يستهان بها في مدارسنا الابتدائية.

وكان أكثر العناصر إسهاما في مساعدة الطالبة للكشف عن هاته النسبة بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات هم المعلمون لأنهم الأكثر وعيا بمظاهر الخاصية السلوكية التي

ترتبط بذوي التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط من حيث: (التكرار والأمد والدرجة والمصدر) على أساس أنهم بإمكانهم تحليل السلوك الفردي للتلاميذ من حيث أمده وتواتره وتزامنه، وهذا لا يعني أن المعلم سوف يصبح اختصاصيا في التشخيص أو العلاج النفسي، وإنما المعلم يعتبر أول مهني تتاح له فرصة ملاحظة السلوكات والأعراض التي تشير إلى حاجة الأطفال إلى مزيد من التدخل المتخصص.

وذلك باعتباره صاحب دور قوي وفعال في تيسير علاج الأطفال ذوي الصعوبات فهو الذي ينظم بيئة التعلم، ويحدد المهام، والواجبات ويبسط عرض مادة القراءة وغيرها لتكون في متناول السيطرة الأكاديمية للتلميذ كما أنه يشجع الأداء الناجح والاستجابات الناجحة التي تستثير دوافعه. ويختار وينفذ الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ حسب المادة الدراسية من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل القسم. لذا يجب عليه أن يختار استراتيجيات تكون ذات أساس صحيح مبني على تحليل خاص بطبيعة تعلم الطفل أو عدمه ونقاط القوة لديه، كما يجب أن تكون ذات علاقة وطيدة بسبب المشكلة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية والأهداف المرسومة... وتجدر الإشارة هنا إلى حكمة يقال إن مصدرها الصين يقول فحواها: «إذا أعطيت الجائع سمكة فإنك تسد رمقه لوجبة واحدة وإذا علمته كيف يصطادها فإنك تطعمه مدى حياته» (نبيل سليم علي، 2005، ص:130). ومن هنا تأتي أهمية تحري الدقة في تعليم هؤلاء الأطفال للوصول بهم إلى رفع مستوياتهم في التعلم ومهارات الحياة.

وباستقراء النتائج الدراسة الاستطلاعية أيضا ثبت أن هناك (57) مدرسة ابتدائية من أصل (81) مدرسة ابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات داخل هذه المدارس أقسام يضم كل قسم أنواع مختلفة من التلاميذ. يدرسون من طرف معلمين عاديين (ذكورا، إناثا) وحسب حدود الدراسة لا يوجد في مدارسنا معلمون خاصون وإنما هناك معلم عادي يدرس أنواعا مختلفة من التلاميذ في القسم الواحد. التحقوا بمهنة التدريس إما أنهم من خريجي المعهد التكنولوجي، أو خريجي الجامعة، أو بدون تكوين تختلف أقدميتهم في التعليم من معلم إلى آخر.

فالسؤال القائم هو هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين، وأقدميتهم في التعليم، وكذا جنس المعلمين بين معلمي بلديتي ورقلة والرويسات؟

وفي هذا الإطار تفترض أمينة إبراهيم محمد شلبي «وجود تأثير للبنية المعرفية على الاستراتيجيات المعرفية، حيث يبدو من المنطقي افتراض اختلاف الاستراتيجيات المعرفية المتصلة باكتساب وتوظيف المعلومات سواء تلك المتعلقة بالانتباه، التذكر، أو تلك المتعلقة بالتفكير وحل المشكلات، باختلاف خصائص البنية المعرفية وأبعادها». (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:227).

كما يمكن افتراض هذا الاختلاف لدى المعلمين في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوينهم، أقدميتهم في التعليم، جنسهم بين معلمي بلديتي ورقلة والرويسات.

لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة على هذا السؤال من خلال التساؤلات الآتية.

2-تساؤلات الدراسة:

على ضوء ما تقدم وفي ضوء مشكلة الدراسة يمكن صياغة تساؤلات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- ماهي نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بين تلاميذ بلديتي ورقلة و الرويسات باختلاف الجنس؟
- هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين؟
- هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم؟

- هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم؟

3-فرضيات الدراسة:

على ضوء الدراسات والبحوث السابقة وفي ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة يمكن صياغة الفروض التالية:

- تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين.
- تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.
- تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم.

4-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في:

- دراسة تضاف إلى الجهود المبذولة للمنشغلين بالتربية لترقية التعليم.
- أهمية موضوع صعوبات الانتباه على المستوى، (العربي والأجنبي) الذي يقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى.
- تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة لأنها تدرس موضوع اضطراب قلة الانتباه المصاحب فرط النشاط وماله من آثار سلبية خطيرة تؤثر في سلوك الطفل بشكل عام.
- تنبيه المعلمين للاهتمام أكثر بهذه الفئة من الأطفال والعمل على مساعدتهم لخفض اضطراباتهم الانتباهية، واستثمار ما لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوى القراءة والتحصيل الدراسي عموماً.
- التفكير بجدية أكثر في بعض الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة من الأطفال للوصول بهم إلى مستوى أفضل في القراءة.

- تنبيه المعلمين وأولياء الأمور والمختصين والقائمين على العملية التعليمية إلى أن أي تأخير في الكشف عنهم يؤثر سلباً على فعالية الاستراتيجيات التدريسية والمعدة لعلاجهم.

5-أهداف الدراسة:

- تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:
- الإجابة عن تساؤلات الدراسة.
- الاستطلاع حول نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات.
- التعرف إلى ما إذا كانت الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها معلمو المرحلة الابتدائية مع فئة التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط في رفع مستوى القراءة لديهم، تختلف باختلاف طبيعة تكوين المعلمين وباختلاف أقدميتهم في التدريس وجنس المعلم .

6-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

- 6-1-الإستراتيجية التدريسية: هي عبارة عن مجموعة اجراءات التدريس(أهداف وطرق ووسائل تدريس، وتقويم لنتائج التعلم...الخ) التي يقوم بها معلمو اللغة العربية المرسمين بالمرحلة الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات على اختلاف تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم وجنسهم. حسب الصورة المقترحة لمقياس الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قلبي الانتباه مفرطي النشاط. لتعينهم على تنفيذ التدريس في ضوء الامكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية.

- 6-2-التلميذ مضطرب قلة الانتباه مفرط النشاط: هو ذلك التلميذ الذي يتميز بثلاث صعوبات سلوكية رئيسية مستمرة وطويلة المدى حوالي ستة أشهر على الأقل حسب الدليل التشخيصي الرابع الاحصائي(DSM4):

- عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت.
- الاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها.
- نشاط جسمي حركي زائد. حسب قائمة سلوك التلميذ لقياس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.

3-6- المرحلة الابتدائية: «تعتبر هذه المرحلة الأولى من المراحل الدراسية وهي القاعدة

التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة يزود فيها الطفل بأساسيات من العقيدة الإسلامية والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات» (هانم بنت حامد يار كندي، 2000، ص: 62) ومدة الدراسة فيها كانت ست سنوات كحد أقصى، والآن في النظام الجديد أصبحت خمس سنوات كحد أقصى.

4-6- الأقدمية في التعليم: ويقصد بها عدد سنوات خبرة المدرسين في مهنة التدريس

ونعني بذلك: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

5-6- طبيعة التكوين: ويقصد بالتكوين: هو عملية الإعداد الأولي للمتربصين وتدريبهم

مهنيًا وثقافيًا وتربويًا في فترة محددة، ليتمكنوا من القيام بمهامهم في أي ميدان مهني كان.

ونعني بذلك:

- فئة بدون تكوين: ونعني بهم الذين لم يتلقوا أي إعداد أولي، ولا تدريب مهني

وثقافي لمزاولة أي مهنة أي (عن طريق المباشر).

- فئة خريج الجامعة: ونعني بهم المتربصين الذين تلقوا إعدادًا أوليًا في فترة محددة

في الجامعات لممارسة مهنة ما .

- فئة خريج المعاهد التكنولوجية: ونعني بهم المتربصين الذين تلقوا إعدادًا أوليًا

وتدريبهم مهنيًا وثقافيًا وتربويًا في فترة محددة، ليتمكنوا من ممارسة أعمالهم

التربوية في المدارس التي سيعملون بها.

7- مجال الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة الحالية بثلاث حدود هي:

- **حدود بشرية:** تتمثل في عينة يقدر حجمها بـ (199) معلم ومعلمة مرسمين عربية في المرحلة الابتدائية.
 - **حدود مكانية:** اختيرت العينة من (81) مدرسة ابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات.
 - **حدود زمانية:** تم التطبيق الميداني لهذه الدراسة (من أبريل 2007 إلى جوان 2007 في السنة الدراسية 2006-2007).
- كما تتحدد الدراسة بأداتي **جمع البيانات** المعدة خصيصا لها والمتمثلة في:
- استبيان لتحديد عدد التلاميذ ذوي اضطراب (ADHD) باعتبارها أداة أولية.
 - استبيان خاص الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باعتبارها أداة أساسية.
- وبالمنهج الوصفي الذي تبنته.

الفصل الثاني: اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط

تمهيد

- 1-تعريف اضطراب (ADHD).
 - 2-تصنيف اضطراب (ADHD).
 - 3-خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
 - 4-نسبة انتشار اضطراب (ADHD).
 - 5-الاضطرابات المصاحبة للاضطراب (ADHD).
 - 6-أسباب اضطراب (ADHD).
 - 7-التدخل العلاجي.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

لدى كل معلم مجموعة من الشروط الخاصة بسلوك التلميذ يتوقع أن توجد حتى تمكنه أن يقوم بالتدريس. فينتظر بعض المعلمين من التلاميذ أن يظلوا جالسين طوال الوقت، وأن يعمل كل منهم بمفرده وألا يتحدثوا إلا إذا طلب منهم هذا أو بعد أن يستأذنوا. ومن الناحية الأخرى يسمح بعض المعلمين للتلاميذ بالتحرك في أرجاء الفصل إذا دعت الحاجة لجمع المواد اللازمة لعملهم الجماعي، ويسمحون للتلاميذ بتوجيه الأسئلة دون أن يرفعوا أيديهم مستأذنين أو لا. وعندما يأتي التلاميذ بتصرف غير الذي يتوقعه معلمهم فإنه يضطر إلى النظر في كيفية معالجة الأمر. وتمتد الاختلافات السلوكية ضمن مجال واسع يبدأ من الطفيف إلى الحاد. فيعد الاختلاف الطفيف مجرد إزعاج بينما يعد الاختلاف الحاد عن النمط المتوقع أمراً يحتاج إلى تصنيفه ضمن الاضطرابات السلوكية. ومن تلك الاضطرابات السلوكية التي سنتناولها الدراسة بإذن الله اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط الذي حظي في الآونة الأخيرة باهتمام وتركيز كبيرين من قبل الأخصائيين النفسانيين والقائمين على العملية التعليمية والباحثين في مجال التربية وعلم النفس وطب الأطفال... وغيرهم. وأصبح من الموضوعات الأكثر انتشاراً في العصر الحالي على الصعيدين الأجنبي والعربي، حيث تناولت الدراسات والأبحاث هذا الموضوع من زوايا متعددة ولذا فإن هذه الدراسة هي بصدد التطرق إليه في الفصل. ماذا نعني باضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط؟ ما هو تصنيفه؟ ما هي خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط؟ ما هي نسبة انتشاره؟ ما هي أسبابه؟ وما هو التدخل العلاجي المناسب له؟

يختلف الأطفال بطبيعة الحال في مستوى نشاطهم والتحكم في دوافعهم التلقائية وفي قدرتهم على الانتباه لفترة طويلة. فمع النمو يستطيع معظم الأطفال أن يكبحوا أو يتحكموا في مستوى نشاطهم ودوافعهم التلقائية ومقدرتهم على الانتباه إلا أن مجموعة صغيرة يعانون صعوبة بالغة في التحكم في هذه العناصر فهم يعوزهم الانتباه ويرضخون لدوافعهم التلقائية والنشاط الزائد والكثيرون تنشأ لديهم مشكلات في التعلم وقد لا يمارسون السلوك المقبول في معظم المواقف الاجتماعية وخاصة في المدرسة.

1-تعريف اضطراب (ADHD):

يوضح كل من المعهد القومي للصحة النفسية Notational Institution of Mental Health (2000)، Keweley (1998): «تطور مفهوم النشاط الزائد منذ عام (1970) حيث كان يسمى (Hyper Kinesias) وهي أصل الكلمة اللاتينية (Super activ) وفي عام (1980) سمي اضطراب قصور الانتباه ADD Attention Deficit Disorder وهذا المصطلح لم يحتو على مظاهر النشاط الزائد، لأن النشاط الزائد في ذلك الوقت كان غير شائع، وظل الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب يعانون الاندفاعية مع قصور الانتباه، غير أن معظمهم يعانون نشاطا زائدا». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 15).

ويوضح جدول رقم(1) المأخوذ من كتاب مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي تطور المفهوم في الدليل الإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM).

جدول رقم (1): يوضح تطور مفهوم النشاط الزائد/ قصور الانتباه كما وصفه

(WONG1998) (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 16)

الدليل التشخيصي الرابع (1994)	الدليل التشخيصي الثالث المعدل (DSM111-R 1987)	الدليل التشخيصي الثالث (DSM 1980)
(DSM4)		(111.)

1-اضطراب قصور الانتباه (ADD) بدون نشاط زائد وهو يحتوى على ثلاث أعراض لقصور الانتباه، وثلاث أعراض الاندفاعية. 2-قصور الانتباه واضطراب النشاط الزائد(ADHD)ويحتوي على عرضين للنشاط الزائد.	اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه(ADHD) ويحتوي على ثمانية أعراض في قائمة بها أربعة عشر عرضاً يدل على قصور الانتباه-الاندفاعية النشاط الزائد.	1-نشاط زائد/ قصور الانتباه مصحوب بتشتت انتباه (ADHD) وتعرفه ستة أعراض فقط في تشتت الانتباه من قائمة بها تسعة أعراض. 2-نشاط زائد / قصور انتباه مصحوب باندفاعية ونشاط حركي زائد.
		(ADHD)وتعرفه ستة أعراض فقط من قائمة بها تسعة أعراض، منها ستة أعراض تدل على النشاط الزائد، ثلاث أعراض تدل على الاندفاعية. 2-نمط مشترك (ADHD) تعرفه الأعراض الذي ذكرت في الرقم(1)،(2) أعلاه.

وسوف نستخدم (ADHD) التسمية المختصرة إشارة إلى اضطراب قلة الانتباه/النشاط الزائد في بعض الأحيان.

«وَحَالِيَا تم تغيير المفهوم رسمياً وأصبح اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) طبقاً لتعريف الجمعية النفسية الأمريكية في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية DSM4 (1994). Amemi canpsychiatnic association. وعلى الرغم من هذا التغير إلا أن بعض المتخصصين مازالوا يسمونه اضطراب قصور الانتباه (ADD). Attention deficit disorder وقد حدث هذا التغيير في المصطلح نتيجة للتقدم العلمي والأبحاث التي تمت في هذا المجال»(مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 17).

لم يقدم قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (1997) تعريفاً لنقص الانتباه/ فرط النشاط. ولتشخيص الحالة يتعين على الأبوين والمعلمين... اللجوء إلى نظام التصنيف الطبي النفسي الذي يحتوي على الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية.(رونالد كولاروسو، كولين اوروك، 2005، ص: 90).

لكن هناك بعض الباحثين قد أعطوا له تعريفاً كل حسب وجهة نظره فمنهم من أشار إلى(ADHD) على أنه اضطراب عضوي (مجموعة من الأطباء)، بينما يشير البعض الآخر على أنه اضطراب سلوكي. إذا نحن أمام اتجاهين لتعريف اضطراب (ADHD)

وعليه فإن لكل اتجاه سلسلة من التعاريف المنتقاة التي توضح كل اتجاه لمفهوم اضطراب (ADHD) لديه وعلينا أن نعمل على تلاحم جملة التعاريف لكل اتجاه حتى نصل إلى تعريف مضبوط بقدر الإمكان لاضطراب (ADHD).

1-1-الاتجاه الأول:التعريف الطبي لاضطراب(ADHD):

جدول رقم (2): يوضح التعريف الطبي لاضطراب (ADHD): (مشيرة عبد الحميد أحمد

اليوسفي، 2005، ص:17)

صاحب التعريف	التعريف
الأطباء (1)	أنه اضطراب جيني المصدر ينتقل بالوراثة في كثير من حالاته وينتج عدم توازن كيميائي أو عجز في الوصلات العصبية الموصلة بجزء من المخ و المسؤولة عن الخواص الكيميائية التي تساعد المخ على تنظيم السلوك (1990) Zametkin et. al
مجموعة (2) متخصصة من الأطباء في قصور الانتباه والاضطرابات العقلية Professional group for Attention and pgard.1991 Related disorder	أنه اضطراب عصبي حيوي يؤدي إلى عملية قصور حاد تؤثر على الأطفال بنسبة (5.3%) من تلاميذ المدارس .
(3) تشرنومازوفا 1996 Chernomazova	على أنه نتيجة قصور في وظائف المخ التي يصعب قياسها بالاختبارات النفسية.
المعهد القومي للصحة النفسية (4) Nationa institute of mental healthm2000	على أنه اضطراب في المراكز العصبية التي تسبب مشاكل في وظائف المخ مثل: التفكير والتعلم والذاكرة والسلوك .

1-2- الاتجاه الثاني:التعريف السلوكي لاضطراب (ADHD):

جدول رقم (3): يوضح التعريف السلوكي لاضطراب (ADHD): (مشيرة عبد الحميد أحمد

اليوسفي، 2005، ص ص:18-19)

صاحب التعريف	التعريف
باركلي (1990) Barkley	في نظريته عن اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه على أنه اضطراب في منع الاستجابة للوظائف التنفيذية قد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات وعجز عن القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلية مع عدم ملائمة السلوك ببنيها .

الأطفال ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه على أنهم لم يحصلوا على اهتمام الوالدين فحدث لهم هذا الاضطراب السلوكي .	برجن breggin (1991)
يعني (ADHD) عدم قدره الطفل على الانتباه و قابليته للتشتت قد تؤثر على تركيزه أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة وعدم إتمامها بنجاح .	الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DM4) Americ Association 1994 Psychiatric
أنه اضطراب نتيجة النشاط الحركي البدني العقلي للطفل، وعندما يكون في حالة هياج أو ثورة لانتصاره على أي شيء ممنوع عنه .	تشرنمازوف Chernomazova (1996)
أكد تعريف باركلي في نظريته على أن الأطفال ذوي النشاط الزائد/قصور الانتباه الذين يعانون مشاكل متعلقة بالوظيفة التنفيذية أثناء التعلم قد تكون السبب في إعاقة نموهم الأكاديمي وتجعلهم يعانون صعوبة العمليات اللفظية المتصلة باللغة.	جولدستين Goldstein (1999)
لقد عرفت هذه الدراسات على أن اضطراب (ADHD) هو نوع من المشكلات السلوكية، التي يعانيها الأطفال العاديون وغير العاديين، ولا تختلف مظاهرها لدى الأطفال العاديين وغير العاديين.	Smith 1995 fee, et. al 1996... وغيرها من الدراسات
وردا على دراسات Smith 1995 والدراسات التي صبت في نفس التعريف في مظاهر (ADHD) العاديين تختلف عن غيرا لعاديين حيث أن الأطفال المختلفين عقليا: لديهم صعوبة في اكتساب الخبرات والمهارات الأساسية. انخفاض مستوى الأداء للمهام المطلوبة سواء في المنزل أو المدرسة . القيام ببعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا . مشكلاتهم السلوكية تتسم بالعدوانية وعدم التعاون وعدم المشاركة في اللعب والأنشطة الأخرى بجانب حدة الحالة المزاجية .	(1994) Koppekin والسيد السمدوني (1998) وسعيد عبد العزيز محمود (2001)

من خلال ما تقدم من سلسلة التعاريف السابقة يمكن أن تخلص الدراسة إلى تحديد مفاهيمي نوعا ما لاضطراب (ADHD) كما يأتي:

هو حالة اضطراب عصبي، سلوكي ناتج عن خلل في بنية ووظائف الدماغ يؤثر على السلوك والأفكار والعواطف وهو مستمر وطويل المدى لدى الطفل العادي وغير العادي حوالي (6) أشهر على الأقل، تترجمها مجموعة من الأعراض المتنوعة تبدو من خلال سعة انتباهية قصيرة Short Attention Span واندفاعية Impulsively، وإفراط في النشاط Over activit المؤدية إلى حالة عدم التوافق (الكلي، الجزئي) باختلاف درجات معايير شدة الاضطراب وعمر الطفل الزمني. اضطراب يمكن التعامل معه بتخفيف حدة أعراضه بهدف مساعدة التلميذ على التعلم وضبط النفس مما يساهم في رفع مستوى ثقته بنفسه وتحصيله الأكاديمي.

يقود هذا التعريف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هو تصنيف اضطراب (ADHD) مع الاضطرابات الأخرى رمزه ونوعه؟
- ما هي المعايير الأساسية التي يتوجب ظهورها للنجاح في تشخيص اضطراب (ADHD)؟

- ما هي خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط؟

2- تصنيف اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه (ADHD):

يعتبر الدليل التشخيصي الرابع الإحصائي (DSM4) هو المرجع الذي يمدنا بتصنيف كامل للاضطرابات حيث يضع جملة من الأعراض يتوجب ظهورها لنجاح التشخيص. يوضح الدليل التشخيصي الرابع الإحصائي (DSM4) في قائمة الفئات التشخيصية لـ dsm.if تصنيف اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تحت اضطراب السلوك المعطل، وطبقا للرقم المسجل **code based on type** بالمعايير للدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM4) كالآتي:

وضع الرمز حسب النوع:

314.01 اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط النوع المزدوج: أو المختلط أو المشترك إذا توافرت المعايير أ(1)، أ(2) خلال الستة أشهر الأخيرة وهذا هو النوع المقصود في هذه الدراسة. أما عن المعايير أ(1)، أ(2) ستعرضها الدراسة لاحقا بعد الانتهاء من التصنيف.

314.00 اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط، مع غلبة نقص الانتباه: إذا توافرت المعايير أ(1)، ولم تتوافر أ(2) خلال الستة أشهر الأخيرة.

314.01 اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط، مع غلبة فرط النشاط/ الاندفاعية: إذا توافرت المعايير أ(2)، ولم تتوافر أ(1) خلال الستة أشهر الأخيرة. (الرابط الأمريكية للطب النفسي، 2001، ص: 68).

ويذكر **جولد ستين. cold stein (1999)** «أن هناك نمطا رابعا لم يتم تحديده بعد لعدم توافر أعراضه، ويذكر **كيلى kewley (1998)** أن النمط المشترك أي المزدوج لاضطراب النشاط/ قصور الانتباه (ADHD) combined هو النمط الشامل والساكن لجميع أعراض النشاط الزائد». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 20).

وفيما يأتي عرض المعايير أ(1)، أ(2) (أي عرض كل نوع من الأنواع التصنيفية) لاضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه طبقا لمعايير (DSM4):

314.01 اضطراب نقص الانتباه المفرط الحركة (النشاط): Attention – deficit

/ hyperactivity disorder

1-عدم الانتباه:

سنة أو أكثر من أعراض عدم الانتباه التالية قد استمرت ستة أشهر على الأقل، وبلغت درجة غير تكيفه وغير متنسقة مع مستوى نمو الفرد. (نفس المرجع السابق، ص:66)

- كثيرا ما يعجز عن الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء إهمال في العمل المدرسي أو المهني أو الأنشطة الأخرى.
- صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد.
- كثيرا ما يجد صعوبة في تنظيم المهام والأعمال.
- كثيرا ما يكره أو ينفّر من الاشتراك في المهام والأعمال التي تتطلب جهدا ذهنيا متصلا (مثل العمل المدرسي أو الواجب المنزلي).
- كثيرا ما يجد صعوبة في إدامة الانتباه في المهام المكلف بها أو أنشطة اللعب.
- صعوبة المتابعة خلال التعليمات (ليس بسبب العناد أو العجز عن فهم التعليمات).
- غالبا ما يكون سهل التشتت بالمشغولات الخارجية.
- كثير النسيان في نشاطاته اليومية.
- فترة الانتباه قصيرة.
- كثيرا ما يضيع الأشياء الضرورية لأعماله أو أنشطته (مثل الدمى أو الواجبات المدرسية المطلوبة أو الأقلام أو الكتب أو الأدوات)

2-فرط النشاط- الاندفاعية:

سنة أو أكثر من أعراض فرط النشاط – الاندفاعية التالية قد استمرت ستة أشهر على الأقل، وبلغت درجة غير تكيفه وغير متنسقة مع مستوى نمو الفرد. (الرابط الأمريكية للطب النفسي، 2001، ص:66)

- القلق.

- كثيرا ما بتململ بيديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده.
- حركة مفرطة وعدم الراحة ويترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن.
- غالبا كثير الكلام.
- غالبا لديه صعوبة في أن يلعب أو يمارس أنشطة وقت الفراغ بهدوء.
- غالبا ناشط في غير كلل.
- غالبا يسلك كما لو كان مدفوعا بمحرك (موتور).
- غالبا ما يندفع في الإجابة قبل اكتمال الأسئلة.
- يشرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح.
- كثيرا ما يجد صعوبة في انتظار دوره.
- غالبا ما يقاطع الآخرين أو يتطفل عليهم (مثلا: يتدخل في المحادثة أو اللعب).

3- خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

لقد أظهرت الدراسات العديدة الأعراض أو المظاهر السلوكية للنشاط الزائد عند الأطفال ومن بين الدراسات التي أجريت في هذا المجال:

دراسة معتز المرسى المرسى (1998):

حيث يرى أن اضطراب قلة الانتباه فرط النشاط يتميز بنقص مدى الانتباه، وفرط الحركة، حيث يفشل الطفل في توجيه اليقظة لديه تجاه مثير معين لفترة مناسبة مع الاندفاعية وفرط الحركة بدرجة تجعله موضع شكوى من المدرسين والوالدين.

دراسة شور shoor (1990):

حيث وجد أن المظاهر السلوكية للنشاط الزائد لدى الأطفال أنهم لا يهتمون بمشاركة الآخرين في أفكارهم لشعورهم بعدم الثقة وعدم التشجيع.

دراسة عفاف عبد المنعم (1991):

أنهم يتسمون بالاندفاعية في تصرفاتهم وسرعة استجاباتهم دون تفكير مسبق ولديهم حركة مفرطة، كما أنه ليس لديهم القدرة على التركيز واستمرار الانتباه عند ممارسة أي عمل.

دراسة سلفر selfer (1992) ولاهى leehey (1994):

لديهم سلوك اللامبالاة والتهور والحركة العشوائية الزائدة.

دراسة هالبرين halperin (1993):

أنهم يعانون صعوبات في التعلم والتركيز.

دراسة محمود عوض، أحمد أحمد عواد (1994):

كثيرا ما يحطمون الأشياء ولا يحسنون معاملة زملائهم وغير متعاونين ويتحدثون بصورة مزعجة ويشوشون على الآخرين، كما يتميزون بعدم الانتباه للمثيرات ذات الأهمية في المواقف التعليمية.

دراسة حامد زهران (1998) و أحمد مطر (1992):

يتميزون بعدم الاستقرار وعدم القدرة على الجلوس في مكان واحد وكثرة الحركة وعدم القدرة على إتمام أي عمل.

دراسة السيد إبراهيم السمدوني (1990):

فقد هدفت إلى دراسة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي فرط النشاط التي تنعكس في الأداء على المهام التيقظية السمعية والبصرية، كما هدفت أيضا إلى تعرف أثر طبيعة كل من موقف الأداء والمهام على تلك الخصائص.

وتكونت عينة الدراسة من (84) (ذكورا فقط) من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي تتراوح أعمارهم بين (11،12) سنة، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي: الأولى: التلاميذ ذوو فرط النشاط مع العجز في الانتباه وعددها (28) تلميذا، والثانية: التلاميذ ذوو فرط النشاط وعددها (28) تلميذا والثالثة: التلاميذ العاديون وعددهم (28) تلميذا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط عن العاديين في اختبارات الانتباه السمعي والبصري.
- يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء ويكون هذا واضحا لدى مجموعتي الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط.
- يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال (ذوي فرط النشاط ومع العجز في الانتباه، وذوي فرط النشاط والعاديين) والفترات الزمنية (3،6،9،12،15 دقيقة) على مستوى الأداء.
- يتأثر أداء الأطفال مع ذوي فرط النشاط بالمشتتات الخارجية بمقارنته مع أداء الأطفال العاديين.
- وتوصي الدراسة بأنه إذا كان السلوك الاندفاعي من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوي فرط النشاط عن ذويهم، فيجب تدريب تلك الفئة على التحكم ذاتيا في سلوكهم، ليرتفع مستوى أدائهم، على مختلف المهام العقلية.
- كذلك يجب اختيار أفضل البرامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال عامة، وذوي العجز في الانتباه، وفرط النشاط خاصة. كما توصي بتدريب المعلمين على كيفية استخدام المثيرات الخارجية داخل حجرة الدراسة كمنبهات أو التقليل منها كمشتتات.
- ومن هنا يمكن تمييز التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط بثلاث صعوبات سلوكية وهي «عدم القدرة على الانتباه لفترة مناسبة من الوقت والاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها، وجسمي حركي زائد». (رضا أحمد حافظ الادغم جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])
- لذا يمكن أن نوضح هذه الخصائص من خلال البعدين الآتيين:

3-1- الخصائص الأساسية للأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

• صعوبات الانتباه (attention disabilities)

• الاندفاعية (impulsively)

• فرط النشاط (hyperactivity)

وفيما يأتي يعرض الباحثون هذه الخصائص بإيجاز على النحو الآتي:

3-1-1- صعوبات الانتباه: attention disabilities

تعد صعوبات الانتباه من أهم السمات الأساسية لدى الأطفال مضطربى قلة الانتباه مفرطى النشاط حيث يكونون:

- أكثر قابلية لشروود الذهن. (نفس المرجع السابق).
- عدم المقدرة على التركيز فترة تناسب المرحلة العمرية للتشخيص (رونالد كولاروسو، كولين اوروك، ص: 91)
- أخطاء الإهمال الزمنية في واجبات المدرسة. (نفس المرجع السابق)
- كثرة النشاط الزائد الذي لا معنى له.
- سرعة التهيج والآثار. (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25 / 11 / 2006])
- عدم متابعة التوجيهات.
- عدم الإنصات عند توجيه الحديث إليه. (رونالد كولاروسو، كولين اوروك، 2005، ص: 91)
- انجذابه بسهولة للمثيرات التي لا تؤثر على التلاميذ الآخرين. (نفس المرجع السابق)
- يفقد أغراضه وينسى أين وضع حاجياته.
- يظهر كأنه غير مهتم لما يجرى حوله.
- يجد صعوبة في بدء إكمال ما يقوم به من نشاط.
- من الصعب أن يستمر لديه التركيز والانتباه إن كان ذلك أثناء اللعب أو العمل. (عصام نور، 2006، ص: 67)

ويُرجع محمد عبد الرحيم عدس (1982): «سبب ذلك اضطراب في جزء من الجهاز العصبي المركزي الذي يجعل من الصعب على الطفل أن يضبط نفسه وأن يسيطر على نشاطه الحركي والطفل الذي يصاب بهذا اللون من الاضطراب لا يشترط أن يكون في حركة دائمة، وإنما الأمر المهم أنه يعاني دائما قلة الهدوء والراحة. وكما أنه يشير إلى أمر مهم بل يؤكد وهو أنه ليست كل زيادة في النشاط الحركي نابعة من

خلل جسمي أو عصبي، فقد يكون النشاط حقيقيا هادفا، ولكن ليس لديه القدرة على مواصلة العمل في الاستمرار فيه لفترة طويلة، إذ سرعان ما يجلب انتباهه وتفكيره شيء آخر، غير الذي كان فيه». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006]) في حين يؤكد بعض الباحثين أن من مظاهر اضطراب قلة الانتباه وفرط النشاط تتمثل في:

3-1-1-1-عدم الانتباه: أي عدم انتباه الطفل للمثير المعروض أمامه وربما أنه لا يثير انتباهه، أو بسبب عزوفه عنه، لأن هناك مثيرا أهم في حياته، أو بسبب صعوبة فهم دلالاته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ويبتعد عنه. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000 ص:40) أما حالات عدم الانتباه فقد حددت كما يأتي:

- التحدث مع الأقران في أحاديث جانبية بعيدة عن المهمات أو النشاطات التعليمية داخل القسم.
- الخروج عن المقعد الدراسي.
- النظر إلى النافذة أو الباب إلى خارج القسم.
- القيام بأي سلوك آخر لا يتوافق مع سلوك الانتباه للمهمات التعليمية. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص ص:545-546)

3-1-1-2-القابلية لتشتت: تدني القدرة في تركيز الانتباه disractivity ويرمز لها بـ ابروسكسيا aprosexia (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص:539) فيها يفقد التلميذ أو الطفل القدرة في تركيز الانتباه أو تثبيته، أي أن الطفل غير قادر على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض. وتبدو مظاهر هذا السلوك في القسم عند سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005) كما يأتي:

- ينتقل التلميذ من نشاط إلى آخر من غير إكمال أي منهما.
- توقف التلميذ عن الأداء والعمل نتيجة أي مؤثر قد يكون صوتا خارجا أو حركة جانبية.
- عدم متابعة سير التدريسات مما ينتج عنه عدم معرفة ما يطلب منه.
- عدم متابعة تعليمات المعلم مما ينتج الجهل بها وعدم معرفتها عند الاستفسار عنها.

- الاهتمام بالمؤثرات الجانبية أو الخارجية عن طريق تحديد البصر بالممرات والفناءات المدرسية والإصغاء إلى الأصوات الخارجية أو الداخلية.
 - انقطاع التلميذ عن أداء المهمة مؤقتاً أو كلياً وتحوله إلى أخرى.
 - إنجاز التلميذ للمهمة أو النشاط التعليمي من خلال تسربه الفكري كما في حالات القراءة الذاتية الخافتة أو المسموعة فردياً.
- وقد ترجع هذه الأسباب -عضوية أو نفسية- إلى ضيقه أو ملله أو عجزه عن فهم المثير.

3-1-1-3- تثبيت الانتباه: التركيز الحاد في الانتباه وتسمى هذه الحالة بـ:

هيبيريروسكسيا. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوى، 2005، ص: 553) عكس تشتت الانتباه فإن تثبيت الانتباه هو ثبات انتباه الطفل على مثير معين لأنه يستهويه أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جموده أو إجهاده أو تعب.

يشير **عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003)** إلى أنه يمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة الحركية واللفظية أو مهارات حل المشكلات التي يعجز الطفل عن إنهاؤها بشكل مناسب ويستمر فيها دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف.

كما تبدو هذه المشكلة لدى التلاميذ غالباً بالمظاهر الآتية:

- الأداء غير المناسب في الوقت غير المناسب.
- التغلب على استجابته الآلية وعدم القدرة على الأخذ والعطاء.
- رفض الحلول البديلة لانجاز المهمات أو النشاطات التعليمية.
- عدم مراعاة واقع المواقف التعليمية لانحصار الانتباه في أمور وأشياء أخرى قد تكون ثانوية أو بعيدة كلياً عنها .
- تركيز اهتمامه في مهمة دون أخرى كالتأكيد على التفاصيل الثانوية وإهمال النقاط الأساسية للموضوعات الدراسية .
- القيام بصيغة غير كاملة أو دقيقة للمهمات أو النشاطات التعليمية.
- عدم اكتمال تعلم المادة أو المهمة الدراسية لاشتغال وقت التعلم في مهمات ثانوية أو بعيدة عن المهمات الأساسية.

في الأخير يناقش ستيلي (1995) «التسمية الخاطئة لاضطراب نقص الانتباه ويقترح استخدام تعبير اضطراب تركيز الانتباه أو اضطراب تذبذب الانتباه أو اضطراب قلة الانتباه. تضاف مناقشة هذه التسمية إلى العلماء» (رونالد كولاروسو- كولين أوروك 2005، ص:91) الذين يؤكدون على أن من مظاهر اضطراب قلة الانتباه وفرط النشاط ما يأتي:

1-عدم الانتباه.

2-القابلية للتشتت.

3-تنشيط الانتباه.

3-1-2- الاندفاعية (Impulsively):

هؤلاء الأطفال مندفعون بطبعهم لا يفكرون في الحدث وردة الفعل، مما يؤدي بهم إلى مواقف محرجة أو خطرة ويصفهم فتحي عبد الرحيم (1988) «يبدو أن هؤلاء الأطفال يفعلون الأشياء أولاً ثم يفكرون فيها فيما بعد». (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب 2003، ص:102).

ويقول: محمد عبد الرحيم (1998) عن الاندفاعية «يقصد بها عدم التروي والتفكير وإنما يسارع مضطرب قليل الانتباه إلى رد فعل دون ضابط ودون قدرة السيطرة على انفعالاته قولاً وعملاً، كما تسهل إثارته واستفازته كما لا يستفيد من خبراته وتجاربه وإذا اشترك في حوار أو مناقشة أدلى بوجهة نظره قبل أن يأتي دوره، ونظراً للسلوك المتهيج الذي يمارسه فإن آراءه وأحكامه تفتقر إلى الصواب والمصداقية، لأنها غالباً ما تكون أحكاماً عارضة دون تمهل أو تفكير» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

وقد يصف المعلمون سمة الاندفاع بالميل إلى العمل أولاً ثم التفكير بعد هذا. (رونالد كولاروسو- كولين أوروك، 2005، ص: 91).

خلاصة القول: الاندفاعية هي عدم القدرة على التحكم في السلوك ورد الفعل على مستوى التفكير لدى الطفل مضطرب قلة الانتباه مفرط النشاط.

و تتسم الاندفاعية بـ:

- الميل إلى النطق دون تبصير فيجيب الشخص عن السؤال قبل أن يتم السائل جملته، ودون أن ينتظر دوره ويقاطع الآخرين دائماً.(نفس المرجع السابق).
- غالباً ما يجد صعوبة في ترتيب أعماله.(محمود حمودة، 1991، ص:154) (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])
- من الصعب أن ينتظر أن يأتي دوره في اللعب.(عصام نور، 2006، ص:67).
- يحتاج إلى إشراف مكلف لانجاز واجباته.
- كثيراً ما يصبح منادياً رفاقه في القسم مخلاً بالنظام أثناء إلقاء المعلم الدرس (محمود حمودة، 1991، ص: 154) (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])
- تخمين الإجابات سواء أكانت شفوية أو مكتوبة، وعدم اخذ الوقت الكافي لاستقبال أو تقصي كل البيانات المتاحة، والتسرع حتى يكون الأول في القسم والأول من انتهى من الإجابة على الاختبارات، وطلب الإجابة دون معرفة بها. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:103).
- عدم قدرته على بناء علاقات مع الآخرين. (عبد الله محمد الصباح، [اطلاع مباشر بتاريخ 05/09/2007])
- يلاحظ في البالغين عدم استمرارهم في عمل أو وظيفة معينة، كما أنهم يصرفون أموالهم دون تفكير أو حكمة. (عبد الله محمد الصباح، [اطلاع مباشر بتاريخ 05/09/2007])

3-1-3- فرط النشاط: (Hyperactivity)

يشير مصطلح فرط النشاط (Hyperactivity) إلى مجموعة من الحركات الزائدة غير الهادفة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:101) وهو علامة من العلامات المميزة لاضطراب (ADHD) ويصف كل من بلومنجديل وسوانسون وسارتر فيلد. **Sanson Barkley and satterfield.Bloomingdole (1991)**. النشاط المفرط بالنشاط الزائد الذي لا علاقة له بالعمل المطلوب.(رونالد كولا روسو- كولين أورو، 2005، ص:91).

ويصف والكر Walker (1975) «أن سلوك الطفل الذي يظهر نشاطا زائدا هو سلوك وراءه دافع قوي لا يمارس الطفل ضبطا عليه أو محتكا فيه». (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:101).

كما يعرف عبد العزيز السيد الشخص (1985) مفرط النشاط بأنه «الطفل الذي يعاني من ارتفاع نسبة النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعيا». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

الكل يتفق على أن فرط النشاط هو ارتفاع نسبة النشاط الزائد إلى حد غير معقول. لا ننكر أن الطفل بطبيعته في مراحله الدراسية المبكرة يسوده كثرة الحركة واللعب لكن إذا زاد النشاط عن حده الطبيعي فإنه يصبح مشكلة تعود بالضرر على الطفل نفسه وعلى من حوله من آباء وأمهات ومعلمين وزملائه في داخل القسم وخارجه لذا وجب أن نميز بين النشاط الزائد (hyepera ctivity) والنشاط (Activity) العادي.

والأول أي النشاط الزائد يتسم بـ :

- حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول تظهر بشكل غير ملائم وغير موجه بالمقارنة مع السلوك النشط الذي تتسم فعاليته بأنها هادفة وقيمة كنشاط مرتفعي الذكاء والميالين للاكتشاف والإبداع وذوي المردود الطيب. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص:469).
- التملل الشديد في مقعده، وترك مقعده بينما الآخرون جالسون. (رونالد كولا روسو- كولين أورو، 2005، ص:91).
- عدم الثبات للحظة واحدة، أنه دائم الحركة من غير مبرر أو هدف. (نفس المرجع السابق)
- ضعف القدرة على التركيز أو الانتباه. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005 ص:469).
- عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء ووالديه ومدرسيه.
- غالبا ما يتحدث بكثرة. (عصام نور، 2006، ص:67).
- نقل المقعد من مكان إلى آخر أو تغييره. (خولة أحمد يحي، 2003، ص:180).
- هز الجسم أثناء الجلوس.

- المشي في القسم.
 - مغادرة القسم دون استئذان.
 - الضحك بطريقة غير مناسبة.
 - الكتابة على الحائط.
 - إصدار أصوات غير مفهومة.
 - يبكي بسهولة دون سبب حقيقي. (حسين النوري الياسري، 2006، ص:38).
 - غالبا ما يعاني صعوبة بالغة في التعلم مثله مثل التلميذ الذي لا يستطيع تركيز انتباهه على أي موضوع أو نشاط لفترة كافية لتعلم مواد جديدة. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:102).
 - يجدون صعوبة في التأقلم واللعب مع الأطفال الآخرين. (عبد الله محمد الصباح [اطلاع مباشر بتاريخ 2007/09/05])
- «تختلف الصورة في المراهقين والبالغين فلا تظهر الأعراض الحركية بنفس الدرجة والوضوح كما في الأطفال ولكن نلاحظ تملهم الشديد. لا يجدون متعة في القراءة أو مشاهدة التلفاز أو الأنشطة التي تحتاج إلى الهدوء والسكينة». (نفس المرجع السابق)
- وعلاوة على هذا تشير البحوث الحالية إلى أن الأشخاص الذين يعانون اضطراب (ADHD) لا يعانون فقط مشكلات قلة الانتباه، الاندفاع وفرط الحركة، بل أيضا نقص الدوافع. وهذا العنصر تفسير لما يصعب على التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. التركيز على الأعمال المدرسية والاجتماعية. في حين لا يجدون صعوبة في التركيز على ألعاب الفيديو لفترة طويلة. (رونالد كولاروسو-كولين أورو، 2005 ص:91).
- ومما سبق يمكن إجمال أهم مظاهر صعوبات التعلم في الانتباه (Tnattention) فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات قصيرة من الوقت، أما قابليته للتشتت (Distractibility) فتعني اتجاه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة، فلا يستطيع التركيز على مثير معين، كما يسهل جذب انتباهه إلى أية مثيرات أخرى دخيلة، أما قصور الانتباه الانتقائي (Selective Attention Deficits) فمعناه فشل الطفل في اختيار

مثير معين أو انتقائه بما يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل أما الثبوت (Aeservation) وهو ميل الطفل إلى الاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به.

أما الاندفاعية فتتمثل في اندفاع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه.

أما فرط النشاط فيتمثل في زيادة كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاج للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة.

3-2- الخصائص الثانوية لدى الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

تسبب الخصائص الأساسية كثيرا من الأعراض الثانوية أو المشاكل الثانوية، فمثلا تسبب صعوبات الانتباه التي يتصف بها هذه الفئة من الأطفال كثيرا من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والصحية كما تعمل كل من الاندفاعية وفرط النشاط لديهم على زيادة تعقد المشكلات التي يعانونها.

ويعرض جالفند وآخرون (Gelvand et.al 1988) إلى أهم الأعراض الثانوية التي تصاحب اضطراب قلة الانتباه فرط النشاط، ومنها: الصعوبات الاجتماعية خاصة مع الأفراد، ونقص النضج، وعدم التعاون، والتمركز حول الذات وكثرة الشجار.

ومن هذه الأعراض «ضعف تقدير الذات وحدة المزاج، والإحباط والنوبات الانفعالية، وانخفاض مستوى التحصيل، والمعارضة المتشددة واضطرابات التواصل والتبول اللاإرادي، وكذا التبرز اللاإرادي بصورة عرضية، وربما تظهر أعراض اضطراب عصبي بسيط، وعطب في الإدراكي كما أشار إلى ذلك» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأعراض لا تحدث لدى كل الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، كما يجب ألا يشخص الطفل على أنه مضطرب قلة الانتباه مفرط النشاط في ضوء وجود هذه الأعراض الثانوية فقط، حيث أنها تصاحب عددا من المشكلات السلوكية أيضا. وإذا كانت هناك أعراض كثيرة لمضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط مثل:

- انخفاض التحصيل الدراسي (Low academic achievement).
- ضعف العلاقات مع الآخرين (Poor relationships with others).
- مشكلات التواصل (Conduct problems).
- انخفاض مفهوم الذات (Low self-concept).
- اضطرابات المزاج (Mood Disorders).
- صعوبات في التنسيق (Difficulties in co-ordination).

ولعل دراسة لاهاي والآخرين **Lahey et al (1984)** من بين الدراسات العديدة التي عرضت بعض الأعراض الثانوية التي تصاحب اضطراب قلة الانتباه فرط النشاط. حيث هدفت الدراسة إلى «معرفة مدى التشابه والاختلاف بين اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط واضطراب قلة الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط وتكونت مجموعة البحث من (30) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني وحتى الخامس ابتدائي، مقسمين إلى مجموعتين تتكون الأولى من (10) تلميذ لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتتكون الثانية من (20) تلميذا لديهم اضطراب قلة الانتباه غير مصحوب بفرط النشاط وقد تمت المقارنة بين درجات تلاميذ المجموعتين وأوضحت النتائج أنه يوجد اختلاف بين نماذج شخصية تلاميذ المجموعتين، فالتلاميذ الذين لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون: اضطراب التواصل والسلوك العدواني والسلوك الشاذ وعدم الشعور بالذنب، وانخفاض الأداء المدرسي» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

ويحذر **بريكن Breggin (1999)** في عملية التشخيص عندما لاحظ الآباء والمعلمين هذه الأعراض أو المظاهر السلوكية التي كثرت الشكوى منها حيث اعتقد البعض أنه بإمكانهم القيام بتشخيص هذه الاضطرابات ومن هنا يتطلب الحذر في عملية التشخيص. (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 23).

كما وقد أكدت الدراسات أن النمط المختلط (ADHD) أو المشترك أو المزدوج المرمز له في (DSM4) بالرمز 314.01 هو النوع الذي يشتمل على هذه الأعراض جميعها. وهو النوع الذي اهتمت به هذه الدراسة.

4-نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD):

لقد أظهرت الدراسات والبحوث على أن اضطراب (ADHD) بأنه من الأنواع الأكثر شيوعا بين الأطفال في جميع أنحاء العالم.

وهذا ما أكدته الدراسة التي أجريت في مقاطعة كولومبيا بالولايات المتحدة «أن النوع المختلط أو المشترك (ADHD) أن نسبة انتشاره بين الأطفال ذوي الاضطرابات (ADHD) حوالي (14.1%) موزعين كالآتي:

- اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بتشتت انتباه نسبة شيوع (6.7%).

- اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بالاندفاعية نسبة شيوع (1.0%).

- اضطراب النشاط/ قصور الانتباه النوع المزدوج أو المختلط أو المشترك من النمط الأول والثاني نسبة شيوع (9.4%).

وأن نسبة شيوع اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه لدى الأطفال ما قبل المدرسة حوالي (6.2%) أقل من نسبتهم في المدرسة الابتدائية من سن (6-11) سنة حيث وصلت النسبة إلى (22.6%)». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص:24).

أما في جميع أنحاء العالم تصل نسبة الإصابة إلى (10%) من الأطفال في المرحلة الابتدائية، ولكن على أكثر التقديرات معقولة ما بين (3%) إلى (6%) حسب تقديرات الدليل التشخيصي للأمراض النفسية الأمريكي في طبعته الرابعة (DSM4)، وتؤكد أبحاث حديثة على أن نسبة البالغين المصابين به لا تقل عن (3%).

لقد لوحظ أن نسبة الإصابة بالحالة تختلف حسب شروط التشخيص ففي دول أوروبا وبريطانيا يشترط وجود الأعراض الثلاثة الرئيسية لذلك تبلغ النسبة (5%)، أما في أمريكا فلا يشترط وجود الأعراض الثلاثة الرئيسية لذلك تبلغ النسبة (10%، 20%)

تقريباً، أما في الوطن العربي فلا توجد إحصائيات تدلنا في هذا الموضوع-من الدراسات العربية في هذه الحالة:

دراسة جمال حامد الحامد: كلية الطب جامعة الملك فيصل-الدمام (د س) «هذه الدراسة أجريت في عشر مدارس ابتدائية (مدارس، الأولاد) باستخدام مقاييس لدراسة سلوك التلاميذ، وبلغت عينة الدراسة (1287) تلميذاً وقد أوضحت الدراسة أن نسبة انتشار الاضطراب المركب (16.7%) نقص الانتباه منفرداً (16.5%)، فرط الحركة والاندفاعية (12.6%)». (عبد الله محمد الصباح [إطلاع مباشر بتاريخ 2007/09/05])

دراسة لمراجعي العيادة النفسية: مستشفى خالد الملك الجامعي-الرياض (1988-1993) «حيث أظهرت نسبة (12.6%) من المراجعين مصابين بهذا الاضطراب». (نفس المرجع السابق)

وتشكل نسبة انتشار اضطراب النشاط الزائد/قصور الانتباه (ADHD) «بين أطفال مصر إلى ما يقرب (6%) من مجموع الأطفال في المرحلة الابتدائية». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص:24).

وتشير **جمعية الطب النفسي الأمريكية**: أن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) من الاضطرابات الشائعة في المدارس وتتراوح نسبة المصابين بقلة الانتباه وكثرة الحركة ما بين (3-7%) في المراحل الابتدائية حسب كل مجتمع. ويصل العدد إلى خمسة ملايين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتشير الإحصاءات إلى أن الأطفال المصابين بقلة الانتباه وكثرة الحركة يشكلون نسبة (30%) إلى (70%) من مجمل الاضطرابات النفسية عند الأطفال المترددين على العيادات الخارجية والمستشفيات. (عصام نور، 2004، ص ص:95-96).

وتؤكد الدراسات أيضاً على أن ظهور أعراض النشاط الزائد/ قصور الانتباه «أكثر وضوحاً عند الذكور عن الإناث وأن نسبة انتشاره بين مدارس الولايات المتحدة الأمريكية بين (3-5%) من مجموع أطفال المدارس (1995) (2001)». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص:24)

«الذين طبق عليهم مقياس لقصور الانتباه واضطراب النشاط الزائد حيث ظهر الاضطراب بنسبة أعلى عند الأولاد عن البنات بنسبة الإناث: الذكور تتراوح بين (4:1) (9:1)» (بوشيل وآخرون، 2004، ص:111).

وتكملة لما أشارت إليه جمعية الطب النفسي الأمريكية أن هذا الاضطراب من الاضطرابات الشائعة بين المدارس. «يبدو أن نسبة الإصابة مرتفعة عند الذكور عن الإناث حيث توجد ثلاث حالات من الذكور مقابل حالة واحدة من الإناث (1:3)». (عصام نور 2004، ص:96)

«ويرى بعض المختصين أن نسبة انتشار هذه المشكلة تتراوح بين (50% - 10%) من الطلبة الذين تقع أعمارهم بين (6-8 سنوات) وتقل هذه النسبة تدريجياً مع تقدم الطلبة في العمر كما تنتشر بين الأولاد أكثر من البنات وبنسبة تتراوح بين أربعة إلى عشرة أضعاف». (محمد حسن العميرة، 2002، ص:165)

دراسة السيد محمد قطب: جامعة الأزهر (1995) «وكانت عينة الدراسة (470) تلميذاً في ثلاث مدارس، أظهرت أن نسبة الاضطراب هي (6.2%) في المرحلة العمرية (7-9) سنوات وأكثر شيوعاً بين الأولاد. تضاف هذه الدراسة إلى الدراسات العربية القليلة في هذا الموضوع». (عبد الله محمد الصباح [اطلاع مباشر بتاريخ 2007/09/05])

كما جاء في وكالة الصحة العقلية الأمريكية «أن معدل انتشار الاضطراب (ADHD) بين الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض يصل إلى (20%) أما انتشاره بين الذكور والإناث فهو (6) ذكور مقابل (10) إناث» (فاطمة الزهراء الحاج صبري، 2005، ص:223)

وينتشر اضطراب (ADHD) «بين أطفال مختلف الطبقات الاجتماعية ومعدل انتشاره بين (5 و 20) لدى أطفال المدرسة الابتدائية، ونسبة انتشاره لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشاره لدى الإناث، وينتشر أكثر بين الأقارب بالدرجة الأولى». (زكرياء الشربيني، 2001، ص:169).

كما إن العديد من الدراسات العلمية الخاصة بالنشاط الزائد أجريت على التوائم وعلى الوالدين الطبيعيين والوالدين بالتبني ساعدت في توضيح دور الوراثة في هذه المشكلة،

فقد اتضح أن نسبة التماثل في النشاط كانت أعلى لدى التوائم المتماثلة منها لدى التوائم المختلقة أو المتآخية في حين يكون لدى أحد التوائم المتماثلة نشاط زائد فمن المرجح أن يكون لدى التوائم الآخر أيضا نشاط زائد، وذلك بمعدل اكبر مما هو لدى التوائم غير المتماثلة (جوزيف ف وآخرون ج1، 1999، ص:470)

تقدم دراسة **معتر المرسى المرسى (1998)**: عن دراسة التوائم فقد استهدفت تعرف التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط والتعرف على الخصائص الاجتماعية والنفسية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ وتحديد نسب انتشار اضطراب قلة الانتباه-بفئتيه-لدى الجنسين- وكذا دراسة الفروق بين التلاميذ (الذكور/ الإناث) الذين لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط والتلاميذ (الذكور/ الإناث) العاديين في الخصائص النفسية والاجتماعية واختيرت عينة البحث بعد تطبيق الأدوات الخاصة بمرحلة التشخيص، حيث حدد الباحث (378) تلميذ كحالات لاضطراب قلة الانتباه والعاديين موزعين كالآتي: (114) تلميذ لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، (50) تلميذة لهن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (48) تلميذا لديهم اضطراب قلة الانتباه غير المتميز، (42) تلميذة لها اضطراب قلة الانتباه غير المتميز، (66) تلميذا عاديا ليس لديهم اضطراب في الانتباه (58) تلميذة عادية ليس لديهن اضطراب في الانتباه. وقد تراوحت أعمار التلاميذ عينة البحث بين (8 و11) سنة ثم اختار الباحث (14) تلميذا من تلاميذ عينة الدراسة الأساسية ليمثلوا عينة دراسة الحالة، منهم (8) حالات موزعة بواقع حالتين من كل مجموعة من المجموعات الأربع لاضطراب قلة الانتباه (6) تلاميذ موزعين بواقع ثلاث تلاميذ من كل مجموعة من مجموعتي التلاميذ العاديين.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لصالح الذكور، حيث كانت هاتان النسبتين على الترتيب: (9.44%)، (4.24%) وهذا يشير إلى أن نسب انتشار حالات

اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث.

• عدم وجود فرق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه غير المتميز، بالرغم من الزيادة النسبية لانتشار اضطراب قلة الانتباه غير المتميز لدى الذكور عن الإناث حيث كانت هاتان النسبتين على الترتيب: (30.97%)، (3.56%).

• بلغت نسبة انتشار الانتباه بفتتيه لدى الجنسين بصفة عامة (10.64%). (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي [إطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث سابقة يمكن التوصل إلى أن:

• معظم الدراسات التي أجريت في مجال اضطراب قلة الانتباه كانت على مجموعات من الأطفال في المرحلة الابتدائية... للكشف المبكر عن حالات اضطراب قلة الانتباه ومحاولة علاجها قبل أن يستعصى علاجها فيما بعد.

• أكدت الدراسات أن نسبة انتشار اضطراب (ADHD) عند الذكور أكبر منه عند الإناث.

• أكدت الدراسات أيضا أن نسبة شيوع اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المختلط أو المشترك أو المزدوج لدى الأطفال يعتبر الأكثر شيوعا من بين الأنماط الأخرى -اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بتشتت الانتباه، واضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بالاندفاعية- خلال مرحلة الطفولة والذي تصل نسبته إلى (12.4%).

• يلاحظ من الدراسات السابقة أن نسبة الإصابة بالحالة تختلف حسب شروط التشخيص.

• الظروف البيئية عوامل مهية لظهور اضطراب (ADHD).

• يرتبط انتشار اضطراب (ADHD) بالظروف الاجتماعية.

- بعض الدراسات تشير إلى أن الوراثة لها دور في هذه المشكلة حيث توضح إلى أن هناك تأثيراً جينياً وراثياً يظهر بوضوح خلال التوائم المتماثلة، وستناقش الدراسة هذه النقطة بالتفصيل في عنصر أسباب اضطراب (ADHD) لاحقاً.

5- الاضطرابات المصاحبة لاضطراب (ADHD):

هناك بعض الاضطرابات التي تصاحب اضطراب (ADHD) منها:

- الاضطرابات السلوكية
- الاضطرابات الانفعالية.
- اضطراب النوم.
- عدم التوافق الاجتماعي.
- صعوبات التعلم.
- التأخر الدراسي.
- الاستجابة الخاطئة.
- كثرة النسيان، وهي سمة من سمات ضعف الانتباه.
- شروذ الذهن.
- ضعف القدرة على التفكير.
- الكتابة الرديئة.
- تجنب الموقف التعليمي.

6- أسباب اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD):

إن الأسباب كثيرة ومتعددة لحدوث هذا الاضطراب (ADHD) على الرغم من الافتراضات النظرية عن الأسباب المحتملة لهذه الأعراض. إلا أنه لا يوجد سبب محدد لهذا الاضطراب أجمعت عليه الدراسات والبحوث في هذا المجال. فالكل يعتقد الأسباب حسب ما يراه من وجهة نظره حيث يعتقد البعض أن عامل الوراثة هو سبب الاضطراب والبعض الآخر ينفي ذلك، بينما هناك رأي ثالث يؤكد ارتباط العامل الوراثي الجيني مع العامل النفسي، لكن هناك بعض العلماء يرجعون سبب

الاضطراب إلى عدة عوامل بيئية مرتبطة والبعض الآخر يرجع سبب الاضطراب إلى أسباب اجتماعية.

ترتكز أسباب ظهور اضطراب (ADHD) حسب الاتجاهات التي ذهب إليها العلماء كالآتي:

1-6 الأسباب الوراثية:

اختلف العلماء في تحديد الأسباب الوراثية حيث ظهرت ثلاثة اتجاهات في ذلك وهي:

1-1-6-1-الاتجاه الأول:

يؤيد وجود أساس بيولوجي لاضطراب (ADHD) وعلى أن منشأ سبب (ADHD) يعود إلى مشكلات وراثية بيولوجية. فبعض الدراسات ترجع الأسباب إلى:

- «حدوث تلف في خلايا القشرة المخية، وخاصة في النصف الكروي الأيسر.
- خلل وظيفي في العمليات الإدراكية الخاصة بالانتباه والتشتت.
- تأثير جيني وراثي يظهر بوضوح خلال التوائم المتماثلة.
- وجود زملة توريت (Tourettes syndroma) وتنشأ هذه الزملة من العجز الوظيفي في الجهاز العصبي الذي يتضمن غالبا أعراض اضطراب (ADHD)» (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص:28 بتصرف).

1-1-6-2-الاتجاه الثاني:

يؤيد عدم وجود أساس بيولوجي لدى أطفال ذوي اضطراب (ADHD) ويستبعد عامل الوراثة كعامل مسبب له.

«واتفق مع هذا الاتجاه بالإجماع كل من المعاهد القومية في مؤتمر الصحة والنمو

Conference National Institutes of Health Consensus Development

(1998) والأكاديمية الأمريكية لأطباء الأطفال American Academy of

Peditries. (2000) في أنه لا يوجد أساس بيولوجي لاضطراب (ADHD) لدى

الأطفال». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص:28)

نستخلص من الاتجاهين على أن الأبحاث لم تجزم بإثبات عامل الوراثة كعامل وحيد مسبب لهذا الاضطراب بل يوجد عامل آخر بجانبه ألا وهو عامل سيكولوجي أو نفسي

يرتبط بين التأثير الجيني وسلوك النشاط الزائد/ قصور الانتباه. وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاه ثالث في تحديد الأسباب الوراثية.

6-1-3- الاتجاه الثالث:

من أنصاره بيكهام Pecham (2001) «الذي يشير إلى وجود (جين الدوبامين) (D4) (Dopamin 4) الذي يعتبره المسؤول عن الحالات الوراثية وهو الذي ينظم النشاط الزائد/ قصور الانتباه وهو الشائع بين الأطفال ويوجد جين آخر يسمى (دوبامين 2) (D2) (Dopamin 2) لكن لا توجد لحد الآن دراسة توضح الدور الذي يلعبه هذا الجين». (نفس المرجع السابق)

بينما كشفت أبحاث جولدستين Goldstein (1999) إلى وجود عوامل نفسية مؤثرة في هذا الاضطراب حيث أن النشاط المفرط عامة يصاحبه اضطرابات نفسية أخرى نذكر من بينها:

- المزاج: «وخاصة عندما يمتنع الوالدان من التهيج الإضافي الذي قد يسببه هؤلاء الأطفال. فالنشاط الزائد هو طريقة للدفاع عن الذات في وجه الرفض، وبالتالي انخفاض تقدير الذات، وزيادة مستوى التهيج لدى الطفل، لكن المزاج بمفرده لا يحدث سلوك النشاط الزائد». (خولة أحمد يحي، 2003، ص:181)

- التعزيز: قد يؤدي التعزيز الاجتماعي إلى تطور النشاط الزائد أو إلى إستمراريته وخاصة عندما يكون في القسم، مما يؤدي بدوره إلى زيادة مستوى النشاط الزائد لديه.

- النمذجة: «أشارت الدراسات والأبحاث أن الطفل الأقل نشاطا يزيد مستوى نشاطه ويصبح قريبا من الطفل الأكثر نشاطا. وقد يكون الوالدان بمثابة نموذج لمستوى نشاط الطفل. وقد يعملان على تعزيزه، على أية حال فلا توجد أدلة عملية كافية تدعم هذه الافتراض». (خولة أحمد يحي، 2003، ص:182)

6-2 الأسباب البيئية:

يعتقد أن العوامل البيئية تسبب إثارة كبيرة للجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور اضطراب قصور الانتباه/ فرط النشاط، وحاول كل من دافيد وآخرون David.et.al (1972) فينغولد وآخرون Vingold.et.al (1976) فيري فولر (1991)

Fowler، عثمان فراج (1999)، بيكهام Pecham (2001) الربط بين عدة عوامل بيئية:

- التسمم بالرصاص، ربما يأتي نتيجة للأكل أو استخدام بعض اللعب.
- المواد الكيميائية للطعام كحمض الاستيل الذي يوجد في تركيب بعض المواد لإعطائها النكهة أو لون صناعيا يؤدي إلى حدوث حالات مشابهة بأعراض اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- التلوث البيئي خلال فترة الحمل أو في مراحل الطفولة المبكرة والتي يحدث فيها نمو المخ والجهاز العصبي.
- اضطراب الزيادة أو النقصان في إفرازات الغدة الدرقية.
- الحساسية الزائدة لبعض الأغذية أو الروائح مثل الأطعمة التي تشمل الألوان الصناعية، ومحسنات طعام اللبن، الشكولاتة، البيض، الدقيق بعض الفواكه مثل: الخوخ، البرتقال التفاح، وبعض الخضروات مثل: الفلفل الطماطم، الحلويات السكرية التي يتناولها الأطفال بكثرة.
- بعض الأدوية والعقاقير خاصة التي تتناولها الأم أثناء الحمل دون استشارة طبية.
- تعرض الأم الحامل للأشعة مثل (أشعة اكس) بشكل زائد أو لعلاج كيميائي أو إشعاعي في الإصابة بالسرطان.
- إدمان الأم أثناء الحمل على التدخين أو الكحوليات أو المخدرات.
- إصابة الأم بأحد الأعراض التي توقف تغذية الجنين بالأكسجين، مثل: مرض السكر أو تعقد الحبل السري أو الولادة العسيرة.
- حالات الخلل الوظيفي للأذن الداخلية والعصب الدهليزي الموصل بينها بين المخ (Cerabe/ Vestibular) وقد ينجم عن هذا الخلل:
 - صعوبة المشي على خط مستقيم..
 - إعاقة في التعلم و فقدان التوازن.
 - اضطراب حركة مقلة العين أثناء القراءة ورسم أشكال دقيقة.
 - اضطراب في إصدار أصوات الكلمات والجمل أثناء الكلام.

- صعوبة التآزر الحركي (جوزيف وآخرون، 1999، ص: 471)، (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص ص: 31-32)

3-6 الأسباب الاجتماعية:

توصل بعض العلماء نذكر من بينهم باركلي Barkley، وبريو وآخرون Prior et al إلى أن من الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى ظهور اضطراب (ADHD) هي:

- معاملة الوالدين السالبة.
- الفشل والإحباط، وعدم التشجيع، وانخفاض احترام الذات والاكتئاب وقد تصل هذه السلوكيات إلى أن تكون أكثر من الاضطراب ذاته.
- الأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.
- التصدع الأسري.
- إهمال الوالدين للطفل وعدم رعايته.
- عدم توفر البرامج الخاصة بخفض النشاط الزائد/ قصور الانتباه في النظام التعليمي.
- عدم تلقي هذه الفئة من الأطفال الرعاية الجماعية اللازمة في المدارس ولا حتى العلاج المناسب لكي يتغلبوا على العوائق.
- عدم توفر معلومات واضحة للوالدين والمعلمين عن سمات الأطفال ذوي النشاط الزائد/ قصور الانتباه (ADHD) وكيفية التعامل معهم.
- عدم الكشف المبكر على كيفية حالات اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط ومحاولة علاجها قبل أن يستعصى علاجها فيما بعد.
- العقاب البدني المتكرر للطفل ذي النشاط الزائد/ قصور الانتباه يؤدي إلى نتائج عكسية.
- زيادة فترة مشاهدة التلفزيون والانتشار الكبير لألعاب الفيديو السريعة.
- تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول أسباب اضطراب (ADHD) إلى تعدد هذه الأسباب بحيث يصعب أن تدرج تحت تصنيف أحادي وتتمايز هذه الأسباب كما يأتي في العرض الموجز الآتي:

• **عوامل عضوية بيولوجية:** وتتضمن، الوراثة والعمليات الكيميائية الحيوية أو تلف المخ واضطراب وظيفته.

• **عوامل بيئية:** وتتضمن، مضاعفات الحمل والوضع والتسمم وسوء التغذية والعقاقير والتعرض للإشعاع والحوادث.

• **عوامل نفسية واجتماعية:** تتضمن، العلاقات بين الطفل ووالديه والعلاقات بين الطفل والأطفال الآخرين، والبيئة المدرسية.

ويقول **فتحي مصطفى الزيات (1998)** وباستقراء الدراسات في تحديد أكثر هذه العوامل البيولوجية لاضطراب (ADHD) يفوق بكثير إسهام العوامل البيئية أن الجهاز العصبي المركزي، ومدى قرب وظائفه من السوء أو بعدها عنه يقف بقوة خلف اضطرابات (ADHD) لدى الأطفال. كما إن نظام الضبط الإستثاري الذي يرى بعض الباحثين بوجود خلل يعتريه لدى ذوي اضطرابات (ADHD) يرتبط أيضا بحالة الجهاز العصبي المركزي...

ويخرج **جوزيف ف وآخرون (1999)** باستنتاج عام مؤداه هو أنه توجد عوامل متعددة يمكن أن تسهم في اضطراب (ADHD) وفي جميع الحالات ليست هناك مسببات واضحة للاضطراب وأن معرفة السبب قد يسهم بدرجة قليلة في خطة العلاج. وهناك من العلماء من يُعقد المناقشة بشأن نشوء الاضطراب، وبهذا رأي من يصرون على أن هذه الإعاقة ليست حالة قائمة بذاتها بل هي مجموعة عناصر نابعة من حالات أخرى، وبالتالي تنشأ عن الأسباب الأصلية لهذه الحالات الأخرى.

كما أن **قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (1997)** لا يتضمن تقرير فقرة عن تحديد أحقية أصحاب هذه الإعاقة في خدمات خاصة على الرغم من أن العوامل البيولوجية والبيئية قد تؤدي إلى ظهور هذه الإعاقة -يقصد بالإعاقة اضطراب (ADHD)- وإن كانت هناك أحكام خاصة باستحقاق تلاميذ هذه الفئة إذا شخص أحد أبناء المهن الطبية مثال طبيب مختص أمراض نفسية أو متخصص نفسي وجود اضطراب (ADHD). قد يعنى هذا التلميذ بخدمات خاصة بمقتضى القسم (504) (في قانون التأهيل المهني) ويحصل التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) وفق تشخيص (قانون تعليم الأفراد

ذوي الإعاقات (1997) على مذكرة تحديد نوعية الرعاية التي يحتاجونها حتى يستفيدوا من الفرص التعليمية المتاحة. انظر للملحق رقم (1،2،3،4)

7-التدخل العلاجي:

نتيجة لارتفاع نسبة اضطراب (ADHD)، وتأثير هذا الاضطراب على التحصيل الدراسي للتلاميذ فقد استقطب التدخل العلاجي اهتمام كافة المربين والباحثين والآباء والمنظمات المهتمة بالتربية الخاصة عموماً. حيث شملت أنماط التدخل العلاجي الآتية:

- تعديل السلوك.
 - التعديل المعرفي للسلوك.
 - التدخل العلاجي الطبي.
 - العلاج النفسي.
 - التدخل العلاجي بالتغذية.
 - تدريب الآباء.
 - برامج متعددة النماذج.
- وفيما يأتي تتناول الدراسة هذه الأنواع بشيء من البيان:

7-1 تعديل السلوك behavior modification:

عملية تتضمن تشكيل سلوكيات التلميذ بحيث نحاول خفض معدل حدوث السلوك غير المرغوب أو التخلص منه من ناحية، وتدعيم السلوك المرغوب أو تعزيزه من ناحية أخرى. وذلك من خلال التحكم في البيئة التعليمية عن طريق تطبيق مبادئ التعلم بأسلوب مخطط ومنظم.

كما يشير حسن محمود حسن (1992) إلى «أن علماء النفس يفضلون تعديل السلوك باستخدام مبادئ التعلم المتكاملة عن طريق تقليل احتمالات التشتت، من خلال تهيئة المهام التعليمية بطريقة تضمن استمرارية انتباه الأطفال، بدلاً تكون البداية بعد فترات طويلة من الانتباه، مع ملء جو الفصل بالمؤثرات التي تمكننا من تنفيذ المهام التعليمية وكذا التعزيز المستمر الذي يؤدي إلى خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط

النشاط، كما يقولون لأنفسهم قبل أن يبدؤوا أية مهمة تعليمية، أنا سوف أتوقف، اسمع انظر أفكر... قد نتج عنه تحسين كبير في سلوك الأطفال، كما أن إعطاء مزيد من وقت التركيز والاستجابة الأمرية الفورية تقدم تحسنا في علاج حالات اضطراب (ADHD)». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

وخوفا من تفاقم المشكلة في مرحلة المراهقة والرشد تعددت البرامج السلوكية التي ساعدت على خفض مظاهر اضطراب (ADHD) حيث اهتمت الدراسات تقنيات سلوكية مختلفة تهدف جميعها إلى تعديل السلوك وتنظيمه لدى أطفال مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط. ومن بين الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا المجال هي:

دراسة ارهارت ويكر Borker of erhardt (1990):

أثبتت هذه الدراسة فعالية برنامج تدريسي سلوكي للوالدين والأسرة مع الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) وتم فحص طفلين ذكور في سن (5.2-5.8) سنة ما قبل الدراسة احدهما فليبي والثاني من الجنس الأسود. دامت مدة تطبيق البرنامج (10) أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع مع حضور الوالدين في العديد من الجلسات. وأظهرت النتائج ما يأتي:

- أصبح لدى الوالدين الفهم الكامل والقدرة على تنظيم السلوك ونشأ هذا من خلال حضور الوالدين للبرنامج التدريسي في تنظيم السلوك.
- فعالية هذا البرنامج التدريبي لتنظيم السلوك وخفض المظاهر السلوكية للنشاط.

دراسة تجريبية أجراها بانياجو وآخرون Paniagua et al (1990):

عن تنظيم السلوك الفوضوي من خلال برنامج للتدريب على تصحيح الاستجابة (Correspondence traininiy) وذلك بهدف التعرف على فعالية هذا البرنامج التدريبي عن تنظيم السلوك الفوضوي المصاحب لاضطراب (ADHD) لعينة من حالات كLINيكية لأطفال المدرسة الابتدائية من الذكور.

وقد أثبتت النتائج على أن هذا البرنامج التدريب على تصحيح الاستجابة لتنظيم السلوك الفوضوي له تأثير مباشر على السلوك الفوضوي، وجعله ينحو إلى السلوك الطبيعي، أما التأثير غير المباشر فتمثل في تحسين الأداء الأكاديمي للطفل.

دراسة برونستين وكيوفيلون Quevillon . dornstein (1990):

وتهدف إلى معرفة مدى تأثير برنامج تعديل السلوك باستخدام أسلوب التدريب الذاتي في خفض النشاط الزائد/ قصور الانتباه.

- تكونت العينة من 3 أطفال يعانون اضطراب (ADHD).
- استخدم الباحثان أساليب العلاج المتمركز على الطفل وأساليب النمذجة والتدريب الذاتي بهدف تعديل سلوك هؤلاء الأطفال.
- كانت هناك جلسات علاجية متعددة و لفترة زمنية محددة.
- أثبتت النتائج فعالية برنامج تعديل سلوك الطفل ذوي اضطراب (ADHD).
- كما تم انخفاض في المظاهر السلوكية لهذا الاضطراب.
- فكانت نتائج الطفل (1) و(2) مؤيدة لارتفاع مستوى الأداء للسلوك أما الطفل (3) فلم يتحسن سلوكه بنفس درجة الطفلين الآخرين ويرجع ذلك إلى أسباب غير معروفة.

دراسة وترسدروف Woitersdorf (1992):

استخدم برنامج النمذجة الذاتية باستخدام شريط الفيديو بغرض علاجي لخفض المظاهر السلوكية اللاتكيفية مثل (سلوك تشتت الانتباه، السلوك التخريبي، الألفاظ البذيئة) لدى الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).

يهدف البرنامج إلى رفع مستوى الأداء في مادة الرياضيات عند هؤلاء الأطفال (ADHD).

- تكونت عينة من الدراسة على أربعة أطفال من الذكور يعانون اضطراب (ADHD) تراوحت أعمارهم ما بين (9-10) سنوات.

• إلى جانب هذا البرنامج قام الباحث بتطبيق مقياس تقدير المعلم ومقياس الانجاز لمعرفة مستوى الأداء الأكاديمي في الرياضيات، كما استخدم برنامج لتدريب الوالدين كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال، وذلك بحضورهم مع أطفالهم. وأظهرت النتائج ما يأتي:

• ظهور تحسن وانخفاض واضح في المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد/ قصور الانتباه.

• كما ظهر تحسن في مستوى الأداء الأكاديمي في مادة الرياضيات.

دراسة كاسير Kaiser (1992):

وتهدف الدراسة إلى:

• إثبات مدى تأثير برنامج التعديل السلوكي داخل غرفة الصف على الوظائف الأكاديمية.

• احترام الذات لدى الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).

• تكونت العينة من (6 أطفال) تتراوح أعمارهم ما بين (8-13) سنة حصلوا على (98%) من الدرجات في مقياس كونر للمدرسين في معدل السلوك غير المرغوب فيه.

• وتلقى هؤلاء الأطفال برنامجا علاجيا لتنظيم السلوكات غير المرغوب لمدة (10) أسابيع بمعدل (5.30) ساعة يوميا.

• احتوى البرنامج على ست عمليات للتعرف على السلوك غير المرغوب والتي تميز اضطراب (ADHD) هي:

■ أمكث في مقعدك ولا تتحرك (سلوكات تنفيذ الأوامر).

■ لا تتكلم بدون إذن (سلوكات الطاعة/عدم الطاعة).

■ أكمل عملي (سلوكات إتمام المهام).

■ كن لطيفا مع الآخرين (سلوكات الإزعاج والتوتر).

■ حافظ على الآخرين (سلوكات عدم المبالاة وعدم احترام الآخرين).

■ حافظ على ممتلكاتك الخاصة (سلوكات التخريب).

وبعد ثلاثة أشهر من تطبيق البرنامج أظهرت النتائج ما يأتي:

- فعالية البرنامج في التعرف على السلوكيات غير المرغوب فيها وتعديلها إلى سلوكيات مرغوب فيها قدر الإمكان.
- أصبح لدى العينة القدرة على خفض السلوكيات غير المرغوب فيها عن طريق التعليمات المعطاة في البرنامج.
- أظهرت العينة تقدماً أكاديمياً مع زيادة احترام الذات.

دراسة كلف Cluff (1992):

- استخدم برنامج حركي باستخدام الألعاب البدنية.
- تهدف الدراسة إلى معرفة مدى فعالية هذا البرنامج في تنظيم السلوك الانفعالي ومشاعر الغضب لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD).
- اشتملت العينة على (30 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) لا يعانون أمراض عصبية أو تنفسية، لا يستخدمون أي نوع من الأدوية المهدئة.
- تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة مكونة من (15 طفلاً) وعينة تجريبية مكونة من (15 طفلاً) وهذه المجموعة التي ستلقى البرنامج.
- مدة تطبيق البرنامج لا يزيد عن (12 أسبوعاً) بواقع ساعتين أو جلسيتين كل أسبوع وزمن كل جلسة (30 دقيقة) مع مراعاة ما يأتي:
- أن يكون البرنامج مناسباً لقدرات الأطفال وميولهم متدرجاً وأن تكون الأنشطة المقدمة متنوعة ومختلفة من خلال 5 أبعاد هي:

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو الأسرة.
- أنشطة تساعد الطفل على تنفيس طاقته.
- أنشطة لتنمية شعور الطفل بالمسؤولية واحترام حقوق الغير.
- أنشطة لمساعدة الطفل على ضبط انفعالاته.
- أنشطة تحقيق النمو السوي.

وأظهرت النتائج ما يأتي:

- فعالية برنامج العمل من خلال العاب البدنية في خفض السلوكيات التي يعتقد أنها السبب في اضطراب (ADHD) مثل سلوك الاندفاعية، السلوك الانفعالي الزائد، النشاط الحركي الزائد.
- كما تفسر الدراسة سبب انخفاض حدة المظاهر السلوكية لدى الطفل ذوي اضطراب (ADHD) إلى شعور الطفل بالسعادة والمتعة أثناء اللعب من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج.

دراسة جوش وكاتوبدهياي Chatto padhyay & Chosh (1993):

- استخدم برنامجا مكون من أربع فنيات علاجية و هي كما يأتي:
 - أسلوب التعزيز الايجابي.
 - بعض برامج التعلم.
 - مبادئ بريماك.
 - تكلفة الاستجابة.
- يهدف البرنامج إلى تعديل السلوك الناتج عن اضطراب (ADHD).
- اشتملت العينة على (15 طفلا) يعانون اضطراب (ADHD)، في سن (7) سنوات وانطبق عليهم شروط، (DSM) لمظاهر اضطراب (ADHD). لم تتلق العينة أي علاج دوائي.
- تم تنفيذ البرنامج في مدة لا تزيد عن (12 أسبوعا) بمعدل جلستين في كل أسبوع وزمن كل جلسة (30 دقيقة).
- أظهرت النتائج ما يأتي:
 - تحسنا ملحوظا في الأداء الأكاديمي.
 - تحسنا ملحوظا أيضا في السلوكيات التي تميز اضطراب (ADHD) مثل: (عدم الطاعة، عدم تكملة المهام، التعاون السلوكي الاجتماعي).
 - أدى هذا التحسن إلى خفض المظاهر السلوكية لدى أطفال ذوي اضطراب (ADHD).

دراسة مكنيل Mcneil (1995):

- صمم الباحث برنامج لعب بالخدع السلوكية يتكون من عدة بطاقات حجمها (3×2) قدم تستخدم في عمل خدع سلوكية Behavior Trek
- يهدف هذا البرنامج الذي صممه الباحث إلى:
 - تنظيم وتعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) داخل القسم.
 - تحسن الأداء الأكاديمي بدون مشاكل.
- تكونت العينة من (12 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) مقسمة العينة إلى فريقين كل فريق يتكون من (6 أطفال) بحيث يشترك الفريق الأول في اللعبة بينما يظل كل واحد من الفريق الثاني يلاحظ سلوك زميله في الفريق الأول في اللعبة.
- أثبتت النتائج بعد تكرار هذه اللعبة تحسناً في السلوك مع تعديله وتنظيمه عند هؤلاء الأطفال.

دراسة فؤاد حامد الموافي (1995):

- أجرى دراسة تجريبية لخفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال باستخدام أسلوب التعاقد التبادلي (Contingency) وأسلوب التدريس اللطيف (Gentle teaching).
- اشتملت العينة على (66 طفلاً) من مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة المنصورة وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات عدد كل مجموعة (22 طفلاً) مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة.
 - الأدوات المستعملة في الدراسة:
 - قائمة تقدير النشاط الزائد.
 - تقرير المعلمات عن الأطفال.
 - ملاحظات الباحث للطفل.
 - تلقت المجموعة التجريبية (1) علاجاً بأسلوب التعاقد التبادلي.
 - تلقت المجموعة التجريبية (2) علاجاً بأسلوب التدريس اللطيف. تفاصيل أكثر في الأسلوبين انظر الملحق رقم (5).
 - أثبتت النتائج ما يأتي:

- فعالية أسلوب التعاقد التبادلي والتدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة.
- ساعد هذين الأسلوبين بما يوفره من معززات ايجابية وسلبية لأطفال ذوي اضطراب (ADHD) على ضبط الذات وتنظيم المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).
- يعتبر هذا النموذج نموذج نمو وليس نموذج عجز، حيث يعمل على تقوية التدعيم الاجتماعي والانفعالي وتوجيهه إلى الأفضل بأسلوب تربوي.

دراسة النزو Alonso (1997):

- صمم برنامجا واضحا يسمى برنامج الخطوة الأولى Firststep Program
- صمم أيضا برنامجا لتدريب الوالدين الذين لديهم أطفال صغار يعانون اضطراب (ADHD).
- يهدف البرنامج الأول للتعرف على الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) قبل سن (3) سنوات وتشخيصه مبكرا قبل أن يستمر معه في النمو حتى يسبب له إعاقات كثيرة. تفاصيل أكثر عن البرنامج انظر إلى الملحق رقم (6)
- أثبتت النتائج ما يأتي:
 - أن تطبيق هذا البرنامج أدى إلى خفض الضغوط الأسرية.
 - زيادة مهارات الوالدين من أجل أن يعيش الطفل (ADHD) في بيئة يسلك فيها السلوك المناسب.
 - أن هذا البرنامج يساعد على خفض مظاهر اضطراب (ADHD).

دراسة لاث و لندركامب Linderkamp & Lavth (1998):

- دراسة تقييمية لبرامج تنظيم السلوك لعلاج الأطفال ذوي اضطراب (ADHD). الهدف من ذلك معرفة درجة ترابطها مع بعضها.
- اشتملت العينة على (18 طفلا) في سن المدرسة يعانون اضطراب (ADHD) لا يعانون امراضا عصبية أو نفسية ولا يتلقون أي دواء علاجي من الأدوية المنبهة أو المنشطة.

- طبقت على العينة برامج تنظيم السلوك بهدف تنظيم السلوك الفوضوي وسلوك الطاعة والنظام من خلال الأنشطة المقدمة في هذه البرامج ولمدة ثلاثة فصول دراسية.

أظهرت النتائج ما يأتي:

- امتثال الأطفال للطاعة والنظام في المواقف والأنشطة المقدمة في هذه البرامج، وهذا يدل على درجة اتفاقها في تنظيم سلوك الأطفال ذوي اضطراب (ADHD).

- واعتبره المعالجان كوثيقة تدل على درجة عالية من الرضا وتأكيده الذات.

دراسة عفاف حداد و باسم دحاحة (1998):

- استخدمنا برنامجا في التدريب على أسلوب حل المشكلات وأسلوب الاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي.
- يهدف البرنامج استكشاف فعالية هذا البرنامج.
- تكونت العينة من حوالي (30 طفلا) تتراوح أعمارهم ما بين (11،12) سنة في الصفين السابع والثامن.
- تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات:

- المجموعة التجريبية (1) تلقت تدريبا على أسلوب حل المشكلات.
- المجموعة التجريبية (2) تلقت تدريبا على أسلوب الاسترخاء العضلي.
- المجموعة (3) الضابطة لم تتلق أي تدريب. تفاصيل عن البرنامجين انظر الملحق رقم (7).

أظهرت النتائج ما يأتي:

- فروقا دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وكانت لصالح المجموعتين التجريبيتين، حيث انخفض مستوى التوتر النفسي لدى الأطفال مما يدل على اكتسابهم لمهارات حل المشكلات وشعورهم بالسعادة أثناء استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي.

دراسة دانفورت Danforth (1998):

عرض في دراسته برنامجا لتنظيم السلوكات المعكوس oppositional behavior للأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) عن طريق البطاقات التتبعية لتنظيم السلوك behavior Mangmentfo/owchart. انظر الملحق رقم (8) ستجد تفاصيل أكثر عن دراسة الفئات التي اشتركت مع الباحث لعمل البرنامج وكذا أهداف البرنامج وكيفية استخدامه.

وفي الأخير يوصي الباحث بأن هذا البرنامج يعتبر اتجاه نحو التكامل. ويجب أن تتوفر البرامج المتخصصة والتي تركز على طرق التعامل مع السلوكات التي تعتبر مشكلة عند الطفل.

دراسة مركز النشاط الزائد بانجلترا Addcenter (1999):

وضع برنامجا سلوكيا في التركيز على المهام On-Tosk Get With the Behavior Program

• يهدف البرنامج إلى:

- مساعدة الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) في المنزل والقسم على تنظيم سلوكهم لكي يكون مقبولا.
- وضع خطة للعمل على تدعيم السلوك الايجابي.
- تعليم الطفل المهارات التي تساعد على يكون مقبولا. تفاصيل أكثر عن البرنامج انظر إلى الملحق رقم (9).

ويتوقع المركز أن الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) غالبا ما سوف يتأثرون بفاعلية واحدة أو أكثر من الخطوات الآتية:
ابداً المهمة، استمر في المهمة، أكمل المهمة، تنقل من مهمة إلى أخرى تفاعل مع الآخرين، تتبع التعليمات، اعمل بدقة وفي المستوى العادي، رتب المهام ذات الخطوات المتعددة...

دراسة علا عبد الباقي (1999):

وضعت نموذجا لبرنامج تعديل السلوك لخفض اضطراب (ADHD) باستخدام أساليب العلاج السلوكي.

- يهدف البرنامج إلى الحد من المظاهر السلوكية للاضطراب لدى الأطفال باستخدام أساليب العلاج السلوكي مثل أسلوب التعزيز وأسلوب التعلم بالنموذج.
- يمكن تطبيق البرنامج من طرف المعلم، أو الأخصائي الاجتماعي أو الأخصائي النفسي، كما يمكن تطبيقه من طرف الوالدين أو احد الأخوة الكبار. يمكن إجراء البرنامج بصورة فردية جماعية.

- مدة تطبيق البرنامج في (24) جلسة موزعة كالآتي:

(12) جلسة في مادة الحساب، (12) جلسة في مادة الأدب العربي بالتبادل بين المادتين حيث أن الجلسة الواحدة تشتمل على مادة والجلسة التي تليها تشتمل على المادة الأخرى وهكذا... تفاصيل أكثر عن البرنامج انظر الملحق رقم (10).

- النتائج المتوقعة بعد تطبيق البرنامج مايتاتي:

- سوف يخفّض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال ويتم تخليص الطفل من الحركة المفرطة غير المقبولة، عودة الطفل إلى الهدوء، واندماج الوالدين في الحياة العامة، عودة الهدوء إلى حجرة الدراسة واندماج الطفل في الأنشطة مع زملائه ويتحقق التكيف.
- تنخفض المشكلات الدراسية والاجتماعية والنفسية المرتبطة بالاضطراب.
- تنخفض المشكلات الصحية الناجمة عن الاضطراب ويعود الطفل إلى حالته الطبيعية. انظر الملحق رقم (11) ستجد نشاطات لتعديل السلوك لهذه الفئة من الأطفال.

- أخيرا أوصت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال **American Academy of Pediatrics (2001)** بدليل للعلاج السلوكي الأكثر فاعلية للأطفال ذوي الاضطراب (ADHD) (العادين وغير العادين) والذي يمكن استخدامه في البرامج السلوكية لعلاج هؤلاء الأطفال حيث وضعت جدولا مبينا فيه الآتي:

جدول رقم (4): يوضح الفنيات العلاجية الأكثر تأثيرا في الأطفال ذوي

النشاط الزائد/ قصور الانتباه (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص:86)

التكنيك	الوصف	المثال
التدعيم الايجابي Positive	إعطاء تعزيز أو امتيازات غير متوقعة	الطفل الذي يكمل مهمة ويجيد استخدام

Reinforcement	على أداء الطفل إذا كان جيدا.	الكمبيوتر
Time-out للبعض الوقت	سحب التعزيز الايجابي عندما يكون الأداء غير جيد أو في حالة وجود مشكلة سلوكية.	الطفل الذي يعتدي بالضرب على إخوته- والطفل المندفع الذي يطلب منه الجلوس لمدة خمس دقائق في ركن غرفة الصف.
تكلفة الاستجابة Response Cost	سحب التعزيز أو الامتيازات غير المتوقعة على الأداء غير جيد أو في حالة وجود مشكلة سلوكية.	الطفل الذي يضيع وقته والذي اخذ امتيازات واجباته المنزلية.
بونات التعزيز Token economy	يضم التعزيز الايجابي وتكلفة الاستجابة وفيها يحصل الطفل على التعزيز والامتيازات غير المتوقعة على أداء السلوك المرغوب فيه ويفقد التعزيز أو الامتيازات على السلوكيات غير المرغوب فيها.	يحصل الطفل على نجوم ملونة في تكملة المهام ويفقدها إذا لم يكمل المهام ويحصل الطفل على مجموعة من النجوم الملونة في نهاية الأسبوع.

2-7-التعديل المعرفي للسلوك cognitive behavior modificatio:

أحد أساليب تعديل السلوك، يتضمن تعليم التلميذ، استراتيجيات جديدة في التفكير يتمكن عن طريقها من ضبط سلوكه، كما تساعد في اكتساب المعلومات وتذكرها. ومن المعتقد أن التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) يستفيدون على وجه الخصوص من هذا النوع من التعليم.

يوضح فتحي مصطفى الزيات (1998) إلى أن التعديل المعرفي من الأساليب المعالجة المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب (ADHD)، كما لو كان قد صمم لهذه الفئة من الأطفال بالذات، حيث يقوم التعديل المعرفي للسلوك على تدريب هؤلاء على اكتساب مهارات: التخطيط حل المشكلات، ضبط الذات التي يفتقر إليها مجتمع هذه الفئة من الأطفال، من منطلق أن الضبط أو التحكم اللفظي أو التعبير يعد واحدا من أكثر العوامل أهمية في ضبط السلوك خلال التطور النمائي له.

• وبتطبيق ذلك على الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) وجد أن خاصية الاندفاعية -وهي من بين السمات الأساسية المهمة لهذه الفئة من الأطفال- ترجع إلى عدم ضبط إيقاع السلوك مع إيقاع الكلام أو الحديث الذاتي ولذا فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تدريب على المواءمة بين إيقاع الكلام أو التفكير اللفظي والسلوك المصاحب.

• ومن السمات الشائعة لهذه الفئة من الأطفال أنهم كثيرا ما يجدون صعوبة في تنظيم المهام والأعمال، التي يعانونها هؤلاء الأطفال، ومن ثم يجب تدريب هؤلاء

الأطفال على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات التي تتمثل في تحديد المشكلة وتوليد الحل واختيار الحل، وتعزيز الذاتي.

ومن أبرز الدراسات الحديثة في هذا المجال:

دراسة خازيندار (Khazindorn 1987):

فقد استهدفت «مدى معرفة فاعلية أسلوب تعديل السلوك المعرفي في التأثير على كل من التحصيل الأكاديمي، والأداء السلوكي المعرفي لدى الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، كما تهدف إلى معرفة مدى تأثير سلسلة من الجلسات التي تعزز فاعلية العلاج في تدعيم المهارات المتعلمة سابقا وتنمية التحصيل الأكاديمي وضبط الذات لدى الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط وتكونت العينة من (20 طفلا) من تلاميذ الصف الأول وحتى الصف السادس ابتدائي، يعانون اضطراب (ADHD) مجموعة تجريبية كما اختيرت مجموعة أخرى من الأطفال العاديين (مجموعة ضابطة) ولتقييم 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 وجلساته العلاجية المدعمة، وبين تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الأكاديمي والإدراك والأداء السلوكي، كما تثبت النتائج عدم فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تحسين أداء الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

دراسة زينب محمود شقير (1999):

وقد استهدفت بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي الحديث، علاوة على تأثير دور الأم والمعلمة بجانب دور الباحثة في تعديل بعض أشكال السلوك التوافقي لمجموعة من الأطفال مفرطي النشاط تتمثل في اضطراب قلة الانتباه (معرفي)، فرط النشاط (سلوكي) العدوانية (سلوكي)، الاندفاعية (انفعالي سلوكي) ومن أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج هي:

• النمذجة (Modling) ويتمثل في:

- عمليات الانتباه. Attention Processes
 - عمليات الاحتفاظ. Retention Processes
 - عمليات الأداء الحركي. Moter reperoductuon Processes
 - عمليات الدافعية. Motivational Processes
 - المناقشة و تبادل الحوار. Dissects
 - التمثيل لعب الأدوار. Role Ploy
 - الاسترخاء العضلي. Muscular Relaxation
 - التعزيز (التدعيم) Reinforce ment وتنقسم إلى ثلاث أنواع هي:
 - معززات مادية ملموسة (حلوى، طعام، اللعب...).
 - معززات اجتماعية:
 - تقديم الانتباه والاهتمام من خلال سلوك الابتسامة، والإيماءة والنظر إلى الطفل.
 - الحب والود الذي يظهر من خلال تقبيل الطفل وحمله.
 - الاستحسان باستخدام الألفاظ والحركات الدالة كالكلمات، والتقبيل.
 - تنفيذ رغبات الطفل والامتثال لبعض طلباته.
 - معززات نشاطية: وتشمل الأنشطة المحببة إلى الطفل مثل مشاهدة التلفاز الخروج لنزهة، ولعب الكرة، ولعب الأتاري.
- الواجبات المنزلية:**

«وقد استغرق تنفيذ البرنامج (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعين، وتكونت العينة من (12) تلميذا بالصف الرابع ابتدائي الذين شخّصوا بأنهم ذوو فرط نشاط، وقد تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (944.00-972.00) وقسموا إلى مجموعتين، (6) أطفال مجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج العلاجي وأظهرت النتائج أن الدراسة لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي حيث كانت النتائج غير دالة لجميع متغيرات الدراسة وهي: اضطراب قلة الانتباه وفرط النشاط والعدوانية والاندفاعية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في

القياس البعدي لجميع متغيرات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية للدراسة يرجع إلى البرنامج العلاجي الذي تلقته المجموعة التجريبية الذي استغرق (12) جلسة مع استخدام فنيات علاجية مما ترتب عليه انخفاض معدل المتغيرات السلبية لدى أفراد المجموعة التجريبية: اضطراب الانتباه فرط النشاط والعدوانية والاندفاعية... كما أوصت الدراسة باستثمار النشاط الزائد غير المهم في المهارات الفنية في أي عمل مقيد ومبدع». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

دراسة زنتال (2000):

صمم زنتال برنامجاً للتعليم الفردي (Indivialized Education (IEP Program ويهدف البرنامج إلى تحسين قدرات الطفل المعاق ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والذي يعاني اضطراب (ADHD) وأيضاً الطفل العادي الذي يعاني اضطراب (ADHD). انظر الملحق رقم (12) تجد البرنامج الذي صممه زنتال بالتفصيل.

- وبعد تطبيق البرنامج لوحظ تقدم كبير في القدرات التعليمية وانخفاض ملحوظ في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وذوي اضطراب (ADHD) وأيضاً لدى الأطفال العاديين والذين يعانون اضطراب (ADHD). كما يوصي واضع البرنامج زنتال خبراء التربية بتنظيم برامج خاصة بتحسين واحترام الذات واستخدام فنيات تنظيم السلوك و استراتيجيات التدخلات التربوية وذلك لتشجيع الأطفال (العاديين، غير العاديين) الذين يعانون اضطراب (ADHD) وتحسين واحترام الذات لديهم حتى يشعروا أنهم أكفاء ولديهم قيمة في المجتمع، وهذا يؤدي إلى نجاحهم في الحياة.

3-7 التدخل العلاجي الطبي:

علاج اضطراب (ADHD) طبيًا تستخدم العقاقير كمنبهات للجهاز العصبي المركزي خاصة مثلاً (امفيتامين، مثيل، فنيديات، ريتالين) تستخدم هذه العقاقير في الاختبار الطبي للأدوية أما في الاختبار الطبي الثاني تستخدم مثلاً (مضادات

الاكتئاب، تراسيكليني...) وقد أظهرت العديد من الدراسات أن هذه العقاقير تؤدي إلى خفض حدة اضطراب (ADHD)، من خلال قياسات الآباء والمعلمين... كما أظهرت تحسنا في عديد من أوجه التحصيل الأكاديمي... «وتشير الإحصائيات إلى أن هناك (75%) من الأطفال المراهقين المصابين قد تجاوبوا مع الدواء». (عصام نور، 2006، ص:71).

ولما كان للأدوية المصنفة في الاختبار الطبي الثاني لما لها من آثار جانبية إذا استخدمت على المدى البعيد، حيث تعوق النمو الطبيعي للطفل والوزن بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى نقص الوظائف المعرفية. وبالتالي يلجأ الطبيب كما أكد ذلك بيبي Bee (1995) «إلى التقليل من الجرعات أو تغيير الجرعة الدوائية أو اللجوء إلى بديلات الأدوية لدى الحالات التي لم تستجب للدواء ومن هنا يأتي الشك في نجاح العلاج بالأدوية المنشطة لمدة طويلة». (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص:57) ومن ثم لم يعد العلاج الطبي الاختيار الأفضل للعلاج لذا أوصت بعض الدراسات إلى عدم استخدام الأدوية المنبهة لوحدها وإنما يجب اشتراكه مع العلاج الشامل الذي يحتوي على العلاج الطبي والسلوكي معا في المنزل والمدرسة كما إننا نشير أن ليس كل الأطفال يحتاجون إلى الأدوية المنبهة وإنما هناك القلة منهم فقط يستجيبون للعلاج بالمنبهات.

ويذكر فارك Fark (1997) «إلى أن الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) وشخصوا مبكرا وتكيفوا مع الأسرة فينصح بعدم إعطائهم العلاج الطبي خارج أوقات المدرسة أي في المنزل وإنما يجب التركيز على المشكلات المدرسية وحلها بأساليب العلاج السلوكي». (نفس المرجع السابق، ص:57).

ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال ما يأتي:

دراسة هانت و زملاؤه Hunt.et.al (1990):

• إجراء تجربة واسعة المدى، أي مسح شامل لعديد كبير من الأطفال يعانون

اضطراب (ADHD)

• الهدف من ذلك:

■ التعرف على أنواع العقاقير التي تؤثر في خفض اضطراب (ADHD) وسميت (Open trial).

■ التعرف على تأثير عقار الكلونيدين (Clonidine) في خفض اضطراب (ADHD).

■ التعرف على تأثير عقار الجوان فاسين (Guan facene) في خفض اضطراب (ADHD).

● استخدم الباحثون مقياس كونر لجمع المعلومات عن هذه الأطفال من تقارير الوالدين.

أظهرت النتائج ما يأتي:

■ يعتبر كل من العقار الكلونيدين، الجوان فاسين من أحسن العقاقير وأنجعها في خفض اضطراب (ADHD) وذلك بإعطاء الجرعات بنظام ثابت طبقا لكل طفل.

■ كما أن العقارين اثبتا نجاعتهما في خفض الإحباط والسلوكيات العدوانية.

دراسة حالة قام بها جادو وبومير (Pomerey&Gadow 1990):

تتلخص في حالة طفلة عمرها (4 سنوات) تعاني نشاطا حركيا زائدا بدرجة شديدة مع تخلف عقلي متوسط الدرجة وقام الباحثان بعلاجها بمركبات (المثيل فنيديات (Methyl phenidat) وعقار (الفنفلورامين fenfluramine) وعقار (بلاسبو Plasbo) لمدة عامين ونصف بنظام الجرعات الثابتة.

أظهرت النتائج ما يأتي:

■ انخفاض ملحوظ في المظاهر الكلينيكية والسلوكية للنشاط الزائد المفرط الحركة لدى الطفلة.

دراسة جولدين (Golden 1991):

● تهدف الدراسة إلى:

- إثبات فعالية عقار الريتالين (Ritalin) في خفض المظاهر لدى أطفال يعانون اضطراب (ADHD) وذلك بنظام الجرعات الثابتة.
- اشتملت العينة على (10 أطفال) يعانون اضطراب (ADHD) و(10 أطفال) آخرين عاديين.
- أعطى هؤلاء الأطفال جرعات بنظام عقار(الريتالين) واعتمد على تقارير الوالدين في درجة تأثير عقار الريتالين على هؤلاء الأطفال.
- أكدت النتائج ما يأتي:
- أن عقار الريتالين يؤثر في الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) والأطفال العاديين بنفس درجة التأثير من ناحية المظاهر الكلينيكية
- كما أشارت إلى أن سلوك الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) ليس اضطرابا سلوكيا ولكنه هو مظهر من مظاهر الصراع.
- دراسة جادو (1992):**
- تهدف الدراسة إلى تأثير الأدوية المنبهة أو المنشطة في اضطراب (ADHD).
- اشتملت العينة على (4 أطفال) من سن المدرسة يعانون اضطراب (ADHD) وبعض الاضطرابات العصبية على حركات غير طبيعية وحركات إرادية (زملة توريث).
- واعتمد الباحث على تقارير الوالدين في جمع المعلومات عن تاريخ حالة كل طفل وزمن ظهور هذه الأعراض.
- نظام إعطاء الجرعات من مركبات الدكسي امفيتامين Dexampbetamine لطفلين ومركبات المثيل فينيدات Methyphenidate لطفلين آخرين.
- في جدول قسم إلى (8) جلسات بدأ بأقل جرعات ثم استمر في زيادتها إلى أن لوحظ تحسين في خفض مظاهر اضطراب (ADHD).
- أكدت النتائج ما يأتي:

■ أن أحسن جرعة تعطي نتائج جيدة في خفض اضطراب (ADHD) من مركبات الدكسي امفيامين هي الجرعة التي تتراوح ما بين (5 و 15) ومليجرام لكل كيلوجرام يوميا.

● ومن مركبات المثيل فنيديات هي الجرعة التي تتراوح ما بين (0.3، 1.00) مليجرام لكل كيلو جرام يوميا ويمكن خفض الجرعات إلى النصف إذا احدث خفض للمظاهر السلوكية للاضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

دراسة تانوك واسكاتشر (1992) Scha char & Tannok:

● تهدف إلى تعرف الباحث إلى تأثير مركبات المثيل فنيديات (MPH) في خفض اضطراب (ADHD).

تكونت العينة من (26 طفلا) يعانون اضطراب (ADHD).

● تم إعطاء العينة المثيل فنيديات (MPH) وعقار بلاسبو Plasbo بنظام الجرعات بصورة متبادلة واعتمد على تقارير الوالدين في معرفة التغير الذي طرأ على سلوك الأطفال نتيجة تأثير العقار.

● أثبتت النتائج ما يأتي:

■ أن مركبات المثيل فنيديات من المحتمل أن تخفض بصورة مؤقتة مظاهر اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

دراسة سوانسون وآخرون (1993) Swanson.et.al:

● تهدف الدراسة إلى التعرف إلى فعالية مركبات المثيل فنيديات ومنها عقار الريتالين (Retalin).

● أجريت التجربة على (196 طفلا) يعانون اضطراب (ADHD) تعاطوا العقار (الريتالين) لعدة سنوات بنظام ثابت ومتدرج ومستمر يوميا إلى أن ظهر تحسنا في المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).

● أثبتت النتائج ما يأتي:

■ أن هذا العقار أي الريتالين له تأثير ايجابي على احترام الذات وخفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).

■ كما أنه له تأثير ايجابي على خفض مظاهر السلوك العدواني والسلوكيات السلبية وخاصة في الأطفال ذوي الحالات المتأخرة في اضطراب (ADHD).

■ إن الأطفال الذين عولجوا بعقار الريتالين لفترات طويلة أدى إلى تحسن في مظاهر سلوكهم مع ظهور بعض الآثار الجانبية القليلة والتي يمكن تحملها وتنتهي بطول فترة العلاج ومن هذه الآثار الجانبية (فقدان الشهية الصداغ، الأم في المعدة).

دراسة اسكاكر و تانوك (Tannok & Schachar 1993):

- تهدف الدراسة إلى إثبات مدى فعالية مركبات المثيل فنيديات (MPH) في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال.
- تكونت العينة من (18) تلميذا من المدرسة الابتدائية يعانون اضطراب (ADHD) تم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (7) تلاميذ ومجموعة ضابطة عددها (11) تلميذا.
- لم تتلق المجموعة الضابطة أي علاج وتلميذ واحد فقط تلقى علاجه بمركبات الدكستر وامفيتامين.
- أما المجموعة التجريبية فتلقت علاجا بمركبات المثيل فنيديات وعقار بلاسبو بنظام جرعات ثابتة في صورة متبادلة.
- اعتمد على تقارير الوالدين في معرفة مظاهر التحسن في سلوك الأطفال. أظهرت النتائج مايلي:

■ تحسنا كبيرا في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة.

■ أن الأدوية المنبهة مثل مركبات المثيل فنيديات لها تأثير أكبر من تأثير العقار بلاسبو في خفض مظاهر الاضطراب (ADHD).

دراسة روزيتر ولافاكي (Laveque & Ressler 1995):

• تهدف إلى فحص فعالية التغذية الراجعة الحيوية بجهاز الأشعة المقطعية للمخ Electro encephalogram (EEG) والأدوية المنشطة في خفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

• اشتملت العينة على (46 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة، وقيست نسبة الذكاء ما بين (80-120)

• استخدمت العينة اختبار متغيرات الانتباه في القياس البعدي.

• تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين حيث:

■ تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (23 طفلاً) حيث تلقت العلاج

باستخدام الأدوية المنشطة النفسية ولم يتلقوا المعالجة الحيوية بالأشعة المقطعية للمخ (EEG).

■ وتكونت المجموعة التجريبية الثانية من (23 طفلاً) أيضاً تلقت بدائل العلاج

بالتغذية الراجعة الحيوية بالأشعة المقطعية للمخ (EEG).

• تحدد جدول المعالجة من (20) جلسة علاجية بمعدل (3) جلسات علاجية كل

أسبوع لم تقتصر طرق المعالجة على ما حدد لكل مجموعة وإنما استخدمت طرق

إضافية تشتمل على برامج تعديل السلوك، مع إرسال استمارات المستوى

الأكاديمي والسلوكي إلى المنزل والمدرسة يومياً أو أسبوعياً.

أظهرت النتائج مايلي:

■ أن أطفال المجموعتين التجريبيتين تم خفض مظاهر اضطراب (ADHD)

بالمعالجة بالأدوية المنشطة النفسية والتغذية الراجعة الحيوية (EEG).

■ أن المجموعة التي تم علاجها بالتغذية الراجعة الحيوية (EEG)، أكثر

فاعلية في خفض اضطراب (ADHD) عن المجموعة التجريبية الأخرى.

دراسة جنسن و آخرون Jensen.et.al (1999):

• تهدف الدراسة إلى خفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال عن طريق الأدوية

وحدها.

- تم إجراء التجربة على عينة من (579 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) تتراوح أعمارهم من (7 إلى 9.9) سنة.
 - تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات حيث:
 - المجموعة الأولى عولجت بالأدوية فقط بانتظام لمدة (14) شهراً.
 - المجموعة الثانية عولجت بنظام دوري من العلاج الطبي الدوائي والعلاج السلوكي معاً.
 - المجموعة الثالثة بالتكنيك السلوكي فقط.
 - المجموعة الرابعة ضابطة لم تتلق أي علاج.
- أظهرت النتائج مايلي:
- انخفاض المظاهر المزمنة لدى مجموعة الأطفال (ADHD) في سن المدرسة بعد أكثر من (14) شهراً من تقديم البرنامج الدوائي وحده.
 - أما المجموعة الأخرى التي تم تقديم برنامج مشترك في نظام دوري من العلاج الدوائي والعلاج السلوكي وجد أن (85%) من هؤلاء الأطفال قد تم خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).
 - أما الأطفال الذين عولجوا بالنظام الدوائي فقط أو العلاج السلوكي فقط لم يظهروا سلوكيات طبيعية تماماً مثل الذين تم علاجهم ببرامج مشتركة من الأدوية والعلاج السلوكي معاً.

دراسة انجرام و آخرون Ingram et.al (1999):

- تهدف الدراسة إلى تصميم جدول يتدرج فيه بنظام الجرعات الدوائية المعطاة للطفل ذوي اضطراب (ADHD).
- اشتملت العينة من (500 طفل) يعانون اضطراب (ADHD).
- تم تقسيم العينة إلى 3 مجموعات كما يأتي:
 - المجموعة التجريبية الأولى تلقت نظاماً من الجرعات لأدوية آمنة (أي قليله التأثيرات الجانبية) لمدة (5) أيام وتعطى الجرعة للطفل أثناء فترة المدرسة.

- المجموعة التجريبية الثانية تلقت نظاما من الجرعات لأدوية آمنة (أي قليلة التأثيرات الجانبية) لمدة (7) أيام إذا كان الطفل في المنزل.
 - المجموعة الضابطة لم تتلق أي علاج.
- أظهرت النتائج ما يأتي:

- تحسنا ملحوظا في المجموعة التجريبية حيث أكد أن أحسن جرعة دوائية هي التي لم يحدث عندها أي آثار جانبية مع تحسن واضح في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).
- من توصيات الدراسة أن تخفض الجرعة الدوائية عندما تكون عالية ولها آثار جانبية إلى النصف وإذا لم يحدث تحسن في الحالة يمكن تغيير الجرعات الدوائية.
- كما أن أصحاب الدراسة يؤكدون أن الأدوية المنشطة المنبهة عامة تعتبر أحسن الأدوية لتخفيض مظاهر النشاط الزائد وأكثرها أمانا لقلة التأثيرات الجانبية المصاحبة لها.

دراسة ويفر Weaver (2000):

- استخدم في دراسته نوعين مختلفين من الأدوية بالنظام الذي يساعد على خفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.
 - تكونت العينة من (25 طفلا) (ADHD) تم علاجهم بـ:
 - الأدوية المنشطة Stimulam
 - الأدوية المضادة للاكتئاب Anti de pressants
- وأظهرت النتائج ما يأتي:

- تم تنظيم وخفض مظاهر اضطراب (ADHD) لدى الأطفال الأكبر سنا عن (5 سنوات) بفضل فعالية هذه الأدوية.
- تحسنا في السلوك من خلال زيادة الانتباه.
- تحسنا في زيادة التحكم في الاندفاعية.
- خفض السلوك النشاط الخاص بالمهام مثل السلوك الخاص بالجلوس داخل المنزل أو المطعم أو المدرسة.

- تخفض هذه الأدوية من الضوضاء والسلوك المزعج.
- تحسنا كاملا في المظاهر السلوكية واضطراب (ADHD) وذلك باشتراك هذين النوعين من الأدوية.

دراسة اجبالية و آخريـن .al .et Eghblieh (2000):

- قام بتصميم برنامج للمتابعة الطبية.
 - يهدف البرنامج إلى متابعة نتائج العلاج بالأدوية لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD).
 - أجرى تجربة على عينة قوامها (53 طفلا) تتراوح أعمارهم من (6-7) سنوات يعانون اضطراب (ADHD).
 - تم تقسيم العينة إلى مجموعات كالآتي:
 - المجموعة التجريبية (1) مكونة من (13 طفلا) تلقوا علاجاً بعقار الـAmphetamine
 - المجموعة الضابطة مكونة من (17 طفلا) لم تتلقى أي علاج بأي دواء.
 - المجموعة التجريبية الثانية وعدد أفرادها (23 طفلا) تلقوا علاجاً متتابعاً من الأدوية مع علاج سلوكي.
 - الأدوات التي استخدمتها الدراسة هي:
 - نظام التنبيه (Alerting System (AS)
 - مقياس الانجاز والتحصيل (Continuous Performancetest (CPT)
- تم تطبيق الأدوات على المجموعتين التجريبيتين
أبرزت الدراسة النتائج الآتية:

- أن المجموعتين التجريبيتين أظهرتا تحسنا في الأداء وتنفيذ المهام عن المجموعة الضابطة غير أنها أظهرت تنوعا في مرات رد الفعل والتي زادت في بعض المهام.
- كما أنها لم تظهر فروقا بين المجموعتين التجريبيتين في معدلات الانجاز بشكل عام.

دراسة لون Loon (2000):

- استخدم نظاما دوائيا خاصا بعقار الكافين Caffen ومركبات الامفيتامين Amphetamines
- تهدف الدراسة للتعرف على تأثيرهما على خفض اضطراب (ADHD) وعلى التحصيل المعرفي والانجاز الحركي والعاطفي.
- تم إجراء التجربة على عينة من الأطفال يعانون اضطراب (ADHD) عددهم (20 طفلا).
- تم تقسيم العينة إلى (4) مجموعات بكل مجموعة 5 أطفال:
 - المجموعة التجريبية (1) تلقت علاجاً بعقار الكافين.
 - المجموعة التجريبية (2) تم علاجها بمركبات الامفيتامين.
 - المجموعة التجريبية (3) تلقت العلاجين معا أي عقار الكافين مع مركبات الامفيتامين.
 - أما المجموعة الرابعة فهي ضابطة لم تتلق أي علاج.
- أظهرت النتائج مايلي:
- فاعلية مركبات الامفيتامين أكبر من عقار الكافين في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) والاندفاعية وتحسين الأداء الوظيفي.
- أما نتائج المجموعة التجريبية الثالثة فقد أعطت مستويات معتدلة في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) عن المجموعات الأخرى.

دراسة جلبرج و آخرون Gillberg. et. al (2001):

• جاءت هذه الدراسة لتؤكد على أن الأدوية المنشطة لفترة طويلة لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) تساعد في خفض مظاهره.

• اشتملت عينة الدراسة على (62 طفلاً) تتراوح أعمارهم ما بين (7-11) سنة تم تشخيصهم طبقاً لمعايير (DSM4) تلقوا علاجاً بعقار الأمفيتامين Amphetamine لمدة (15) شهراً.

أظهرت النتائج ما يأتي:

■ مدى فاعلية هذا العقار في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى أطفال العينة .

■ كما أن له تأثيراً إيجابياً لمدة (15) شهراً بعد بدء العلاج.

■ كما ظهر تحسن في نتائج اختبارات وكسلر للذكاء عند هؤلاء الأطفال.

دراسة تقويمية قامت بها الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال American Acaademy of Pediatric (2001):

تعتبر من أكبر الدراسات التي أجريت في هذا المجال أي (الطبي) حيث جمعت الدراسات الطبية التي استخدمت الأدوية لعلاج اضطراب (ADHD) لدى الأطفال واستنتجت نموذجاً برنامج طبي يستخدم لخفض اضطراب (ADHD) للأطفال كالآتي:

جدول (5): نموذج لبرنامج طبي يستخدم لخفض مظاهر النشاط الزائد/قصور الانتباه (ADHD) (2001). (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص ص: 55-56)

الاسم أو الفصل الدراسي	جدول الجرعات اليومية	التوقيت لمدى الجرعة	كمية الجرعة
الاختبار الطبي الأول الأدوية			
مثيل فنيـدات METHYPHENIDA TE لفترة قصيرة ريتالين Retali	مرتان في اليوم أو ثلاث مرات في اليوم	3-5 ساعات	5-20 ملجم/كجم مرتان في اليوم إلى 3 مرات في اليوم
لفترة متوسطة ريتالين Retali مثيلين Methylin	مرة في اليوم إلى مرتين في اليوم	3-8 ساعات	20-40 ملجم/كجم مرة في اليوم أو 40 ملجم كجم في الصباح، 20 ملجم بعد الظهر
لفترة طويلة كونسرتا متياديت Concerta Metadete ريتالين retalin	مرة في اليوم	8-12 ساعة	18-72 ملجم/كجم مرة في اليوم
امفيتامين" "Amphetamin لفترة قصيرة دكسدرين "Dexedrin"	مرتان في اليوم وثلاث مرات في اليوم	4-6 ساعات	5-15 ملجم/كجم مرتان في اليوم أو 5- 10 ملجم/كجم 3 مرات في اليوم.
لفترة متوسطة اديرال Addral دكسدرين سباتول	مرة واحدة إلى مرتين في اليوم	6-8 ساعات	5-30 ملجم/كجم مرة في اليوم 5-15 ملجم/كجم مرتان في اليوم
لفترة طويلة اديرال Addral	مرة في اليوم		10-30 ملجم/كجم مرة في اليوم
مضادات الاكتئاب الاختيار لطبي الثاني في العلاج			
تراي سيكليبيكي Tricyclics	مرتان في اليوم إلى 3 مرات في اليوم.		
امبرامين Imipramin دسبرامين Dseipramin بيروبينش Bupropion			
ولبوترين Wellautrin	مرة في اليوم إلى 3 مرات في اليوم.		50-100 ملجم/كجم 3 مرات يومية
ولبوترين (س ر) (SR) Wellautrin	مرتان في اليوم		100-150 ملجم/كجم مرتان يومية

4-7 التدخل العلاجي النفسي:

توصي زينب محمود شقير (1999) «بأن لابد أن يصاحب العلاج الطبي مساعدات نفسية لإعطاء الطفل المضطرب بـ (ADHD) فرصة ليكشف معنى الدواء بالنسبة له ويعرف أن الدواء مجرد مساعد حتى يقلل من قلقه... ومن ثم يجب على الوالدين والمعلمين وضع نظام معين للثواب والعقاب لتعديل الجوانب المزاجية والانفعالية لدى الطفل، وأن يواجهوا المستلزمات الطبيعية للنضج ويشبعوا الحاجات النفسية، للأطفال لاكتساب القيم وتكوين أعلى قابل للتكيف بالإضافة إلى استخدام فنيات للتعامل مع المشكلات السلوكية ضمن الخطة العلاجية» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

«رغم أن العلاج النفسي نافع وضروري للطفل الذي يعاني اضطراب (ADHD) إلا أنه لا يمكن الاعتماد عليه فقط». (عصام نور، 2006، ص:73).

5-7 التدخل العلاجي بالتغذية:

تعتبر برامج التغذية من البرامج البديلة عن استخدام الأدوية، وهي برامج مفيدة وفعالة تساعد بنسبة لا بأس بها في خفض المظاهر السلوكية والإكلينيكية لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) كما أن بعض الدراسات والبحوث التي أجريت على استخدام التدخل العلاجي بالتغذية للأطفال ذوي اضطراب (ADHD) إلى وجود علاقة ايجابية بين الحساسية للتغذية واضطراب (ADHD)، وقد اعتمدت الدراسات على اختيار مفحوصيها من الأطفال الذين لديهم نوع من الحساسية للتغذية، وهذا ما أثبتته دراسة كابلان وآخرون Kaplan.et.al (1989) التي أجريت على عدد من المفحوصين الذين يعانون الحساسية لأنواع معينة من التغذية... وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- (42%) من المفحوصين قد حققوا تحسنا بمعدل (50%) من سلوكياتهم وأن (16%) حققوا تحسنا نسبة (12%) فقط.
- كما أثبتت برامج التغذية فعاليتها بنسبة (20%) في خفض هذه المظاهر بينما برامج أخرى أثبتت فاعليتها بنسبة (62%) مع هؤلاء الأطفال وذلك بتغيير النظام الغذائي لهم واستخدام النظام الغذائي المحدد في البرنامج.

ومن الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا المجال ما يأتي:

دراسة كانكو وآخرون (1993) Kaneko. Et. al:

- تهدف الدراسة إلى:
- معرفة أنواع الأطعمة التي تؤثر في ظهور اضطراب (ADHD) لدى الأطفال وتحديدوها.
- تصميم برنامج غذائي لخفض هذا الاضطراب لا يحتوي على أطعمة.
- اشتملت العينة على (182 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD).
- كما اعتمدت الدراسة على تقارير الوالدين في تحديد الأطعمة التي تزيد من ظهور الاضطراب.
- وتوصل إلى أنواع الأطعمة الممنوعة وهي (السكر، اللبن، الذرة الشكولاتة البيض، الدقيق، الألوان الصناعية المضادة للأطعمة الخاصة بالأطفال ومحسنات الطعم).
- بعد معرفة الأطعمة التي تزيد في ظهور الاضطراب قام العلماء بتصميم برنامج لا يحتوي على هذه الأطعمة بنسب محددة لمدة (5) سنوات.
- أظهرت النتائج ما يأتي:
- وجد تأثير عالي لهذا البرنامج الغذائي في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى أطفال عينة الدراسة.
- كما أوصت الدراسة باستشارة الطبيب المتخصص في التغذية أثناء وضع النظام الغذائي الخاص بهؤلاء الأطفال وخاصة الذين لديهم حساسية من بعض الأطعمة.
- دراسة كيناكتشي وآخرون (1993) Ganachi. et. al:
- هدفت الدراسة إلى خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) عن طريق برنامج معدل مضاف إليه بعض المعادن.
- اشتملت العينة على (194 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) وضعف الذاكرة، النسيان، ضعف في الأداء المعرفي أو العقلي وعدم القدرة على التعلم.
- استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- اختبارات الذكاء
 - اختبارات التحصيل لقياس مستوى الذكاء والمستوى الأكاديمي لهؤلاء الأطفال.
 - تم توزيع العينة إلى مجموعتين كما يأتي:
 - المجموعة (1) التجريبية تم إخضاعها لنظام غذائي محدد لا يحتوي على الأطعمة الممنوعة السابق ذكرها مضافا إليها (300) ملج من عنصر الفوسفاتديل سيرن (Phosphatidyl serine (PS)) يوميا.
 - المجموعة (2) ضابطة.
 - أظهرت النتائج مايلي:
 - تقديما ملحوظا في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة.
 - كما وجد تحسنا في الذاكرة وفي الأداء التعليمي والمعرفة لدى أطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة.
 - كما أوصت الدراسة خبراء التغذية بإضافة بعض الفيتامينات والمعادن للنظام الغذائي لخفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.
- دراسة لومبارد و جرمانو Lombard & Germano (1998):**
- تهدف الدراسة إلى خفض مظاهر اضطراب (ADHD) عن طريق برنامج غذائي محدد خاص لهؤلاء الأطفال.
 - تكونت العينة من (16 طفلا) يعانون اضطراب (ADHD).
 - استعانت الدراسة بتقارير الوالدين في معرفة أنواع الأطعمة التي يتناولها هؤلاء الأطفال بكثرة.
 - من خلال تقارير الوالدين قام العلماء بتصميم برنامج غذائي محدد لهؤلاء الأطفال يحتوي على الأطعمة الآتية بنسب خفضها كالاتي:
 - السكر خفض بنسبة (77%)، اللبن بنسبة (38%)، الشكولاتة بنسبة (28%)، الذرة بنسبة (30%)، القمح الدقيق بنسبة (15%).

• دامت مدة تطبيق البرنامج عامين.

أظهرت النتائج ما يأتي:

■ أن حوالي (62%) من هؤلاء الأطفال تم خفض اضطراب (ADHD)

لديهم وبالتالي ثبتت فعالية هذا البرنامج الغذائي.

• أوصت الدراسة بإضافة فيتامين (B) إلى أطعمة البرامج الغذائية المحددة حيث

ثبت طبيًا أنه مفيد لنمو خلايا المخ لهؤلاء الأطفال.

دراسة كوان Cowan (2002):

• تعتبر من الدراسات التي أعطت أحدث نموذجًا لبرنامج غذائي، حيث أوصى

الباحث باستخدام هذا البرنامج ليس فقط للأطفال المصابين باضطراب

(ADHD) وإنما لكل عضو في الأسرة.

• حيث وضع هذا البرنامج عن طريق متخصصين يعتبر من البرامج البديلة

لاستخدام الأدوية ويفضل استخدامها أولاً قبل استخدام العلاج الطبي والعلاجات

السلوكية المختلفة.

• تهدف الدراسة إلى:

■ خفض مظاهر الاضطراب (ADHD) لدى الأطفال. تفاصيل أكثر عن

محتويات البرنامج انظر الملحق رقم (13)

أظهرت النتائج ما يأتي:

■ فعالية هذا البرنامج في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) بنسبة (20%)

لدى الأطفال الذين استخدموا هذا البرنامج.

دراسة المركز الطبي العام للتغذية (2002):

• تهدف الدراسة إلى:

■ الحفاظ على نسبة السكر في الدم ما بين (40-140) لدى الأطفال ذوي

اضطراب (ADHD).

■ مدة البرنامج تدوم (5) سنوات.

- يشتمل هذا البرنامج الغذائي على نسبة عالية من البروتين مع الخضروات الطازجة. حيث وضع برنامج يومي يحتوي على كمية من الأطعمة والسعرات الحرارية لكل نوع مع النسبة المئوية المفضلة يوميا. أظهرت النتائج ما يأتي:
- فعالية هذا البرنامج عالية في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) مع الحفاظ على نسبة السكر في الدم من (40-140).

جدول رقم (6): يوضح نظام غذائي عالي البروتين للحفاظ على نسبة السكر في الدم لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد/قصور الانتباه. (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص:44)

النسبة اليومية	(1) السعرات الحرارية لكل وجبه	النسبة يوميا	(2) السعرات الحرارية لكل وجبه
4%	حديد 0.6 ملليجرام	1%	1-كربوهيدرات 4جرام.
6%	فسفور 5 ملليجرام	4%	2-ألياف وخضروات طازجة 1جرام .
6%	ماغنسيوم 23 ملليجرام	0%	3-سكر صفر جرام.
15 %	صوديوم 340 ملليجرام	44%	4- بروتين 22جرام.
10 %	بوتاسيوم 390 ملليجرام	2%	5- كلسيوم 20 ملليجرام

- ويشير شرمونازوفا CHermonazova (1996) إلى ظهور برامج بديلة تستخدم كالوخر بالإبر الدقيقة لتوازن زيادة الطاقة خلال الجسم حيث إنها تركز على أماكن محددة بالجسم يعتقد أنها بداية قنوات لتفريغ الطاقة بصور فردية.
- أثبتت هذه الدراسة أن لها تأثيرا عاليا في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

6-7- برنامج تدريب الوالدين:

دراسة هورن و زملائه (Horn.et.al 1990):

• استخدم برنامج التدريب السلوكي للوالدين والتدريب على ضبط الذات ومدى تأثيره.

• تكونت عينة الدراسة من أطفال ذوي اضطراب (ADHD) ومتخلفين عقليا قوامها (42 طفلا) تتراوح أعمارهم ما بين (7-11) سنة.

• تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية وتم تجانس العينة من خلال نسبة الذكاء، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وعدم تناول أي أدوية وعدم وجود عجز بدني أو أمراض نفسية. تفاصيل أكثر عن الدراسة انظر إلى الملحق رقم (14).

أظهرت النتائج الآتي:

■ وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الوالدين لسلوك الأطفال قبل وبعد تلقي البرنامج العلاجي.

■ عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير المعلمين لسلوك الأطفال في المجموعات التجريبية الثلاث قبل وبعد تلقي البرنامج العلاجي.

■ وجدت فروق إحصائية بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعتين التجريبيتين (1) و(2) وكانت لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

■ مدى فاعلية ضم البرنامجين معا (برنامج التدريب السلوكي للوالدين وبرنامج ضبط الذات) في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال المتخلفين.

«اتجه عدد من الباحثين والممارسين والأخصائيين إلى اختبار كفاءة برامج التدريب للآباء وفعاليتها على اعتبار أنهما -أي الوالدان- هما أكثر الأشخاص البالغين تواجدا ومعايشة واهتماما بحياة الطفل، على سلوكهم لأكثر فترة ممكنة، قد لا تتوافر لأي فئات التدخل العلاجي الأخرى». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر

سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006]

دراسة بلاك مور وزملائه (1993): Blak More. et. al

- طور برنامجاً لتدريب الوالدين.
- اشتملت العينة على (15) أسرة لديها أطفال يعانون اضطراب (ADHD)
- يهدف البرنامج إلى:
 - إكساب الوالدين المهارات المطلوبة للتحكم في سلوك الطفل.
 - كيفية استخدام أساليب التعزيز الملحقة في البرنامج والتي تعدل الدافعية التلقائية أو الفطرية للطفل من خلال تقديم مواقف للتحكم في السلوك.
- يعتمد البرنامج على النتائج التي ترتبط بالسلوك المستهدف أكثر من اعتماده على التعزيز المستخدم في تعديل السلوك.
- أشارت نتائج الدراسة إلى:
 - أن هذا البرنامج يساعد على خفض ضغوط الوالدين.
 - أن هذا البرنامج يساعد على خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) في المنزل والتي يمكن مقارنتها بآثار استخدام برامج تعديل السلوك.

دراسة بير (1994) Beyer

- أكدت فعالية برنامج تدريب الوالدين لباركلي (Barkley).
- تكونت العينة من (31) أسرة لديها أطفال في سن ما قبل المدرسة حتى الصف الخامس ابتدائي.
- دامت مدة تطبيق البرنامج (7) أسابيع.
- تم تقسيم العينة إلى مجموعتين:
 - المجموعة الأولى ضابطة.
 - أما المجموعة الثانية تجريبية واستخدمت التسهيلات المتعاونة من البرنامج، كما أدار الجلسات فردان استخدمتا دليل باركلي لتدريب الوالدين للأطفال المنحرفين.

- وبعد تقييم القياسات القبلية والبعدية للعلاج في نموذج متعدد من خلال الملاحظة، وتقارير معدلات الوالدين، وتقارير معدلات المدرسين.

أظهرت النتائج ما يأتي:

- حدوث تغير في سلوك الوالدين نتيجة التدريب.
- وبناء على تغير سلوك الوالدين ظهر تحسن في سلوك الأطفال في المنزل بانخفاض في أعراض اضطراب (ADHD) مع زيادة في سلوكيات الطاعة.
- وتم الاستمرار في الوقت الإضافي للبرنامج نتيجة تغير سلوك الوالدين وسلوك أطفالهم.
- ظهر خفض للمظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال في المدرسة.
- لم تظهر الدراسة فروقا دالة في التغير في السلوك، وكانت الجلسات غير كافية للتعديل السلوكي الكافي.
- كما توصي الدراسة بإضافة جلسات إضافية لبرنامج باركلي لتدريب الوالدين.
- كما توصي كذلك بالنسبة لبرنامج في تدريب المدرسين مع مقابلات جادة في المدرسة لمعرفة حاجات هؤلاء الأطفال.

دراسة ريجز Riggs (1998):

- قام بدراسة تقييمية لبرنامج منظمة المحافظة على الصحة Health Maintenance Organizations (HMO) Program للأطفال ذوي اضطراب (ADHD) وتهدف الدراسة إلى:
 - تقييم الأطباء والتقارير الخاصة بالتشخيص وعلاج أطفال (ADHD) كيفية إعلام الآباء باضطراب (ADHD) لدى طفلها.
 - مدى فهم الوالدين لاضطراب طفلها ب (ADHD) وتعريفهم باحتياجات العلاج.
 - مدى رضا الوالدين عن الرعاية التي تقدمها منظمة المحافظة على الصحة تجاه هذا الاضطراب لدى الأطفال.

• تكونت العينة على (121) فردا من الوالدين الذين لديهم أطفال يعانون اضطراب (ADHD).

• استخدمت في الدراسة الأدوات الآتية لجمع المعلومات: المقابلة الشخصية من قبل الطبيب والممرضات.

• كشفت النتائج عن:

▪ رضا الوالدين عن البرامج المقدمة لهم بصفة عامة وعن برامج خفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

• كما أوصت بتكرار هذا العمل في عمليات التشخيص أيضا للأطفال ذوي اضطراب (ADHD)

دراسة المريدا Almirida (1998):

• استخدام برنامج **Pygmalion** المعرفي لتدريب الوالدين والأسرة ولتشخيص الأطفال ذوي اضطراب (ADHD).

• اشتملت العينة على (120 طفل) تراوح أعمارهم من بين (8-12) سنة يعانون اضطراب (ADHD).

• يهدف البرنامج إلى:

▪ تدريب الوالدين الذين لهم أطفال ذو اضطراب (ADHD) للتعامل مع هؤلاء الأطفال ومساعدتهم على خفض ضغوطهم وزيادة مهارتهم الاجتماعية في حل المشكلات.

▪ دامت مدة تطبيق البرنامج (7) أسابيع حيث تم فيها:

▪ تعليم وتدريب الوالدين لإعادة تشكيل السلوك وتعليمهم حل المشكلات.

▪ التدريب على مواقف لتنظيم السلوك الفوضوي.

▪ التدريب على عمليات الاتصال الجيد وبناء المهارات الاجتماعية.

• قام الباحث بتقييم البرنامج قبل استخدامه على أطفال العينة ثم قام بتطبيقه وتقييمه مرة أخرى بعد تطبيق البرنامج وبعد عملية المتابعة بـ (3) أشهر على الأقل.

• أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

- فروق دالة في سلوكيات الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) خارج المنزل، وفي المهارات الاجتماعية أيضا.
- انخفاضاً في ضغوط الوالدين الذين لديهم الأطفال يعانون اضطراب (ADHD) مع الوالدين الذين تدربوا على هذا البرنامج.
- خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

دراسة جولدستين (Goledstin 1998):

- وضع دليلاً لمساعدة الوالدين في التعامل مع الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).
- يهدف الدليل إلى:
- تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع أطفالهم الذين يعانون اضطراب (ADHD).
- يشمل الدليل على (9) استراتيجيات. انظر الملحق رقم (15) لتتعرف على تفاصيل أكثر عن هذه الاستراتيجيات.

دراسة المعهد القومي للصحة النفسية (2001):

- صمم برنامجاً تدريبياً لخفض مظاهر اضطراب (ADHD).
- يهدف البرنامج إلى:
- تخفيف الضغوط على الوالدين للتعامل مع الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).
- إكساب الوالدين الثقة في التعامل مع الضغوط الناتجة عن مشكلات هذا الطفل وينتج عن ذلك نجاح هذا الطفل.
- تخفيف مظاهر سلوك المخاطرة عند الطفل ذي اضطراب (ADHD) والتي تولد المشكلات الانفعالية لديه.
- تزويد الوالدين بمعلومات عن الطفل ذي اضطراب (ADHD) وعن كيفية تخفيف المظاهر السلوكية المميزة لهذا الطفل.
- مدة تقديم البرنامج (6) أشهر بمعدل 4 لقاءات مع الوالدين.

تقرير بكهام (2001) Peckham:

قدم الباحث في هذا التقرير عن اضطراب (ADHD) والطرق الدوائية لتنظيم وخفض المظاهر السلوكية للأطفال الذين يعانون الاضطراب والتي تستخدم في برامج خفض اضطراب (ADHD) حيث وضع الخطوط الرئيسية لبرامج سلوكية داخل المنزل. تفاصيل أكثر عن البرنامج انظر الملحق رقم (16).

دراسة فولر (2002) Fowler:

قدم برنامجا يحتوي على طرق حديثة لتحسين الحياة بشكل عام واحترام الذات لدى الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).

- يهدف البرنامج إلى:
 - خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).
 - زيادة احترام الذات.
 - تحسين النظرة العامة للحياة لدى الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD). تفاصيل أكثر عن البرنامج انظر الملحق رقم (17).

7-8-برامج متعددة النماذج:

يعتبر هذا التدخل العلاجي من أنجح البرامج حيث ثبت نجاحها بنسب (90%) في علاج وخفض مظاهر اضطراب (ADHD) لدى أطفال المدارس الابتدائية. ويقصد بهذا البرنامج أي متعددة النماذج هي تداخل أكثر من علاج في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) وأغلبها اشتمل على برامج تدخل تدريب الوالدين للتعامل مع الطفل ذي الاضطراب (ADHD). وبرامج التركيز على الطفل وبرامج التدخلات المدرسية وبرامج التدخل الطبي. واختلفت الطرق العلاجية طبقا لنوعية الأعراض والفروق الفردية للطفل.

- وفي هذا المجال هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا التدخل العلاجي نذكر منها:

دراسة جولدابير (1991) Gold Haber:

تناول برنامجا متعددة النماذج في فترة من الصيف يوميا للأطفال ذوي اضطراب (ADHD).

- تكونت العينة من (8 أطفال) يعانون اضطراب (ADHD).
- تلقت عينة الدراسة برنامجا علاجيا صيفيا مكثفا يوميا (STP) لمدة (8) أسابيع من الجلسات في العلاج السلوكي والعلاج الطبي معا.
- يعتمد في منهجيته على العلاج المتمركز على الطفل بواقع (9) ساعات يوميا لمدة (5) أيام في الأسبوع.
- يهدف البرنامج إلى:
 - تحسين السلوك الاجتماعي والمهارات الرياضية.
 - استخدام التدخلات السلوكية مثل التعزيزات الخاصة لكل طفل.
 - استخدام تكتيك الحرمان لبعض الوقت والتدعيم الاجتماعي.
 - استخدام أسلوب النمذجة وأسلوب حل المشكلات والتدريب على المهارات الاجتماعية.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج استخلصت النتائج الآتية:
- وجد اتجاهات ايجابية تؤيد فاعلية هذا البرنامج في خفض اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

دراسة بلهام وآخرون (1992) Pelham et. al

- حاول استخدام البرنامج الصيفي المكثف (STP) لخفض اضطراب (ADHD).
- أجريت تجربة أولى على عينة مكونة من (28 طفلا) تقع أعمارهم ما بين (7.2-13.8) سنة من الذكور يعانون اضطراب (ADHD).
- تلقت العينة علاجاً مزدوجاً تبادلياً من عقار بلاسيبو المعياري الضابط ومركبات المثيل فينيدات في جلسات البرنامج.
- أجريت تجربة ثانية على عينة مكونة من (38 طفلا) تقع أعمارهم ما بين (7.2-13.8) سنة من الذكور يعانون اضطراب (ADHD).

- تلقت العينة علاجاً بعقار آخر بدلاً من بلاسبو وتمت الإجراءات مثل التجربة الأولى تماماً من خلال برنامج العلاج الصيفي المكثف (STP).
أظهرت نتيجة التجربة الأولى:

- تحسناً في سلوك الأطفال الذين عولجوا بمركبات الميثيل فينيدات.
- تحسناً في الأداء.

- كما أشارت النتائج أيضاً إلى: وجود فروق في التأثيرات الدوائية حيث ظهر نجاح التقويم باستخدام عقار بلاسبو مقابل الميثيل فينيدات مع الذكور يعانون اضطراب (ADHD).

دراسة كارلسون وآخرون Carlson et. al (1992):

- تهدف الدراسة إلى معرفة تأثير العلاج الفردي والمشارك مع الميثيل فينيدات والعلاج السلوكي على أداء الطفل ذي اضطراب (ADHD) داخل غرفة الصيف.
- تتكون عينة الدراسة من (24 طفلاً) ذكور تتراوح أعمارهم ما بين (6-22) سنة يعانون اضطراب (ADHD).
- يدوم البرنامج العلاجي (8) أسابيع. تفاصيل أكثر عن البرنامج أنظر الملحق رقم (18).

أظهرت النتائج الآتية:

- أثرت البرامج الطبية تأثيراً معيناً لكل العينة أكثر من برنامج تنظيم السلوكيات المتوقعة.
- اشتراك التدخلات الطبية والعلاج السلوكي معاً جعلت النتائج تتحول نحو المعدل الطبيعي في خفض مظاهر اضطراب (ADHD).
- إن اشتراك التدخلات الطبية السلوكية معاً أعطت نتائج أكثر فائدة من العلاج الطبي وحده، أو العلاج السلوكي بمفرده.
- أن العلاج الطبي بالتبادل مع نوعين من الأدوية أعطى نتائج أفضل من العلاج بعقار واحد فقط.

- كما أوصت الدراسة باستخدام هذا التصميم الفريد من نوعه وهو برنامج متعددة النماذج في مواقف علاجية أخرى.

دراسة أنتار (Antar) (1994):

- صمم برنامجا متعدد النماذج للتدخلات التربوية في المدرسة.
- يهدف البرنامج إلى:
 - تنمية التحكم الذاتي.
 - تنمية مهارات حل المشكلات.
 - المساعدة في تحسين السلوك.
 - تقويم أو تدعيم التعميم عمليا وانتقال تأثيراته التابعة له.
- اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) تقع أعمارهم ما بين (6-12) سنة.
- يحتوي البرنامج على أساليب تدريبية وخدمات تدعيمية للتلاميذ والمدرسين وبرنامج متابعة وتقويم لتحديد الكفاءة، كما استخدمت التدخلات التقويمية القبلية والبعدية.
- أظهرت النتائج ما يأتي:

- مدى فاعلية هذا البرنامج في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).
- يشتمل هذا البرنامج على نماذج تربوية لم يشتمل عليها أي برنامج في ذلك الوقت.

دراسة هوفنج (Hoving) (1996):

- تهدف هذه الدراسة الكشفية إلى معرفة أي البرامج العلاجية متعددة النماذج أكثر تأثيرا في تحسين سلوك الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).
- اشتملت عينة الدراسة على (25 طفلا) يعانون اضطراب (ADHD).
- واستخدم ثلاثة أنواع من البرامج هي:
- برنامج العلاج الفردي.
- برنامج العلاج الأسري.

- برنامج العلاج الطبي.
- كما استخدم استبيان للمواقف المنزلية لجمع معلومات عن هذه البرامج ومدى تأثيرها على سلوك الأطفال المصابين باضطراب (ADHD).
- بينت الدراسة النتائج الآتية:
 - وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين العلاج التعاوني المكون من (برنامج العلاج الفردي، العلاج الأسري، العلاج الطبي)، مع المواقف التي تحدث فيها المشكلات السلوكية داخل المنزل.
 - وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين العلاج التعاوني المكون من (برنامج العلاج الفردي، العلاج الأسري، العلاج الطبي)، فقط مع عدد من المواقف التي تحدث فيها المشكلات السلوكية داخل المنزل.
- دراسة بيانكو Bianco (1997):
 - صمم برنامجا جديدا طابعه نفسي تربوي متعدد النماذج.
 - يهدف البرنامج إلى:
 - تدريب الوالدين والمدرسين الذين لديهم أطفال في مدارس الحضانة أو المدرسة الابتدائية. يكونون يعانون اضطراب (ADHD).
 - اشتملت العينة على المدرسين والوالدين الذين لديهم أطفال يعانون اضطراب (ADHD) أو يتعاملون مع هؤلاء الأطفال بطريق مباشر أو غير مباشر.
 - تدوم مدة تطبيق البرنامج (12) ساعة، تفاصيل أكثر عن البرنامج أنظر الملحق رقم (19).
 - بينت الدراسة النتائج الآتية:
 - اتجاهات ايجابية للوالدين نحو هذا البرنامج وفي خصائص سلوك الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) حيث ظهر خفض المظاهر السلوكية التي تميز اضطراب (ADHD).
 - تطوير البرنامج من خلال نتائج هذه الدراسة.

- أصبح من أهم أهدافه العلاجية هو كيفية تعليم الوالدين والمدرسين طرق التطبيق مع السلوك أو كيفية تعديله.

الدراسة الأكاديمية الأمريكية في الطب النفسي للأطفال والمراهقين American Academy of child and adolescen psyhatry (1997):

- تهدف الدراسة إلى:
 - وصف ملامح الممارسات الكليينكية في تحديد وتشخيص وعلاج الأطفال والمراهقين الذين يعانون اضطراب (ADHD)، تفاصيل أكثر عن البرنامج أنظر الملحق رقم (20).
- بينت الدراسة النتائج الآتية:
 - يجب أن تكون خطط للعلاج الفردي تبعا لكل نمط من أنماط الأعراض أو مظاهر اضطراب (ADHD) التي تم تحديدها في التقييم.
 - تختلف الأساليب العلاجية طبقا لنوعية الأعراض.
 - قد يكون العلاج النفسي إضافي ومتطلب لعلاج المشكلات النفسية الناشئة من اضطراب (ADHD).
 - أما الحالات المركبة المزمنة فتتطلب بيئة مركبة من العلاج الطبي والنفسي والاجتماعي.

دراسة فرنكل وآخرين Frankel et. al (1997):

- فحصت الدراسة تعميم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية عندما يتعامل الوالدين مع المهارات المناسبة لأطفالهم الذين يعانون اضطراب (ADHD) في التكيف الاجتماعي.
- تتكون العينة من (35 طفلا) تتراوح أعمارهم ما بين (9.6-12.9) سنة يعانون اضطراب (ADHD) تم فحصهم، و(17 طفلا) عاذا ليس لديهم اضطراب (ADHD) جميع أطفال العينة تلقوا علاجا بالأدوية المنشطة.

- تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات كما يأتي:
 - المجموعة الأولى تجريبية قوامها (16 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD)
 - المجموعة الثانية قوامها (12 طفلاً) بدون اضطراب (ADHD) كمجموعة انتظار.
 - المجموعة الثالثة تجريبية قوامها (19 طفلاً) يعانون اضطرابات سلوكية اضطراب (ADHD) المصحوب بتشتت الانتباه.
 - المجموعة الرابعة قوامها (5 أطفال) بدون اضطراب (ADHD) كمجموعة انتظار.
- طبق على العينة برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية بجانب البرنامج الطبي.
- أسفرت النتائج على ما يأتي:
 - تحسن في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى المجموعات التي تعاني اضطراب (ADHD) مقارنة بالمجموعات التي لها أطفال لا يعانون اضطراب (ADHD).
 - كما أوضحت أن مجموعة الأطفال التي تعاني اضطراب (ADHD) قد تحسن انتباههم بنسبة (83.4%) بالمقارنة بالأطفال الذين لا يعانون اضطراب (ADHD).
 - كما أظهرت المجموعة التي بها أطفال ذوي اضطراب (ADHD) تحسناً كبيراً نتيجة اشتراك برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على أنفسهم وعلى والديهم مع البرنامج الطبي والأدوية المنبهة.
- دراسة مقارنة أجراها سميث وآخرون Smit et. al (1998):
 - تقارن الدراسة بين تأثير الأدوية النشطة والعلاج السلوكي في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال.
 - أجريت دراسة تتبعية لعينة قوامها (16 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) تقع أعمارهم ما بين (12-14) سنة.

• اشتركوا في تجربة لبرنامج مزدوج من عقار المثيل فينيدات وعقار بلاسبو بجرعة مقدارها (0.3) ملجم/اكجم أثناء تطبيق برنامجي للعلاج الصيفي اليومي المكثف (STP).

• قسمت معدلات الكفاءة التعليمية والسلوك الاجتماعي بواسطة المرشدين والمدرسين في (12) متغيرا.

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

• فروقا دالة إحصائية في حجم تأثير هذه العقاقير عند الأطفال والمراهقين وذلك في (3) متغيرات من (12) متغيرا.

• لكن النتائج أظهرت أن الأدوية المنشطة أو المنبهة لها تأثيرا متساوي عند الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب (ADHD) إذا ارتبطت بنفس الأنشطة.

دراسة واتش بوش وآخرين Washbusch et. al (1998):

• اهتمت الدراسة بتعميم العلاج السلوكي والعلاج بالأدوية المنبهة للأطفال ذوي اضطراب (ADHD).

• طبق هذا البرنامج بعد أن قام الباحثون بفحص الفروق الفردية في الاستجابات الشائعة والناجمة عن هذين العلاجين بحيث أدخل الباحثون في البرنامج العلاجي الصيفي اليومي، قوام هذه العينة من (3) ذكور تتراوح أعمارهم ما بين (8-9) سنوات.

• تلقت العينة البرنامج العلاج الصيفي اليومي المكثف (STP) والذي يتضمن العلاج السلوكي والطبي معا.

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

■ أن طفلا واحدا فقط عمره ثماني سنوات استجاب للعلاج الطبي وتحسنت

لديه المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD).

■ أما الطفل الثاني في العمر نفسه فقد أظهر استجابة للعلاجين معا (العلاج

السلوكي والطبي معا).

- أما الطفل الثالث والذي عمره تسع سنوات فقد أظهر استجابات في العلاج طبقاً لنوعية العلاج.
- وهذا ما يؤكد مبدأ الفروق الفردية في الاستجابة لعلاج الأطفال ذوي اضطرابات (ADHD).

دراسة أجراها المعهد القومي للصحة النفسية National Institute of Mental Health (1999):

- تعتبر من أكبر الدراسات بالتعاون مع العديد من الباحثين لخفض مظاهر اضطراب (ADHD).
- تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين العلاج الطبي والعلاج السلوكي للأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD).
- تكونت عينة الدراسة من (579 طفلاً) يعانون اضطراب (ADHD) تقع أعمارهم ما بين (7-9.9) سنة، في المدرسة الابتدائية من الصف (1 - 4).
- تطابقت العينة مع معايير (DSM4) حيث كان المركب أو المختلط من اضطراب (ADHD) هو النمط الشائع، حيث ظهرت الأعراض السلوكية في الستة الشهور الأخيرة قبل تطبيق الدراسة.
- تم تقسيم العينة إلى 4 مجموعات:
 - تلقت المجموعة (1) برنامجاً في العلاج الطبي.
 - تلقت المجموعة (2) برنامجاً في العلاج السلوكي المطور.
 - تلقت المجموعة (3) برنامجين معاً السلوكي والطبي.
 - المجموعة (4) ضابطة.
- أجريت العينة على (4) أنواع من البرامج العلاجية وهي:
 - البرنامج الطبي، لجرين وزملاءه (1996) Gren nill. et. al.
 - البرنامج السلوكي المطور، بلهام (1996) Pelham.
 - برنامج التدخلات المدرسية بلهام (1998) Pelham.
 - البرنامج المشترك والشامل والذي يجمع البرامج الثلاثة السابقة.

• استمرت المعالجة بهذا البرنامج لمدة (14) شهرا، ثم بعد ذلك اجري برنامج للمتابعة الدورية لتقويم النتائج والتحقق من صحتها. تفاصيل أكثر عن البرنامج أنظر الملحق رقم (21).

• أوضحت نتائج الدراسة الشاملة (MTA) الآتي:

■ أن بعد (14) شهرا من العلاج الطبي والعلاج السلوكي المكثف أو العلاج الطبي بمفرده أو السلوكي بمفرده أظهر انخفاضا في مظاهر اضطراب (ADHD) لدى الأطفال.

■ أن العلاج الطبي بمفرده أظهر انخفاضا في مظاهر اضطراب (ADHD) لدى الأطفال عن العلاج السلوكي المركز بمفرده.

■ أن العلاج المتداخل من الطبي والسلوكي معا الأفضل في علاج المشكلات الانفعالية مثل الغضب ومشكلات الأداء الأكاديمي، وتحسن من العلاقات بين الطفل ووالديه، وينمي المهارات الاجتماعية وأفضل من العلاج الطبي بمفرده أو السلوكي بمفرده.

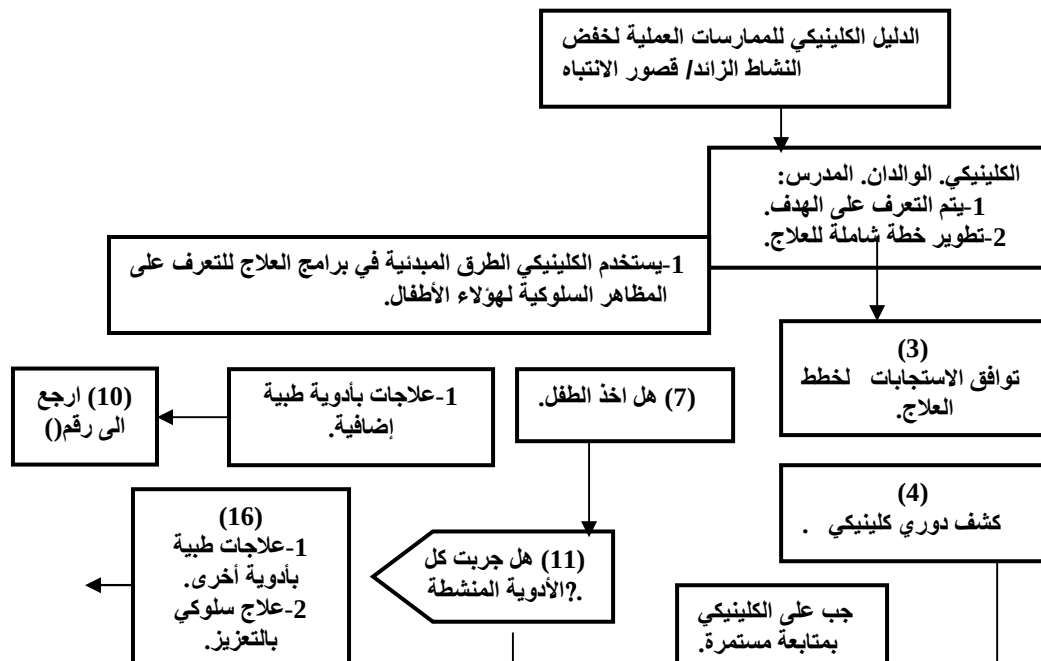
■ كما أظهرت نتائج برنامج النماذج المتعددة (MTA) نجاحا أعلى من (90%) في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) لدى أطفال المدارس.

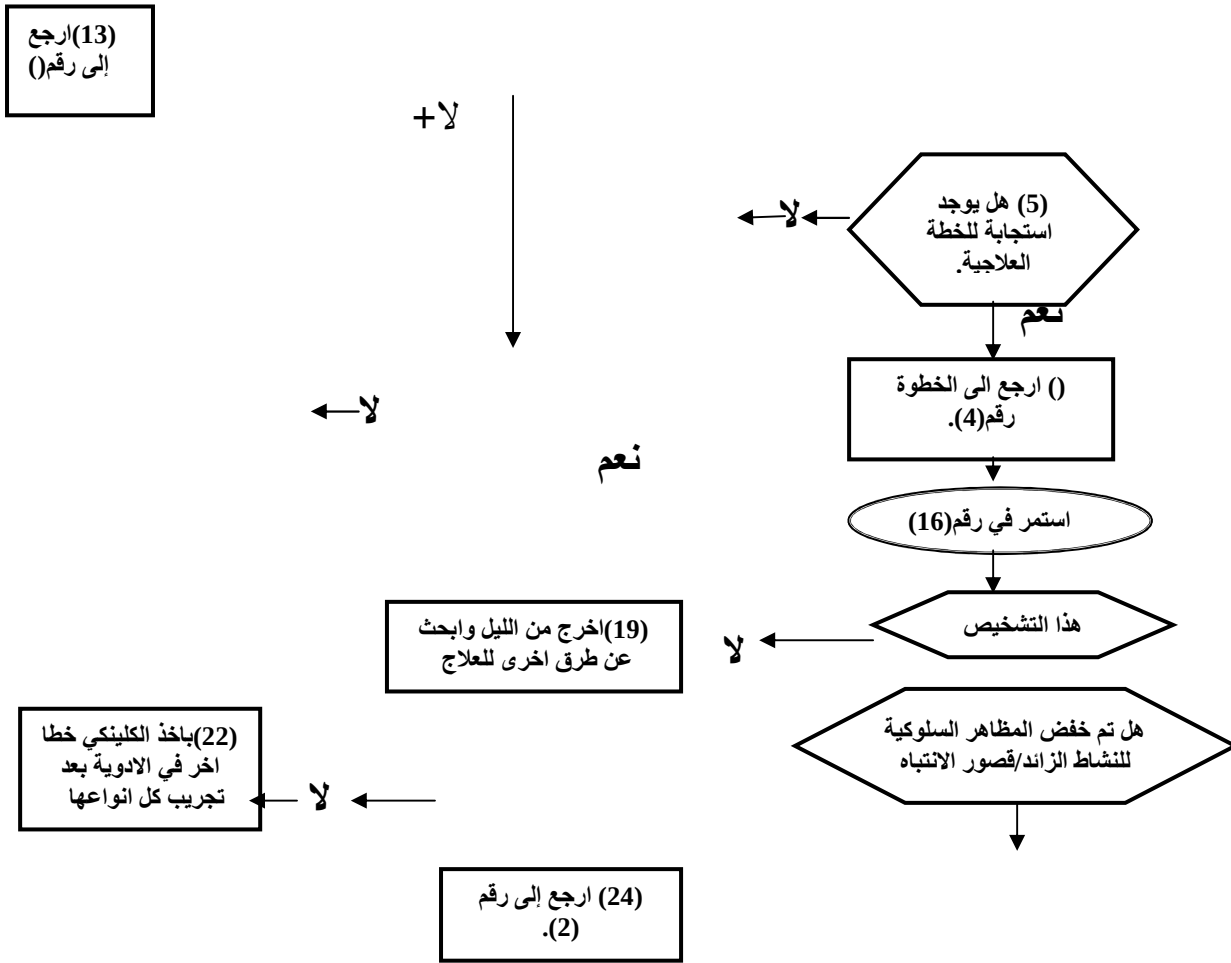
• وبعد انتهاء أكبر الدراسات التي أجريت في هذا المجال (MTA) قامت

الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال American Academy of Pediatrics

(ADHD) (2001) بوضع دليل للممارسات العلمية لخفض مظاهر اضطراب

(ADHD) لدى الأطفال يوضحه الشكل التخطيطي الآتي:





الشكل رقم (1): يوضح الدليل الإكلينيكي للممارسات العملية لخفض النشاط الزائد وقصور الانتباه لدى الأطفال (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 126)

خلاصة الفصل

وبعد عرض موجز لأهم الدراسات الحديثة التي تناولتها الدراسة والمحصل عليها من بعض مواقع الانترنت ومن بعض الكتب وأبرزها كتاب مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي (2005) ستحاول الدراسة إجراء خلاصة لما سبق:

1- يتميز اضطراب (ADHD) بثلاث صعوبات سلوكية رئيسية وهي عدم القدرة على الانتباه لفترة مناسبة من الوقت والاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها، وجسمي حركي زائد.

- 2- معظم الدراسات التي أجريت في مجال الاضطراب (ADHD) كانت مجموعات من الأطفال في المرحلة الابتدائية للكشف المبكر عن حالات الاضطراب (ADHD) ومحاولة علاجها قبل أن يستعصى علاجها فيما بعد.
- 3- معظم الدراسات اختارت عينة دراستها من الذكور.
- 4- أكدت الدراسات أن نسبة شيوع اضطراب (ADHD) المختلط أو المشترك أو المزدوج لدى الأطفال يعتبر الأكثر شيوعاً بين الأنماط الأخرى أي-اضطراب النشاط الزائد، قصور الانتباه المصحوب بتشتت الانتباه واضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بالاندفاعية- خلال مرحلة الطفولة والذي تصل نسبته إلى (12.4%).
- 5- أجمعت الدراسات والبحوث حسب حدود الدراسة أنه لا يوجد سبب محدد لاضطراب (ADHD).
- 6- إن أغلب الدراسات اختارت عينة تقع أعمارهم بين (7-12) وهي تقابل المرحلة الابتدائية وتنقسم إلى مرحلتين: الطفولة الوسطى من (7 إلى 9) تنهذب انفعالات الطفل في هذه المرحلة نسبياً عن ذي قبل، تمهيداً لمرحلة الهدوء الانفعالي. وتلعب الأسرة والمدرسة دوراً هاماً في تعليم السلوك الانفعالي للأطفال، فظهور اضطراب (ADHD) لدى الطفل في هذه المرحلة من العمر لا يساعد على الثبات والاستقرار الانفعالي وبالتالي تصبح مشكلة تستحق الدراسة والبحث لإيجاد الطرق العلاجية المناسبة لخفض مظاهر هذا الاضطراب. أما من (9 إلى 12) فهي مرحلة الطفولة المتأخرة وتعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي ويطلق بعض الباحثين عليها اسم **مرحلة الطفولة الهادئة** فظهور اضطراب (ADHD) في هذه المرحلة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث لإيجاد الطرق العلاجية المناسبة لخفض مظاهر هذا الاضطراب.
- 7- اهتمت الدراسات الحديثة ببرامج خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال العاديين والأطفال غير العاديين.

- 8- عدم الاهتمام بمعالجة هؤلاء الأطفال عن طريق برامج علاجية في المواد الدراسية لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي وخاصة في مادة اللغة العربية.
- 9- هناك برامج ودراسات تمت بتعديل وتنظيم السلوك أغلبها استخدمت أسلوب التعزيز للسلوك الحسن وذلك للنجاح الذي توصلت إلى هذه الفنيات العلاجية في خفض مظاهر الاضطراب (ADHD) كما رفضت استخدام أساليب العقاب مع الأطفال عموماً ومع هذه الفئة خاصة لأنها تؤدي إلى تفاقم الحالة.
- 10- كما أكدت برامج ودراسات بتعديل وتنظيم السلوك بنجاعة بعض الأساليب العلاجية المستخدمة في برامج خفض مظاهر اضطراب (ADHD) أسلوب تكلفة الاستجابة، أسلوب التعاقد التبادلي، أسلوب التدريس الملطف.
- 11- أثبتت بعض البرامج العلاجية إن لم نقل كلها فعاليتها ونجاعتها في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) خصوصاً لما يكون أكثر من علاج في خفض المظاهر السلوكية لاضطراب (ADHD) فيكون نجاح البرنامج أكثر فأكثر...؟؟ ونقصد بذلك نتائج برامج النماذج المتعددة (MTA) نجاحاً أعلى من (90%) في خفض مظاهر اضطراب (ADHD) في المدارس.
- والجدول رقم (7) يوضح عدد البرامج والدراسات الحديثة في خفض اضطراب (ADHD) في كل اتجاه.

جدول رقم (7): يوضح البرامج و الدراسات الحديثة في خفض النشاط الزائد/قصور

الانتباه لدى الأطفال في كل اتجاه. (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005 ص:129)

المجموع	البرامج والدراسات الأجنبية	البرامج والدراسات العربية	اتجاه البرامج والدراسات الحديثة في خفض النشاط الزائد/قصور الانتباه لدى الأطفال (العاديين-غير العاديين)
5	5	/	1-برامج ودراسات للنظام الغذائي
15	15	/	2-برامج وأنظمة طبية
19	15	4	3-برامج ودراسات تنظيم وتعديل السلوك
4	4	/	4-برامج ودراسات تعديل السلوك المعرفي
10	10	/	5-برامج ودراسات لتدريب الوالدين
16	16	/	6- برامج ودراسات متعددة النماذج

المجموع الكلي	4	65	69
---------------	---	----	----

في الفصل اللاحق تريد الدراسة أن تعرف هل التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) يمكن اعتبارهم فئة من فئات صعوبات التعلم أم هم من فئات أخرى...؟ وهل هناك علاقة بين خصائص التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) وصعوبات تعلم القراءة؟ وكيف هذا النمط من الاضطراب يؤثر على صعوبات تعلم القراءة خاصة. لأنه هو موضوع الدراسة الحالية؟ وماهي الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في رفع مستوى تعلم القراءة تجاه هذه الفئة من الأطفال.

وبما أن المعلم من الأشخاص الذين يتعاملون مع التلميذ يوميا في القسم ستتناول الدراسة خصائص وسلوكات وكفايات معينة يجب توافرها لدى المعلم لمواجهة الحاجات التربوية الخاصة للتلاميذ ذوي اضطراب (ADHD).

**الفصل الثالث: الاستراتيجيات التدريسية
المستخدمة في رفع القراءة لدى التلاميذ مضطربي
قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط**

تمهيد

- 1-تعريف صعوبات التعلم.
 - 2-أنواع صعوبات التعلم.
 - 3-نسبة شيوع صعوبات التعلم.
 - 4-أهمية القراءة.
 - 5-تصنيف الخصائص الرئيسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - 6-علاقة الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) بصعوبات تعلم القراءة.
 - 7-مبادئ التدريس لذوي اضطراب (ADHD).
 - 8-مكونات التدريس الفعال لذوي اضطراب (ADHD).
 - 9- الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لفئة التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط.
 - 10-المعلم.
- خلاصة الفصل**

إن الطفولة بما تشكله من طاقة واعدة ومن جيل مستقبلي يتسلم كل مقومات المجتمع الحضارية، تفرض على المجتمع نفسه ممثلاً في المسؤولية وخاصة القائمين بالتربية والتعليم واجب بل ضرورة الاهتمام بمنهجية تعليم القراءة والكتابة واستيعاباً للمعلومة المدرسة وذلك من أجل الوصول إلى قاعدة اجتماعية تتخطى كل حواجز الجهل والأمية ولأن القراءة والكتابة هما أساس كل علم وقاعدته المتينة فإن تمرين التلاميذ على القراءة والكتابة يعد من أكبر التحديات التي تواجه المعلمين والمدرسين من أجل الارتقاء بالطفولة التي هي في طور التعليم إلى مرحلة علمية جديدة ومن هنا تأتي أهمية المرحلة الابتدائية التي تعد المرحلة المؤسسة للمراحل التعليمية الآتية: (المتوسطة، الثانوية، الجامعية) ففيها يكتسب الطفل القدرة على الكتابة والقراءة ويتدرب على سلوكيات وآداب تربوية وينضبط على توجيهات مربية ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل كثيراً من المهارات **القراءة، الكتابة...** والعادات السلوكية والاتجاهات اللازمة لنموه وتكوينه كإنسان أثنى موارد الدولة وحتى لا تكون هناك أي معوقات أو مشاكل تمنع الطفل المتعلم من تلقي دروسه التعليمية الأولى أو عدم استيعابها، زاد الاهتمام بالمرحلة الابتدائية من قبل المتخصصين والمهتمين بالجانب التربوي وطرح كل المشاكل والصعوبات التي تواجه الطفل المتعلم ومن الطبيعي أن يواجه بعض الأطفال مشكلات وصعوبات وهم في سبيلهم إلى التعلم، نتيجة لعوامل حسية سواء أكانت بصرية، أو سمعية أو حركية، ونتيجة لعوامل عقلية كالتخلف العقلي، أو نتيجة لعوامل انفعالية كالاضطرابات السلوكية وانفعالية، وفي كل هذه الحالات ينبغي أن يقدم للطفل نوع من التربية الخاصة التي تتلاءم مع نوعية حالته إلا أن اللافت للنظر والجدير بالبحث والدراسة أن يواجه الطفل صعوبات أثناء تعلمه، في الوقت الذي لا يمكن فيه أن يصنف ضمن أي تصنيفات الإعاقة المعروفة.

وقد لفت انتباه المتخصصين وجود عدد كبير من الأطفال الذين لا يستوعبون دروسهم وفق طرق التعليم التقليدية، غير مصممين كحالات صمم أو مكفوفين أو متخلفين عقلياً، على الرغم من أنهم يواجهون صعوبات متعددة في التعلم، فبعض هؤلاء الأطفال يبدوون غالباً كأنهم أطفال عاديون تماماً في بعض المظاهر، إلا أنهم يعانون عجزاً واضحاً في

مجال أو آخر من مجالات التعلم ويبدو بعضهم كأنهم متخلفون عقليا إلا أنهم لا يملكون قدرات عادية في بعض المجالات كما أن بعض هؤلاء الأطفال غير مستقبلين للكلام أو اللغة مع أنهم ليسوا صمًا، وبعضهم غير قادرين على الإدراك البصري مع أنهم ليسوا مكفوفين.

لقد أثار هذا الموضوع كثيرا من العلماء والمتخصصين مما دعاهم إلى الإسهام في دراستها كل في مجال تخصصه حيث اهتم به علماء النفس الأعصاب، أمراض الكلام الطب، علم النفس اللغوي، ومن ثم «فقد أطلقت تسميات مختلفة على هذه الفئة من الأطفال ذوي الإصابات المخية، والأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية، والأطفال ذوي الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ والأطفال ذوي صعوبات التعلم». (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص: 52).

«ويرى بعض المتخصصين أن استخدام مصطلح صعوبات التعلم بجانبه كثير من الصواب، خاصة من وجهة النظر السيكولوجية والتربوية التي تركز الاهتمام على مظاهر السلوك، واضطرابات التعلم بغض النظر عن سبب الاضطراب الكامن في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته ويرى Werry أن معظم الأطفال ذوي اضطرابات التعلم أو الاضطرابات السلوكية لا يزيد عن كونه تخمينًا مبهمًا قد يفسر على أنه نتيجة لإصابات فيزيقية أو عدم توازن في الكيمياء الحيوية للمخ». (نفس المرجع السابق).

كما أشار كيرك Kirk (1963) «إلى صعوبات التعلم عندما خاطب مجموعة من الآباء ممن لديهم أطفال يجدون صعوبات حادة في تعلم القراءة أولديهم نشاط زائد Hyperactivity أو لا يستطيعون حل المشكلات الرياضية ولا ترجع هذه المشكلات إلى تأخر عقلي أو لإعاقة حسية أو لاضطراب انفعالي ولا يظهر ذلك عند اختبارهم واستخدم كيرك مصطلح (صعوبات التعلم) لوصف الأطفال الذين يعانون اضطرابات في النمو اللغوي والكلام والقراءة ومهارات الاتصال المصاحبة». (نفس المرجع السابق).

لقد أُعتبر موضوع تعريف صعوبات التعلم من بين الموضوعات المثيرة حيث بذل فيه الباحثون جهوداً جبارة بهدف الوصول إلى مفهوم صادق و مقبول عن صعوبات التعلم.

1-تعريف صعوبات التعلم:

لقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم في القراءة الانطلاق (1961-1974م) Learnhng Disabilities

كما أنه صدر أول تعريف رسمي لصعوبات التعلم على يد اللجنة الاستشارية في الولايات المتحدة الأمريكية برئاسة صمويل كيرك Kirk (1968) «صعوبات التعلم هو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجى وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطراب في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية الثقافية». (نصرة محمد عبد الحميد جلد 1995، ص:4 بتصرف).

التناول العام للمفهوم أظهر نوعاً من التداخل بينه وبين المفاهيم الأخرى فشكلت اللجنة القومية الاستشارية بقيادة كيرك لاشتقاق تعريف يحظى بالقبول فقدمت اللجنة تعريفاً عام (1969) وكان عنوانه صعوبات التعلم النوعية.

لذلك جاء تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم Njclد (1981) شمل هذا التعريف: «شملت اللجنة القومية المشتركة رابطة الأطفال والبالغين لذوي صعوبات التعلم (Acld) والرابطة الأمريكية للحديث واللغة والسمع (Asra) أو مجلس صعوبات التعلم (Cld) وقسم الأطفال ذوي الاضطرابات الاتصالية (Dcld) والرابطة الدولية للقراءة (Ira)» (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، ص ص:61-62)

حيث توصلت اللجنة إلى اتفاق حول التعريف: «صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى أن ينطلق بمجموعة غير متجانسة من الاضطراب والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام السمع أو الحديث أو القراءة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد يفترض أن تكون راجعة إلى خلل

وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو تدريسي/أو تعليم غير كاف أو غير ملائم أو عوامل نفسية منشطة وهي ليست نتيجة مباشرة لهذه الظروف والمؤثرات». (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، 2004، ص:62)

تعقيب عن التعريف:

لقد استبعد التعريف مصطلح العمليات النفسية، كما أنه أقر على صعوبات التعلم موجودة في مختلف الأعمار، كما أكد على أن المصطلح له طبيعة غير متجانسة وكما أن التعريف يؤكد على النموذج الطبي من الاضطرابات.

رغم ذلك لم يُقبل التعريف حتى ظهر تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم Njclد (1994)، فاستقر الرأي حول هذا التعريف: «صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ أو يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد- كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تعليم غير ملائم إلا أنها أي الصعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات». (نفس المرجع السابق، ص ص:62-63).

ويرى عبد الناصر أنيس عبد الوهاب «أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تتضمن عموماً وجود العامل النفسي أو العصبي، الذي يمنع أو يتداخل مع النمو الطبيعي للعمليات العقلية للطفل فيسبب له اضطراب في المجالات المصاحبة لتلك العمليات سواء أكانت في القراءة أم الكتابة أم الحساب، هذا من الناحية الأكاديمية، أما من الناحية

النمائية فقد تحدث تلك الاضطرابات في التفكير أو الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة». (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:53).

وقد تزايد الاهتمام في الحقبة الأخيرة من الزمن على مشكلات الطفولة المرتبطة بعدم تركيزهم على نشاطهم المفرط واستعملت مصطلحات لوصف تلك الفئة مثل:

Attention Deficit Disorders (A.D.D)

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

وطبقا لوصف الرابطة الأمريكية للأخصائيين النفسيين (APA) «فإن الأفراد الذين يعانون أعراض عدم الانتباه Inattention، والاندفاع Impulsiveness، والنشاط الزائد Hperactivituy، وهناك بعض الملامح العامة لأولئك الأفراد تشمل تحصيلًا أكاديميًا أقل تقديرًا، أقل للذات بالإضافة إلى مشكلات في علاقاتهم الاجتماعية وثورات غضب... الخ، وعلى الرغم من انتشار تلك الصعوبات عند الأطفال حتى أنها لتصل إلى نسبة (3%) فإنهم لا يصنفون ضمن ذوي متطلبات التربية الخاصة، مما دفع متخصصي تعليم الفئات الخاصة إلى اعتبار من يتصفون بالسّمات الثلاث (عدم الانتباه الاندفاع، النشاط الزائد) ضمن فئة مستقلة من فئات صعوبات التعلم». (كمال عبد الحميد زيتون، 2003 أ، ص ص:112، 113)

2-أنواع صعوبات التعلم:

لقد قدم كيرك كالفنت Kigk Chalfont تصنيفا لصعوبات التعلم من أبرزها وأكثرها شمولية ودقة، وقد صارت على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الموضوع.

ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين من الصعاب:

2-1- صعوبات التعلم النمائية أو النفسية Devetopmental Learning

:Disabilities

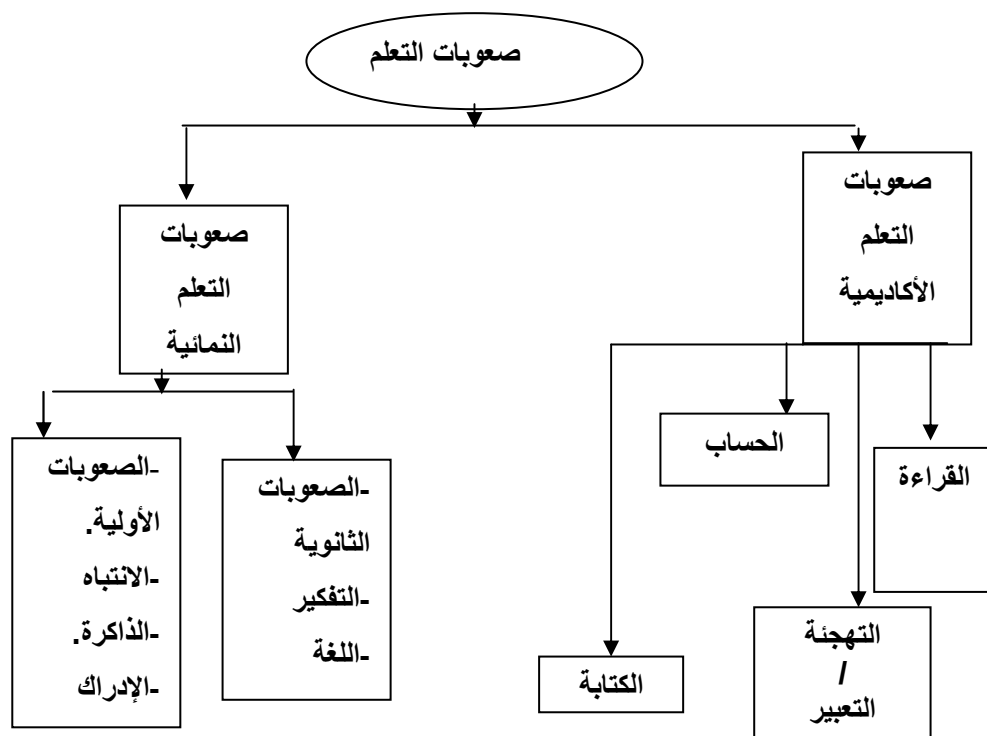
ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ويقسم هذا النوع إلى:

• **صعوبات أولية:** وتتضمن (الانتباه، الذاكرة، الإدراك) التي تعتبر وظائف أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية.

• **صعوبات ثانوية:** وهي خاصة باللغة الشفاهية والتفكير.

2-2- صعوبات تعلم أكاديمية Academic Disabilities:

«وهي مشكلات تظهر في أطفال المدارس، وتظهر إذا حدث اضطراب في الطفل في العمليات النفسية السابقة الذكر (صعوبات نمائية) بدرجة كبيرة واضحة ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية». (كمال عبد الحميد زيتون 2003 أ، ص:113) ويمكن توضيح ذلك التصنيف في الشكل الآتي:



الشكل رقم (2) : يوضح تصنيف صعوبات التعلم. (كمال عبد الحميد زيتون 2003 أ،

ص: 114)

ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية نتيجة للصعوبات النمائية أو النفسية بمعنى هي التي تقف وراءها.

وبغض النظر عن صعوبات التعلم يطرح سؤال لتدعيم حركة الدراسة. تُرى ماذا يقصد بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟ وما هي يا ترى نسبة انتشاره بين تلاميذ هذه المرحلة؟.

• أولاً: ما هو مفهوم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

مفهوم صعوبات التعلم يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى وبما أن موضوع هذه الدراسة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم فيصبح كما أشار عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992) هذا المصطلح أي-صعوبات التعلم- مرادف للصعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب)، كما أن هذه الدراسة ستركز على القراءة والتلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط اختيرت مادة القراءة للبحث والدراسة لأنها المصدر الرئيسي للعلم والمعرفة حيث أن الدراسة لاحقاً ستحاول أن تناقش الأعراض التي يتكرر ظهورها لدى الطفل الذي يعاني اضطراب (ADHD) يتداخل مع نموه الأكاديمي ويتم التركيز على القراءة فيعوق تقدمها واستمرارها.

• ثانياً: ماهي نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

3-نسبة شيوع صعوبات التعلم:

كانت أولى التقديرات ما قرره أورتون Orton (1926) بأن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً الصعوبات الخاصة في القراءة تقدر بنسبة (4%) من أطفال المدرسة ولكنه رفع هذه النسبة في أبحاثه الأخيرة إلى حوالي (10%) وفي السويد قدر هالجرين Hallgren (1950) هذه الحالات بحوالي (10%) أيضاً وبنفس النسبة قدر هالجرين أيضاً عام (1955) صعوبات القراءة في الدانمارك.

• نسبة الشيوع في أمريكا: إن نسبة شيوع الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم يختلفون بحسب المحكات المناسبة، وباستخدام محك واحد حصل ميكليست وبوشر Myklebust & Bushes (1969) على نسبة شيوع لصعوبات التعلم تبلغ (15%) وحين استخدموا محكاً آخر حصلوا على نسبة (7%).

- وجد مير MEIR أن هذه النسبة تبلغ (4.7%) في دراسة أخرى أجراها على عينة مكونة من (2400) طالب كولورادو الأمريكية.
- وفي إطار تحديد مدى انتشار صعوبات تعلم لدى الأطفال ظهرت تغيرات كثيرة حيث قدر سيجل وجولد Siegel & Gold (1982): هذه النسبة في مدى تراوح بين (1%) و(41%)، أما سيجمون Sigmon (1987) فقدرها في المدى من (2%) إلى (30%)، أما تورجسن وآخرون Torgresen.et.al (1988) في المدى من (15%) إلى (20%)، أما كيرك وجيلغر Kirk & Gallegher (1983) قد توصلوا إلى أن من (1%) إلى (2%) من مجتمع التلاميذ الذين يعانون صعوبات خفيفة في التعلم وأفضل تقدير كما يرى بعض التربويين هو من (1%) إلى (3%) من تلاميذ المدارس.
- وحسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي (1984) حوالي (4%) من مجموع طلاب المدارس من (3، 21 سنة) وتمثل هذه النسبة حوالي (40%) من الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة وهي بنسبة (72%) للذكور و(28%) للإناث..
- ويذكر بريان وبريان Bryan & Bryan (1986) «أن هناك زيادة في نمو أعداد أطفال ذوي صعوبات التعلم خلال السنوات الماضية حيث زاد هؤلاء الأطفال إلى أكثر من (48%) خلال الفترة ما بين (1971-1981) حيث وصل العدد إلى ما يقرب من (465.000) طفل في الولايات المتحدة الأمريكية». (محمود عوض الله سالم، 2003، ص:22).
- إذا كان هذا المشكل وصل إلى هذا الحد في الولايات المتحدة الأمريكية فيا ترى ما هي نسبة ذوي صعوبات التعلم في نظام التعليم العربي؟
- ومن خلال ما هو متوفر لدينا من نتائج بعض الدراسات القليلة في هذا المجال فقد أوضحت:

دراسة أحمد عواد (1988):

«إن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت (52.24%) وذلك على عينة قوامها (245) تلميذا وتلميذة، كما أن نسبة التلاميذ

الذين يعانون صعوبات الكتابة (57.96%) وفي الفهم والاستيعاب (57.96%) وفي المحصول اللغوي والتعبير عن الأحداث التي تتناسب وسن التلاميذ (68.16%)». (محمود عوض الله سالم، 2003، ص:22).

دراسة مصطفى كامل (1988):

«التي أوضحت نتائجها، نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت (26%) وفي الكتابة (28.4%) وذلك على عينة قوامها (419)» (نفس المرجع السابق ص:22)

دراسة فتحي مصطفى الزيات (1989):

«قام بدراسة في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث ابتدائي حتى الأول متوسط بلغ قوامها (344) تلميذا وتلميذة ووجد أن أنماط التعلم الشائعة لدى أفراد العينة هي: صعوبات التعلم والذاكرة بنسبة (22.7%)، صعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة (20.6%)، صعوبات الانجاز والدافعية بنسبة (19.6%)». (نبيل عبد الحافظ، 2000، ص:6)

أوضحت الدراسات التي قام بها الباحثون في هذا المجال في الإمارات العربية المتحدة (1991) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في إحدى الدراسات على المرحلة الابتدائية إلى (13.7%) منها (15.14%) ذكور و(11.8%) إناث.

دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1991):

التي أوضحت نتائجها ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين نسب انتشار صعوبات القراءة وصعوبات الحساب وصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث كانت نسبة انتشار صعوبات القراءة (16.5%) ونسبة انتشار صعوبات الكتابة (18.8%) في حين كانت نسبة انتشار صعوبات الحساب (13.9%).

- كما توصل إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب انتشار صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة في اتجاه الذكور، ولم يتحقق ذلك بالنسبة لصعوبات الحساب، فقد بلغت انتشار صعوبات القراءة (24%) لدى الذكور مقابل (11%) لدى الإناث، كما بلغت صعوبات الكتابة (26%) لدى الذكور مقابل

(13%) لدى الإناث في حين بلغت نسبة صعوبات الحساب لدى الذكور (13%) مقابل (15%) لدى الإناث.

ويذكر كمال أبو سماحة (1995): أن نسبة انتشار الصعوبة في التعلم تتراوح ما بين (15%) إلى (20%) مجموعة الطلاب (المقيدين) بالمدارس الحكومية بالأردن. وفي دراسة مجدي الشحات (1999):

في البيئة المصرية تبين أن نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات في الرياضيات لعدد عينة قوامها (442) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي كانت (7%).

أما في دراسة أحمد حسن عاشور (2002):

فقد بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (14%) على عينة قوامها (471) تلميذ وتلميذة في حين بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين تلاميذ نفس العينة (12%) وهي نسبة تقارب المعدلات العالمية التي تقدر بحوالي (15%) أو (16%) تقريباً.

إن الإحصائيات التي تم التطرق إليها عن واقع ذوي صعوبات التعلم وأعدادهم في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول العربية تقودنا إلى التساؤل عن الدراسات والبحوث التي يفترض أن يقوم بها أهل الاختصاص في قطاع التعليم والتربية بالجزائر بالرغم من أن هذه الظاهرة في تزايد مستمر دون الالتفات إليها...

تشير هذه النسب حتى في أقل تقديراتها إلى أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعليم يمثلون فئة غير قليلة في مجتمع تلاميذ المدرسة الابتدائية، لذلك وجب المبادرة والاهتمام بهذه المشكلة على المستوى البحثي والتطبيقي، خاصة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم للكشف المبكر عن صعوبات التعلم ومحاولة علاجه قبل أن يستعصى علاجه فيما بعد كما أنه تظهر عند هذه الفئة من التلاميذ إذا لم يعالجوا مشاكل في الوظائف والمشكلات الاجتماعية.

وهذا ما يؤكده هاري وسميث Harry & Smith (1980) نقلاً عن كيرك Kirk (1972)، «أن معظم صعوبات التعلم لا يتم اكتشافها إلا عندما يبدأ الطفل بالذهاب إلى

المدرسة، وهي غالبا يتم اكتشافها بسبب العجز عن التعليم بالنسبة للقراءة ويعني ذلك أن صعوبات التعلم وصعوبات القراءة يرتبطان كل منهما بالآخر». (نصرة محمد عبد الحميد جلد، 1995، ص:5)

لذلك نجد أن المؤتمرات منذ عام (1963) قد أكدت على ضرورة توجيه الأنظار إلى مجال صعوبات التعلم، وانتهت بالتوصية بضرورة وجود طرق للتشخيص والعلاج السيكولوجي لهؤلاء الأطفال.

كما أنه حدد **Hollohan and Carickck Shank (1973)** «المشاكل التي تندرج تحت صعوبات التعلم وهي مشاكل القراءة، ومشاكل الكتابة ومشاكل الكلام والمشاكل الانفعالية ووجد أن هذه المشاكل تشكل مع بعضها البعض صعوبة تعلم قد تتنوع حسب الفروق الفردية بين الأطفال». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006]).

ومن ثم اتجهت معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى «الاهتمام بقضايا التنبؤ، وأساليب الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، وكان المؤشر الأحادي الأعظم استقطابا لمدخل هذه الدراسات والبحوث هو انخفاض التحصيل الدراسي الفعلي عن المتوقع... وقد ترتب على ذلك الاهتمام بذوي التحصيل المنخفض أو المتأخرين دراسيا، وذوي التفريط التحصيلي أكثر من الاهتمام بفئات أخرى مثل: المعوقين انفعاليا بطيء التعلم... وانصب التحديد المبكر على الأطفال ذوي الأداء المنخفض، وليس على الأطفال الذين ينطبق عليهم تعريف صعوبات التعلم». (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص:222)

4-أهمية القراءة:

وداخل مجال صعوبات التعلم تعتبر اللغة بمشكلاتها المتعددة ومن بينها صعوبات القراءة من أهم المجالات الجديرة بالاهتمام والدراسة، وهذا ما أشار إليه عدد كبير من الباحثين.

حيث أكد **جيورا وزملاؤها .et.al Guiora (1975)** ذلك بقولهم «لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية تعليم اللغات سواء كانت اللغة الأم، أو اللغات الأجنبية على حد سواء

حيث تعتبر اللغة كمساهمة إنسانية ولب الوجود الإنساني، فهي تربطنا بالماضي والحاضر والمستقبل». (نصرة محمد عبد الحميد جليل، 1995، ص:5).

ويشير جاكوبفيتس **Jackobvits (1970)** إلى أهمية اللغة بقوله «إن تعلم اللغة يعتبر نشاطاً أكثر تعقيداً مما يدركه غالبية الناس وخصوصاً وأن كثيراً منهم تدخل تحت مظلة مثلما يحدث عندما يدخل في الأنظمة التعليمية العامة». (نصرة محمد عبد الحميد جليل، 1995، ص:5). اللغة هي إحدى مخلوقات الله: قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۖ وَالاِخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ ۖ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الروم: 22].

ويشير **عبد الصبور شاهين** إلى «أنها تعبير مدهش عن القدرة التي لا تنتهى، فنواة اللغة هي: صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية، والصوت مساحته محدودة وإمكانات أعضاء النطق محدودة أيضاً، فهي تنتج عدداً معيناً من الأصوات، نعبر عنه بالحروف الهجائية... ومع ذلك فإن هذه الأصوات المحدودة الناشئة عن أعضاء النطق المحدودة... أنتجت هذا الوجود اللغوي الهائل المتنوع الذي تعبر عنه 3 آلاف لغة موجودة... شاء الله أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقاً إلى كل ما شاء على الأرض من حضارات، وفيصلاً بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات». (علي أحمد مذكور، 2000، ص:22).

«فاللغة من أهم النظم الحضارية التي تجعل الإنسان إنساناً ولذلك فهي تستحق الاهتمام الشديد لأنها إحدى مقومات بناء الإنسان وبناء الأمة». (علي أحمد مذكور، 2000، ص:22).

للغة فنون أربعة: الاستماع، الكلام أو التحدث، القراءة، الكتابة. القراءة هي من الموضوعات التي تهتم بها هذه الدراسة، على أساس أن الاستراتيجيات المستخدمة في رفع مستوى القراءة لفئة التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD).

لذلك سنتناول الدراسة الفن اللغوي الثالث ألا وهو القراءة وهذا للسبب الذي ذكرناه آنفاً.

تعتبر القراءة في المرحلة الابتدائية من التعليم من أهم المهارات الأكاديمية الأساسية و يتوقف على الإلمام بها الكثير من المهارات الأخرى.

وقد أشار **دوينج ولبونج Dowonwng & lebong (1982)** إلى أهمية القراءة بقولهما «أنه منذ ثلاثمائة وخمسين عاما مضت كتب فرنسيس بيكون أن القراءة تصنع إنسانا كاملا وتكون رجلا مستعدا، وتكتب رجلا صحيحا». (نصرة محمد عبد الحميد جلجل، 1995، ص:6)

تعتبر القراءة أساس التطور في ميدان العلوم المعاصر...ومنه اختراع المطبعة وسهولة الحصول على الكتاب تقدم العالم بخطى واسعة، «تعلم القراءة في عصرنا أصبح من ضروريات الحياة...» (مالك إبراهيم الأحمد، 1997، ص:55). أما في مجال التربية المقصودة التي تتم داخل المدرسة فإن القراءة تأخذ صورة أوضح، حيث تعتبر التلميذ مصدرا رئيسيا للعلم والمعرفة.

يشير **هيوز Hughes (1976)** إلى أهمية القراءة في المدرسة بقوله «إن القراءة يمكن النظر إليها ضمن المهارات التي تدرس في المدرسة على أداة مهارية، بمعنى أن تقدم الطفل في المواد الأخرى يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، ومن ثم فإنه يمكن القول بأن الفشل القرائي يعتبر عاملا أساسيا في إحداث الفشل التعليمي». (نصرة محمد عبد الحميد جلجل، 1995، ص:6)

وتؤكد **فوجل Vogel (1975)** على أهمية القراءة حيث ترى أن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يعتبر معوقا بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تعد ضرورية بصورة كبيرة.

كما يؤكد **دورينج وزملاؤه Doebring.et.al (1981)** تعتبر القراءة أساسية للنجاح التربوي والوظيفي في المجتمع، وأن القدرة على قراءة الصحف والمجالات والكتب تضيف الكثير لنوعية حياة الفرد.

أما **هاريس وسيباي Harris & Sipay (1985)** فقد أوضحا رؤيتهما عن أهمية القراءة بقولهما «القدرة على القراءة لها مزايا وقيم اقتصادية وسياسية، واجتماعية وشخصية. وهي تزيد في الأهمية كلما أصبح المجتمع أكثر تعقيدا وأكثر اهتماما

بالصناعة وكلما تقدمت التكنولوجيا، فإن معظم الأعمال والوظائف تتطلب مستويات عالية من التعليم أو التدريب المتخصص، والتي تعد القراءة ذات أهمية كبيرة بالنسبة له». (نصرة محمد عبد الحميد جلال، 1995، ص:7).

5- تصنيف الخصائص الرئيسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم:

أوضح فيشير كليمنش Clements (1966) «إلى أن عدد الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم بلغ حوالي (99) خاصة أهمها الإعاقات الإدراكية الحركية واضطرابات التناسق العام بالإضافة إلى فرط النشاط الحركي». (فاتن صلاح عبد الصادق، 2003، ص:61).

أما منظمة الصحة العالمية (1993) فقد حددت عشر خصائص مبدئية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم تمثلت في:

- 1- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- 2- الاضطرابات الإدراكية والحركية.
- 3- ظهور انحرافات في رسام المخ الكهربائي.
- 4- اضطرابات التناسق العام.
- 5- فرط النشاط الحركي.
- 6- الاندفاعية.
- 7- اضطرابات الانتباه.
- 8- صعوبة التعلم الأكاديمية.
- 9- قصور الاستماع والحديث.
- 10- الاضطراب الانفعالي. (فاتن صلاح عبد الصادق، 2003، ص:61).

اتجهت دراسات من بينها دراسة Keogh (1971) إلى تفسير صعوبات التعلم في ضوء معدل النشاط الحركي للطفل وكان موضوع الدراسة هو (الإفراط في النشاط الحركي واضطرابات التعلم) وقد استهدفت هذه الدراسة اختيار التفسيرات المختلفة للترابطات المتواترة لصعوبات التعلم والإفراط في النشاط وقد أيدت نتيجة هذه الدراسة دراسة كليمنش وبتر Clements & peters التي توصلت إلى أن (29) من (82)

من الأطفال ذوي مشكلات أو صعوبات التعلم كانوا من ذوي الإفراط في النشاط الحركي المرضي كما كان (19) من نفس العينة السابقة يغلب عليهم البطء الاستجابي لذلك يندرج الأطفال الذين يعانون أعراض عدم الانتباه (Nettention) والاندفاع (Impulsiveness) والنشاط الزائد (Hyperactivitiy) ضمن فئة مستقلة من ذوي صعوبات التعلم، كما و قد تركز الاهتمام في الآونة الأخيرة على مشكلات الأطفال السلوكية المرتبطة بعدم تركيزهم على نشاطهم المفرط..-أي هذه الفئة- وبالرجوع إلى دراسة منظمة الصحة العالمية نجد أن الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) هم فئة من فئات صعوبات التعلم ومن بين بعض الملامح لأولئك الأفراد أنهم أقل تحصيلاً أكاديمياً أي صعوبات في التحصيل الدراسي وهذا ما توضحه الدراسة فهناك علاقة وثيقة بين مشاكل السلوك والتحصيل الدراسي، حيث أن كلا منهما يؤثر في الآخر فعندما يكون التلميذ مشكلاً سلوكياً فإنه غالباً ما يكون منشغلاً عن الدرس، كما أنه يلاقي في كثير من الأحيان موقفاً سلبياً من المعلم، مما يؤثر بشكل كبير في تحصيله الدراسي، وقد تكون هذه المشاكل السلوكية نتيجة لعدم التحصيل لأسباب تتعلق بالتلميذ نفسه أو المعلم أو الظروف البيئية مما تجعل التلميذ يشعر بعدم الارتياح وقد يعبر عن ذلك بسلوك غير مرغوب.

وقد استعرض سامسون (Sampson 1966) «(44) دراسة أجريت خلال خمسين سنة أكدت جميعها العلاقة بين الفشل في القراءة والمشاكل السلوكية». (قحطان أحمد الطاهر، 2004، ص:105).

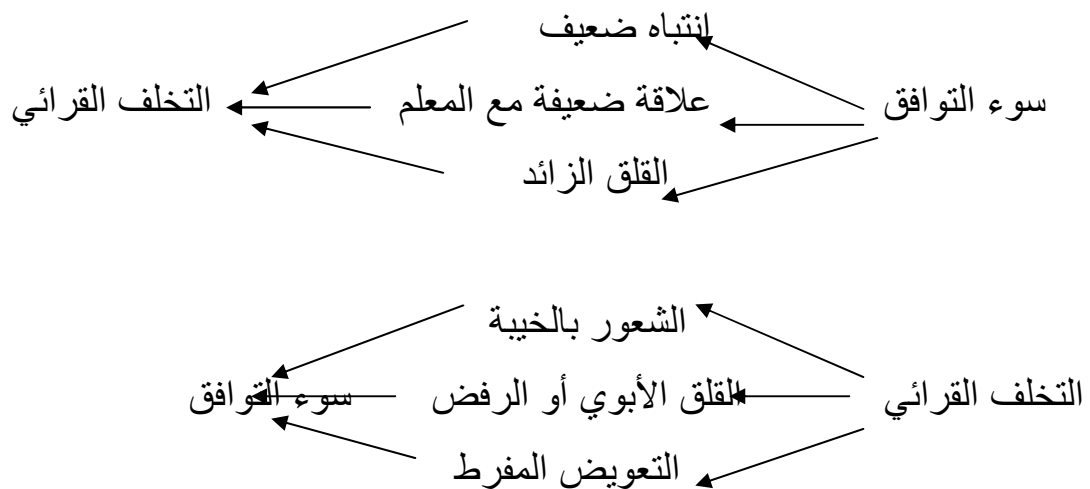
وبالرجوع أيضاً إلى الشكل رقم (2) السابق نجد أن صعوبات القراءة تندرج تحت صعوبات التحصيل الدراسي وهي من أكثر الصعوبات انتشاراً بين التلاميذ أي صعوبات القراءة.

اختار دكلاص وروس (Douglas and Ross 1968) «عينة مكونة من ثلاث فئات:

- الفئة الأولى متكيفة تكيفاً حسناً ونسبتها (27%).
- الفئة الثانية الأقل تكيفاً من الفئة الأولى ونسبتها (45%).

• الفئة الثالثة والتي تنسم بمشاكل سلوكية نسبتها (28%)». (نفس المرجع السابق)
توصلت هذه الدراسة إلى أن الفئة الثالثة كانت أقل الفئات تحصيلًا في كل من القراءة والحساب، أي أن التلاميذ الذين يتميزون بمشاكل سلوكية كان تحصيلهم الدراسي واطناً قياسياً بأقرانهم العاديين.

كما توصل روتر وآخرون **Rutter et al (1970)** إلى أن التلاميذ من الجنسين الذين يتميزون بسلوكيات مرفوضة واضطرابات نفسية كانوا متخلفين في القراءة. وفي هذا المجال توصل **ديفي Davie (1972)**: إلى أن هناك علاقة بين القدرة القرائية والتكيف حيث رأى أن (4) من (10) متخلفين في القراءة كانوا يتميزون بمشاكل سلوكية مقارنة إلى واحد من عشرة لفئات أخرى، وعند **ديفي** هؤلاء التلاميذ إلى سن الحادية عشر رأى أن العلاقة بين التكيف الاجتماعي والمنجز في القراءة بقت قوية كما كانت، إن هذه العلاقة بين المشاكل السلوكية والتحصيل الدراسي جعل النقاش دائراً في أيهما يسبب الآخر. وقد أوضح **ديفي** ذلك من خلال هذا الشكل:



الشكل رقم (3) يوضح العلاقة بين سوء التوافق والتخلف القرائي. (قحطان أحمد الطاهر،

2004، ص:106)

«تشير المشكلات السلوكية إلى أن الأعراض التي يتكرر ظهورها لدى الطفل وتتداخل مع نموه الأكاديمي أو النفسي أو الاجتماعي فتعوق تقدمه واستمراره وتتمثل هذه الأعراض في: النشاط الزائد Hyperactivity، وعدم القدرة على تركيز

الانتباه Inattention والاندفاعية Impulsivity، والعدوان Aggressivity، والافتقار إلى التفاعل الاجتماعي». (فتحي مصطفى الزيات ج2، 2001، ص:61)

إن التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) أي من عدم القدرة على تركيز الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية هو الموضوع الرئيسي الذي تهتم به هذه الدراسة على أن هذه المجموعة التي يعالجها البحث تتميز بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي تحديدا صعوبات في تعلم القراءة.

«وعند الحديث عن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي الخاصة في حين أشارت الدراسات الحديثة مؤخرا أن حوالي (70%) من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط يعيدون سنة دراسية-على الأقل- في مقابل 15 فقط من بين الأطفال الآخرين وأنه توجد نسبة ما بين (40%) إلى (80%) من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط يعانون من صعوبات التعلم...أي نسبة (2%) إلى (40%) من الأطفال الذين لديهم صعوبات يعانون-أيضا- صعوبات الانتباه»(رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

«وفي إحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال في مصر أكدت أن صعوبات التعلم في اللغة العربية بشكل عام من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط قد بلغت نسبتها (52.24%) وأن نسبة من يعانون منهم صعوبة التعلم في القراءة فقط (73.44%) والكتابة (93.75%)، والفهم (63.65%)، والتعبير (91.41%)، للعدد الكلي لمجموعة البحث البالغ عددها (245) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي». (نفس المرجع السابق)

كما يؤكد رينارد Rynard (1993) إلى أن صعوبات الانتباه هي السبب الرئيسي والمباشر لانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط.

وتعتبر صعوبات قلة الانتباه كما أشير إليها في الفصل الثاني أنها من الخصائص الأساسية للأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD)، كما تعتبر أيضا النشاط الزائد

والاندفاعية أيضا من الأعراض الأساسية لهذه الفئة من الأطفال وهذا ما أشير إليه في الفصل الثاني أيضا.

ستحاول الدراسة طرح السؤال الآتي لتدعيم حركة البحث: كيف تعوق الأعراض الأساسية عدم القدرة على الانتباه (صعوبات الانتباه) النشاط الزائد الاندفاعية، التي يتكرر ظهورها لدى الطفل تقدم تعلم القراءة؟؟ لأن هذا هو الموضوع الرئيسي للدراسة الحالية.

قبل الإجابة على السؤال ستعرض بعض الدراسات الحديثة التي تؤكد على وجود ارتباط موجب دال بين الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) (عدم القدرة على تركيز الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية) وبصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة جونسون Johnson (1985):

وهدف إلى دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واشتملت عينة الدراسة على (27) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و(27) تلميذا من العاديين بالمدارس الابتدائية وطبق عليهم مقاييس الشخصية الاندفاعية، قائمة ملاحظة سلوك التلميذ واختبار جونسون للقراءة (J.P.T).

• وخلصت النتائج إلى:

- تصنيف ذوي صعوبات القراءة بالاندفاعية.
- تصنيف ذوي صعوبات القراءة بفرط النشاط.
- تصنيف ذوي صعوبات القراءة بعدم تركيز الانتباه. (خيرى المغازي عجاج

1998، ص ص:75-76).

دراسة أنور الشرقاوي (1987):

تحت عنوان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هدفت إلى تحديد العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واشتملت الدراسة على عينة قوامها (836) مدرسا ومدرسة من المدارس

الابتدائية، وتم تحديد الأطفال ذوي صعوبات القراءة عن طريق تقديم استفتاء العوامل المرتبطة بالصعوبة من وجهة نظر المعلمين، وتكون الاستفتاء من (48) عبارة، وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حد ما أو لا ترتبط إطلاقاً.

● خلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة:

- الإحساس بالعجز، وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس.
- اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.
- العلاقة بين المدرس و التلميذ وما يرتبط بها من عوامل.
- المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل(نفس المرجع السابق)

دراسة مصطفى كامل (1988):

تحت عنوان الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واهتمت بدراسة الأسلوب المعرفي (التريث، الاندفاع) بكل من فرط النشاط وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واشتملت عينة الدراسة على (208) تلميذ بالصف الرابع الابتدائي تراوحت أعمارهم ما بين (9.7):(10.1) سنة بمتوسط قدره (9.4) سنة وطبق عليهم الاختبارات التالية (اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، اختبار سرس الليان للقراءة، اختبار القدرة العقلية العامة، اختبار بندر جشطالت البصري الحركي).

● خلصت النتائج إلى:

- وجوب ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى نشاط التلميذ وصعوبة القراءة والكتابة.
- يتصف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، بتشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، كما يتصفون بالاندفاعية.

■ وجوب الارتباط بين درجات الأسلوب المعرفي ودرجات الأطفال ذوي

صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بدلالة عند مستوى (0.01). (خيري

المغازي عجاج، 1998، صص: 47-48)

دراسة علاء الدين السعيد النجار (1995):

تحت عنوان تعديل الأسلوب المعرفي (التريث، الاندفاع) لذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية، وهدفت الدراسة إلى تعديل الأسلوب المعرفي (التريث الاندفاع) لذوي صعوبات التعلم من أطفال المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (48) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمحافظة كفر الشيخ بمتوسط عمري قدره (115.2) شهرا، واستخدم الباحث عدة مقاييس هي (اختبارات تحصيلية في الحساب، اختبار القدرة العقلية العامة، قائمة ملاحظة سلوك التلميذ، مقياس الاندفاعية، اختبار الفرز العصبي السريع، برنامج التدخل السيكلوجي لتعديل الأسلوب المعرفي).

● خلصت النتائج في صورة إجمالية إلى:

■ صلاحية برنامج الدراسة في تعديل السلوك المعرفي الاندفاعي لدى التلاميذ

ذوي الصعوبة وكذلك أوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يتصفون بالاندفاعية وعدم التريث في أدائهم على الاختبارات التحصيلية

ومن ثم فهم يتصفون بالتحصيل المنخفض.

تعقيب عن الدراسات:

معظم الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات القراءة من الأطفال في المرحلة

الابتدائية، للكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في القراءة ومحاولة علاجها قبل أن

يستعصى علاجها فيما بعد.

أكدت معظم الدراسات أن الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة يتصفون بعدم

تركيز الانتباه، الاندفاعية وفرط النشاط.

أكدت معظم الدراسات أن الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) كثيراً ما يواجهون صعوبات تعليمية وبخاصة في القراءة، أي أن هناك تداخل بين أعراض اضطراب (ADHD) والنمو الأكاديمي للطفل.

6- علاقة الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) بصعوبات تعلم القراءة:

قبل الشروع في إظهار التداخل بين الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) مع النمو الأكاديمي للطفل الذي يؤدي لإعاقة تقدمه واستمراره نُذكر أولاً بتعاريف الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) ثم نُظهر العلاقة بين هذه الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) والأداء الأكاديمي تحديداً (القراءة).

وفي ما يأتي تعريف لكل من هذه الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD):

■ النشاط الزائد: يعرفه روس، روس Ross & Ross (1971) الطفل ذي

النشاط الزائد بأنه الطفل الذي يكون مستوى نشاطه عالياً في المواقف التي لا تتطلب ذلك، ويكون غير قادر على حفظ هذا النشاط إذا طلب منه ذلك ولديه القدرة على أن يصدر استجاباته بسرعة أكثر من الطفل العادي. (فتحي مصطفى الزيات ج2، 2001، ص:61).

■ الاندفاعية: يعرفه فتحي مصطفى الزيات ج2 (2001)، الطفل ذو السلوك

الاندفاعية بأنه الطفل الذي يصدر استجابات بسرعة غير عادية ودون تفكير ولديه صعوبة في تنظيم أفعاله، أو مفرط النشاط وفي الانتقال من ممارسة النشاط إلى آخر دون إكمال أي منهما.

■ عدم القدرة على تركيز الانتباه: يعرفه فتحي مصطفى الزيات ج2

(2001)، هو الطفل غير القادر على تركيز انتباهه بأنه ذلك الطفل الذي يستطيع الاستمرار على مستوى مناسب من الانتباه عند ممارسة عمل ما ويسهل تشتتته ويفشل في إتمام الأعمال التي يبدأ فيها.

6-1- علاقة النشاط الزائد بصعوبات تعلم القراءة:

يعتبر فرط النشاط «من أنواع العجز النوعي في التعلم التي يشيع تشخيصها ويطلق لفظ فرط النشاط على الذين يجدون صعوبة في الجلوس مستقرين والانتباه إلى الأنشطة

الصفية، وأنهم يتململون، ويبدو أن ليس لديهم سيطرة على نزاعاتهم واندفاعهم ويتركون مقاعدهم على نحو مستمر أو أماكنهم المحددة وبالإضافة إلى ذلك فإنهم بعضهم لا يستطيع أن يلتفت إلى مهمة أو عمل فترة طويلة». (جابر عبد الحميد جابر 1998، ص:75).

فالأطفال الذين لديهم زيادة في الحركة مع الاندفاعية لا يتمتعون بالاتزان والاستقرار الانفعالي الذي يمكنهم التركيز على المثيرات المعروضة والانتباه إليها لأكثر من مدة محدودة، والتعلم يحتاج إلى التركيز للفهم والحفظ والتحصيل العلمي لذا نلاحظ وجود صعوبات تعلم القراءة «يعني العجز عن تفسير الأشكال الرمزية مثل الكلمات المكتوبة ويضم هذا عجزاً في الإدراك الدقيق للشكل From والوضع في المكان والترتيب المتسلسل للحروف...» (نفس المرجع السابق).

2-6- علاقة الاندفاعية بصعوبات تعلم القراءة:

يمكن تفسير الاندفاعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على ضوء العلاقة بين السلوك الاندفاعي والأداء الأكاديمي، «حيث أن الأطفال الذين يظهرون أشكالاً مختلفة من السلوك الاندفاعي يبدو أنهم يقومون بأفعالهم تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع، ومثل هؤلاء الأطفال عندما يسلكون لا يضعون في تقديرهم النتائج أو الآثار المترتبة على أفعالهم، كما يُظهر هؤلاء الأطفال العديد من المظاهر الأخرى التي تعبر عن نفسها داخل الفصل الدراسي أو خارجه منها: تخمين الإجابات سواء كانت شفوية أم كتابية، عدم أخذ الوقت الكافي لاستقبال أو تقصي كل البيانات المتاحة، النشاط الحركي المفرط (تكرير الحركة للوصول إلى الموضوعات أو الأشياء)، التسرع حتى يكون أول من انتهى من الاختبارات الأمر الذي يترتب عليه ضعف الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي السلوكات المندفعة». (فتحي مصطفى الزيات ج2، 2001 ص:100).

وأُسفرت نتائج البحوث في هذا المجال حيث «وجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون لأن يكونوا اندفاعيين بالمقارنة بأقرانهم غير المعوقين فعندما تقدم لهم مهمة حل مشكلة ما فإنهم يميلون للاستجابة بسرعة، ويرتكبون من الأخطاء وهكذا يتضح كيف تتداخل الاندفاعية مع التعلم، فالعديد من الأنشطة الدراسية تستلزم اختيار التلميذ بين عدد من البدائل». (نفس المرجع السابق، ص:101).

وتتفق هذه النتيجة مع ما وصل إليه كوف ودنلان Koegh & Donlan فيما يتعلق بالأسلوب المعرفي الاندفاعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، «وقد فسرا هذه النتيجة على أساس أن صعوبات التعلم تعتبر بمثابة اضطرابات في التنظيم الإدراكي للفرد، علاوة على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يستخدمون الأساليب الكلية أكثر من استخدامهم للأساليب التحليلية عند تجهيز المعلومات الأمر الذي يترتب عليه إصدارهم الاستجابات متسريعة لا تتلائم مع متطلبات أداء المهمة». (فتحي مصطفى الزيات ج2، 2001، ص:101)

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من تاجل، ثويت Nagle & Thwait (1979)، ميشيل Michele (1986)، مصطفى كامل (1988) فيما يتعلق «بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرن سلوكا يتسم بالاندفاعية بالمقارنة بالعاديين وقد فسر كل من تاجل وثويت (1979)، وميشيل (1985) هذه النتيجة على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا مفرطي الاندفاعية بالفعل، ولكنهم بالأحرى يستخدمون استراتيجيات ضعيفة في تجهيز المعلومات». (فتحي مصطفى الزيات ج2، 2001، ص:101)

3-6- علاقة عدم القدرة على تركيز الانتباه بصعوبات تعلم القراءة:

فالقدرة على تركيز الانتباه تعد من أهم العمليات النفسية الأساسية اللازمة لاكتساب واستخدام اللغة الشفهية والمكتوبة، وأي اضطراب في هذه القدرة يترتب عليه صعوبات في الفهم والتفكير والإدراك والذاكرة، والتي تسبب بدورها صعوبات أكاديمية كصعوبات القراءة والكتابة أو التهجي أو الحساب.

وقد حلل كوف ومارجوليس Koegh & Margolis (1976): المشكلات في ثلاث فئات هي:

1- الوصول إلى حالة الانتباه: يعاني العديد من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ضعفا في مهارات الدخول للمهمة واختيار المعلومة الهامة والجوهرية التي تجعلهم مهيين لبديئها.

2- اتخاذ القرار: ترتبط القدرة على تركيز الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالاندفاعية، فقد لاحظ العديد من الباحثين والممارسين أن هؤلاء التلاميذ

يميلون لأن يكونوا أكثر اندفاعية في اتخاذ قراراتهم عندما تواجههم مواقف حل مشكلات فيختارون البدائل الأولى دون اختيار البدائل الأخرى لكل استجابة.

3- الاحتفاظ بالانتباه: وجد العديد من الباحثين أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة لديهم صعوبات فقط في بدء المهمة، فعند أدائهم لمهمة طويلة نسبياً فإن أداءهم يميل لأن يتوقف أسرع مما هو عليه التلاميذ العاديون وهذا يشير إلى عدم قدرتهم على الاحتفاظ بحالة الانتباه بدرجات ملائمة في جميع مراحل أداء المهمة.

وهذا ما استنتجه **هلهان (Hallahan)** «بأن الصعوبة الرئيسية التي يعانيها العديد من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة هي عدم قدرتهم على استخدام مهارات القراءة الأساسية لضعف قدرتهم على تركيز الانتباه». (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:103).

ويؤكد ما استنتجه **هلهان** مع ما يراه **سبيس وآخرون (Speece. et.al 1985)** «بأن المعلمين بصفة خاصة يصفون الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم اعتماديون وأكثر قابلية لتشتت الانتباه مع أقرانهم في نفس الفصل الدراسي كما أنهم أقل تمركزاً حول العمل، وأقل استقلالا، وأقل في مستوى الذكاء اللفظي». (نفس المرجع السابق ص:103) وهذا ما أشار إليه **دانيال (Daniels 1987)** بأن مشكلة الانتباه وعدم القدرة على التركيز، تعتبر من أكثر العوامل التي تقف خلف فشل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة فهي تعد من الأعراض الأساسية التي تميز هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم.

وخلاصة ما سبق إن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يمكن أن يشتت انتباه التلميذ ويحول بينه وبين تحصيل المعلومات، وربما يؤدي إلى فقدان السياق الذي يتم من خلاله عرض المعلومات، فيصعب على أمثاله ما يسمعون أو يقرؤون، ويحدث نوع من التداخل والتشويش المعرفي فيعزفون عن متابعة الاستماع أو القراءة.

ومن ثم تنشأ لديهم صعوبات تعلم القراءة أو الوسائط الإدراكية كالانتباه والفهم والذاكرة والتي من خلالها يأخذ التعلم مكانه، فيفشلون في فهم ما يقرؤون وبالتالي يفشلون في الاحتفاظ به واسترجاعه، الأمر الذي يترتب عليه ضعف شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة ومن ثم ضحالة البناء المعرفي لديهم.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء عدم ملائمة الخبرات التعليمية المقدمة، من حيث نمط هذه الخبرات ومحتواها، أو عدم ملائمة الأنشطة التدريسية للخصائص المعرفية التكوينية لهؤلاء التلاميذ، ومن ثم لا تستثير انتباهاتهم فيعزفون عنها خاصة وأن سعة انتباههم ضحلة، فتنشأ لديهم صعوبات في الفهم والذاكرة والقراءة والكتابة وغيرها...

7- مبادئ التدريس للتلاميذ ذوي اضطراب (ADHD):

لقد تركز الاهتمام في الآونة الأخيرة على مشكلات الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD)، لذلك كان من الضروري التعرف على بعض المبادئ الأساسية اللازمة لتدريس هذه الفئة من التلاميذ، «لذا فقد تباينت وتنوعت الممارسات التدريسية التي تتبع مع هذه المجموعة من التلاميذ عبر السنين، وتبنى المربين تعليماً انفرادياً، وبرامج متدرجة مع إشراف وتوجيه المختصين ويعتمد البعض على التدريب الإدراكي الحركي، والتدريب الحسي المتعدد (Multisensory Training) (تدريب يستخدم جميع الحواس في تدريس القراءة) وتدريب لغوي يستهدف مراعاة فروق عضوية نوعية محددة (Specific Organic differences) وتجهيز المعلومات سمعياً وبصرياً». (جابر عبد الحميد جابر، 1998، ص: 77)

وقبل استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لهذه الفئة من التلاميذ وجب مراعاة بعض المبادئ التدريسية الأساسية التي يقترحها كمال عبد الحميد زيتون (2003 أ) بجانب أنواع العلاجات الأخرى عند التدريس لهذه الفئة.

1-7- بالنسبة لعدم الانتباه Inattention:

- خفض طول المهمة وذلك عن طريق:
 - تجزئة مهمة التعلم إلى عدد من الأجزاء الصغيرة التي يمكن تكملتها في أوقات متفاوتة.
 - إعطاء كلمات قليلة الأحرف.
 - استخدام كلمات قليلة في شرح مهام التعليم.
 - استخدام ممارسة متفرقة للمهام الروتينية بدلاً من الممارسات المكثفة.
- اجعل مهام التعلم أكثر تشويقاً وذلك عن طريق:

- تشجيع التلاميذ على العمل مع رفاقهم في مجموعات صغيرة شكل دوائر.
- استخدام مهام أكثر ميلا عندهم.
- استخدام جهاز العرض فوق الرأس أثناء التدريس.
- حضهم على الإنصات للمعلم.
- زد من جهاز الاجتهاد خصوصا عند قرب نهاية فترة تعلم المهام الطويلة وذلك عن طريق:
 - الحرص على اللعب خارج نطاق العمل الذين يقومون به.
 - استخدام الألعاب عند تعليمهم مواد تعليمية تتصل بالذاكرة الصم.

2-7- النشاط الزائد Excessive Activating :

- لا تحاول اختزال النشاط ولكن وجهه في المسار الصحيح وذلك عن طريق:
 - تشجيع الحركة المباشرة في الفصول بما لا يحدث ضجيجا.
 - حض الطلاب على التوقف أثناء قيامهم بالعمل وخاصة قرب نهاية المهمة.
- استخدام النشاط كمكافأة وذلك عن طريق :
 - أعط النشاط (تنظيف السبورة، ترتيب مكتب المعلم، صف الكراسي) كمكافأة فردية على تحسنه.
- استخدام استجابات نشطة في التعليم و ذلك عن طريق:
 - استخدام أنشطة تدريسية تحض على الاستجابة النشطة(التحدث، الحركة التنظيم، العمل مع السبورة).
 - شجع الكتابة اليومية، والقراءة، والخط.
 - علم الطفل أن يسأل أسئلة خاصة بالموضوع.

3-7- الاندفاع Impulsivity :

- أعط الطفل استجابات لفظية أو حركية تجعله ينتظر دوره بين أقرانه وذلك عن طريق:
 - تعليم الطفل كيفية الاستمرار في أداء الأجزاء السهلة من المهمة الموكلة إليه تعلمه (أو شغله بأخرى) خلال انتظاره للمساعدة.

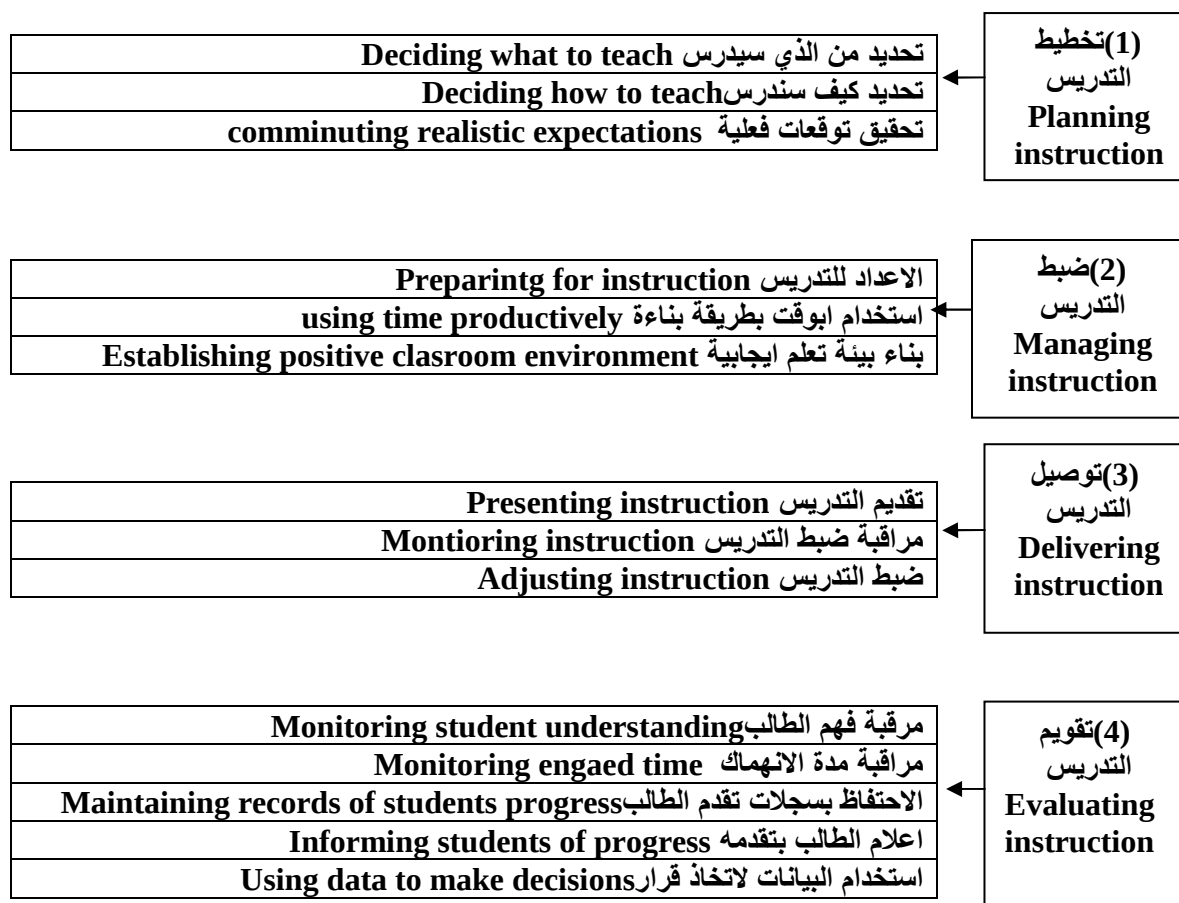
- جعل الطفل يعيد كتابة التعليمات أو يضع تحتها خطا بقلم ملون كي تحصله على الالتزام بها.
- تشجيع الطفل على اللعب بالصلصال أو التنظيف أو المسح بالممحاة خلال انتظاره أو استماعه للدرس.
- تشجيع الطفل على أخذ الملاحظات ولو على شكل رمزي.

8-مكونات التدريس الفعال:

تعريف التدريس الفعال: «هو مجموعة من المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة الدراسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريسي دون إهدار الوقت أو الطاقة». (كمال عبد الحميد زيتون ب، 2003، ص:63).

يمكن حصر مكونات التدريس الفعال لذوي اضطراب (ADHD) في المكونات الأربعة الآتية:

- تخطيط التدريس Planning Instauction
 - ضبط التدريس Managing Instauction
 - توصيل التدريس Delivering Instauction
 - تقييم التدريس Evaluating Instauction
- وهذه المكونات والاستراتيجيات على العاديين وغير العاديين، لأن التدريس الجيد برغم اختلاف نوعية المتعلمين.



الشكل رقم (4): يوضح مكونات التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة (كمال عبد الحميد زيتون أ، 2003، ص: 29). أنظر الملحق رقم (22) يوضح تفاصيل أكثر مكونات التدريس الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة.

خلاصة لكل هذه الاستراتيجيات:

خلاصة كل هذه الاستراتيجيات يمكن بناء نموذج تدريسي فعال في ظل الخطوات الآتية:

- « وضع ما الذي يتوقع من التلاميذ أن يقوموا به في شكل لفظي أو أداء فعلي.
- تأكد من قدرة التلميذ على القيام بما هو متوقع منه، وعليك أن تقوم بتزويده بتغذية راجعة للتدعيم أو التصحيح.

● بمجرد أن يظهر التلاميذ قدرتهم على أداء السلوكات المتوقعة بنسبة كبيرة يطلق لهم العنان في الممارسة المستقلة (Independent Practice) وخلال هذه المرحلة يراقب المعلم أداء التلميذ ويزوده بالتغذية الراجعة، وهذه المرحلة تعطي المعلم الفرصة لتصحيح أخطاء تلاميذه وتعطي للتلميذ كذلك الفرصة لاستخدام مهارات جديدة في أنشطة متنوعة الألعاب (Games) وحل المشكلات (Solivng.Problem) والأنشطة الاثرائية (Activites Enrichment) وهذه الخطوة قبل النهائية.

● أما الخطوة النهائية فهي إثبات تعلم التلميذ لمهارة جديدة». (كمال عبد الحميد زيتون ب، 2003، ص:266)

9-الاستراتيجيات التدريسية المقترحة مع التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

تعريف الإستراتيجية التدريسية: «هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنها وبأقصى فاعلية ممكنة». (نفس المرجع السابق)

● لا جدال أن تدريس هذه الفئة من التلاميذ يتطلب الإحاطة بجانبين مهمين:
الأول: أن تتبنى الإستراتيجية بالطريقة الفردية، وبمعنى أن يبنى لكل تلميذ برنامج خاص به، وهذا ما يسمى استراتيجيات التدريس الفردي لكل تلميذ والتي تختلف عن استراتيجيات تدريس التلاميذ العاديين، إذ تكون عامة لكل التلاميذ في مرحلة دراسية معينة ولمستوى سني معين.

الثاني: وهو وضع الأهداف بعد قياس مستوى الأداء الحالي، إذ يتم بعد ذلك البحث عن إستراتيجية ما لتدريسها، وهذا يختلف عن إستراتيجية مناهج التلاميذ العاديين، إذ تشتق الأهداف من فلسفة التربية العامة، وبناء على ما سبق ذكره تتضمن استراتيجيات تدريس التلاميذ هذه الفئة الخطوات الإجرائية الآتية:

● «قياس مستوى الأداء.

- تحديد السلوك المدخلي.
 - صياغة الأهداف التعليمية.
 - تنفيذ البرامج و استراتيجيات التدريس.
 - عملية التقويم». (نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير، 2000، ص:243)
- ومن بين الإستراتيجيات المقترحة مع التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط في رفع مستوى القراءة لديهم المنتقاة من بعض مواقع الانترنت ومن بعض الكتب والدراسات المتوفرة بتصرف نذكر منها ما يأتي:

1-9-الاستنتاج: Drawing Inferences

الاستنتاج جزء من عملية (الاستيعاب) إن لم يكن جوهرها، و يمكن تعليم مثل هؤلاء التلاميذ كيفية تحسين قدراتهم الاستنتاجية.

فقد استطاع روفائيل Raphael ونكوت Wonnacot (1985) «أن يساعدوا التلاميذ على الاستنتاج من خلال تقديم أشياء تذكارية وحركية تسهم في تكامل المعرفة السابقة والمعرفة التي يتضمنها النص» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

تعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الاستيعاب من خلال تدريبات مثل: أسئلة الصواب والخطأ استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات مثل (ارتفعت الكرة..(فوق السور، داخل الحفرة،تحت الكرسي) 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.

وتكمن فائدة هذه الإستراتيجية في بناء أسئلة فهم المقروء التي تعقب الفقرات القصيرة، أو العبارات قليلة الجمل، وكذا في استنتاج القواعد اللغوية الخاصة بفهم بعض التراكيب اللغوية.

2-9-توليد الأسئلة: Generating Questions

صياغة الأسئلة ليست مهمة مقصورة على المعلمين وحدهم، بل إن المتعلمين أيضا في حاجة إلى مثل هذا الإجراء «وثمة تأييد نظري وتطبيقي لأهمية تعلم المتعلمين بهذه الإستراتيجية بوصفها مكملية للتعليم المتبادل». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

وتفيد نتائج دراسة كل من «براون Briwn وبنكار Palincsa (1985) أن صياغة المتعلمين للأسئلة تؤدي إلى مستويات أعمق لمعالجة النص، ومن ثم تؤدي إلى تحسين استيعابهم» (نفس المرجع السابق)

ويمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية أيضا في زيادة الاستيعاب للتلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط من خلال التدريبات التي تستخدم فيها بطاقات، مثل: بطاقة الأسئلة والأجوبة، بطاقات التدريب على استخدام أساليب الاستفهام، وكذا في الأسئلة المتعددة الموجودة بعد كل جملة أو فقرة من فقرات الدروس.

3-9- التكيف: Adapting

يشير فاروق خليفة أبو زيد (1993) «أنه حينما يكتشف القارئ إخفاقه في الاستيعاب فعليه أن يقوم بإجراء لتعديل مساره، والقراء المهرة يعرفون كيف ومتى يدرسون النص الصعب مرات أكثر 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». (نفس المرجع السابق)

كما يتميز القراء بقدرتهم على أن يكيّفوا سرعتهم في القراءة لطبيعة النص المقروء ومستوى صعوبته، ويعرفون كذلك كيفية التنبؤ أو التعميم والحاجة إلى استخدام المعجم. ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في توجيه التلاميذ وبخاصة المتقدمين منهم- لتحسين الاستيعاب لديهم عن طريق إعادة المقروء مرات إذا عجزوا عن إجابة أسئلة الفهم أو البعض منها.

4-9- الفهم في القراءة:

يذكر حسن سيد شحاتة (1981) «أن أساس هذه الإستراتيجية هو أنه لا قراءة دون فهم، ويعني ذلك أنه لكي تتحقق للقراءة الجهرية مهاراتها فيجب أن تسبق بقراءة صامتة، تعقبها أسئلة عامة لقياس مدى فهم القارئ لما قرأه حتماً». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006])

وتبدأ هذه الإستراتيجية بتهيئة أذهان التلاميذ للموضوع-المراد قراءته- ثم تكليفهم بقراءة صامتة له، وتوجيه عدد من الأسئلة بعد القراءة الصامتة، للوقوف على مدى فهم التلاميذ للمعنى العام، ومناقشة ما قد يخفى على التلاميذ من الألفاظ والعبارات، ثم يقوم عدد من التلاميذ بقراءة الموضوع قراءة جهرية بالتناوب على أن يقرأ كل تلميذ فقرة ملائمة من حيث الطول، ثم يعقبه آخر بقراءة الفقرة الموالية، وهكذا حتى تنتهي قراءة الموضوع قراءة جهرية متسلسلة، تعقبها مناقشة تفصيلية في محتويات الموضوع، ثم تعاد القراءة الجهرية مرة أخرى للإصلاح والإرشاد بحيث يدرّب القراء على تصويب أخطائهم تدريباً عملياً بعد انتهاء هذه القراءة حرصاً على تسلسل القراءة.

ويمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية في تدريس الموضوعات القرائية لأول مرة حيث تبدأ بالتمهيد للموضوع ثم قراءة الموضوع قراءة صامتة وتقسيمه إلى جمل وفقرات بسيطة، كل جملة عليها مجموعة من الأسئلة يجيب عنها التلاميذ بمجرد انتهائهم من قراءة الموضوع قراءة صامتة، ثم تبدأ إجراءات القراءة الجهرية وفقاً لما ورد في الإستراتيجية السابقة.

9-5- البدء بالنموذج:

ويذكر حسن سيد شحاتة (1981) «أن أساس هذه الإستراتيجية كالمحاكاة وإعطاء النموذج للقراءة الصحيحة يمكن أن يقلده القارئون ويسترشدوا به في أثناء قراءتهم(نفس المرجع السابق).

وتبدأ هذه الإستراتيجية بقراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس ويناقش التلاميذ في معاني الألفاظ الصعبة، والأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تقسيم الموضوع إلى فقرات ويدعو أقرههم إلى محاكاته وبعد أن

يقرأ عدد كاف من التلاميذ يناقشهم المعلم في معنى المقروء وفي أخطائهم في النطق، وعندما يثق بأن تلاميذه قد أتقنوا الفقرة الأولى فهما ونطقا ينتقل بهم إلى غيرها متبعا الطريقة نفسها، ويمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية في تدريس النصوص الأدبية المقررة بالوحدتين.

9-6-الجميع يقرؤون معا:

ويذكر حسن سيد شحاتة(1981) «أن أساس هذه الإستراتيجية تحسين أواسط التلاميذ وضعفائهم، حيث يقوم المجيدون من القراء بتوجيه غيرهم من أفراد الجماعة». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25 /11/2006])

ويبدأ أسلوب القراءة الجماعية بقراءة نموذجين من قبل المعلم يعقبها مناقشة لمضمون النص عن طريق أسئلة لقياس مدى الفهم، ثم يدعو المدرس التلاميذ إلى القراءة معا في وقت واحد، مستخدما إشارات يده في تنظيم سرعة تلاميذه في أثناء القراءة، وفي دفع التلاميذ الضعاف إلى المشاركة في القراءة وملاحظة أخطاء النطق وامتصاص النشاط الزائد في العمل المفيد.

ويمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية بتطبيقها في حصص متفرقة أو في جزء من الحصة كلما أحس أن هناك ضرورة تدعو إلى ذلك على أساس أن استمرار تطبيقها لا يساعد في تحسين مهارات القراءة، لأنها عملية نطق للكلمات أكثر منها تدريب على إتقان المهارات، وأن ممارستها يحدث ضوضاء، كما أن التلاميذ الضعاف قد لا يقرؤون وبالتالي لا تكشف أخطاؤهم.

9-7-القراءة المتكررة:

تهدف هذه الإستراتيجية إلى «تحسين مستوى أداء المعسرين قرائيا عن طريق زيادة الطلاقة والدقة بالنسبة للقراءة الجهرية، بالإضافة إلى زيادة الفهم» (نصرة محمد جلجل 1994، ص:189).

وأهم مزاياها أنها تقدم للتلاميذ من مستويات مختلفة من العسر القرائي حيث تساعد العاديين والمعسرين قرائيا، ويمكن تقديمها للصغار والراشدين، كما يسهل تطبيقها.

وفي هذه الإستراتيجية يجتمع المعلم مع التلاميذ قبل البدء في التطبيق ويشرح لهم الهدف من هذا النوع من القراءة، وأن 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 مرة إلى خمس مرات حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى المستوى المطلوب بعد ذلك يقرأ كل تلميذ بمفرده في حين يستمع إليه التلاميذ الآخرون، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء للتلاميذ مباشرة في أثناء عملية القراءة المتكررة، ويعد هذا نوعاً من التغذية الراجعة التصحيحية التي تساعد التلاميذ بصورة كبيرة، ويطلق عليها في أدبيات البحث. (Corrective Feed back).

وهذه المراحل المختلفة للقراءة المتكررة تفيد التلاميذ بصورة كبيرة حيث أن التلاميذ في أثناء المراحل القراءة المختلفة يستخدمون المشغلات الضرورية لعملية القراءة وهي:

- المشغلات السمعية Auditory Processors
- المشغلات البصرية Visual Processors
- المشغلات الصوتية Phonologica Processors

وبعد التأكد من قراءة التلاميذ للدرس قراءة جهرية، وأنها قد أصبحت في مستوى عال من الدقة يطلب إلى الدارسين الإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية الدرس للتأكد من أن فهم التلاميذ قد تحسن هو الآخر، وبهذه الطريقة يكون التلميذ قد استفاد من المشغلات الخاصة بالمعنى التي تسمى (Semantic Processor)، وتشير نتائج دراسة **دويهاور Dowhower** «إلى أن إستراتيجية إعادة القراءة تعد أداة تدريسية موثوقة بها، وقد جمع الباحثون في السنوات القليلة الماضية قائمة مطولة من الدراسات التي عالجت موضوع إعادة القراءة كأسلوب لتحسين على القراءة» (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي ، عبد الناصر سلامة الشبراوي ، [اطلاع مباشر بتاريخ 25 /11/ 2006])

كما تؤكد دراسة **كان Kann (1983)** على «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 وسرعة القراءة، بالإضافة

إلى ذلك فقد قرر الآباء والمعلمون وجود تغيرات ايجابية في دافعية المتعلمين للقراءة و زيادة الوقت الحر الذي يقضونه في القراءة». (نفس المرجع السابق)

8-9- المباريات والألعاب اللغوية:

أكدت دراسات عديدة على أهمية الألعاب والمباريات اللغوية في إكساب التلاميذ اللغة بجوانبها المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة تيودور Tudor (1974) «التي تمكنت من تكييف طريقة هندسة التصميم الفني لـ: ماكروري Mcrorry في مجال تعليم النحو والمفردات». (نفس المرجع السابق)
فالنحو في هذه الدراسة عبارة عن مباريات يتلاعب فيها تلميذان بأسماء الكلمات في شكل لغز كلمات متقاطعة، يأخذ اللاعبون أدوارهم بتوليد جمل صحيحة نحويًا، وتكون جملة كل لاعب عمودية على جملة الآخر.

ودراسة محمد حسن المرسي (1984) «التي أثبتت فعالية تدريس النحو بطريقة المباريات اللغوية في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية». (نفس المرجع السابق)
وتتشترك المباريات مع الألعاب في النشاط و الترويح، إلا أنها تزيد عليها بأنها تحدد بقواعد محددة، و تأخذ الطابع الفردي أو الجماعي، ففي نهاية المباراة يكون هناك الفائز أو فريق الفائزين.

والأساس الذي تستند إليه هو ما تنادى به التربية الحديثة من ضرورة استغلال ميول التلاميذ في تعليمهم ما يراد تعليمه، ومن أبرز هذه الميول في مراحلهم المبكرة ميولهم إلى اللعب، فهم مولعون به، مفرطون فيه، يفضلونه على كل ما سواه، ومن هنا تتجه التربية إلى إدخال اللعب وأنواع النشاط في العمل الدراسي.

ولبناء مباراة لغوية في أحد الموضوعات النحوية ينبغي مراعاة الخطوات الآتية:

- «تحديد الأهداف المراد تحقيقها (معرفية، وجدانية، مهارية) ووسائل قياسها.

• تحديد الأدوات المستخدمة في المباراة (أسماء خشبية أو ورقية، بطاقات ساعات خشبية).

• تصميم المباراة على أساس ميول التلميذ لا ميول المعلم.

• مناسبة المباراة مع مستويات التلاميذ و قدراتهم.

• تحديد الضوابط والقواعد لممارسة المباراة بشكل صحيح.

• صياغة التعليمات بطريقة واحدة و مختصرة.

• مكافأة فريق الفائزين.

• التأكيد على عنصر المنافسة، و تحفيز ذكاء التلاميذ.

• الربط بين المباراة وبيئة التلاميذ (لعبة صيد السمك تتناسب مع تلاميذ البيئة الساحلية مثلا)

• التقويم»(رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي ، عبد الناصر سلامة

الشبراوي ، [اطلاع مباشر بتاريخ 25 /11/2006])

ويمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجية في تدريس النحو لهذه الفئة من التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي الانتباه حيث تساهم في امتصاص نشاطهم الزائد في تعليم أشياء مفيدة، بالإضافة إلى أنها تكسبهم كثيرا من الصفات المرغوب فيها، كالثقة في النفس، والتعاون، والصبر والاحتمال والمخاطرة والاعتماد على النفس، وتقوى عندهم الملاحظة والانتباه والنظام والطاعة وحسن المعاملة.

9-9-تمثيل الأدوار:

وتعد إستراتيجية فعالة لتدريس اللغة بجوانبها المختلفة، لأنها تحول القسم إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورا، ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور واستخدامها في تدريس النحو يعني مسرحية درس النحو أي تحويله إلى حوار مُسرح، تتحدث فيه حروف الجر عن نفسها أو عملها على السنة التلاميذ ومثل هذه المواقف المسرحية يمارس فيها التلاميذ العاديون عامة ومضطربو قلة الانتباه مفرطو النشاط خاصة أنماط لغوية وكلمات وجمل وأساليب فصيحة تيسر لهم ممارسة اللغة بنجاح.

والخطوات المتبعة في هذه الطريقة هي:

- «تحديد الأهداف المراد تحقيقها من الحوار المسرحي، وتحديد وسائل قياسها.
- تحديد الأدوار والمواد التعليمية اللازمة لأجراء الحوار (بطاقات صور دبابيس ملابس)
- بناء الحوار مع مراعاة الأسس الآتية:
 - أن يكون الحوار التمثيلي بلغة سهلة تناسب قدرات التلاميذ ومستوياتهم.
 - تشخيص الأدوات والمعامل النحوية، فكان وأخواتها، وظن وأخواتها والنواصب والجوازم وحروف الجر...كلها تتحدث عن نفسها وعن عملها.
 - أن يتيح الحوار اشتراك عدد كبير من تلاميذ القسم.
 - أن يضبط الحوار بالشكل.
 - تقسيم الحوار إلى عدة مشاهد، كل مشهد ينتهي باستنتاج المعلم لجزء من القاعدة.
- اختيار مجموعة من التلاميذ، وتعريف كل تلميذ دوره، وتدريبهم فيوقت الفراغ قبل حصة النحو، على الأداء التمثيلي لهذا الحوار، مع مراعاة دقة النطق وصحة الضبط، وحسن الإلقاء.
- عرض التلاميذ الحوار أمام زملائهم في القسم في حصة النحو.
- كتابة المعلم القاعدة على السبورة». (رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، [اطلاع مباشر بتاريخ 25/11/2006]).
- وتلقت هذه الإستراتيجية مع طريقة الألعاب والمباريات اللغوية في مزاياها المتعددة من حيث تلبية حاجات التلاميذ النفسية، وإشباع ميولهم وبناء شخصياتهم بكثير من الصفات المرغوب فيها، وترشيد طاقاتهم الزائدة في كل ما هو نافع ومفيد.
- ومن هذه الاستراتيجيات يمكن استنتاج بعض النقاط المهمة وأهمها:
- يمكن الاستفادة من الاستراتيجيات السابقة في تعليم الاستيعاب للتلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط مثل إستراتيجيتي الاستنتاج والتكيف.

- تؤكد الاستراتيجيات (4:1) على دور الخبرة السابقة في فهم المادة المقروءة وبيّنت أن القارئ الماهر يمكن أن يبني فروضا للتعرف على المعنى من خلال السياق، وكيف أن هذه الميزة تمده بمفاتيح لفهم لنص، فضلا عن المعرفة العامة والمتخصصة حول فهم المقروء عنه.
- يجب إخبار التلميذ بالغرض من القراءة، لأن تحديد الغرض والاقتناع بالأهمية هو الذي يحفز التلميذ على تحقيقه والمثابرة حتى الوصول إليه، على أن يكون هذا الغرض طبيعيا غير متكلف.
- يجب أن يكون مكان القراءة جيد التهوية والدفع والإضاءة فسيحا مريحا للتلاميذ في جلستهم، مزودا بالأدوات اللازمة والكافية.
- يجب أن يرشد المعلم تلاميذه إلى الطريقة الصحيحة للقراءة الصامتة وهي أن تكون بالعين فقط، دون همس أو تحريك الشفتين، وأن يضعوا خطوطا بالقلم الرصاص تحت الكلمات الصعبة، وأن يقرأوا قراءة فهم، ليستطيعوا الإجابة عما يوجه إليهم من أسئلة.
- لتعليم التلاميذ مناقشة الأفكار العامة ينبغي على المعلم أن يلقي على التلاميذ الأسئلة حول الأفكار البارزة في الموضوع المقروء بعد الانتهاء من القراءة الصامتة، وعند مناقشة الأفكار الجزئية، فعليه أن يوجه أسئلة تتناول فهم الفقرة المقروءة غير المباشرة، لتثير تفكيرهم.
- لتعليم التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط المفردات اللغوية أساليب متنوعة، إما عن طريق عرض الصور، أو وضع الكلمة في جملة تساعد على توضيحها وعرضها على التلاميذ، وسؤالهم عن معناها ثم كتابة الكلمة ومعناها على السبورة بإملاء أحد التلاميذ، و تكليف آخر بقراءة ما كتب.
- لابد في دروس اللغة العربية من نموذج يكون مقياس للقراءة ممثلا لمهاراتها ويثير فيهم حب المنافسة، وهذا النموذج يقرأه المعلم، أو يستمع التلاميذ إليه من شريط، على أن يوجه التلاميذ إلى الانتباه الشديد والملاحظة الدقيقة لقراءته.

• لا يجيد التلاميذ الأداء الحسن إلا إذا فهموا المعنى حق الفهم ولذا يجب البدء بتفهم المعنى الإجمالي للمقروء عن طريق القراءة الصامتة ومناقشة المعلم إياهم قبل القراءة الجهرية.

• أن تشجيع الإلقاء الجهري أمر ضروري وبخاصة لهذه الفئة من التلاميذ-هذا التشجيع يأتي من المعلم والتلاميذ، فالمعلم يدرّب التلاميذ على تنويع الصوت بتنويع المواقف الوجدانية من رجاء واحتجاج وغضب وألم وتوسل وابتهاج وأن ينصت في القراءة، أما التشجيع الذي يأتي من التلاميذ فيتمثل في ألا يسخروا منه حين يقرأ، وألا يقاطعوه حين يخطئ وألا يتحدثوا وهو يقرأ-ينبغي أن يلفت المعلم إلى أن القراءة الصحيحة تتطلب من القارئ التحكم في جسمه، فيتحرر من التوتر، ومن ارتخاء الجسم، فإن كان الجسم جامدا فالصوت معرض لأن يكون جافا أو متجرا، وعلى العكس لو كان الجسم متراخيا أكثر من اللازم فلا يكون للصوت الحيوية أو النشاط، أما التوازن الجسمي فيوحي برباطة الجأش والتحكم مما يمكن القارئ من التركيز على الأفكار والمشاعر، وحسن صدق الانفعال ولذا فالقارئ الجيد يجب أن يجلس أو يقف بطريقة يسمح للجسم بأن يؤدي وظيفة القراءة بسلامة، فإذا استدارت الأكتاف أو تدلى الرأس أو ارتفع أكثر من اللازم فهناك خطأ في توازن الجسم لابد من تصحيحه، لتزيد اليقظة في القراءة الجهرية.

10-المعلم:

وفي ظل التدريس الفعال هناك شخص مهم يعتبر أحد الأركان الهامة في عملية التدريس، شخص يتفق الكثير من المربين والباحثين على اعتباره المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء للمتعلم العادي أو المعوق أو الموهوب أو غير السوي، شخص يعتبر المشرف المباشر للمتعلم، شخص متوقف عليه أن يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها، شخص يقوي روح الابتكار أو يقتلها، شخص يهذب السلوك أو يهملها، يثير التفكير أو يحبطه، يفتح المجال للتحصيل والانجاز أو يغلقه، شخص نجاحه في أدواره المتعددة ومنها دوره التربوي متوقف على مدى كفايته واستعداده الشخصي للقيام بأعباء هذا الدور شخص من واجبه أن يظهر بصماته

على كافة عمليات مهنته ومتطلباتها شخص يرتبط نجاحه في دوره كموجه أو مرشد أو معدل أو معالج للسلوك غير المرغوب للمتعلمين بنوعيه التدريس وأساليبه وطرائقه وأساليب تقويمه التي يمارسها داخل القسم، شخص نجاحه أيضا مرتبط بالخصائص والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها، كما يرتبط نجاحه بمدى درايته بالخصائص والسلوكيات التي يجب أن يتحلى بها المتعلمون من أجل توفير المناخ التعليمي والتعليم اللازم لنجاح عملية نمو المتعلم من جوانب النمو المختلفة، شخص يُفرض عليه أن يكون ملما بالمبادئ الأساسية عند التدريس للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ويعانون صعوبات التعلم، شخص تكمن أدواره في ظل التدريس الفعال، في مساعدة تلاميذه على تنمية كل طاقاتهم من خلال تعليمهم المهارات الضرورية لكي يوظفوها في المجتمع كما عليه أن يقوم بتخطيط التدريس وإدارته وتوصيله وتقييمه سواء أكانوا عاديين أم غير عاديين، مكلف بإدارة عملية التدريس بشكل فعال، يثير دافعية التلاميذ ويدرس مهارات التفكير، يراقب التدريس من خلال تقديم تغذية راجعة مصححة ومدعمة، يضبط عملية التدريس من خلال ضبط المحتوى تقديم بدائل تدريسية مختلفة، يعيد عملية التدريس ومراجعتها، تغير سرعة العمل وذلك لتلبية احتياجات التلاميذ الفردية يجب عليه استخدام التقويم يقرر من خلالها هل الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها فعالة أم لا، كما يعمل على تقويم الأداء الفردي للتلاميذ من هو؟

إنه المعلم «الذي يعد دعامة العملية التعليمية لما يقوم به من دور مهم ورئيسي في مساعدة التلاميذ على التحصيل، واكتساب المعرفة والاتجاهات نحو المدرسة، أو نحو العملية التعليمية». (عبد المنعم أحمد الدردير ج2. 2004، ص:12).

إنه المعلم «الذي يزخر التراث التربوي بكم هائل من الأدبيات المتنوعة عن دوره ومكانته وموقعه من النظام التربوي وأثره الحاسم في تفعيل العملية التعليمية أو ترديها أو هامشية تأثيرها في المتعلمين، فمما لا تختلف بشأنه جل-إن لم يكن كل- الأدبيات على اختلاف توجهاتها النظرية أن المعلم هو العنصر الحاسم في تقرير شكل العملية التربوية ومضمونها ومدى فاعليتها». (السيد سلامة الخميسي، 2002، ص:249).

وساهمت نظريات فرويد (1856.1939) وابنته Anne «في التأثير على تعليم وعلاج الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وفي القرن العشرين أيقن المختصون بأن الأطفال بحاجة إلى برامج ومعلمين وطرق تدريس خاصة». (خولة أحمد يحي، 2003، ص:21)

تطرقت الدراسة إلى البرامج في التدخل العلاجي في الفصل الثاني وعن التدريس الفعال في هذا الفصل والآن جاء دور الحديث عن المعلم الذي يعتبر المنفذ الأول للاستراتيجيات التدريسية.

«تسعى جميع المجتمعات في العالم على اختلاف مستوياتها الاجتماعية والسياسية لابتكار مناهج تربوية حديثة تهدف إلى توفير فرص التربية والتعليم لكل إنسان من أجل الرقي والتقدم وهكذا أصبح يتواجد طلبة العلم في المستويات الدراسية المختلفة بنسب كبيرة جدا على اختلاف قدراتهم وشخصياتهم ورغباتهم وأسلوب تربيتهم في أسرهم بحيث أصبح الأمر يشكل تحديا أمام المعلم الذي يسعى لتحقيق نتائج تربوية هامة بإتاحة الفرص أمام كل متعلم لينمو نموا سليما في شخصيته وسلوكه ومعلوماته بل تعددت التحديات في ذلك إلى مجالات أخرى يتعلق قسطا منها بسلوك المتعلمين حيث وجد المعلمون أن هناك جهودا كبيرة ينبغي أن تبذل لتعديل سلوك المتعلمين غير المرغوب فيها داخل المواقف التدريسية وتقويم تصرفاتهم نحو الأحسن عن طريق مهمة التدريس». (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص:55)

لذلك يفترض على المعلم أن يلعب أدوارا عدة متداخلة ومتشابكة فيما بينها ليحدث التعلم المرغوب فيه والتغير من سلوك التلاميذ والتعزيز من تقدمهم وتطورهم. قد يفشل المعلم في مواجهة هذه التحديات وغيرها...وقد ينجح المعلم في مواجهة هذه التحديات ونجاحها فيها يكون مرتبطا بـ:

- مدى ما يتحلى به من خصائص شخصية و سلوكية.
- مدى اطلاعه على الدراسات والدوريات التربوية والنفسية والاجتماعية.
- مدى سعة المعلومات المهنية كأساس معرفي يساعده في إحداث التعديل أو التغير المطلوب في سلوك متعلميه.

- مدى ما اكتسبه من مهارات وكفايات لازمة تساعده على تحقيق المعلومات المكتسبة في برامج الإعداد التربوي في برامج المعاهد والكليات التربوية.
- مدى فعالية ما تلقاه في برامج إعداد المعلم في المعاهد والكليات التربوية بالمقررات التربوية التي قد لا تعطي كل المعلومات والمهارات اللازمة لمهنة التدريس.
- مدى ما توفرت لديه الظروف البيئية التي تسمح له بحدوث التغيير في مواجهة المشكلات الصفية واللاصفية.

وبما أن الموضوع الرئيسي الذي تهتم به هذه الدراسة، هو الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) لذلك فإن الدراسة ستتناول هذه النقطة من الفصل عن المعلمين الذين تتواجد لديهم هذه الفئة من التلاميذ في أقسامهم، خصائصهم الشخصية كفاياتهم التدريسية الهامة مهاراتهم التدريسية، إعدادهم المهني وغيرها من النقاط الهامة في هذا الموضوع.

10-1-1- معلمو أطفال ذوي اضطراب (ADHD):

10-1-1-1- المعلم الخاص:

حيث يبدأ مع الطفل في غرفة المصادر ويقوم بتدريس الطفل المواد بطريقة مبسطة ومسهلة تتناسب مع خصائصه التعليمية وفي غرفة المصادر يتم تعليم التلاميذ مهارات يفتقدونها مثل تعليمهم لمهارة الانتباه لفترة طويلة أثناء القراءة.

لا تختلف مناهج أطفال صعوبات التعلم عن مناهج الأطفال العاديين حيث يدرس أطفال صعوبات التعلم نفس المنهج العادي للعاديين وفي مدارس عادية والاختلاف ليس في المنهج ولكن في طريقة التدريس في البرامج التربوية، ومن أهم الطرق المستخدمة هي:

10-1-1-1-1- استخدام غرفة المصادر:

ويعني أن الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) مع وجود صعوبات تعلم في القراءة يمكن أن يستفيدوا من مناهج القسم العادي ولكن مع بعض المساعدة أو مع تقديم بعض الخدمات الخاصة الذي يقدمها المدرس الخاص لهذا التلميذ في غرفة تسمى

«غرفة المصادر ويوضع فيها الطفل لفترة قصيرة من اليوم الدراسي ويكمل باقي يومه الدراسي في الفصل العادي حيث يتوفر له فرصة التفاعل مع الأطفال العاديين ومع تلاميذ آخرين». (باري ماكنمار، 1997، ص ص: 1-2).

ومن خلال غرفة المصادر يتم التعاون مع المدرس الخاص ومدرس القسم العادي من أجل تنفيذ برنامج تربوي تعليمي للتلميذ والذي يمكن تقسيمه إلى خمس خطوات بهدف وضع خطة تربوية فردية يتم من خلالها تحديد وقياس مظاهر الصعوبات وعمل برنامج تعليمي له وتتكون هذه الخطوات من:

- قياس مظاهر الصعوبات وتشخيصها.
- تخطيط البرنامج التربوي ويعني صياغة الأهداف وطرائق تنفيذها.
- تطبيق البرنامج التربوي.
- تقييم البرنامج التربوي.
- تعديل البرنامج التربوي على ضوء نتائج التقييم.

10-1-1-2- الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر:

تحتوي غرفة المصادر على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة ذوي الصعوبات التعليمية للتغلب عليها وكذلك تحتوي على أنشطة تساعد كل من مدرس غرفة المصادر ومدرس القسم العادي على التعامل بفاعلية مع الطفل ذي الصعوبات في التعلم وفهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديه وتشمل غرفة المصادر ما يأتي:

- أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.
- طرق وأساليب تدريس تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعانيها الطفل.
- مواد تعليمية تتناسب مع طرق وأساليب تدريس.
- تدريس الأطفال في مجموعات يراعي فيها نوع ودرجة الصعوبة التي تعانيها هذه المجموعة.

• أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام المتعلم وبالتالي تضمن تعاونه ومشاركته وتفاعله.

• جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل غرفة المصادر وفي القسم العادي.

• التخطيط التعاوني بين مدرس غرفة المصادر ومدرس القسم العادي.

10-1-2-المعلم العادي:

وهو مدرس القسم العادي حيث يقضي فيه التلميذ بقية يومه ويستكمل بقية المواد مع الآخرين.

ويجب على المعلم العادي التعاون مع معلم غرفة المصادر من أجل إكمال ما بدأه معلم غرفة المصادر ومن أجل رفع مستوى التلميذ وقدراته والمهارات لديه.

كذلك يجب على معلم غرفة المصادر تقديم المشورة لمعلم القسم العادي في الأمور التي تخص التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) مع وجود صعوبات تعلم في القراءة مثل التدريس والاستراتيجيات التدريسية، وأساليب التعامل مع التلميذ، وأساليب تأدية الامتحانات ووضع الدرجات وكتابة التقارير.

لا يمكن أخذ الكفايات الضرورية لمعلمي المضطربين انفعالياً أو سلوكياً بمعزل عن تلك الكفايات الضرورية لمعلمي الأقسام العادية، فهي تتألف من تلك المهارات، إلى جانب خصائص إضافية من الفهم والمهارات، والسمات الشخصية، وفي معظم الحالات، فإن إعداد المعلم الخاص يمكن أن يحدث مصاحبا لعملية إعدادهم المهني للتدريس في الأقسام العادية بالإضافة إلى الأقسام الخاصة.

وهناك أسباب مهمة وعديدة لتلقي المعلم الخاص تدريباً مهنيًا لتدريس الأقسام العادية، وكما لاحظنا سابقاً، أن التلاميذ الذين يتلقون تدريساً خاصاً في غرفة المصادر بسبب اضطراباتهم السلوكية، يستمرون في المشاركة على الأقل لجزء من الوقت في برنامج التربية العادية، كما إن هؤلاء التلاميذ أتوا من برامج عادية وواجهوا أثناء تعلمها كثيراً من الصعوبات.

بالإضافة إلى ذلك «فإن الهدف الأساسي للبرامج الخاصة المقدمة لهؤلاء التلاميذ هو العودة في النهاية للقسم العادي، وبالتالي يتوجب على المعلم الخاص أيضاً فهم البيئات

التربوية العادية، وأن يكونوا على وعي بالنماذج العادية لجوانب النمو المعرفي والجسمي والاجتماعي للطفل وبالمناهج العادية، وبما هو متوقع من التلاميذ وفق مستوياتهم الصفية والعمرية، وكذلك يجب أن يكونوا قادرين على التواصل مع المعلمين العاديين». (جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل ج2، 1999، ص: 257-258 بتصرف) لذلك نلاحظ أن كفايات التدريس المهمة للمعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة متداخلة، وتكن مع توفر مهارات إضافية، وخصائص شخصية تعد مهمة لمعلمي هؤلاء التلاميذ.

10-2- خصائص السمات الشخصية للمعلم:

أثبتت الدراسات الحديثة أن سلوك المعلم وشخصيته يؤثران في سلوك التلاميذ وشخصياتهم، وبالتالي يؤثران في أدائهم، وفي هذا المجال ذكر فؤاد أبو حطب، آمال صادق (1992) «أن البحوث والدراسات التي أظهرت أن المعلم يؤثر في تلاميذه من حيث الاندماج في العمل المدرسي والنشاط، والحيوية، والايجابية، والتعاونية والأداء والتحصيل، وأن أسلوب المعلم الذي يسميه هيل Hiell بنمط المعلم (Teacher type) يرتبط بنواتج التعليم لدى التلاميذ». (عبد المنعم أحمد الدردير ج2، 2004، ص: 13) وأكدت نتائج بحث كل من فاروق عبد الفتاح موسى (1976) سامي صبحي إبراهيم (1978) «أن سمات شخصية المعلم تؤثر على تحصيل المتعلم، كما توصل الباحث عبد المنعم أحمد الدردير (1986) في بحثه إلى أن السمات الشخصية الموجبة (الانبساط، الاتزان، الانفعالي، الحمس، المثابرة) لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تؤثر تأثيراً موجباً على التفكير الابتكاري لدى تلاميذهن، بينما تؤثر سمة السيطرة تأثيراً سالباً على التفكير الابتكاري». (نفس المرجع السابق).

- ويذكر سيلمان (1992) «أن المعلم لكي يقوم بدوره في مجال التربية والتعليم لابد من توافر كثير من الشروط والصفات في شخصيته التي تسهم في إتمام وإعداد المعلم الجيد» (محمد حسن العمائر، 2002، ص: 83)
- ويذكر خضر (1995) «أن نجاح المعلم يقوم على أساس خصائصه المهنية وأن يكون قويا في مادته، وله أساليب متميزة في التدريس والتوضيح، كما وأن

التلاميذ يقدرّون المعلم الناجح على أساس معاملته الإنسانية وإشباع حاجاتهم للقبول والرعاية والفهم والصبر والاحترام والواقعية». (نفس المرجع السابق). ولما كان لما للسمات الشخصية للمعلم من تأثير على سلوك التلميذ وشخصيته وعلى أدائه وتحديد اتجاهاته نحو المدرس والمدرسة بالإيجاب أو بالسلب، فلذلك فإن الدراسات تناولت كفايات المعلمين واشتملت في معظمها على أبرز السمات الشخصية التي يجب أن يتمتع بها المعلم ومن أبرز الدراسات في هذا المجال:

دراسة كولينان وآخرون Cullinan et al (1987):

فقد قدرت على أن السمات الشخصية والمهنية على أنها مهمة جدا (Hight mportant) «فالمعلم الناجح في العمل وخاصة مع التلاميذ المضطربين هو ذلك الذي يمثل:

- يمثل نموذجا مناسباً للمهارات الاجتماعية، الانفعالية، والعقلية والأكاديمية.
- يظهر عدالة، وحساسية، وتعاطفاً، وثباتاً وغيرها من القيم الإنسانية الهامة.
- يعبر عن مشاعر الفكاهة والمرح، والسعادة، والحماس، في الأحوال المناسبة». (جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل ج2، 1999 ص:274)
- ويمكن أن يعني التعاطف عند جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل، ج2 (1999) الاهتمام الموضوعي Objectiv Cring وعلى حسب هذه الواجهة يتعين على المعلم:

- الاهتمام الصادق بتلاميذهم.
- محاولة فهمهم ومعرفة كيفية إدراكهم لعالمهم الخاص.
- ترجمة هذا الاهتمام في صورة أساليب تدخل تتناسب مع اهتمامات التلاميذ.
- يحاول تفادي استغراق التلاميذ في الانفعالات بصورة تحد من فاعليتهم أو تبديد طاقاتهم.

■ تجنب المعلم الاتجاهات التعاطفية التي تتسم بالانهزامية.

● تأثير التلاميذ Effectsof Students:

قد لا يكون الاهتمام الموضوعي أمرا سهلا المنال وفي هذا المجال أشار جوزيف ف، ريزو، روبرت هـ، زابل، ج2 (1999) إلى ما قاله روبرت بلوم Robert Bloom لقد قمنا بإعداد المباني وغرف الدراسة والمواد أو الخامات والوسائل والمناهج والخطط التربوية الفردية بعناية خاصة ولكننا -كما لاحظ فريتزرديل Fritzredl- غالبا ما ننسى أن هناك أنفسنا التي يتعين الاهتمام بها وإعدادها أيضا فعدم قدرتنا على ضبط ردود أفعالنا الانفعالية نحو التلاميذ وظروف حياتهم، قد تخفض أحيانا من عملية التعليم. وقد عبر بلوم عن ردود الفعل غير المناسبة هذه بعدة مصطلحات منها: اليأس أو الامتعاض الشديد، والغضب من الرفاق أو الزملاء، وحسد الصغار، والقسوة، وقد لاحظ «أنه من وقت لآخر وسواء إيجابا أو سلبا، فإن المولدات الانفعالية لشخصية الكبار المتخصصين غالبا يتم تشخيصها من قبل الصغار الذين نقوم بتعليمهم وكذلك الظروف التي نعلمهم فيها. لذلك فإن رفض حقيقة ما يحدثها التلاميذ من ضغط انفعالي علينا، وكذلك من لما يحدثه ذلك من تأثيرات على عملنا المهني، كل ذلك يخفض بلا شك من قدرتنا على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ، كما يحد من فاعليتنا في تعليمهم، فضلا على أنه يعرضنا لليأس والإحباط والاحترق. إن تقبل ما يحتاجه مجال التربية الخاصة من جهد نفسي شاق يساعدنا على عدم الاستسلام للصراعات غير منتجة، وتجنب الدخول في المعارك قد لا تنتهي مع أنفسنا، وبدلا من ذلك يجب أن تستمر في النمو والعطاء كمعلمين وبشر». (جوزيف ف، ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص:277).

● يبقى هادئا أو موضوعيا عند وقوع المشاكل أو المواقف الضاغطة.

● لديه القدرة على إنشاء علاقة طيبة مع المعلمين الآخرين، والإدارة والمهنيين الآخرين، وتحافظ عليها.

● يؤدي الأنشطة المهنية بطريقة أخلاقية.

وعلى الرغم من أهمية هذه الخصائص، إلا أنه يصعب قياسها، كما أنه يصعب تعليمها.

دراسة ميلي Maily (1975):

لقد أوردت بعض الخصائص الشخصية الايجابية والسلبية التي تضمنها برنامج

روتلاند Ruiland Program

• العلاج النمائي Developmetal therapy:

«في جامعة جورجيا، وقد شملت الخصائص الايجابية التي ذكرتها:

• الطاقة والحيوية.

• معرفة جوانب الضعف والقوة.

• جعل الطفل مركز التوجيه.

• الانفتاح على الأفكار الجديدة.

ومن الخصائص السلبية التي أوردتها:

• الميل للعنف والمنازعات.

• عدم الثبات.

• التضليل.

• الإثارة والاستفزاز.

• الميول والدفاعية.

• عدم القدرة على التحمل.

• اللامبالاة.

• اللجوء للتهديد والوعيد.

• الاتصاف بالانفعالية الزائدة». (جوزيف ف، ريزو، روبرت هـ، زابل، ج2 1999، ص

ص:274-275).

• التعاطف Empathy:

• سمة التعاطف لدى المعلم من السمات التي لاقت اهتماما من بعض الباحثين، من

بينهم مورجان Morjan (1977)، شور Scheuer (1971) وقد عرّف مورجان

التعاطف «بأنه يتضمن فهم المعلم لمعنى توفير خبرات تربوية مناسبة للتلاميذ في غرفة

الدراسة تساعدهم على التفاعل المتبادل ومثل هذا الفهم يؤدي إلى تعلم التفاعل من خلال الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ». (نفس المرجع السابق)

• إعداد الشخصية:

لقد جرت بعض المحاولات المتأنية لتدريس الكفايات الفعالة نذكر منها:

دراسة باتافينا وراميرز (1980):

«فقد ركزت بعض برامج تدريب المعلمين، خاصة تلك البرامج ذات التوجه النفسي التربوي على فحص المعلم لنفسه self-examination وعلى نمو شخصيته بالو (1967)، فاجين Fagen (1978)، سبينس Spence (1978)، ففي برنامج مركز الطفل بأوريغون Child Center in Oregon وهو برنامج يقدم خدمات داخلية ونهارية للأطفال المضطربين انفعاليا بدرجة شديدة، تحددت كفايات المعلم بأهداف العلاج العامة للأطفال سبينس Spence (1978) وتشمل تلك الكفايات التعليمية على أنه يجب أن يصبح نموذجا في رعايته واهتمامه للطفل ودعمه الانفعالي للوالدين» (جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل ج2، 1999، ص: 278).

• ويشتمل برنامج مدرسة مارك توين لتدريب المعلمين في منطقة مونتجمري

(مويلاوند) (Marktwain school tacher internship program of the)

(montgomery conty.maryland.) «على جماعة العلاقات الإنسانية فاجن

Fagen (1978) ويتمثل هدف الجماعة في زيادة التقبل وفهم الذات والآخرين،

وذلك بمشاركة المهنيين اهتماماتهم في المواقف المشتركة» (نفس المرجع السابق).

كما يوفر برنامج التدريب الفرصة لسير غور مجالات العلاقات الإنسانية ومنها:

«بناء الثقة، وتقديم التغذية الراجعة والاستماع والاسترشاد والموازنة ما بين إمكاناته وما

هو متوقع منه، يقوم المتدربون بتقييم أدائهم في مجالات الكفايات هذه وغيرها من

المجالات». (نفس المرجع السابق).

كما يجب أن يراعى من يدرس الأطفال ممن لديهم اضطرابات سلوكية أن تتحقق فيه:

«مدى مناسبتهم لهذا العمل، القدرة على تحمل الانحرافات الانفعالية والسلوكية ومستوى

الطاقة، الوعي بالذات، الرغبة في الدفاع عن الطفل وحقوقه...» (جوزيف ف ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص: 278).

العمل كعضو في فريق:

تعتبر من الكفايات الهامة للمعلم، وذلك لكي يعمل باعتباره دافعا للتلاميذ المضطربين سلوكيا، وقد أرجع مكي وآخرون Mackie et al. (1957) ذلك إلى القدرة على العمل مع مجموعات المهنيين الآخرين.

وفيما أرجعها فينبرج وود Feinberg and Wood (1978) إلى القدرة على العمل في شكل تعاوني مع أعضاء الفريق.

في حين أرجعها برلسجرون وريث Polsgrove and Reih (1979) إلى أهمية إجراء إيجاد اتصال مفتوح مع التلاميذ والمعلمين الآخرين والإداريين والوالدين والمحافظة عليه». ((جوزيف ف ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص: 279).

كما تم التوصل من خلال البحوث التي تناولت في هذا المجال أيضا إلى أن هناك ثماني خصائص شخصية اعتبروها الأكثر شيوعا عند المعلمين الفعالين. وقد صنفوها لتيسير تناولها تحت ثلاثة عناوين فرعية وهي:

شخصية دافعية Motivaing Persontity:

وتضم الخصائص الآتية:

الحماس، والتنوع، والدفع، والدعابة أو روح الفكاهة، تساعد هذه الخصائص على الاستحواذ على اهتمام التلاميذ بالتعلم ودمجهم فيه.

التوجه نحو النجاح Orientation toward success:

وتضم الخصائص الآتية:

توقع النجاح، ومساندة التلاميذ وتشجيعهم تعبر عن هذا التوجه.

السلوك المهني Professional demeanor:

ويعني أن المدرس يركز على:

مساعدة التلاميذ على التعلم، والمدرسون الفعالون ملمون بتخصصهم وعالمون به وهم جادون عمليون (Businesslik) ويраهم التلاميذ أشخاصا يوثق بهم.

يلاحظ أن هذه الخصائص ترتبط ارتباطا عاليا بكفايات المعلم، وعلى سبيل المثال فإن استعداد المدرس للدرس ينقل إلى التلاميذ الثقة، ويبني الموثوقية ويجعله داخل حجرة الدراسة جادا عمليا، ويمكن للمدرس أن يكيف تعليمه وفقا لحاجات التلاميذ.

ويخلص **عبد الرحمن صالح الأزرق (2000)** إلى أن الدراسات قد كشفت عن مجموعات متعددة من الخصائص الشخصية التي تميز المعلم الكفاء وترتبط بفاعلية التدريس، وقد تعددت تلك الخصائص وتنوعت مجالاتها، ويرجع ذلك إلى تعقد عملية التدريس وتداخلها، وتعدد جوانب الكفاية لدى المعلم ويمكن أن نستخلص قائمة بالخصائص الشخصية لدى المعلم ذات العلاقة بالكفاية المهنية كما أكدتها أغلب الدراسات، ويرى الباحث إجمالها في خمس محاور (مجالات) أساسية تستغرق الخصائص (الفرعية والأساسية) الواردة في الدراسات السابقة وهي:

• خصائص شخصية تتصل بمجال القدرات العقلية والاستعدادات المعرفية:

توصلت دراسات كل من **كاتل Cattell** و**دافيد David** **عزير حنا (1965)** إلى الخصائص التالية: الذكاء، والذهن المتيقظ، الخيال الواسع اتساع الأفق، التمكن من فهم المادة العلمية، المعرفة بالعلوم التربوية والنفسية، اتساع الثقافة العامة، الطلاقة، المعرفة بسلوكية وتوجيه المتعلم، الاحتفاظ بنشاط للتعلم والفهم.

• خصائص شخصية تتصل بمجال الوجداني والعاطفي للمعلم:

توصلت دراسات كل من **كاتل Cattell** و**دافيد David**، **دودج Dodge (1943)** **جوف Gough**، **ريانز Ryans**، **بوركارد Burkard** **رتشي (1976)** إلى الخصائص التالية: الاتزان الانفعالي العاطفة، الحب، الدفء، المرح، الرضا الثقة بالنفس، انخفاض الهستيريا الشجاعة، قلة المخاوف، المشاركة الوجدانية.

• خصائص شخصية تتصل بالمجال الاجتماعي والعلاقات الإنسانية:

ومن الخصائص التي تواترت في جل من الدراسات السابقة هي: تحمل المسؤولية، الصداقة، احترام التقاليد الاجتماعية، الميل الاجتماعي الحساسية للرأي العام

الاجتماعي، احترام قرارات الجماعة، نوع القيادة إقامة علاقات الاحترام المتبادل بين المعلم والآخرين، التعاون والعمل مع الفريق، فهم المشكلات المحلية لبيئة المدرسة.

• خصائص شخصية تتصل بالمجال الدافعي في سلوك المتعلم:

توصلت دراسات كل من كاتل Cattell ودافيد David وجوف Gough وريانز Ryans وبوركارد Burkard، إلى خصائص تتصل بهذا المجال وهي: الطموح، الحماس، المثابرة، العزيمة الدافعية العمل بجدية، انجاز المسؤوليات دون دوام الإشراف.

• خصائص شخصية تتصل بالجوانب الجسمية والمظهر العام:

وتوصلت بعض الدراسات إلى أهمية الخصائص التالية: الصحة الجسمية للمعلم المظهر العام، الصواب وتنوع نبراته، الحيوية والطاقة البدنية.

ولخص الغريب (1996) خصائص المعلم الناجح فكان من بينها:

• «الخصائص الإنسانية: وهي الخصائص التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية، العطف

العمل على مساعدة التلاميذ، المشاركة في حل مشاكلهم المرح والوجدانية.

• الخصائص الخلقية: خصائص تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل العدالة

عدم التحيز، الأخلاق الحميدة». (محمد حسن العميره، 2002، ص: 84).

ويرى عبد الرزاق والناشف أن من بين خصائص المعلم:

• «الانفعالية والنفسية: وتتمثل في الاتزان الانفعالي، القدرة على التكيف، القدرة على

تنمية الدوافع للتلاميذ، القدرة على استخدام التعزيز الايجابي، العمل مع التلاميذ

بطريقة ايجابية.

• الخصائص الخلقية: وتشمل العمل على تقوية الروح الدينية في نفوس التلاميذ

والشفقة، والرحمة، والأمانة، والصدق، واحترام الغير الإخلاص في العمل، وأن

المعلم قدوة حسنة لتلاميذه». (نفس المرجع السابق، ص: 84).

وذكر ماكروول أن من خصائص المعلم الفاعل:

• «قدرة المعلم على تنمية العمل الجماعي والتعاون وتنمية دافع المنافسة بين التلاميذ

وأن يكون لديه القدرة على تشخيص سلوك التلاميذ والعلاج الفعال».

(محمد حسن العمایره، 2002، ص:84).

أما سعد من بین خصائص المعلم الفاعل التي أجملها هي:

- «التعاطف مع التلاميذ والتجاوب معهم والصبر عليهم.
- الموضوعية والعدل وعدم التحيز في معاملة التلاميذ.
- متحمس، لطيف، بشوش باستمرار، ذكي، موثوق، مرح يتذوق الفكاهة دمث الخلق، حسن الألفاظ، منظم، دقيق المواعيد، متعاون.
- القدرة على التكيف والمرونة.
- يتيح للتلاميذ الفرص لعرض أفكارهم، ومشاركاتهم، وتغذياتهم الراجعة.
- صوته واضح، جلي، مسموع، متغير حسب متطلبات الموقف وصحة نطقه للكلمات». (نفس المرجع السابق، ص:84-85).

كما أن القرآن الكريم لا يخلو من الجانب التربوي فمن خلال قراءة القرآن الكريم يمكن أن نستشف من آيات كثيرة تتحدث عن الصفات التي يجب على المعلم أن يتحلى بها ومن بينها نجد:

الرحمة:

قال الله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَئِن لَّهُمْ ۖ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ ۖ وَأَسْتَغْفِرْ لَهُمْ ۖ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [آل عمران:159].
ومعنى الآية أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يحوز محبة تلاميذه ومحبتهم له تعني إقبالا على الدرس ومن ثم تحقيق الأهداف التي يريدها المعلم. ومحبتهم له لا تأتي إلا بالإقبال عليهم والتودد والعطف عليهم والتعامل معهم بكل احترام والتجاوز عن أخطائهم، لذلك فإنه من خلال هاتيه الآية «يقرر الله سبحانه وتعالى أن الإنسان القاسي لا يصلح أن يكون معلما لذلك وجه الله سبحانه وتعالى النبي الكريم إلى الابتعاد عن التشدد والقسوة والتمسك باللين والرحمة كما بين الله عز وجل أن النبي لو لم يكن متصفا باللين لانفض الجميع من حوله». (خالد زكي عقل، 2004، ص:53 بتصرف).

القدوة الحسنة:

من المعلوم أن الأقوال إذا تطابقت مع الأفعال تكون أبلغ في التأثير حيث أن المعلم الذي يوجه تلاميذه إلى الأخلاق الفاضلة والعادات الحسنة ويكون هو ملتزماً بهذه العادات والأخلاق فبالتأكيد سيكون تأثيره على تلاميذ أقوى وأبلغ وتزداد ثقة التلاميذ بمعلمهم. وأشار القرآن الكريم إلى هذا الفن بقوله تعالى ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب:21].

«نبينا محمد صلى الله عليه وسلم كان معلماً اقترنت أقواله بأفعاله فكان مثلاً حياً صادقاً للذين شاهدوه وتعلموا منه واطلع على سيرته الكريمة». (خالد زكي عقل، 2004 ص:54).

والمطلع على السنة النبوية يجد أيضاً أن النبي صلى الله عليه وسلم كان معلماً عظيماً في كلامه وصفاته وأخلاقه بحيث أصبح مثلاً يُحتذى به كل معلم ومن بينها نجد:

الرفق والمداواة:

لا يكون المعلم ناجحاً إذا لم يكون رحيماً بتلاميذه رفيقاً بهم يتجاوز عن أخطائهم ويتغاضى عن مُسيئتهم كل ذلك دون إفراط ولا تفريط. إن التعليم في جو يسوده المحبة والمودة يكون أكثر فاعلية من جو تسوده القسوة والشدّة.

«عن أنس ابن مالك قال » بينما نحن في المسجد مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ

جاء أعربي فقام يبول في المسجد فقال أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم لا تُتْرَمَوْه دعوه فتركوه حتى بال ثم إن رسول الله صلى الله عليه وسلم دعاه ثم قال: إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا (القذر) إنما هي لذكر الله عز وجل والصلاة وقراءة القرآن أو كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: فأمر رجلاً من القوم فجاء بدلو من ماء فشَنّه عليه» [متفق عليه] فيلاحظ من الحديث أن رسول الله صلى

الله عليه وسلم عالج الموقف بمنتهى الحكمة والرحمة». (خالد زكي عقل 2004، ص:65-66).

وفي الأخير رغم أن كلا من الخصائص الإيجابية والسلبية تؤثر دون شك في قدرة المعلم على العمل مع التلاميذ المضطربين سلوكياً، إلا أن المعلومات المتيسرة والمعروفة مازالت قليلة حول أفضل أنماط الشخصية المناسبة لمثل هذه المهنة.

وقد لوحظ أن معلمين ممتازين يتمتعون بشخصيات مختلفة، فالبعض منهم يتقد حيوية ونشاطاً، بينما يميل البعض منهم إلى الهدوء والحزن والبعض يعبر عن دفء المشاعر سواء كان لفظياً أو غير لفظي، والبعض الآخر صماً وتحكماً في تعبيراتهم الانفعالية.

3-10-مهارات التدريس الأساسية: إن الخصائص الشخصية التي تم التحدث عنها في النقطة السابقة حيوية لأنها توفر بيئة دعم تساعد التلاميذ وتشجعهم على التعلم. «وعلى الرغم من هذه الخصائص يمكن تتميتها عن طريق الوعي والتصميم، إلا أنها لا يمكن تغييرها تغييراً جوهرياً. لكن في المقابل أن المدرسين يستطيعون أن يكتسبوا مجموعة من المهارات المهنية.و أن يستخدموها وهي مهارات بينت البحوث أن لها تأثيراً عميقاً على تعلم التلاميذ، وقد تكون هذه المهارات من بين أكثر العوامل أهمية وحسماً في تحديد فاعلية المدرس». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:49).

لذلك يؤكد **وادلالميرت wadled alwmirt** «على أهمية الإعداد الأكاديمي للمعلم ودراسة المعلم للعلوم السلوكية لفهم نفسية التلاميذ، والقدرة على استخدام الوسائل التعليمية، والقيادة الحكيمة، وإقامة علاقات طيبة مع التلاميذ داخل الصف ووضع الاستراتيجيات الكاملة للدروس مع القدرة على كتابة التقارير». (محمد حسن العميره 2002، ص:84).

لقد نشرت اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في سبتمبر (National 1996 Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) What Matters. Teaching for America's Future) تقريراً مهماً ومؤثراً عنوانه (Future) ما أكثر المسائل أهمية: **التدريس لأجل مستقبل أمريكا** واعتمدت توصيات اللجنة على ثلاث مسلمات:

- «أن ما يعرفه المدرس وما يستطيع عمله هو أكثر المؤثرات أهمية فيما يتعلمه التلاميذ.
- انتقاء المدرسين وإعدادهم حيث أن إعادة تدريب المدرسين الجيدين هو الإستراتيجية الأساسية لتحسين مدارسنا.

• لا يمكن أن ينجح الإصلاح المدرسي ما لم يركز على توفير ظروف يستطيع المدرسون أن يدرسوا فيها، ويدرسوا تدريسا جيدا».

ولقد اقترحت اللجنة أن يكون الهدف خلال عقد من الزمان «تزويد كل تلميذ في أمريكا بما ينبغي أن يكون عليه حقه التعليمي الذي يترتب على مولده وهو يتوافر له تدريس كفاء، يتسم بالرعاية والمؤهل، في مدارس منظمة ومرتبطة لتحقيق النجاح ولتحقيق هذا الهدف قدمت اللجنة خمس توصيات أساسية هي:

- أن نكون جادين في بلوغ المعايير (Standards) بالنسبة للتلاميذ والمدرسين.
- أن نعيد اختراع أو ابتكار إعداد المدرس ونموه المهني.
- أن نصلح انتقاء المدرسين، وأن نضع في كل حجرة دراسية مدرسين مؤهلين.
- أن نكافئ ونشجع معرفة المدرس ومهارته.
- أن نوفر ونخلق مدارس منظمة لتحقيق نجاح التلميذ ونجاح المدرس». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص ص: 415-416).

يعرف **علي راشد (2001)** الإعداد المهني للتدريس (Professional ization of Teaching) هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجه معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا يتعلق بالدراسات المهنية النظرية، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي الميداني (التربية العملية) الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة.

- ويقصد بمهارة التدريس بأنها «القدرة في أداء عمل/نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكات (الأداءات) المعرفية/الحركية/الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية». (حسن حسين زيتون، 2004، ص: 12).

• يوجد اتساق واضح بين محتوى وتنظيم برامج إعداد المعلمين للعمل بالمدارس العادية. وعادة ما تتألف من:

مواد أكاديمية عامة: وذلك بدراسة متقدمة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (التخصص الرئيسي Major)

■ دراسات مهنية في الأصول (نمو الطفل، التعلم).

■ طرق التدريس.

خبرات تدريس التلاميذ: ريس Rice (1984) «ويمثل إعداد المعلم المهني عادة ما بين ربع إلى ثلث متطلبات برنامج إعداد معلم القسم» (جوزيف ف، ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص: 259).

• وعلى الرغم من الاتساق والانتظام الواضح في برامج إعداد المعلم للتدريس، إلا أنه لا تذكر إلا محاولات قليلة اهتمت بقضايا النوعية في إعداد المعلم العادي وهذا يعني الاهتمام بالمستوى الذي يجب أن يكون عليه محتوى رسائل علم أصول التدريس، ومهارات التدريس؟

استنتج **إيفرتسون وآخرون Evertson.et.al (1984)** بعد مراجعة العديد من أوجه الإعداد المهني للمعلمين «أنه بالرغم من النقد الموجه للطرق المستخدمة في إعداد المعلم، فقد أشارت نتائج الدراسات المتاحة إلى قيمة وأهمية الإعداد المهني، فالمعلمون الذين أكملوا برامج الإعداد المهني من المرجح أن يكونوا أكثر فاعلية كما-ظهر من قياس التحصيل الأكاديمي للطلاب- من أولئك الذين لم يتلقوا مثل ذلك الإعداد المهني». (جوزيف ف، ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص ص: 26-27).

وقد حدد **إيفرتسون وآخرون Evertson.et.al (1984)** أيضا مهارات التدريس الأساسية الخمس الضرورية للتدريس الجيد، وهي تلك المهارات التي يمكن تعديلها لتناسب مع الأنواع المختلفة لمحتوى ما نقوم بتعليمه، وذلك للأهداف التعليمية ولإحتياجات التلاميذ وتتمثل مهارات التدريس الأساسية في:

• «زيادة وقت التعليم الأكاديمي، وذلك لتوفر فرص التعلم وتغطية المحتوى الأكاديمي.

- إدارة وتنظيم القسم وذلك بتنظيم الفراغ المكاني، ووضع القواعد والإجراءات وتقديم معززات ومكافآت سارة، ومراقبة عمل التلاميذ وتخطيط الدروس، ووضع التلاميذ على شكل مجموعات.
- الاستفادة من الاستراتيجيات الفعالة مع التأكيد على تكرار الحصص التي تعرض المعلومات، وتنمية المفاهيم من خلال المحاضرات وعرض البراهين والأدلة.
- وضع توقعات عالية لأداء التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.
- تعزيز سلوك التلاميذ المناسب المرتبط بالتحصيل الأكاديمي وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وبمعلومات حول نتائج جهودهم». (نفس المرجع السابق).
- جميع المهارات السابقة تعتبر مهمة لمعلم عادي مع تلاميذ عاديين تعتبر أيضا مهمة و ضرورية مع تلاميذ مضطربين سلوكيا.
- كما بينت البحوث التي أجريت في هذا المجال على وجود سبع مهارات تدريسية جميعها لها أهمية في مساعدة التلاميذ على التعلم:
- «تحقيق تهيئة التلاميذ
- استخدام التنوع .
- توظيف وقت التعليم توظيفا اقرب إلى الكمال .
- استخدام الأسئلة .
- توفير تعليم واضح.
- مراقبة تقدم التلاميذ.
- توفير التغذية الراجعة والتعزيز». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 49)
- كما حددت مهارات التدريس عند بعض التربويين ومثال ذلك:
- حدد سافير وغوير **saphier and cnowar** ثلاثة مجالات بمهارات التدريس وهي

:

1- مجال إدارة الصف: وتضمن ما يأتي :

- جلب انتباه التلاميذ.
- التواصل مع التلاميذ.

• بناء العلاقات الشخصية مع التلاميذ .

• مراعاة مبادئ التعليم .

يمكن ملاحظة هذه المهارات داخل غرفة الصف وبالتالي يمكن قياسها وبدون هذه المهارات لا يمكن أن يتم التعليم بشكل سليم.

2-مجال طرق التدريس: ويشمل المهارات المتعلقة بتنفيذ طريقة من طرق التدريس مثل طريقة الاستنتاج أو توليد الأسئلة...حيث يقوم المعلم بإتباع سلسلة من الخطوات المتدرجة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

3-مجال المنهاج: وتتضمن المهارات في هذا المجال صياغة الأهداف والتخطيط وتقييم تعلم التلاميذ.

وبناء على الخبرة التربوية لبعض التربويين الطويلة في مشاهدة المواقف التعليمية يمكن التذكير بالمهارات التدريسية التي يرون ضرورة توفرها عند المعلم كي يحقق النمو المتكامل عند المتعلم، ويمكن إجمال تلك المهارات في ثلاثة مجالات أيضا كما أشار إليها زيد الهويدي (2002):

1-مهارة التخطيط: وتشمل:

- صياغة الأهداف بعبارات محددة قابلة للقياس والملاحظة .
- تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لتحقيق التدريس.
- تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس.
- تحديد أساليب التقويم التي سيوظفها المعلم في الدرس.

2-مهارة التنفيذ: وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- مهارة التهيئة الحافزة (المقدمة).
- مهارة طرح الأسئلة الصفية.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية وتنويعها.
- مهارة إثارة الدافعية عند التلاميذ للتعلم.
- مهارة إدارة الفصل.
- مهارة إتقان المادة العلمية.

■ مهارة مراعاة الفروق الفردية.

3- مهارة التقويم: وتتضمن المهارات الآتية:

■ مهارة التقويم المرحلي خلال الدرس.

■ مهارة التقويم الختامي.

هذه هي المهارات التي يستخدمها المدرسون نحو التلاميذ العاديين والمضطربين سلوكيا أيضا باتساق وبراعة، فكلما أجاد المدرس اكتسابها واستيعابها لتصبح جزءا من أسلوب تدريسه، اكتسب تلاميذه واستفادوا بدرجة كبيرة من التعليم، ويشير كل من **Cpuickshank (1990) walbery (1991)** «أن البحوث أسفرت عن وجود ارتباط بينهما وبين تعلم التلاميذ، فضلا عن ذلك فقد اتضح أن أي مدرس يستطيع تعلم استخدامها بفاعلية أكبر يزيد من تعلم التلاميذ في صفوفه». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:49).

لذا فإن المعلم قبل الخدمة هي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإن برامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي قبل الخدمة، واستمرار الإعداد طيلة عمله في التدريس يساعده على الحصول على معرفة جديدة كما أنه يكسبه ممارسات ضرورية، وخبرات جديدة ليلحق بركب النمو والتطور في هذا الميدان، وليكون بصلة على كل ما هو جديد فيه ويعوض ما يكون قد فاتته أثناء إعداده قبل الخدمة. (محمد عبد الرحيم العدس، 2000، ص:53-54). وهنا يقول **جيم رون** «البحث عن المعرفة هو إحدى الخطط للوصول إلى السعادة والرخاء» (إبراهيم الفقي، 1999، ص:48) أما **فرانسيس بيكون** فيقول «المعرفة هي قوة في حد ذاتها» (نفس المرجع السابق، ص:50) أما **رالف ولدو اميرسون** «إذا استطاع الشخص أن يكتب كتابا أحسن مما كتب أو أن يعظ بطريقة أفضل أو حتى أن يصنع مصيدة للفئران أحسن من التي عند جاره، وبعد ذلك يبني بيته في البراري النائية، سيتوافد إليه الناس ليتلقى المعرفة». (نفس المرجع السابق)

لذلك كلما تزداد المعرفة عند المعلم كلما استطاع أن يتفهم مشاكل صفه أكثر ويقدم كل ما هو مناسب لتلاميذه.

10-4-كفايات خاصة لتدريس التلاميذ المضطربين سلوكيا:

لقد وضع العلماء والباحثون الكثير من الصفات والشروط للمعلم حتى يقوم بأداء وممارسة عمله، لذا نجد أبو هلال العسكري يقول «لا يتم العمل إلا بشروط وأسس هامة هي: ذهن ثاقب، زمان طويل وكفاية وعمل كثير ومعلم حاذق» (محمد أحمد كريم وآخرون، 2002، ص:414).

لذا نجد كل المجتمعات على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تهتم بعملية إعداد المعلم في جميع الاختصاصات ولمختلف المستويات تربويا وأكاديميا لكي يستطيع القيام بمسؤوليته على أكمل وجه.

وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من ستين دراسة حديثة تناولت الإنتاجية/ الوظيفية (Prodction-Functionstudies) والتي كشفت عن «أن إعداد المدرس و قدرته وخبرته في التدريس في مدارس صغيرة الحجم ينخفض نسبة المدرس إلى التلميذ فيها يرتبط بارتفاع في تحصيل التلميذ». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:404).

لذلك فإن إعداد المدرس وتربيته وتدريبه أمر له وزن كبير حيث أكدت الدراسات والبحوث «أن معرفة المدرس للمادة الدراسية، ولتعلم التلميذ ولطرق التدريس مع مهاراته التي نمت وتطورت عن طريق توجيه خبير كلها عناصر هامة في فاعلية التدريس، ونتائج هذه البحوث تكذب الخرافة التي تقول المدرسون يولدون ولا يصنعون لأنه كلما توافر للمدرسين معرفة خلفية في مادتهم ومعرفة أكثر بالتعلم وطرق التدريس يقدرّون تقديرًا أعلى وأكثر نجاحًا مع التلاميذ في مجالات تتراوح فيما بين الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي إلى تدريس الرياضيات والعلوم والتربية المهنية». (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص:405 بتصرف).

وبما أن موضوع الدراسة يهتم بالتلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط الذين لديهم صعوبات في القراءة فإن من أهم العوامل المسببة لهذه الصعوبات بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ، هو المعلم الذي يعتبر مسؤولاً عن السبب من عدم تكيف طرق التدريس لحاجات الطفل، أو يكون مستجدا في مهنة التدريس أو غير مدرب أو مؤهل بشكل غير جيد أن يعبأ بشعور الأطفال أو أحاسيسهم، ولا يمكن له أن يراعي الفروق الفردية فيما بينهم و هذا ما أثبتته دراسة أجراها Morrison coleman & Maryg

Austin (1976) «إذ أشارا إلى أن كثيرا من ضعف التدريس هو من المعلمين المستجدين الذين ليست لديهم الخبرة في تدريس الأطفال أو المعلمين غير المؤهلين أو غير المدربين تدريباً كافياً يمكنهم من فهم نفسية الطفل ومن مساعدته على تلبية حاجاته أو ميوله فتتعرثر بذلك العملية التعليمية وينتج عنها طلاب ضعاف لا يحسنون القراءة» (أوجيني مدانات، 2001، ص:34).

كما تمثل حجرة الدراسة الميدان الحقيقي للملائم لاختبار الكفاية التدريسية للمعلم (Prersonaltea ching efficacy)، وقد بينت البحوث «أن عدم الوثوق من استراتيجياته التدريسية الصفية الفعالة ترتبط بدرجة كبيرة بتدني كفايته الشخصية في التدريس، بينما اهتمت بحوث أخرى بالعلاقات بين الكفاية الشخصية في التدريس وبين الأبعاد المختلفة للمدرسة ككل ولحجرة الدراسة بشكل الخاص، ويتمثل في انخفاض تحصيل تلاميذه في حجرة الدراسة». (السيد سلامة الخميس، 2002، ص ص:269-270).

كذلك فإن **جابر عبد الحميد جابر (2000)** يقول عن تعلم المدرس هو مسمار عجلة الإصلاح المدرسي لذلك ينبغي أن يتاح له أساس أعمق من المعرفة والخبرة والتي توفرها معظم برامج إعداد المعلم الجيدة ومعظم البرامج التنموية المهنية. وقبل الخوض في الكفايات الخاصة للمعلم التي تم تقسيمها من قبل التربويين يطرح السؤال الآتي: ماذا يقصد بالكفاية المهنية أو الوظيفية للمعلم؟

يعتبر موضوع الكفايات الخاصة لتدريس معلمي التلاميذ العاديين أو المضطربين سلوكياً موضوعاً خطيراً (Critical)، جاءت معظم نتائج الدراسات في الأدب التربوي التي تناولت هذا الموضوع متسقة حول ما يعتبره المسؤولون عن إعداد المعلمين (Teach Eduction) أو معلمو التربية الخاصة أنفسهم خصائص ومهارات نفسية هامة، ومن ثم يمكن القول بأن تحديد أهمية وضرورة الكفايات وهو في النهاية مسألة تخص الخبراء الذين يتوقع أن يكونوا أكثر معرفة حول هذا الموضوع.

وفي دراسة مبكرة حول مؤهلات وإعداد معلمي الأطفال الذين يعانون سوء التوافق الاجتماعي والانفعالي **Socially and Emotionally Maladjusted Children** طلب **ماكي وآخرون (1957) Mackie.et.al** خمسة وسبعين معلماً متميزاً من مختلف

المناطق، ممن عمل في بيانات تربوية متنوعة، تقدير مدى أهمية ثمانية وثمانين كفاية فردية للمعلم وقد حصلت عشرون كفاية على تقدير مهمة جدا، وصنفت في المجالات الستة الآتية:

- «معرفة وقدرة على إعداد قسم مرن، خال من التوتر، يمثل مصدر آثاره وقادر على تلبية حاجات الطفل الفردية.
- القدرة على استخدام التشخيص الفارق أو التمييزي (differential diagnosis) وتفسير الاختبارات والتقارير النفسية، وكذلك تاريخ الحالة.
- القدرة على إرشاد الطلاب، وذلك في ضوء اتجاهاتهم ومشكلاتهم.
- القدرة على إدارة سلوك الفرد الجماعي وتنمية القدرة على ضبط النفس (Seif-Control).

- معرفة أسباب المشكلات السلوكية والحاجات النفسية للطلاب.
- القدرة على العمل مع المجموعات المهنية الأخرى». (جوزيف ف ريزو، روبرت هـ، زابل، ج 2، 1999، ص: 262)

وقد استنتج مكي وآخرون Mackie.et.al (1957): «بأنه يتوجب على المعلمين توفير برنامج مدرسي مرن يسمح للطلاب بالتوافق والتطور ويوفر لهم الخبرات التي تمكنهم من النجاح، وأكدوا أيضا على توافر خصائص في شخصية معينة لدى المعلم ولقد اتفقوا جميعا على أن تكون له قدرة عالية على التكيف، ودافئا وشخصا مقبولا متصفا بالموضوعية وحريصا على تقديم التشجيع والدعم، ويجب أن يحقق كذلك درجة عالية من النضج». (نفس المرجع السابق، ص: 262)

- وقد أكد بيركاوتز وروثمان Berkowitz and Rothman (1960) على نوعية الشخصية المطلوبة لمعلمي الأطفال المضطربين سلوكيا، وقد لاحظا بأن معلم الطفل المضطرب يجب أن يكون شخصا تتوافر فيه خصائص متعددة، وذلك «بأن يكون ناضجا انفعاليا، ولديه معرفة جيدة بالتربية وعلم النفس، وموهوبا في المجالات الأكاديمية، ولديه اهتمامات واسعة، وإلى جانب ذلك يجب أن يكون على دراية بأوجه بقصوره الشخصي. فالمعلمون الأكثر نجاحا مع الأطفال المضطربين

هم أشخاص حقيقيون، لهم رؤيتهم الذاتية لحاجتهم الخاصة، ولديهم القدرة لأن يصبحوا جزءاً أساسياً من فريق العلاج». (نفس المرجع السابق).

وبعد عدة سنوات اقترح هويت **Hewett (1967)** «سلسلة هرمية لسبع كفايات مهمة للمعلم، بناء على خبراته كمدير لبرنامج تدريب المعلمين في معهد الطب النفسي العصبي بجامعة (UCLA)، ومع أن هويت اعتبرها جميعها مهمة إلا أنه وضعها مرتبة حسب درجة أهميتها على النحو الآتي:

- الموضوعية.
 - المرونة.
 - التنظيم. (Structure)
 - البراعة. (Resourcefulness)
 - التعزيز الاجتماعي.
 - خبرة بالمنهج.
- نموذج جيد يحتذى في قدرته العقلية. (Intellectual Model) «(جوزيف ف ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص ص: 263-264)
- أما المنحى السلوكي فيركز في كفايات المعلم على اكتساب مهارات محددة مقدمة من قبل هارنج وفارجو **Fargo Haring and (1969)** اللذين حددا ثمانية مهارات لتطبيق التدخلات العلاجية السلوكية وتتضمن ما يأتي:
 - «القدرة على الملاحظة وتحليل السلوك.
 - استخدام معلومات التقييم في المجال الأكاديمي، واللفظي والاجتماعي والجسمي والسلوكي لتخطيط البرنامج.
 - اختيار مواد تدريس مناسبة.
 - تحديد المتطلبات الدافعية للطفل.
 - استخدام أساليب ضبط للسلوك.
 - إجراءات لإيجاد أنشطة التعلم والمحافظة عليها.
 - مراقبة مستمرة لتقدم الطلاب.

■ تطبيق مهارات التدريس مع الأفراد والمجموعات». (نفس المرجع السابق)

وقد سأل كير وآخرون **Kerr.et.al (1978)** الطلاب المتخرجين من كلية بيبيدي ذي التوجه السلوكي تحديد أكثر الكفايات ملائمة لتدريس الطلاب المضطربين سلوكيا. ووفقا لما أشار إليه طلابهم السابقون، فقد تضمنت أكثر الكفايات استخداما على «تحليل المهمة، والاختبارات ذات المحكمات المرجعية والبرمجة التعليمية، وتحليل المفهوم، مهارات الملاحظة، ومهارات تعديل السلوك المتمثلة في الحث أو التشجيع (prompting) التعلم بالنموذج، والتشكيل». (نفس المرجع السابق، ص:264)

● وفي نفس الوقت تقريبا، حلل **فينبرج وود (Feinberg and Wood 1978)** الأساليب الميدانية المستخدمة في برنامج تدريب المعلمين بجامعة مينسوتا. «ولقد اقترحا للمعلمين الأهداف الثلاثة عشر، حيث تؤكد هذه الأهداف على مهارات في التقييم، إعداد والتطبيقات التربوية التي تشتمل على كل من أساليب التدخل السلوكية والنفسية التربوية. وأكد أيضا على أهمية أن يكون المعلم قادرا على العمل مع كل من الطلاب، والوالدين والزملاء» (نفس المرجع السابق، ص:264). انظر إلى الملحق رقم (23) يوضح أهداف المعلمين الثلاثة عشر.

● ومن أكثر المحاولات التي سعت إلى التعرف على الكفايات المهمة للمعلمين، ما قام به **بلسجروف وريث (Polsgrove and Reith 1979)** إذ أعدا قائمة تضم (138) كفاية وذلك بالاعتماد على مراجعتهم للدراسات السابقة لكفايات المعلمين وعلى خبراتهم في برنامج إعداد المعلمين، وقاما بتصنيف تلك الكفايات في سبع مجموعات: التقييم، إدارة السلوك والاتصال/ الاستشارة، التدريس، الكفايات الشخصية والإدارية والمعرفية. ومن ثم كتبت العبارات الخاصة بالكفايات بحيث يمكن قياس أداء الطالب المتدرب على أساس الوضع في الميدان: قد تم تقديم القائمة إلى (23) من المتخصصين في إعداد المعلمين، وطلب منهم تقدير أهمية كل كفاية بناء على استخدامه المتكرر من قبل معلمي الطلاب المضطربين سلوكيا. ومع أن كثيرا من الكفايات حصلت على تقديرات مهمة، فقد تم تقدير (34) كفاية فقط على أن الحاجة إليها كبيرة جدا (greatly needed)، حيث أعطاهما على الأقل نصف

المسؤولين عن إعداد المعلمين أعلى التقديرات. والكفايات الأكثر أهمية. انظر إلى الملحق رقم (24) يوضح آراء المعلمين المتدربين لأكثر الكفايات أهمية من وجهة نظر بلسجروف وريث.

● وطبقا لما ذهب إليه بلسجروف وريث، فقد استطاع المسؤولون إعداد المعلمين (Teacher.Educators) المهارات الموجهة نحو الأساليب العلاجية المباشرة مع الأطفال أكثر من فهم السلوك المضطرب. واستنتجا بأن هناك أربعة مجالات أساسية للمهارات الضرورية لمعلمي الطلاب المضطربين انفعاليا والمضطربين سلوكيا، وهي:

- مهارة في إعداد بيئة صفية منظمة، ووضع توقعات وحدود واضحة، مع الأخذ بالاعتبار المرونة في تلبية حاجات الطلاب.
- القدرة على العمل مع المهنيين الآخرين في عملية العلاج.
- القدرة على إدارة سلوك الأطفال بشكل فاعل.
- الموضوعية والدفع والتحمل والاستقرار الانفعالي». (جوزيف ف ريزو، روبرت ه، زابل ج2، 1999، ص:265)

ويصنف بوريش (1997) Borich: الكفايات التعليمية إلى ثلاث أصناف وهي:

«1-الكفايات المعرفية Cognitive Competencies وتتضمن:

- كفايات طرق التدريس: مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة القسم.

- المحتوى: كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بمعرفة المادة.

2-الكفايات الأدائية Performanace Competencies وتشير إلى أداء المعلم

وسلوكه داخل القسم، ومن أكثر الأدوات ملائمة لقياسها على الملاحظة المنظمة.

3-الكفايات الإنتاجية Consuquence Competencies وتعني نواتج المعلم التي

يحدثها لدى تلاميذه في الجوانب المعرفية التحصيلية والوجدانية والمهارية وتقاس هذه الكفايات بالاختبارات التحصيلية أو المعيارية، واستطلاع آراء التلاميذ نحو

معلمهم أو من خلال سلوك التلاميذ داخل القسم». (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000 ص:26).

• أما سهيلة محسن كاظم الفتلاوي فتصنف الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الكفاء «في بعدين: البعد الأكاديمي، البعد التدريسي». (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2003، ص ص:41.42.43).

1-البعد الأكاديمي: ويقصد به الكفايات العلمية للمعلم والمادة التدريسية وهذا هو الشرط الذي اشترطه المفكرون في المعلم ملما بمادته التدريسية، غزير العلم مُنجر فيها ، عالما بدقائقها وهي ركيزة في مهنته.

• وفي هذا الإطار يشير عبود (1978) «أنه لا يمكن أن ينتصب للتدريس حتى يظهر استحقاقه لذلك، ويشهد له بذلك صلحاء شيوخه». (محمد أحمد كريم وآخرون 2002، ص:415).

ولذلك ينبغي أن يتمتع المعلم بالذكاء الذي يُمكنه من التعمق في مادة تخصصه وكذا بالثقافة الواسعة. ولأهمية الذكاء نجد العديد من النصوص القرآنية ترفع من شأن العقل الذي يرجع الذكاء منها على سبيل المثال قوله الله تعالى: ﴿وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾ [العنكبوت: 43] وقوله: ﴿وَقَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ﴾ [الأنعام الآية:98] لأنه هو الذي يساعد على:

• «التعمق في مادة التخصص: يقول الله تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل:43].

• الثقافة العامة الواسعة: يقول الله تعالى: ﴿وَمَا أُتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [الإسراء:85].

• امتلاك الميول العقلية الواسعة والاتجاهات العملية السليمة: هي تلك التي تدفع إلى الاطلاع والقراءة في شتى ميادين المعرفة فتتسع ثقافته العامة ويوثق فيما يقرره من معلومات قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء:36] والتخلص من ضغط الواقع المنافي للمنطق

والدين والتقاليد. يقول الله تعالى: ﴿بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّهْتَدُونَ﴾ [الزخرف:22].

- الإلمام بطبائع وخصائص وميول وحاجات تلاميذه ومعرفة قدراتهم.
- الفصاحة وحسن البيان: سلامة لغته، وضوح لتعبيره، الإلمام بقواعد اللغة». (عبد الفتاح العيساوي، 2002، ص ص ص ص: 200-201-202-203 بتصرف).
- «القدرة على الملاحظة والانتباه لكل ما يحدث داخل حجرة الدراسة من أجل التقوية والتعديل والتصحيح والتعزيز». (مصالح عامر، 2003، ص: 141).
- كما دعمت عدد من الدراسات أهمية المعرفة الأكاديمية التدريس للمعلم حيث أفادت بأن الأفراد الذين يمتلكون اهتمامات أكاديمية يرغبون عادة في اتخاذ التدريس كمهنة ومصير وظيفي كما يتصفون غالبا بالإننتاجية فيه. (محمد زياد حمدان، 1984، ص: 256 بتصرف).

«وعلى كل حال كلما تنوعت قراءات المعلم وتعددت مصادرها في مراجع وصحف وكتب ومجلات، واتصلت بتخصصه ومسؤولياته الوظيفية، كلما أشار هذا لنموه الوظيفي ولكفايته التدريسية غالبا». (نفس المرجع السابق، ص: 256 بتصرف).

2-البعد التدريسي: أما فيما يتعلق بالكفايات ضمن البعد التدريسي التي ينبغي توافرها في المعلم الكفاء كما حددتها **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)** فمنها الآتي:

- يحلل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- قادر على الشرح والتعبير والتوضيح.
- قادر على ضبط النفس والثبات الانفعالي والمهارة في التخلص من الاتجاهات العدوانية والانتقامية.
- يحسن اختيار أنسب الاستراتيجيات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية العامة للمادة التي يقوم بتدريسها.
- يصوغ أهدافا سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس وفق مجالات مختلفة.
- يختار أنسب الأساليب والطرائق التدريسية لتحقيق أهداف درسه.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- جيد استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
- يحسن استخدام أساليب التعزيز المناسبة لانجاز المتعلمين خلال عملية تعلمهم.
- يجيد صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.
- يقوم علاقات قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل مع المتعلمين وأسرههم وإدارة المدرة وزملائه أعضاء هيئة التدريس.
- يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة بمشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
- يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم والملل ومعالجة ذلك لدى الحاجة.

- جيد استخدام وسائل أو القياس والتقويم المختلفة.
- جيد تفسير نتائج الاختبارات.
- يعالج ما يكتشفه من جوانب الضعف في تحصيل المتعلمين للمادة التي يقوم بتدريسها.
- يشخص ويعالج المشكلات السيكولوجية المتعلقة بتعليم وتعلم المادة التي يقوم بتدريسها.

أما عبد الرحمن صالح الأزرق (2000) فقد صنف الكفايات المهنية في دراسة التي قام بها المعنوية بـ(الكفايات المهنية وعلاقتها بالشخصية لدى المعلمين في ليبيا) إلى أربعة مجالات أساسية يعتبرها كفايات أساسية وهي:

1-كفايات التدريس:

ويقصد به تلك الأداءات المتصلة بسلوك التدريس (Teaching Behavior) التي يؤديها المعلم داخل القسم، يقصد بها التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها كمياً وتتضمن ثلاث كفايات عامة.

1-1-كفايات التخطيط: وتعني قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة وعناية، محدد المتطلبات التي يتطلبها الموقف التعليمي، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة وعملية التخطيط

مهمة وضرورية، فهي إحدى الضمانات الأساسية لنجاح المعلم في مهنته سواء كان ذلك في رسم خطته اليومية -إعداد درس مثلاً- أم إعداد الخطط الشهرية-تدريس وحدة معينة- أم في الخطة السنوية- عند تدريس المقرر كله. وحيث تقتصر الدراسة هنا على مستوى التخطيط للدرس فإن أداء هذه المهمة تتطلب على أن يكون المعلم قادراً على تحقيق الآتي:

- تحديد أهداف الدرس، وتنويعها وحسن صياغتها في عبارات سلوكية يمكن تحقيقها و تقييمها.
- إعداد خطة للدرس (مكتوبة) تتطلب التحضير الجيد.
- مراعاة محتوى المادة وعناصرها بحيث تتفق مع التنظيم المنطقي للمادة.
- **1-2-كفايات التنفيذ:** وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل القسم، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، فقد يظهر المعلم قدرته في التخطيط والإعداد النظري لموضوع أو درس معين، لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب، ومن هنا تبدو قدرة المعلم ليس فقط في الملائمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التنفيذ بل في قدرته المرنة بإيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف جديدة أو طارئة. والتنفيذ على مستوى التدريس يتطلب أن يكون المعلم قادراً على:
- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.
- عرض المادة بطريقة سليمة، وما تتطلبه من تنويع في أساليب التدريس وتنظيم وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو بالأحداث الجارية.
- الاستخدام الجيد للسبورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.
- استخدام الوسائل المعينة المناسبة (في محتواها وزمن عرضها).
- تشجيع التلاميذ و حفزهم للمشاركة الايجابية في الدرس.
- مراعاة الفروق الفردية واستخدام أساليب التعلم الفردي والجماعي.
- الالتزام بالوقت المخصص للدرس والسير حسب الخطة الشهرية والسنوية.

1-3-كفايات التقويم: والمهمة الثالثة للمعلم في مجال كفايات التدريس، وتتضمن أداءات المعلم وممارساته الخاصة بقياس نتائج التعلم لدى تلاميذه، من خلال استخدام أدوات وأساليب متعددة-أسئلة شفاهية أو تحريرية أو تطبيقات عملية-تمكنه من التعرف على أوجه الضعف والقدرة لدى تلاميذه، ومحاولة التأكيد على الجوانب الايجابية وتلاقي جوانب السلب والقصور ويتضمن التقويم على مستوى الدرس أن يكون المعلم قادرا على:

- إجابة صياغة الأسئلة وحسن إلقائها.
 - إجراء التطبيقات الجزئية والشاملة ومراجعتها.
 - توزيع الأسئلة على أكبر عدد من التلاميذ وتنويعها للتضمن معظم عناصر الدرس.
 - استخدام أساليب التعزيز (اللفظي وغير اللفظي) مع التلاميذ المجدين.
 - مراعاة قدرات التلاميذ العقلية عند التقويم كأن تدرج الأسئلة في مستوى صعوبتها بما يلائم قدرات كل منهم.
 - العمل على تنمية مهارات التلاميذ العقلية والإبداعية من خلال تصميم المواقف التعليمية (كإجراء التجارب أو رسم الخرائط).
 - قدرة المعلم على محاسبة نفسه وتقويم ذاته.
- وهذه الأنواع الثلاثة من كفايات التدريس متكاملة ومترابطة، ولا تستقيم مهمة المعلم إلا بإتقانها مجتمعة لكي يكون معلما كفوا.

2-كفايات إدارة القسم:

ويقصد بها عبد الرحمن صالح الأزرق (2000) المهام والإجراءات التنظيمية والتدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل القسم الدراسي، وتتضمن إجراءات الضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ ذاتيا-دون رهبة أو خوف من العقاب- من أجل تحقيق النجاحات المستهدفة توصلت دراسة بيتي Betay (1995) إلى قائمة بمهارات إدارة القسم اتفق عليها الطلاب المعلمون والأساتذة المشرفون أهمها:

- تشجيع التلاميذ على تحمل المسؤولية لاستكمال المهام المنوطة بهم.
- تنفيذ المهام وفق الخطوات المحددة لها.
- البدء في الدرس دون أي تأخير وتحضير المواد اللازمة له.
- شرح التعليمات للتلاميذ وإعطاء أمثلة عنها.
- إقرار أوجه مشاركة التلاميذ في الأنشطة وأنماط السلوك المطلوبة.
- تشخيص أسباب مشكلات القسم الدراسي واتخاذ الإجراءات حيالها.
- تنشيط الأنشطة التعليمية بما يسمح بحرية الحركة لدى المعلم.
- اختيار الأنشطة الصفية الفردية والجماعية الصغيرة، بما يتيح الفرصة لكل التلاميذ.

- التأكيد على التدعيم الايجابي عند إجابة التلاميذ على الأسئلة.

3-كفايات الاتصال والتفاعل الصفي:

يقصد بالاتصال عبد الرحمن صالح الأزرق (2000) تلك العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومة أو الآراء أو الأفكار أو المشاعر بين الطرفين-فردين أو أكثر- بحيث تصبح مضامين هذا الاتصال (الرسالة) مشاعا بينهما.

وتعد حجرة القسم الدراسي عالما صغيرا من عوالم الاتصال، ففي داخلها يتم تبادل الرسائل سواء بطريقة لفظية أو غير لفظية، وتتم عملية الاتصال بثلاث طرق ذكرها سمباث وآخرون (1981) Sampath.et.al وهي:

1-التحدث والاستماع. 2-التصور البصري-الملاحظة. 3-القراءة والكتابة.

4-كفايات العلاقات البينية مع مجتمع المدرسة:

يقصد بها عبد الرحمن صالح الأزرق (2000) قدرة المعلم على تكوين علاقات ايجابية وبناءة بينه وبين مجتمع المدرسة سواء العلاقات المباشرة أو غير المباشرة.

فالمباشرة التي يعبر عنها تجاه الأفراد في أشخاصهم من حب واحترام أو تقدير، أما غير المباشرة وهي التي تفرضها ظروف الدراسة والعمل والمتمثلة في مشاركته الفعالة وتعاونه في التخطيط والإعداد للأنشطة المدرسية واحترامه لمواعيد العمل وحضوره وتحددت كفايات هذا المجال في: قدرة المعلم على حسن التعامل مع المسؤولين المتمثلة

في إدارة المدرسة والمفتشين والتعامل مع الزملاء وأولياء الأمور، وأيضا التعامل مع التلاميذ.

ومن الأهمية بمكان أن نتذكر بأن إتقان كفايات معينة من قبل الطالب المتدرب لا يعني أنه بالضرورة سوف يكون معلما فاعلا. ومع ذلك فإن عدم توافر الدليل على وجود الكفايات التي سبق وصفها، والاعتماد على الأحكام الذاتية للكفاية لا يحقق كفاية التدريس. وقد لاحظ بلوم **Bloom (1979)** «أن أفضل ما يمكن قوله حول الكفايات التي يقوم بحصرها هو أنها عبارة عن مجموعة من الافتراضات والاقتراحات التي نقل بها درجة تعقيد التدريس لدرجة تمكننا من التحكم فيه». (جوزيف ف ريزو، روبرت هـ، زابل ج2، 1999، ص:268)

خلاصة الفصل:

التدريس عملية ذاتية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب ذاتيته فيها دورا عظيما، وهو علم له أهدافه العامة والخاصة وأسس ومبادئه ونظرياته، وهو في أحد جوانبه يهتم بموضوع المعلم وكيفية إعداده للتعامل مع التلاميذ العاديين أو المضطربين سلوكيا.

وذلك لأن المعلم كثيراً ما يكون مدرسا للفئتين معا وفي نفس القسم لأنه -وحسب هذه الدراسة- بأنه لا يوجد معلم عادي ومعلم خاص في مدارسنا، وإنما يوجد معلم لقسم يحتوى على أنواع مختلفة من التلاميذ العاديين والمضطربين، معلم يفرض عليه أن يتعامل في القسم الواحد مع كل التحديات السلوكية والتدريسية التي يظهرها التلاميذ فأهم المبادئ التي يقوم عليها مهنة التدريس أو كيفية تطبيقها، وأهميتها في إعداد جيل يعمل من أجل تسليم الشعلة إلى الجيل الذي بعده، لذلك وجب الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من أجل إعداد المعلم الكفء لمختلف أنواع التلاميذ وسواء كان الإعداد تصنيفيا أو غير تصنيفي فيجب على هذا المعلم أن يتصف بالموضوعية والصدق والأمانة وأن توفر له المعلومات الحقيقية والحيوية وأن تغذى بالخبرات الفعلية والتطبيقات العملية، وأن يضيف خلاصة تجاربه لما وجد أمامه في المراجع العامة والكتب الكثيرة المؤلفة في هذا الموضوع لأنه دائما-المعلم- أمام تحديات جديدة لم يتم له أن أعد لها إعدادا كاملا. لذا فالاستمرار في اكتساب المعلم الكفايات (المعرفة) والمراجعة المستمرة لها وذلك بوضعها في الفعل هذا هو الطريق إلى القوة وهو الحل في زيادة نموه الوظيفي وكفايته التدريسية غالبا، لأنه من الممكن أن يمتلك المعلم المعرفة، والقدرة العقلية التي يحتاجها للتدريس، لكنه أن لم يضع كل هذا في موضع التنفيذ ستكون كل هذه المهارات بلا قيمة لها. قال جيم رون «المعرفة بدون تنفيذ يمكنه أن تؤدي إلى الفشل والإحباط» (ابراهيم الفقي، 1999، ص:72) أما سقراط فيقول «أمر الآلام لدى الناس أن يكون عنده معرفة غزيرة ولكنهم لا يتصرفون». (نفس الرجع السابق) فالحكمة أن تعرف ما الذي تفعله، والمهارة أن تعرف كيف تفعله، والنجاح هو أن تفعله لذا تريد الدراسة في جانبها الميداني أن تجيب على التساؤل الآتي وغيره من أسئلة الدراسة: هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف تكوين المعلمين وذلك من خلال إخضاع هذا السؤال وغيره من أسئلة الدراسة للإجراءات الميدانية للدراسة.

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

2- وصف أدوات جمع البيانات.

3- الخصائص السيكمترية لأداتي جمع البيانات.

خلاصة الفصل

تمهيد:

للدراسة الاستطلاعية دورا كبيرا في مجرى الدراسات، إذ تساعد على استكشاف الأرض ووضع أداة للبحث، وكلما التزمت الدراسة الاستطلاعية بالمنهجية العلمية المناسبة واتسع إطارها كانت نتائجها أفضل.

وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

1- التعرف على مدى وضوح صياغة العبارات التي تعبر عن الخصائص السلوكية لمضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وكذا وضوح أيضا صياغة العبارات التي تعبر عن الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من أجل رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط.

2- مدى قابلية هذه الخصائص (الاستبيان1) الخاص بتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) للملاحظة من خلال الاستجابة عليها.

3- التأكد من صلاحية أداتي جمع البيانات (صدق وثبات) قبل استخدامهما في الدراسة الأساسية.

4- خلق لغة تفاهم بين الطالبة وأفراد العينة حول اضطراب (ADHD).

5- تحديد عينة الدراسة الأساسية.

1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت هذه العينة في (40) معلما ومعلمة، اختيروا بطريقة عشوائية ينتمون إلى ابتدائيات مقاطعات ورقلة بعد أن رخصت مديرية التربية لمدينة ورقلة بإجراء الدراسة الميدانية فيها والتي تحمل رقم (378/ م.ت.ب/ 1م/ 07/1) انظر الملحق رقم (25). تم توزيع الاستبيان الخاص بأعراض اضطراب (ADHD) على العينة الاستطلاعية وبعد التأكد من وجود الأعراض محل الدراسة عند (30) معلما ومعلمة من أصل (40) معلما ومعلمة، ثم تم توزيع الاستبيان الخاص بالاستراتيجيات على نفس العينة.

استخدمت إجابات هذه العينة للتأكد من صلاحية تطبيق الاستبيان (1) و(2) وكذا حساب صدق وثبات كل استبيان والجدول الموالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

المقاطعة	اسم المدرسة	عدد المعلمين	رقم المقاطعة	اسم المدرسة	عدد المعلمين
الخامسة ورقلة	ابتدائية بني حسن	1	الرابعة ورقلة	رابعة العداوية	1
الثالثة ورقلة	الإمام الغزالي الجديدة	1	الرويسات	مفدي زكرياء	2
الرابعة ورقلة	ابتدائية عقبة بن نافع	1	الرويسات	عمر بن عبد العزيز	2
الأولى ورقلة	البشير الإبراهيمي بوغفالة	1	الثانية ورقلة	العقيد عميروش	3
الثالثة ورقلة	حي حجاج	1	الخامسة ورقلة	مش أحمد	1
الخامسة ورقلة	شنين قدور	2	الثانية ورقلة	الأمير عبد القادر	1
الرويسات	الرويسات الجديدة	2	الرابعة ورقلة	سيد روجو	2
الثالثة ورقلة	القارة الجنوبية 02	1	الثانية ورقلة	الهامل دحمان	1
الخامسة ورقلة	5 أكتوبر حي خضرة	1	الأولى ورقلة	حي المعلمين	1
الثالثة ورقلة	الزاوية 2	1	الرابعة ورقلة	لعموري محمد الأمين	1
الثانية ورقلة	الشهيد بابي عبد القادر 1	1	الخامسة ورقلة	بامنديل الجديدة	1
الخامسة ورقلة	بونوة بوحفص 1	1			
المجموع = 30 معلما					

يتضح من الجدول رقم (8) أن العينة الاستطلاعية تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مختلف ابتدائيات مقاطعات ورقلة وقدرت بـ (30) معلما ولقد تم تطبيق أداة القياس على عينة من المعلمين المرسمين (عربية).

2- وصف أداتي جمع البيانات:

بناء على ما تقتضيه أهداف الدراسة تم الاعتماد على أداتين لجمع البيانات، تتمثل الأداة الأولى في الخصائص السلوكية لذوي التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، الثانية تتمثل في الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلمون تجاه

هذه الفئة من التلاميذ من أجل رفع مستواهم في مادة القراءة وفيما يلي وصفا كاملا للاستبيانين مع إبراز الخطوات المتبعة في بنائهما.

1-2-الأداة (1): استبيان لتحديد عدد التلاميذ ذوي اضطراب (ADHD) باعتبارها

أداة أولية.

تتقسم هذه الأداة إلى جزأين حيث يترابط كل جزء منها ترابطاً منطقياً.

2-1-1-تحديد القدرة أو السمة المطلوب قياسها:

تحتوي هذه الأداة على قُدرتين، القدرة الأولى تسمى صعوبات الانتباه وتسمى القدرة الثانية فرط النشاط لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى السنة السادسة.

2-1-2- تعريف القدرة أو السمة إجرائيا:

2-1-2-1- صعوبات الانتباه: من أكثر أعراض اضطراب (ADHD) انتشارا حيث

يعني عدم القدرة على الانتباه، درجة الانتباه والتركيز قصيرة جداً، غير قادرين على التنظيم، يظهرون كأنهم ليسوا مهتمين لما يجري من حولهم، يجدون صعوبة في البدء وإكمال ما يقومون به من نشاط، خصوصاً ما ظهر أنه ممل أو متكرر أو فيه تحدي أو تفكير، كأنهم لا يسمعون عندما يتحدث معهم ولا ينفذون الأوامر المطلوبة منهم، يفقدون أغراضهم، وينسون أين وضعوا حاجياتهم، كتبهم وأقلامهم.

2-2-1-2- فرط النشاط: فرط الحركة وزيادة النشاط علامة مميزة حيث نرى الطفل

يتلوى، يتململ، لا يستطيع البقاء في مكانه أو على مقعده نراه يجري في كل مكان، يتسلق كل شيء، كثير الحركة لا يهدأ، يتكلم كثيرا كل ذلك بلا هدف محدود يحدث ذلك في القسم، كما يجد صعوبة في التأقلم واللعب مع الأطفال الآخرين.

2-1-3- تحليل القدرة أو(السمة) تحليلا أجهاديا:

تم التحليل الاجهادي عن طريق مسح ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث ،الكتب وبعض مواقع الانترنت التي تناولت خصائص اضطراب(ADHD). حلت هذه الخصائص إلى فقرات التي تعتبر مشتركة بين عدد كبير من الدراسات والبحوث والكتب

وبعض مواقع الانترنت. وبناء على هذه البنود أي الفقرات حددت الخصائص السلوكية التي يتميز بها التلميذ الذي يعاني اضطراب (ADHD).

كما يوجد هناك محكمين قَيّموا هذه الفقرات على أنها مناسبة، أو غير مناسبة لخصائص اضطراب (ADHD) وعن طريق التحليل الاجهادي تم اختيار قدرتين:

1- صعوبات الانتباه: والذي اشتمل على (10) عناصر تميز صعوبات الانتباه وهي:

- عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل.
- صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد.
- عدم القدرة على متابعة تعليمات المعلم.
- ضعف تنظيم المهام.
- ضعف تنظيم الأنشطة.
- تجنب المهام التي تتطلب مجهودا عقليا.
- كثير السرحان أثناء الدرس.
- غالبا ما ينسى إحضار الأدوات اللازمة للدرس (مقلمة الأقلام الكراس الكتاب اللوحة،...).

- سهولة الاستقطاب إلى المثيرات الخارجية بعيدا عن المهام التي يقوم بها.
- ينتبه عندما يطلب منه ولفترة قصيرة جدا.

2- فرط النشاط: والذي يشمل على (9) عناصر تميز فرط النشاط وهي:

- القلق.
- التملل (اهتزاز الأرجل أو يرتبك في الجلوس بخجل أو بتوتر عصبي).
- حركة مفرطة (يترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن).
- ثرثرة في الحديث (التحدث بتلقائية) ويصدرون أصواتا محدثون ضوضاء.
- مقاطعة الآخرين (المعلم، زملاء،...).
- كثرة حركات الرأس والعينين (يتحرك كأنه سائق سيارة أو بنشاط مندفع).
- يتسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح.

- غالبا ما يجد صعوبة في بداية المهام أو أنشطة وقت الفراغ.
- التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها.

2-1-4- تحديد أوزان العناصر:

أسفرت النتائج لما عرضت الأداة على مجموعة من المختصين في مجال القدرتين من أجل إعطاء أوزان خاصة بالعناصر في تحديد توزيع النسبي للبعدين إلى تحديد أوزان فقرات البعد الأول الخاص بصعوبات الانتباه بـ (47.37%) أي ما يقابل (9) فقرات من أصل (19) فقرة للاستبيان ككل و(52.63%) للبعد الخاص بفرط النشاط أي ما يقابل (10) فقرات من أصل (19) فقرة للاستبيان.

2-1-5- اقتراح البنود أو الوحدات:

لقد قامت الطالبة بمسح ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص اضطراب (ADHD) لاستنباط الخصائص السلوكية التي تتميز بها هذه الفئة من التلاميذ والتي يمكن ملاحظتها بمعرفة المدرسين، كما استعانت الطالبة بالأفكار النظرية والمعلومات التي يمكن أن تساهم في وضع صياغة قائمة شاملة تتناول الخصائص السلوكية للتلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)، ثم اشتقت الطالبة فقرات هذه الأداة من الإطار النظري للدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف عن الخصائص السلوكية لذوي التلاميذ الذين يعانون اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وكان معيار الطالبة في انتقاء هذه الخصائص هو اتفاق على الأقل ثلاث دراسات على وجود الخاصية ومن ثم فإن رد كل خاصية إلى الدراسات والبحوث التي كشفت عنها أو أكدتها -كما اتضح ذلك في الجانب النظري لهذه الدراسة- يعتبر من قبل الصدق المنطقي أو صدق التكوين أو المحتوى لهذه الأداة، حيث يعتمد هذين النوعين على مدى تمثيل الأداة للميدان الذي تقيسه من خلال تحليل الخصائص التي يراد قياسها تحليلا يكشف عناصرها وأقسامه الرئيسية أنظر الملحق رقم (26) يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الانترنت التي اشتقت منها بنود هذه الأداة.

وتمثل هذه الأداة الخصائص التي تواتر الاتفاق عليها بين هذه الدراسات وقد بلغ عدد هذه الفقرات (19) فقرة وقد قامت الطالبة بتصنيف هذه الخصائص إلى بعدين (مجموعتين) نوعية هي:

- الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات الانتباه.

- الخصائص السلوكية المتعلقة بفرط النشاط.

وقد أعدت هذه الخصائص بحيث تتمايز الاستجابة عليها بمعرفة المعلم في مدى ثنائى:

- لا: عندما لا توجد الخاصية لدى التلميذ.

- نعم: عندما تتواتر ردود الخاصية لدى التلميذ.

2-1-6-خطوة تعليمات الأداة (1):

أرفقت الأداة (1) بتعليمات تطلب من المعلم والمعلمة بناء على ملاحظاته اليومية وخبرته الميدانية، بتحديد التلاميذ الذين يتصفون على الأقل بـ (6) أعراض في كل جزء من الاستبيان لمدة (6) أشهر على الأقل الواردة في عبارات الاستبيان بوضع علامة (x) في خانة (نعم). كما طلب من المعلمين والمعلمات ملء المعلومات الشخصية. أنظر الملحق رقم (31) الذي يوضح الشكل النهائي للاستبيان (1).

2-1-7-مفتاح التصحيح:

يطلب من المعلم(ة) الإجابة على (19) فقرة تتعلق بخصائص اضطراب (ADHD) ويقابل كل فقرة بديلين للإجابة عليها: نعم/لا حيث تمنح الدرجة (1) على كل خاصية، يتواتر ردودها لدى التلميذ، وفي حالة عدم وجود الخاصية عند التلميذ تعطى الدرجة (0).

تدل تواجد (6) أعراض فأكثر في كل جزء من الاستبيان مكررة لمدة (6) أشهر على الأقل على أن التلميذ مصاب باضطراب (ADHD). وتجدر الإشارة إلى أنه قبل البدء في عملية التصحيح يجب مراعاة الإجابة على الأداة فإذا كانت الأعراض التي أشرت عليها أقل من (6) أعراض في أحد جزئي الاستبيان أو في كليهما تلغى الورقة.

2-1-8- الخصائص السيكومترية:

تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة (1) المتمثلة في الصدق والثبات وهو ما سوف نتعرض له الدراسة في العنصر الموالي لهذا الفصل.

2-1-9-المعيار:

يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية المعايير التشخيصية أن (6) أعراض من عدم الانتباه وأيضا (6) أعراض من فرط النشاط قد استمرت ستة أشهر على الأقل، وبلغت درجة غير تكيفيه وغير منسقة مع نمو الطفل إذا توفر هذا المعيار في تلميذ فنقول عنه أنه يعاني اضطراب (ADHD).

2-2-الأداة (2): استبيان خاص بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

2-2-1-تحديد القدرة أو السمة المطلوب قياسها:

قياس الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم في المرحلة الابتدائية المرسوم (عربية)، من أجل رفع مستوى القراءة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية (من السنة الأولى إلى السنة السادسة) الذي يعاني اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

2-2-2-تعريف القدرة أو السمة إجرائيا:

هي عبارة عن مجموعة اجراءات التدريس(أهداف وطرق ووسائل تدريس وتقييم لنتائج التعلم...الخ) التي يقوم بها معلمو اللغة العربية المرسمين بالمرحلة الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات على اختلاف تكوينهم، وأقدميتهم في التعليم وجنسهم. حسب الصورة المقترحة لمقياس الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط. لتعينهم على تنفيذ التدريس في ضوء الامكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية.

2-2-3- تحليل القدرة أو(السمة) تحليلًا إجهاديا:

تم التحليل الاجهادي عن طريق مسح ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث والكتب ومواقع الانترنت التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية المقترحة

لهذه الفئة من التلاميذ من أجل رفع مستوى القراءة لديهم. حللت هذه الاستراتيجيات التدريسية إلى فقرات التي تعتبر مشتركة بين بعض الدراسات والبحوث والكتب ومواقع الانترنت. وبناء على هذه البنود أي الفقرات حددت الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم من أجل رفع مستوى القراءة لدى التلميذ الذي يعاني اضطراب (ADHD).

كما يوجد هناك محكمين قَيّموا هذه الفقرات على أنها مناسبة، أو غير مناسبة لهذه الفئة من التلاميذ وعن طريق التحليل الاجهادي تم اختيار (9) أبعاد حيث:

- يشمل البعد الأول المسمى: بالاستنتاج على (3) عناصر تميز استراتيجيه الاستنتاج، وهي:

- أسئلة الصواب والخطأ.

- استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات.

- تقديم جمل.

- ويشمل البعد (2) المسمى: بتوليد الأسئلة على (3) عناصر أيضا تميز استراتيجيه توليد الأسئلة، وهي:

- استخدام بطاقات تحمل أداة استفهامية مثل: كيف، متى، كم،... للتدريب

- على استخدام أدوات الاستفهام.

- التناوب في طرح الأسئلة بين المعلم والمتعلم بعد كل جملة أو فقرة.

- بطاقات تحمل الأسئلة وبطاقات تحمل الأجوبة ثم البحث عن البطاقات

المتطابقة.

- ويشمل البعد (3) المسمى: بالتكيف على عنصر واحد تميز إستراتيجية التكيف، وهو:

- إذا أخفق القارئ في فهم نص أو جزء منه بعد قراءته فإنه يلجأ إلى إعادة

- قراءة الجزء غير المفهوم مرات ومرات إلى عوامل مساعدة أخرى

- كشخص آخر أو المعجم.

■ ويشتمل البعد (4) المسمى: بالفهم في القراءة على عنصر واحد تميز إستراتيجية الفهم في القراءة، وهو:

■ تبنى هذه الإستراتيجية على تهيئة التلاميذ للموضوع أولاً ثم تكليفهم بالقراءة الصامتة التي تتبع بأسئلة اختبارية لقياس الفهم العام. يكلف بعدها التلاميذ بقراءات جهرية للموضوع، تليها مناقشة الألفاظ والمعاني بشيء من التفصيل. تكليف التلاميذ مرة أخرى بالقراءة الجهرية مع التركيز على تدريب التلاميذ على تصويب أخطائهم.

■ ويشمل البعد (5) المسمى ب: البدء بالنماذج على عنصر واحد تميز إستراتيجية البدء بالنموذج، وهو:

■ تقوم على التمهيد للدرس الذي يتبع بقراءة جهرية من المعلم. يلي ذلك تذليل الألفاظ الصعبة ومناقشة المعاني على إثر ذلك يقسم النص إلى فقرات يكلف أقدر التلاميذ بقراءة الفقرة الأولى محاكاة قراءة وأداء المعلم، ثم يكلف تلاميذ آخرون بذلك، على أن تختتم كل فقرة بمناقشة معنى المقروء وأخطاء النطق وهكذا دواليك مع بقية الفقرات.

■ ويشمل البعد (6) المسمى ب: الجميع يقرؤون معا على عنصر واحد يتميز إستراتيجية الجميع يقرؤون معا، وهو:

■ تقوم على قراءتين نموذجيتين للنص من طرف المعلم، تتبع بأسئلة لقياس مدى فهم مضمون النص، يطالب التلاميذ بعدها أن يقرؤوا جماعياً على أن يُنظم المعلم سرعة القراءة وتختتم بمطالبة ضعاف التلاميذ للقراءة فرادى للوقوف أمام أخطاء النطق لديهم وامتصاص النشاط الزائد عندهم.

■ ويشمل البعد (7) المسمى ب: القراءة المتكررة على عنصر واحد يميز إستراتيجية القراءة المتكررة، وهو:

■ تقوم على شرح هذه الإستراتيجية للتلاميذ من طرف المعلم ويبين لهم الهدف منها والمتمثل في تحسين مستوى القراءة لديهم، ثانياً اختيار فقرة قصيرة يقرأها المعلم مرتين يتبعها التلاميذ بقراءة جماعية للفقرة خمس

مرات وبمعية المعلم، يُكلف التلاميذ بعدها بقراءة فرادى على أن يصحح المعلم أخطاءهم أثناء القراءة بعد التأكد من وصول التلاميذ إلى القراءة الجيدة والسليمة وبغرض التحقق من تحسن الفهم يطلب من التلاميذ الإجابة عن الأسئلة المخصصة لذلك.

■ ويشمل البعد (8) المسمى بـ: تمثيل الأدوار على عنصر واحد يميز إستراتيجية تمثيل الأدوار، وهو:

■ تحويل القسم إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورا، و يتصرف بناء على أبعاد هذا الدور، واستخدامه في تدريس النحو، مثلا مسرحية درس النحو أي تحويله إلى حوار مُمّسّح تتحدث فيه حروف الجر مثلا عن نفسها أو عن عملها أو عن السنة التلاميذ.

■ ويشمل البعد (9) المسمى بـ: المباريات والألعاب اللغوية على عنصر واحد يميز إستراتيجية المباريات والألعاب اللغوية، وهو:

■ يقوم على تحويل درس النحو مثلا إلى مباريات يتلاعب فيها تلميذان بأسماء الكلمات في شكل لغز، كلمات متقاطعة، يأخذ اللاعبون أدوارهم بتوليد جمل نحوية صحيحة وتكون جملة كل لاعب عمودية على جملة الآخر

2-2-4- تحديد أوزان العناصر:

جدول رقم (9): يوضح تحديد أوزان فقرات الاستبيان (2)

الأبعاد	الفقرات الخاصة بكل بعد	قياس الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم من أجل رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)	مجموع الفقرات	النسب المئوية
الاستنتاج	-أسئلة الصواب و الخطاء. -استنتاج الكلمة... -تقديم جمل.	1 1 1	3	23.07%
توليد الأسئلة	-بطاقات تحمل أسئلة... -استخدام بطاقات تحمل... -التناوب في طرح	1 1 1	3	23.07%

التكيف	إذا اخفق القارئ...	1	1	7.69%
الفهم في القراءة	تبني هذه الإستراتيجية على...	1	1	7.69%
البدء بالنموذج	تقوم على التمهيد..	1	1	7.69%
الجميع يقرؤون معا	تقوم على قراءتين	1	1	7.69%
القراءة المتكررة	تقوم أولا على	1	1	7.69%
تمثيل الأدوار	تحويل القسم إلى مسرح يمارس ..	1	1	7.69%
المباريات والألعاب اللغوية	يقوم على تحويل درس النحو...	1	1	7.69%
المجموع		13	13	100%

2-2-5- اقتراح البنود أو الوحدات:

استبيان الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط وقد اشتقت فقرات الاستبيان من الإطار النظري للبحوث والدراسات التي اهتمت بإيجاد الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لهذه الفئة من التلاميذ من أجل رفع مستوى القراءة لديهم. وروعي في إعداد هذه الفقرات وضوح صياغة العبارات لدى المعلمين والمعلمات أثناء الاستجابة كما حرصت الطالبة على أن تكون العبارات التي أستخدمت للتعبير عن الاستراتيجيات قريبة من ممارستهم الميدانية وحتى يتسنى للطالبة الوصول إلى هذا استعانت بمجموعة من المعلمين والمعلمين من مجتمع أفراد العينة لا تقل أقدميتهم في التعليم عن (12) سنة حيث قاموا بتلخيص عبارات الاستراتيجيات الطويلة، مع استبدال بعض الكلمات الغامضة بكلمات أخرى متداولة كثيرا في الميدان وذلك بعد قيام الطالبة بتجريب هذا الاستبيان بصورته الأولية على بعض المعلمين والمعلمات الذين بدورهم طرحوا بعض الملاحظات على هذا الاستبيان أهمها أنه يوجد بعض الغموض في بعض الكلمات بالإضافة إلى أن هناك إطالة في بعض عبارات الاستبيان لهذا ارتأت الطالبة بأن تغير العبارات ولا تتركها كما وجدت، فاستعانت بمجموعة من المعلمين لتلخيص العبارات في عبارات قصيرة وواضحة حتى تساعد على سرعة الاستجابة نظرا لانشغالات المعلمين وضيق وقتهم

والجدول الآتي يوضح المعلمين والمعلمات الذين أسهموا في تبسيط صياغة عبارات الاستبيان.

جدول رقم(10): يوضح المعلمين و المعلمات الذين أسهموا في تبسيط

وتلخيص عبارات الاستبيان(2):

اسم المدرسة	اسم المعلم (ة) ولقبه	عدد سنوات الخبرة	المؤهل العلمي
وريده مداد الرويسات	طواهر عبد الحفيظ	24 سنة	الكفاءة العليا
	بن ساسي سليمان	20 سنة	سنة الثالثة جامعي
	بن كريمة نصرات	20 سنة	شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية
	ضيف مبروكة	13 سنة	ليسانس الأدب العربي
مسروق الحاج عيسى القديمة الرويسات	دبابي بوبكر	20 سنة	شهادة الليسانس علوم التربية
	عباس عبد المالك	22 سنة	شهادة الليسانس في العلوم القانونية حقوق.
	برزيقة بلقاسم	13 سنة	شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي
الإمام علي الرويسات	بدوي عائشة	13 سنة	ليسانس علوم التربية

ومن الدراسات التي اشتقت منها فقرات الاستبيان (2) أنظر الملحق رقم (28) يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الإنترنت التي اشتقت منها بنود هذه الأداة.

2-2-6-خطوة تعليمات الاستبيان (2):

أرفق هذا الاستبيان بتعليمات تطلب من المعلم والمعلمة للإجابة على الفقرات الموجودة في الاستبيان بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة حسب درجة استخدام المعلم للإستراتيجية التدريسية المقترحة، وعرضت لذلك ثلاث بدائل:

- دائما: عندما يتواتر المعلم(ة) استخدام للإستراتيجية التدريسية دائما.
- أحيانا: عندما يتواتر المعلم(ة) استخدام للإستراتيجية التدريسية أحيانا.
- أبدا: عندما لا يستخدم المعلم (ة) للإستراتيجية التدريسية أبدا.

ثم تطلب من المعلم ملء البيانات الشخصية وهي:

- الجنس (ذكر، أنثى)
- اسم المدرسة

● طبيعة التكوين:

- بدون تكوين.
- خريج المعهد التكنولوجي.
- خريج الجامعة....
- التخصص...

● الأقدمية في التعليم:

- أقل من 5 سنوات.
- من 5 سنوات إلى 10 سنوات.
- أكثر من 10 سنوات.

القسم المسند إليه، عدد تلاميذ القسم المسند إليه.

كما قدم مثال توضيحي يبين طريقة الإجابة. أنظر الملحق رقم (31) الذي يوضح الشكل النهائي للاستبيان (2).

2-2-7-مفتاح التصحيح:

يطلب من المعلم (ة) الإجابة على (13) فقرة تتعلق بالاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم (ة) من أجل رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD). ويقابل كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة عليها: دائماً/ أحياناً/ أبداً.

حيث تمنح الدرجة (3) عندما يتواتر المعلم (ة) في استخدام للإستراتيجية التدريسية (دائماً).

وتمنح الدرجة (2) عندما يتواتر المعلم (ة) في استخدام للإستراتيجية التدريسية (أحياناً).

وتمنح الدرجة (1) عندما لا يستخدم المعلم (ة) للإستراتيجية التدريسية (أبداً). وتجدر الإشارة على أنه قبل البدء في عملية التصحيح يجب مراجعة الإجابة على الاستبيان فإذا لوحظ إغفال المعلم (ة) الإجابة عن فقرة من فقرات الاستبيان أو وجود إجابتين في أحد الفقرات تلغى الورقة.

2-2-8-الخصائص السيكومترية:

تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان والمتمثل في الصدق والثبات، وهذا ما ستعرض له الدراسة بالتفصيل في العنصر الموالي من هذا الفصل.

9-2-2 المعيار:

تتكون هذه الأداة من (13) بنداً تغطي المجالات المختلفة للأداة، يوجد لكل بند ثلاثة أجوبة اختيارية مرتبطة بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط.

ولتسجيل هذه العلامات على هذه البنود أعطيت أوزان من 1 إلى 3 إلى الإجابات (دائماً، أحياناً، أبداً).

إن مجموعة درجات في هذا الاستبيان هو مجموع الأوزان لـ (13) بنداً، قسم الاستبيان إلى قسمين بغرض وضع ما يقارب الثلث في جماعة المعلمين الذين لا يستخدمون ولا استراتيجيات تجاه هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون اضطراب (ADHD) وكانت النقطة الفاصلة لدرجات هذا الاستبيان (26) التي قسمت العينة إلى قسمين (33%) في جماعة المعلمين الذين لا يستخدمون ولا استراتيجيات تجاه هذه الفئة من التلاميذ و(67%) في جماعة المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات أو أكثر تجاه هذه الفئة من التلاميذ .

3- الخصائص السيكومترية لأداتي جمع البيانات:

3-1- الخصائص السيكومترية للاستبيان (1) الخاص بخصائص اضطراب

(ADHD):

3-1-1- صدق الاستبيان: تم إيجاد صدق الاستبيان عن طريق:

3-1-1-1- صدق المحكمين:

تم إعداد استمارة التحكيم المعدة كنموذج من طرف نادية مصطفى الزقاي (جامعة قاصدي مرباح ورقلة) حيث وزعت على (7) أساتذة في علم النفس وعلوم التربية منهم من يدرس بداخل جامعة قاصدي مرباح ورقلة ومنهم من يدرس خارج جامعة ورقلة أنظر الملحق رقم (30) الذي يوضح أسماء السادة المحكمين عن أداتي الدراسة، وتم استعادة (5) استمارات من (7).

طلب من الأساتذة التحكيم فيما يخص الجوانب الآتية:

- مدى وضوح التعليمات.
- مدى مناسبة البيانات الشخصية.
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة.
- مدى وضوح المثال التوضيحي.
- مدى قياس الفقرات للخاصية.
- مدى وضوح الفقرات للخاصية.
- مدى مناسبة ترتيب الفقرات .
- مدى كفاية عدد الفقرات. انظر الملحق رقم (27) الذي يوضح استمارة التحكيم للاستبيان (1).

جاءت نتائج التحكيم كما يأتي:

جدول رقم (11): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح

تعليمات الاستبيان(1)

التعليمات	إجابات المحكمين		القرار
التعليمات الموجهة للمعلمين	واضحة	غير واضحة	الإبقاء على نفس التعليمات
	05	00	

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن كل الأساتذة المحكمين قد أقرروا على وضوح التعليمات ويسمح باعتبارها على درجة عالية من الصدق ومن ثمة الإبقاء عليها كما هي.

أما فيما يخص مدى مناسبة البيانات الشخصية فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى مناسبة البيانات الشخصية

الخاصة بالاستبيان(1)

البيانات الشخصية	إجابة المحكمين			القرار
البيانات الشخصية للمعلمين	مناسبة تماما	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الإطلاق	الإبقاء على أغلبها مع حذف واحدة فقط.
	02	03	00	

من خلال الجدول رقم (12) يلاحظ أن (2) من الأساتذة المحكمين قد أقرروا على أن البيانات الشخصية مناسبة تماما لكن (3) منهم أقرروا على مناسبة نوعا ما إذ أنهم

يقترحون لأن يتم حذف اسم ولقب المعلم (ة) وبما أن عددهم أكبر من اللذين أقرأ بأنها مناسبة تماما. تم حذف اسم ولقب المعلم
أما فيما يخص مدى ملائمة بدائل الأجوبة:

جدول رقم (13): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى ملائمة بدائل الأجوبة الخاصة بالاستبيان (1)

القرار	إجابة المحكمين			البدائل نعم/لا
	غير ملائمة على الإطلاق	ملائمة نوعا ما	ملائمة تماما	
الإبقاء على نفس البدائل	00	00	05	

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن السادة المحكمين أجمعوا على ملائمة البدائل تماما.

أما فيما يخص مدى وضوح المثال التوضيحي:

جدول رقم (14): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى وضوح المثال التوضيحي الخاصة بالاستبيان (1)

القرار	إجابة المحكمين			المثال التوضيحي /
	غير واضح على الإطلاق	واضح نوعا ما	واضح جدا	
الإبقاء على المثال التوضيحي.	00	00	05	

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن الأساتذة المحكمين قد أقرروا على أن المثال التوضيحي واضح جدا.

أما فيما يخص مدى قياس الفقرات للخاصية:

جدول رقم (15): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى قياس الفقرات للخاصية الخاصة بالاستبيان (1)

القرار	إجابة المحكمين		الفقرات
	لا تقيس	تقيس	
الإبقاء على نفس الفقرات.	00	05	ف.ص الانتباه
	00	05	ق.فرط النشاط

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن الأساتذة المحكمين قد أجمعوا على قياس الفقرات للخاصية المطلوب قياسها، أي قياس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما فيما يخص مدى وضوح فقرات الخاصية فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (16): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى وضوح فقرات الخاصية الخاصة

بالاستبيان(1):

القرارات	إجابة المحكمين			الفقرات
	واضحة جدا	واضحة نوعا ما	غير واضحة على الإطلاق	
الإبقاء على نفس الفقرات	02	03	00	ف.ب.ص الانتباه
	02	03	00	ف.ف.رط النشاط

يتضح خلال الجدول رقم (16) أن الأساتذة المحكمين قد أجمعوا على وضوح الفقرات نوعا ما. لكن هناك (3) اقترحوا تعديل لبعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية حتى تكون مرتبطة أكثر لفظيا بالمجال التي تنسب إليه.

فيما يأتي جدول يبين الفقرات التي تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية:

جدول رقم (17): يوضح تعديل بعض الفقرات صعوبات الانتباه من حيث الصياغة

اللغوية انطلاقا من آراء المحكمين الخاصة بالاستبيان(1):

الرقم	الفقرات الخاضعة للتعديل	الفقرة بعد التعديل
01	-الفشل في الانتباه الشديد في التفاصيل	-عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل
02	- صعوبة المتابعة من خلال التعلم	-عدم القدرة على متابعة تعليمات المعلم
03	- ضعف تنظيم المهام والأنشطة	-ضعف تنظيم المهام -ضعف تنظيم الأنشطة
04	- تجنب المهام التي تتطلب مجهود عقلي أو عضلي	-تجنب المهام التي تتطلب مجهود عقلي
05	- سهولة السرحان في الأنشطة اليومية	-كثير السرحان أثناء الدرس
06	-النسيان(فقدان أشياء ضرورية للأنشطة والمهام اليومية مثل اللعب والأفلام)	-غالبا ما ينسى إحضار الأدوات اللازمة للدراسة (مقلمة، كراس، كتاب، اللوحة.)

07	-سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام التي يقوم بها	-سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام التي يقوم بها
08	-فترة الانتباه قصيرة	-ينتبه عندما يطلب منه و لفترة قصيرة جدا

ملحوظة: عدد الفقرات تصبح (10) فقرات بدل (9) فقرات بعد أن فك البند

(4) المركب.

جدول رقم (18): يوضح تعديل بعض فقرات فرط النشاط من حيث الصياغة اللغوية

انطلاقاً من آراء المحكمين الخاصة بالاستبيان(1)

الرقم	الفقرات الخاضعة للتعديل	الفقرة بعد التعديل
03	-حركة مفرطة)عدم الراحة ويترك مكانه عندما يجلس فيه فترة من الزمن)	-حركة مفرطة(ويترك مكانه عندما يجلس فيه فترة من الزمن)
05	-التصرف من دون تفكير ومقاطعة الآخرين والجري ويتسلى في أوقات غير مناسبة	-ومقاطعة الآخرين(الزملاء المعلم...)
08	-غالباً ما يجد صعوبة في بداية المهام أو بعد اللعب أو أنشطة في أوقات الفراغ	-غالباً ما يجد صعوبة في بداية المهام أو أنشطة في أوقات الفراغ
09	-التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها(يؤدون السلوك من دون تفكير)	-التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها

ملحوظة: عدد الفقرات بقيت كما هي(9) فقرات.

أما فيما يخص مدى مناسبة ترتيب الفقرات، فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (19): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى مناسبة ترتيب الفقرات الخاصة

بالاستبيان(1)

القرار	إجابات المحكمين			الفقرات
	غير مرتبة اطلاقاً	مرتبة نسبياً	مرتبة	
الإبقاء	00	01	04	ف ص الانتباه
على نفس الإجابة	00	01	04	ف فرط النشاط

من خلال الجدول رقم (19) يلاحظ أن(4) من الأساتذة المحكمين قد أقرروا على

أن الفقرات مرتبة عدا محكم واحد. وبما أن(4) محكمين مقابل محكم واحد فقط، أُبقيت

الفقرات على نفس الترتيب.

أما فيما يخص مدى كفاية الفقرات، فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (20): يوضح نتائج التحكيم الخاصة بمدى مناسبة عدد الفقرات

الخاصة بالاستبيان (1)

القرار	إجابات المحكمين		الفقرات
	غير كاف	كاف	
الإبقاء على نفس عدد الفقرات	02	03	ف ص الانتباه
	02	03	ف فرط النشاط

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن (3) من الأساتذة المحكمين قد أقرروا على كفاية عدد الفقرات عدا (2) من الأساتذة المحكمين. وبما أن (3) محكمين مقابل محكمين (2) فقط. وعليه لم تحذف فقرة ولم تضاف فقرة.

وبناء على الاعتقاد الراسخ بمكانة المحكمين، ودورهم في تحديد صلاحية الأداة ويؤكد على هذا الكلام رجاء محمود أبو علام الذي يؤكد على دور المحكمين في تأكيد صلاحية الأداء لأداء المهمة التي وضعت من أجلها فيقول «رغم أن بعض الطرق لقياس صدق الأدوات، تعتمد اعتمادا كبيرا على التكميم والعمليات، إلا أننا يجب ألا ننساق إلى الاعتقاد بأن الأرقام يمكن أن تغني عن رأي المحكمين» (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص:428).

لذلك اطمأنت الطالبة لصلاحية الأداة بعد عرضها على المحكمين المتخصصين، إلا أنه عزز ذلك بحساب معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي والصدق الذاتي.

3-1-1-2- معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي:

نرمز لمعامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي بـ: ر ث ح للاختصار (يستخدم ر ث ح في كثير من الأحيان). نلجأ إلى هذه الطريقة لمعرفة صدق المفردات «يستخدم ر ث ح في كثير من الأحيان في تحليل مفردات الاختبارات حيث يوجد معامل الارتباط بين درجات كل مفردة في الاختبار والدرجة الكلية في الاختبار بغرض تحديد مدى اتساق درجات كل مفردة مع الدرجة الكلية في الاختبار». (صلاح الدين محمود علام 1985، ص:484 بتصرف).

ويسمى معامل الارتباط الذي يستخدم في إيجاد درجة العلاقة بين متغيرين أحدهما من النوع الثنائي الحقيقي وقطعي أي الإجابة على كل مفردة يكون إما (نعم) أو (لا) والآخر

من النوع المتصل أي الدرجة الكلية في الاختبار على أنها متغير متصل للسمة التي يقسها الاختبار.

ولحساب معامل رث ح نستخدم الصورة الآتية:

ولإيجاد قيمة رث ح المناظرة لقيمة (رث) يمكننا أن نستخدم الصورة الآتية

$$\frac{\text{رث ح}}{\text{رث}} = \frac{\text{ل}}{\sqrt{\text{ص.1ص.0}}}$$

(صلاح الدين محمود علام، 1985، ص:517).

$$\text{رث ح} = \frac{\text{رث.ل}}{\sqrt{\text{ص.1ص.0}}}$$

حيث:

- (رث) يرمز إلى معامل الارتباط الثنائي المتسلسل.
- (ص1) يرمز إلى نسبة الأفراد في المجموعة الكلية الذين حصلوا على الواحد الصحيح في المتغير الثنائي.
- (ص0) ترمز نسبة الأفراد في المجموعة الكلية الذين حصلوا على الصفر في المتغير الثنائي.
- (ل) ترمز إلى الاحداثي الرأسي في المنحنى الاعتدالي المعياري (ارتفاع المنحنى الذي نقسمه على جزأين يشتمل احدهم على نسبة (ص1) من الأفراد ويشتمل الآخر على نسبة (ص0) منهم. (نفس المرجع السابق، ص:509).

ملحوظة: يمكننا أن نحسب (رث) باستخدام الصورة الآتية:

$$\text{رث} = \frac{\text{م}^1 - \text{م}^2}{\left(\frac{\text{ص.1ص.0}}{\text{ص.1ص.0}} \right) \times \text{م}^1}$$

ل

ع

(سعد عبد الرحمن، 1983، ص:177).

حيث:

- (م1) هو متوسط مجموعة الأفراد الذين حصلوا على الواحد الصحيح في المتغير الثنائي.
- (م2) هو متوسط مجموعة الأفراد الذين حصلوا على الصفر في المتغير الثنائي.
- (ع) هي الانحراف المعياري للمجموعة الكلية.
- (ص1) نسبة المجموعة الكلية التي حصلت على الواحد إلى المجموعة الكلية.
- (ص0) نسبة المجموعة الكلية التي حصلت على الصفر إلى المجموعة الكلية.
- (ل) ارتفاع المنحنى الاعتدالي حيث تنقسم المجموعة الكلية إلى (ص1) (ص0). (يحصل عليها من الجداول المخصصة لذلك). (سعد عبد الرحمن، 1983 ص:177).

جدول رقم (21): يوضح معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي الخاصة بصعوبات

الانتباه من الاستبيان (1)

الرقم	الفقرات	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الاغتراب	الثقة في الارتباط
01	عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل	0.800	كل	0.6	40%
02	صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد	0.67	معاملات	0.74	26%
03	عدم القدرة على متابعة تعليمات المعلم	0.73	الارتباط	0.68	32%
04	ضعف تنظيم المهام	0.94	دالة عند	0.34	66%
05	ضعف تنظيم الأنشطة	0.56	0.01	0.83	17%
06	تجنب المهام التي تتطلب مجهود عقلي	0.55	0.05	0.83	17%
07	كثير السرحان أثناء الدرس	0.87		0.5	50%
08	غالبًا ما ينسى إحضار الأدوات اللازمة (مقلمة الأقلام، الكراس، الكتاب، اللوحة، ..)	0.83		0.56	44%
09	سهولة الاستقطاب إلى المثيرات الخارجية بعيدا عن المهام التي يقوم بها	0.94		0.34	66%
10	ينتبه عندما يطلب منه ولفترة قصيرة	0.80		0.6	40%

إذا نظرنا إلى الجدول رقم (21) نلاحظ أن معامل الارتباط رث ح للفقرات (10) الموضحة في العمود (3) من (0.55) فما فوق بعد حسابنا لدرجة الحرية: ف- 2 = 30- 28 = 2 وبمقارنتها بنتائج معاملات الارتباط للفقرات مع الجداول الإحصائية نجد أن (ر) الجدولية = 0.46 عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه يتضح أن (ر) المحسوبة لكل الفقرات أكبر من (ر) الجدولية ونقول أن هناك علاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية الخاصة بجزء صعوبات الانتباه. حيث أن هناك علاقة قوية إلى حد ما واضحة بين الفقرات الآتية: 10.9.8.7.4.3.1 والدرجة الكلية لهذا الجزء ككل من الاستبيان. وأن هناك علاقة متوسطة بين الفقرات الآتية: 6.5.2 والدرجة الكلية لهذا الجزء من الاستبيان ككل.

ولمعرفة القيمة التي تعبر عن الجزء من التباين في أحد المتغيرين الذي لا نستطيع التنبؤ به أو تحديده باستخدام المتغير الآخر.

نستخدم معامل الاغتراب أو عدم التحديد Coefficient of Nonfetermination ولحسابه نستخدم المعادلة الآتية التي تبرهن على أنها تدل على علاقة الاغتراب بالارتباط وتمهد لطريقة حساب الاغتراب.

$$\boxed{\text{الاغتراب} = \sqrt{1 - \text{مربع الارتباط}}}$$

$$\boxed{\text{أي أن غ} = \sqrt{1 - ر^2}}$$

(فؤاد البهي السيد، 1998، ص: 299).

حيث:

(غ) الاغتراب. (ر) الارتباط.

وبعد تطبيق القانون جاءت النتائج الموضحة في العمود (5) أن الفقرات 10.9.8.7.4.3.1 يحق لنا أن نقرر أن هناك مدى ارتباط بينها وبين الدرجة الكلية لهذا الجزء من الاستبيان أكثر من مدى استقلالها. أما في الفقرات 6.5.2 يحق لنا أن نقرر أن

هناك مدى استقلالها بينها وبين الدرجة الكلية لهذا الجزء من الاستبيان أكثر من مدى ارتباطها.

أي أن النتائج الموضحة في العمود (5) تمثل النسبة بين تباين كل منهما المستقلة أو الخارجة عن التباين المشترك بينهما ويسمى بعامل الاغتراب.

وبعد حسابنا للاغتراب نستطيع أن نعتمد عليه في حساب مدى ثقتنا في الارتباط «فالارتباط الذي يساوي أو يزيد عن (0.70) يدل على علاقة أكيدة بين المتغيرين. والارتباط الذي ينقص عن (0.70) لا يؤكد على علاقة أكيدة بين المتغيرين». (فؤاد البهي السيد، 1998، ص:299).

ونستطيع «أن نعتمد على الاغتراب في حساب النسبة المئوية للثقة في الارتباط، فإذا كانت مثلاً $r=0.80$ فإن $G=0.6$ ، أي أن النسبة المئوية للاغتراب تساوي (60%) وبذلك تصبح النسبة المئوية لثقتنا في الارتباط المساوي لـ (0.80) هي (40%) أي $(100-60=40)$ ». (نفس المرجع السابق، ص:300).

وهذا يعني أن النسبة المئوية للثقة في الارتباط بين السؤال (1) والدرجة الكلية لهذا الجزء ككل من الاستبيان بنسبة (40%) وهكذا دواليك مع بقية الفقرات والنتائج موضحة في العمود رقم (6) وتتراوح النسبة المئوية للثقة في الارتباط بين (10) فقرات والدرجة الكلية لهذا الجزء ككل من الاستبيان من (17%) إلى (66%).

وبهذا يمكننا أن نقول أن الجزء الخاص بصعوبات الانتباه من الاستبيان الخاص بخصائص اضطراب (ADHD) على قدر من الصدق تسمح لنا باستخدام هذا الجزء من الاستبيان لجمع البيانات في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (22): يوضح معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي الخاصة بالنشاط

الزائد من الاستبيان (1)

الرقم	الفقرات	معامل الصدق	مستوى الدلالة	الاغتراب	الثقة في الارتباط
01	القلق	0.60	كل معاملات الارتباط دالة عند 0.01 0.05	0.80	20%
02	التململ (اهتزاز الأرجل أو الارتباك في الجلوس بخجل أو يتوتر عصبي)	0.55		0.83	17%
03	حركة مفردة (يترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن)	0.91		0.42	58%
04	ثرثرة في الحديث (التحدث بتلقائية) ويصدرون أصواتا محدثين ضوضاء	0.68		0.73	27%
05	مقاطعة الآخرين (المعلم، الزملاء...)	0.78		0.63	37%
06	كثرة حركة الرأس والعينين (يتحرك وكأنه سائق سيارة أو مندفع بنشاط)	0.91		0.42	58%
07	يتسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح	0.78		0.63	37%
08	غالبا ما يجد صعوبة في بداية المهام أو أنشطة وقت الفراغ	0.64		0.77	23%
09	التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها	0.50		0.86	14%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن جميع معاملات اتساقات العبارات الدالة

عند مستوى (0.01)، ونظرا لاتفاق «رمزية الغريب (1985) مع محمد عبد السلام (1960) أن العبارات ذات الاتساق المنخفض بالدرجة الكلية للاختبار عبارة لا يمكن الاطمئنان عليها، ويجب حذفها من الاختبار، وأن دلالة الارتباط تعتبر أساسا كافيا لإبقاء على المفردات في الاختبار» (عبد المنعم أحمد الدريرج2، 2004، ص:239). وبما أن جميع معاملات اتساقات العبارات دالة عند المستوى (0.01) فلا يجب أن تحذف أي عبارة من الاختبار الذي يتكون من (9) عبارات. وبشكل أوضح أن معاملات الارتباط رت ح للفقرات (9) الموضحة في العمود (3) من (0.50) فما فوق. وبعد حسابنا لدرجة الحرية: ق-2=30-2=28. وبمقارنتها بنتائج معاملات الارتباط للفقرات مع الجداول الإحصائية وجد أن (ر) الجدولية = (0.46) عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه يتضح أن جميع معاملات اتساقات العبارات دالة عند مستوى (0.01) أي أن هناك علاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية في الجزء الخاص بفقرات النشاط من الاستبيان حيث أن هناك علاقة

قوية إلى حد ما واضحة بين الفقرات الآتية: 7.6.5.3 والدرجة الكلية وأن هناك علاقة متوسطة بين الفقرات وهي: 9.8.4.2.1 والدرجة الكلية لهذا الجزء من الاستبيان، وبعد تطبيق قانون الاغتراب الذي تم توضيحه في الجدول السابق جاءت النتائج في العمود (5) كما يأتي أن الفقرات: 7.6.5.3 يحق لنا أن نقول أن هناك مدى ارتباط بينها وبين الدرجة الكلية لهذا الجزء من الاستبيان أكثر من مدى استقلالها، أما الفقرات: 9.8.4.2.1 يحق لنا لأن نقرر مدى استقلال بينها وبين الدرجة الكلية لهذا الجزء من الاستبيان أكثر من مدى إرتباطها.

أما النسب المئوية للثقة في الارتباط تم شرح هذه النقطة في الجدول رقم (22) والموضحة في العمود (6) بين (9) فقرات والدرجة الكلية لهذا الجزء ككل من الاستبيان من (14%) إلى (58%).

وبهذا يمكننا أن نقول أن الجزء الخاص بفرط النشاط من الاستبيان على قدر من الصدق، تسمح لنا باستخدام هذا الجزء من الاستبيان لجمع البيانات في الدراسة الأساسية.

3-1-1-3-الصدق الذاتي:

$$\boxed{\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}}$$

(مجدى عبد الكريم حبيب، 1996، ص:327)

وبعد تطبيق القانون كان الصدق الذاتي مساويا للقيمة الآتية: الصدق الذاتي=

$$\sqrt{0.98} = 0.98. \text{ إن الأداة على قدر من الصدق .}$$

3-1-2-ثبات الاستبيان:

3-1-2-1-ثبات تقديرات المحكمين:

يقدم هولستي Holsti المعادلتين لقياس الثبات في دراسات تحليل المحتوى

$$\boxed{G.P = \frac{M2}{N1 + N2}}$$

حيث:

• (M) تعني عد الفئات التي يتفق عليها الباحثان.

- $(N_1 + N_2)$ يعنيان مجموع الفئات التي حلت. (رشدي أحمد طيعة، 2004 ص:226).

ويصوغ هولستي نفس المعادلة السابقة بالطريقة الآتية:

$$R = \frac{2(Cn)}{C_1 + C_2}$$

حيث:

- (R) معامل الثبات.
- (C) عدد الفئات التي اتفق عليها الباحثان.
- $(C_1 + C_2)$ عدد مجموع الفئات التي حلت في المرتين. (نفس المرجع السابق ص:226)

معادلة تعدد المحكمين:

يحسب معامل الثبات بين كل محكمين على حدا ثم تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{n(\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين})}{1 + (n-1)(\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين})}$$

(نفس المرجع السابق، ص:232).

حيث:

- (n) عدد المحكمين.
 - (متوسط الاتفاق بين المحكمين) بما أن عدد المحكمين الذين اشتركوا في تحكيم الاستبيان هو (5) نحسب معامل الثبات بعضهم البعض ثم جمع كل معاملات الثبات الناتجة بعدها وتقسم على عدد معاملات الثبات.
- بعد تطبيق القانون كان معامل الثبات قيمة مساوية لما يأتي:

جدول رقم (23) يوضح: نتائج معامل الثبات الخاص بصعوبات الانتباه

والنشاط الزائد

الأبعاد	معامل الثبات
صعوبات الانتباه	0.98

النشاط الزائد	0.98
معامل الدرجة الكلية للاختبارين الفرعيين	0.98

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن استبيان الخصائص للاضطراب (ADHD) على قدر من الثبات، تسمح باستخدامه لجمع بيانات الدراسة الأساسية.

3-2-1-2-2-معامل الثبات الحقيقي:

$$\text{معامل الثبات الحقيقي} = \sqrt{\text{معامل الثبات محسوب بأي معادلة ثبات أخرى.}}$$

(مجدى عبد الكريم حبيب، 1996، ص:327).

حيث:

$$\text{معامل الثبات الحقيقي} = \sqrt{0.98} = 0.98$$

وتحصلنا على معامل ثبات مساوي لـ (0.98) هو معامل يدل أن الأداة على قدر من الثبات.

3-2-الخصائص السيكومترية للاستبيان الخاص بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

3-2-1-صدق الاستبيان:

3-2-1-1-صدق المحكمين:

تم إعداد استمارة التحكيم المعدة كنموذج من طرف نادية مصطفى الزقاي (جامعة قاصدي مرباح ورقلة) حيث وزعت على (7) أساتذة في علم النفس وعلوم التربية منهم من يدرس بداخل جامعة قاصدي مرباح ورقلة ومنهم من يدرس خارجها أنظر إلى الملحق رقم (30) الذي يوضح أسماء السادة المحكمين عن أداتي الدراسة. وتم استعادت (5) استمارات من (7) استمارات:

طلب من الأساتذة التحكيم فيما يخص الجوانب الآتية:

- مدى وضوح التعليمات للعينة.
- مدى مناسبة البيانات الشخصية.

- مدى ملائمة بدائل الأجوبة لل فقرات.
- مدى وضوح المثال التوضيحي.
- مدى وضوح الفقرات.
- مدى وضوح وقياس الفقرات للخاصية.
- مدى كفاية عدد الفقرات. انظر الملحق رقم (29) الذي يوضح استمارة التحكيم لاستبيان (2).

جاءت نتائج التحكيم كما يأتي:

جدول رقم (24): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح التعليمات الموجهة للمعلمين الخاصة بالاستبيان (2)

القرار	إجابات المحكمين			التعليمات
	غير واضحة على الإطلاق	واضحة نوعا ما	واضحة جدا	
الإبقاء على نفس التعليمات	00	01	04	التعليمات الموجهة للمعلمين

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن (4) من الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن التعليمات الموجهة للمعلمين واضحة جدا. ومحكما واحدا على أنها واضحة نوعا ما. وبما أن (4) محكمين مقابل واحد، ومن ثمة الإبقاء عليها كما هي. أما فيما يخص مدى مناسبة البيانات الشخصية فجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (25): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى مناسبة البيانات الشخصية الخاصة بالاستبيان (2)

القرار	إجابات المحكمين			البيانات الشخصية
	غير مناسبة على الإطلاق	مناسبة نوعا ما	مناسبة تماما	
الإبقاء على نفس البيانات	00	01	04	البيانات الشخصية الخاصة بالمعلمين

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن (4) من الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن البيانات الشخصية مناسبة تماما لأفراد العينة، عدا محكما واحدا على أنها واضحة نوعا ما. وبما أن (4) محكمين مقابل واحد، ومن ثمة الإبقاء عليها كما هي. أما فيما يخص مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات جاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (26): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات الخاصة بالاستبيان(2)

القرار	إجابات المحكمين			البدائل
	غير ملائمة على الإطلاق	ملائمة نوعا ما	ملائمة تماما	
الإبقاء على نفس البدائل	00	00	05	دائما
	00	00	05	أحيانا
	00	00	05	أبدا

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن بدائل الأجوبة ملائمة تماما للفقرات. وعليه تم الإبقاء على البدائل كما هي.

أما فيما يخص مدى وضوح المثال التوضيحي جاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (27): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح المثال

التوضيحي الخاصة بالاستبيان(2)

القرار	إجابات المحكمين			المثال التوضيحي
	غير واضح على الإطلاق	واضح نوعا ما	واضح جدا	
الإبقاء على نفس المثال التوضيحي	00	01	04	/

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن (4) الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن المثال التوضيحي واضح جدا. عدا محكما واحدا حكم على أن المثال التوضيحي واضح نوعا ما. وبما أن (4) محكمين مقابل واحد، ومن ثمة الإبقاء عليها كما هي.

أما فيما يخص مدى وضوح الفقرات جاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (28): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح الفقرات

الخاصة بالاستبيان(2)

القرار	إجابات المحكمين			الفقرات
	غير واضحة على	واضحة نوعا ما	واضحة جدا	

	الإطلاق			
الإبقاء على نفس الفقرات	00	00	05	/

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن الفقرات واضحة جدا. وعليه الإبقاء عليها كما هي لا تضيف ولا تحذف فقرة. أما فيما يخص مدى وقياس الفقرات للخاصية جاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (29): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى قياس الفقرات للخاصية الخاصة بالاستبيان(2)

القرار	إجابات المحكمين		الفقرات
	لا تقيس	تقيس	
الإبقاء على الفقرات التي تقيس الخاصية	00	05	/

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن الفقرات تقيس الخاصية. وعليه تم الإبقاء على فقرات الاستبيان كما هي. أما فيما يخص مدى كفاية عدد الفقرات جاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (30): يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى كفاية عدد الفقرات الخاصة بالاستبيان(2)

القرار	إجابات المحكمين			الفقرات
	كاف جدا	كاف نسبيا	غير كاف على الإطلاق	
الإبقاء على عدد الفقرات	03	02	00	/

يتضح من خلال الجدول رقم (30) أن (3) الأساتذة المحكمين أجمعوا على أن عدد الفقرات كاف جدا. أما اثنين من المحكمين أقروا على عدد الفقرات كاف نسبيا. وبما أن (3) من المحكمين مقابل اثنين من المحكمين. ومن ثمة الإبقاء على عدد الفقرات كما هو.

وعليه يمكن اعتبار أداة الاستبيان صادقة حيث وافق عليها أغلبية المحكمين كما أن عدد الفقرات بقي كما هو لم تحذف ولم تضاف فقرة. بعد حساب صدق المحكمين (13) فقرة. ومنه يجاز لنا استخدام أداة الاستبيان في الدراسة الأساسية لجمع البيانات.

3-2-1-2-الصدق الذاتي:

$$\boxed{\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}}$$

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{0.84} = 0.91. \text{الأداة على قدر من الصدق.}$$

3-2-2-2-ثبات الاستبيان:

3-2-2-3-1-معامل الثبات (معادلة Hills):

يرى هيلز Hills (1981) أن الحجم النسبي للانحراف المعياري يرتبط بمعادلات تميز فقرات الاختبارات حيث يتوقف تباين الفقرات المكونة له. كما يؤثر حجم الانحراف المعياري للاختبار على معامل ثباته من خلال العلاقة بين عدد فقرات الاختبارات والانحراف المعياري له. حيث:

$$\boxed{\text{معامل ثبات الاختبار} = \frac{1 - (\text{عدد فقرات الاختبار})}{10} \times \frac{2}{\text{مربع الانحراف المعياري}} = \frac{1 - 0.2}{\text{ع}^2} \text{ ن}}$$

حيث: (فتحي مصطفى الزيات ج1، 2001، ص:630).

• (ن) عدد فقرات الاختبار.

• (ع)² تباين درجات الاختبار.

وبعد تطبيق القانون كان معامل الثبات مساويا للقيمة الآتية: معامل الثبات = 0.72.

3-2-2-3-2-معامل الثبات الحقيقي:

$$\text{معامل الثبات الحقيقي} = \sqrt{0.72} = 0.84.$$

تحصلنا على معامل ثبات مساوي لـ (0.72) في الأول، و(0.84) في الثاني فهو معامل يدل على أن الأداة على قدر من الثبات. ويسمح لنا باستخدام هذا الاستبيان في جمع البيانات في الدراسة الأساسية.

خلاصة الفصل:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لأداتي القياس المستخدمة في هذه الدراسة في استبيان خصائص اضطراب (ADHD)، واستبيان الاستراتيجيات التدريسية

المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، تم الحصول على الشكل النهائي لكل استبيان أنظر الملحق رقم (31)، ومنه جاز لنا الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية. وهذا ما سيتم عرضه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

1-التذكير بتساؤلات الدراسة.

2-التذكير بفرضيات الدراسة.

3-المنهج المستخدم.

4-عينة الدراسة الأساسية.

5-الأداة المستخدمة.

6-الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل

1-التذكير بتساؤلات الدراسة الحالية:

- فيما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:
- ما هي نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات باختلاف الجنس؟
 - هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين؟
 - تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم؟
 - تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم؟

2- التذكير بفرضيات الدراسة الحالية:

- على ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، صيغت فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:
- تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين.
 - تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.
 - تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم.

3-المنهج المستخدم:

إن طبيعة المشكلة محل الدراسة، هي التي تحدد للباحث نوع المنهج المستخدم الذي سيعتمد عليه في الدراسة، وبناء على ذلك تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعبر لوصف الظاهرة المدروسة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ولذلك يعرف المنهج الوصفي بـ «أنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو

الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا دقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنها كثيرا ما تتعدى الوصف إلى التفسير وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال». (بشير صالح الرشدي، 2000، ص:59).

ونظرا لكون عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) غير معروف لدى الطالبة، كما أن الطالبة لا تستطيع أن تتوقع عددهم لذلك كانت الدراسة استكشافية في منطلقها للكشف عن عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) ومن ثم تتحدد عدد المعلمين الذين يمثلون العينة الأساسية للدراسة ببلديتي ورقلة والرويسات، كما امتدت الدراسة لتدريس قياس الاختلافات التي يمكن قياسها على أساس المتغيرات المدروسة لذا فإن المنهج الوصفي كان الأنسب للدراسة من مناهج أخرى، فتمّ تبينه.

4-عينة الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال النتائج التي تحصلت عليها الدراسة بعد توزيع الاستبيان الخاص بأعراض اضطراب (ADHD) الذي وزعت منه (611) نسخة من أصل (811) وتم استبعاد (251) استبيان.

أشارت النتائج إلى وجود هذا الاضطراب (ADHD) في مختلف سنوات المرحلة الابتدائية، على هذا الأساس صار بالإمكان تحديد عينة الدراسة والتمهيد لإجراءاتها.

المعينة:

تمثلت العينة في المعلمين الذين وُجد عندهم تلاميذ يعانون اضطراب (ADHD) من خلال إجاباتهم على الاستبيان (1) ولقد خص على معلمي المرحلة الابتدائية المرسمين

(عربية) فقط حيث تم استبعاد معلمي الفرنسية البالغ عددهم (162) معلما ومعلمة، كما تم استبعاد المستقلين والمتعاقدين البالغ عددهم (38).

تم التطبيق على هذه العينة قصد معرفة إن كانت الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمونها من أجل رفع مستوى القراءة لهذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون اضطراب (ADHD). تختلف باختلاف طبيعة تكوين المعلمين واقداميتهم في التعليم جنس المعلم.

اعتمدت الدراسة على تغطية أكبر عدد من المدارس لجمع البيانات لأنه لا توجد إحصائيات رسمية توضح عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) في مدارس ولاية ورقلة -على حسب حدود علم الطالبة-، اضطرت الطالبة إلى توزيع الاستبيان (1) على كل معلمي اللغة العربية المرسمين في المرحلة الابتدائية في حدود ما تسمح به إمكانياتها (للمقاطعات التربوية للتعليم الابتدائي لولاية ورقلة)، حيث حددت الطالبة نسبة التوزيع (50%) من مدارس قطاع ورقلة الكبرى أي ما يقابل (67) مدرسة من أصل (135). حيث تم اختيار العينة في المرحلة الأولى بطريقة عشوائية بسيطة على أساس البلديات، ولقد أسفرت النتائج على بلديتي ورقلة والرويسات، وبما أن البلديتين تضمّان (81) مدرسة والتي تعتبر أكثر من نسبة التوزيع التي حددتها الطالبة (50%) أي ما يقابل (67) مدرسة فاكتفت الطالبة بهما. أنظر الملحق رقم (32) الذي يوضح العينة حسب المقاطعات التربوية للتعليم الابتدائي ببلديتي ورقلة والرويسات، والجدول الموالي يبين توزيع مدارس قطاع ورقلة الكبرى على البلديات إجمالاً:

جدول رقم (31): يوضح توزيع مدارس قطاع ورقلة الكبرى على البلديات إجمالاً:

اسم البلديات	بلدية ورقلة	بلدية الرويسات	بلدية البيضاء	بلدية عيني سيدي خويلد	بلدية حاسي بن عبد الله	بلدية أنقوسه	بلدية حاسي مسعود	بلدية البرمة

عدد المدارس	57	24	08	05	03	15	20	03
المجموع	135							

يوضح الجدول رقم (31) توزيع مدارس ورقلة الكبرى المقدرة بـ (135) مدرسة الموزعة على (8) بلديات وبعد الاختيار العشوائي البسيط جاءت نتائج الاختبار على بلديتي ورقلة والرويسات المقدرة عدد مدارسها بـ (81) مدرسة وتقدر بالنسب المئوية أكثر من (50%) حسب حدود إمكانيات الطالبة كما ذكر سابقا.

كما ذكر آنفا أن الدراسة اعتمدت في المرحلة الأولى من اختيار العينة على توزيع الاستبيان (1) على كل معلمي اللغة العربية المرسمين في المرحلة الابتدائية (أفراد العينة) بمدارس بلديتي ورقلة والرويسات، ومن ثم تم اختيار العينة في المرحلة الثانية بطريقة قصديه أي انحصر الاختيار على المعلمين الذين وُجد عندهم التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD). من خلال إجاباتهم على الاستبيان (1). وتمثل عدد المعلمين الذين تم توزيع الاستبيان (1) (611) معلما ومعلمة عربية مرسم، يد بيد على الرغم من شساعة المنطقة الجغرافية لبلديتي ورقلة والرويسات بعد وصول الرخصة بإجراء بحث تربوي ميداني إلى مديري المدارس الابتدائية، وتم استبعاد (251) استبيان منها للأسباب الآتية:

- امتناع بعض المعلمين على الإجابة عن الاستبيان مبررين ذلك على حسب قولهم أنهم لا يستفيدون من البحوث ولا تصلهم نتائجها للاستفادة منها، وبلغ عددهم (140) معلم ومعلمة.

- عدم إرجاع الاستبيانات المقدر عددها (120) استبيان.

- فقدان البعض الآخر بعد أن تم تسليمها إلى أشخاص آخرين غير الطالبة وكان عددها (60) استبيان.

- وبعد استبعاد الاستبيانات تم استبعاد استبيانات المعلمين الذين ليس لديهم تلاميذ يعانون اضطراب (ADHD) والبالغ عددها (41) استبيان.

وبعد الفرز تقلص العدد إلى (210) استبياناً وهم المعلمون الذين لديهم تلاميذ يعانون اضطراب (ADHD) تتوفر فيهم شروط تطبيق الاستبيان (2) الخاص بالاستراتيجيات

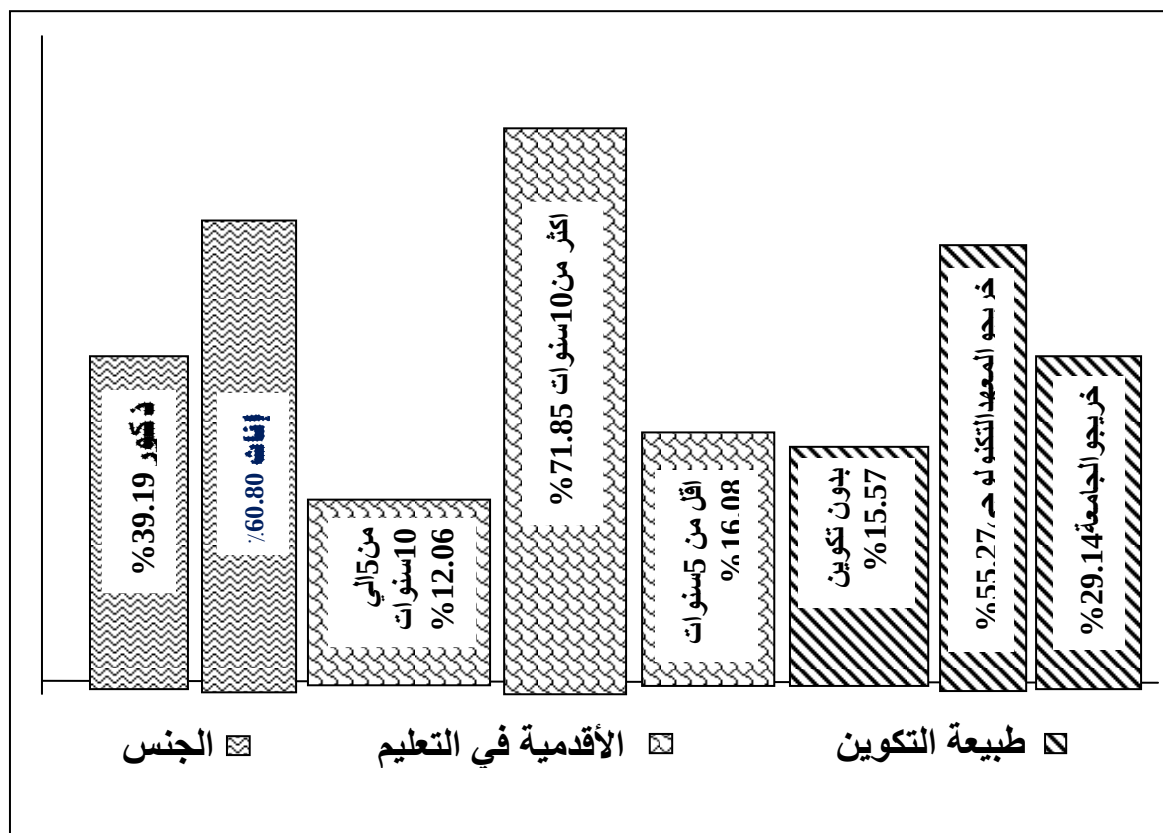
التدريسية المستخدمة من أجل رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وزع عليهم هذا الاستبيان الأخير أي (2)، وتم استعادة (199) استبياننا صالحا لأجراء الدراسة بما توفر فيهم من شروط، كالإجابة عن جميع الفقرات دون استثناء. وبلغ عدد الاستبيانات التي لم تتوفر فيها الشروط السابقة (11) استبياننا. إذا بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (199) معلم ومعلمة موزعين على (57) مدرسة ابتدائية، ضمن (6) مقاطعات ابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات. أنظر الملحق رقم (32) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية للتعليم الابتدائي ببلديتي ورقلة والرويسات. والجدول الموالي يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (32): يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة	الجنس		الأقدمية في التعليم			طبيعة التكوين	
	ذكور	إناث	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	بدون تكوين	خريج المعهد التكنولوجي
ن =	78	121	32	24	143	31	110
المجموع	199		199			199	
النسبة المئوية	39.19%	60.80%	16.08%	12.06%	71.85%	15.57%	55.27%
							29.14%

إذا نظرنا إلى الجدول رقم (32) نلاحظ أن نسبة المعلمين الذكور تمثل (39.19%) من مجموع العينة، بينما نسبة المعلمات الإناث تمثل (60.80%) من مجموع العينة. وتمثل نسبة المعلمين الذين أقدميتهم أكثر من (10) سنوات بـ (71.85%) أكبر من نسبة المعلمين الذين أقدميتهم أقل من (5) سنوات المقدرة بـ (16.08%) والمعلمين الذين أقدميتهم من (5) سنوات إلى (10) سنوات المقدرة بـ (12.06%) وتمثل نسبة المعلمين الذين هم خريجو المعاهد التكنولوجية بـ (55.27%) أكبر من نسبة المعلمين الذين هم بدون تكوين والمقدرة بـ (15.57%) ونسبة المعلمين الذين هم خريجو الجامعة مقدرة بـ (29.14%) وهذا يعطي انطباعا أن عينة الدراسة الأساسية من المؤهلين لمهنة التدريس

أساساً وهم خريجو المعاهد التكنولوجية معظمهم، ومعظمهم أيضاً أقدميتهم تزيد عن (10) سنوات. والشكل الموالي يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة .



الشكل رقم (5): يوضح تمثيل أفراد العينة بالنسب حسب متغيرات الدراسة

يظهر الشكل رقم (5):

- أن الإناث يمثلن النسبة الأكبر من أفراد العينة.
- أن المعلمين الذين أقدميتهم تزيد عن عشر سنوات يمثلون النسبة الأكبر من أفراد العينة.

- أن المعلمين الذين هم خريجو المعاهد يمثلون النسبة الأكبر من أفراد العينة.

5-الأداة المستخدمة:

بما أن الدراسة تستلزم الاتصال بأكثر عدد من عناصر مجتمع البحث «وهذا من كمال البحث» (موريس أنجرس، 2004، ص: 301) استخدمت في الدراسة أداة الاستبيان «لأنها طريقة رئيسية لجمع البيانات في البحث المسحي». (سعد الحسين، عبد الكريم ياسين، 2004، ص: 473).

وقد أستخدم في هذه الدراسة استبيانين حيث تم التعرض للأداتين بالتفصيل في الفصل السابق والمتمثل في:

أ-استبيان خاص بأعراض اضطراب (ADHD) لتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) في المرحلة الابتدائية باعتبارها أداة أولية مكونة من بعدين هما:

- صعوبات الانتباه المتكون من (10) فقرات.
- النشاط الزائد المكون من (9) فقرات.(وعليه مجموع الفقرات يساوي (19) فقرة).

ب-استبيان خاص بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باعتبارها أداة أساسية والتي تتكون من (13) فقرة.

6-الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

- تحليل التباين لثلاث مجموعات.

$$\frac{\text{التباين الكبير}}{\text{التباين الصغير}} = \text{النسبة الفائية}$$

- اختبار (ت) لعينتين غير مرتبطتين حيث (ن1) لا تساوي (ن2).

$$\frac{3(\text{المتوسط-الوسيط})}{\text{الانحراف المعياري}} = \text{الالتواء}$$

- حساب (ت) لدلالة فرق عينيين متجانسين :

$$\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n} - \left(\frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} \right)^2$$

$$ت' = \frac{\frac{ع_2^2}{ن_2} + \frac{ع_1^2}{ن_1}}$$

(فؤاد البهي السيد، 1978، ص:345)

- أسلوب النسب المئوية.
- الانحراف المعياري.
- المتوسط الحسابي. انظر الملحق رقم (33) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة (الدرجات).

خلاصة الفصل:

تعرضت الدراسة في هذا الفصل إلى التذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة ثم إلى المنهج المستخدم والمتمثل في المنهج الوصفي كونه الأنسب للدراسة من مناهج أخرى فتم تبنيه، ثم وصف عينة الدراسة حيث كان عدد أفراد العينة 199 من معلمي بلديتي ورقلة و الرويسات اختيروا عبر مرحلتين: في المرحلة الأولى كان الاختيار عشوائي على أساس البلديات، وفي المرحلة الثانية اختيروا بطريقة قصدية أي انحصر الاختيار على المعلمين الذين وُجد عندهم التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD).

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فتمثلت في استبيانين: الأول خاص بأعراض اضطراب (ADHD) لتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) باعتبارها أداة أولية، أما الثاني خاص بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باعتبارها أداة أساسية. وأخيرا عرضت الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

- ماهي نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة و الرويسات ؟
- هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين، أقدميتهم في التعليم، وكذا جنسهم بين معلمي بلديتي ورقلة و الرويسات؟ هذا ما سيتم التعرض له في الفصل الآتي.

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد

- 1- عرض نتائج التساؤل ومناقشته.
 - 2- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.
 - 3- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.
 - 4- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتسم هذا الفصل بالتطرق للقراءة الإحصائية التحليلية لنتائج الدراسة وذلك بعد معالجة البيانات إحصائياً مع الحفاظ على تسلسل فرضياتها ثم مناقشتها كما سيأتي عرضه بدءاً بالتساؤل.

1- عرض نتيجة التساؤل ومناقشته:

ينص التساؤل على: ما هي نسبة انتشار الاضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات باختلاف الجنس؟

الجدول الآتي يوضح نسبة انتشار الاضطراب:

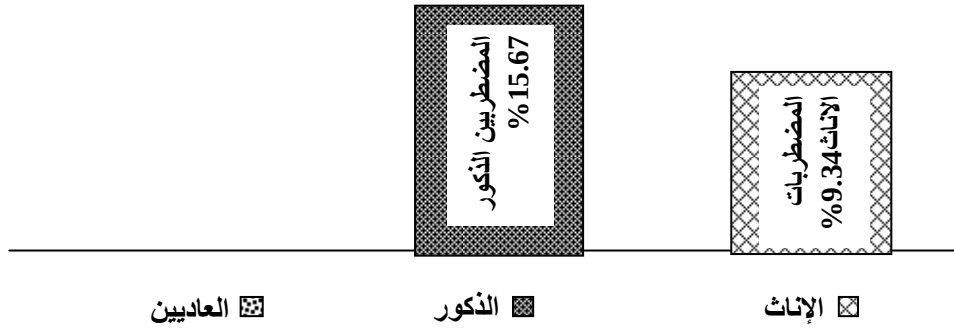
جدول رقم(33): يوضح نتائج نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين بلديتي ورقلة والرويسات

باختلاف الجنس

عدد التلاميذ الكلي حسب حدود الدراسة 7874	منهم الذكور	منهم الإناث المضطربات
	1234	736
نسبة انتشار اضطراب (ADHD)	%15.67	%9.34
النسبة الكلية لانتشار اضطراب (ADHD)	%25.01	

نلاحظ من الجدول أن نسبة انتشار الاضطراب (ADHD) لدى الذكور (%15.67) أي (1234) من أصل (7874) وتلميذة أكبر من نسبة انتشار الاضطراب (ADHD) عند الإناث المقدر بـ (%9.34) أي (736) من أصل (7874) وتلميذة وأن نسبة انتشار الاضطراب (ADHD) الكلية عند الجنسين معا هي (%25.01). والشكل الآتي يوضح نسبة انتشار الاضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات.





الشكل رقم (6): يوضح تمثيل نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات

يظهر الشكل رقم (6) أن أكبر نسبة انتشار الاضطراب (ADHD) كانت عند الذكور. مناقشة التساؤل:

يتضح من نتيجة التساؤل المطروح أن نسبة الانتشار لاضطراب (ADHD) عند الذكور أكثر منه عند الإناث وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة. نذكر منها دراسة جمعية الطب النفسي الأمريكية (د.س)، ودراسة وكالة الصحة العقلية الأمريكية (د.س) ودراسة معتز المرسي المرسي (1998)، ودراسة السيد محمد قطب (1995). إلى أن اضطراب (ADHD) معدل انتشاره يصل إلى (5%)-(20%) لدى أطفال المرحلة الابتدائية ونسبة انتشاره لدى الذكور أكبر منه عند الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الباحثين يعتقدون أن السبب في ذلك يعود إلى المعلمين الذين يرون بأن سلوكيات الإناث مقبولة أكثر من سلوكيات الذكور «ولم يُجب الباحثون حول مسألة الجنس هذه فيما إذا كان الذكور يعانون أكثر من الإناث في الاضطرابات السلوكية والانفعالية، أو هل يُظهر الذكور السلوكيات المضطربة الظاهرية بحيث يراها الجميع بينما تُظهر الإناث السلوكيات المضطربة الداخلية نحو الذات؟ أو فقط لمجرد اتجاهات الأفراد نحو مشاكل الذكور أكبر بالنسبة لمشاكل الإناث؟» (خولة أحمد محي الدين، 2003، ص:24)

إن متغير الجنس يعتبر من أهم العوامل المرتبطة بمشاكل السلوك ويبدأ هذا المتغير من الأسرة حيث حسب جنس الطفل يحدد الأساليب التي يستخدمها الوالدان في رعاية الأبناء، كما قد يؤثر اختلاف أساليب المعاملة الوالدية التي يحضى بها كل طفل من

الجنسين إلى طبيعة المجتمع أو اتجاه الوالدين نحو جنس الطفل يقول موسى (1991) «إن العرف الاجتماعي يشجع السلوك العدواني عند الذكور ولا يستحسن عند الإناث حيث يلقى الأطفال الذكور التشجيع من أمهاتهم للمقاتلة والتعبير عن العدوان ضد الأطفال الآخرين، بينما لا يلقى العدوان الصريح تشجيعاً للبنات» (قحطان أحمد الظاهر 2004، ص:104).

كما إن البحوث التي أجريت في هذا المجال قد شهدت وجود فرق كبير في حدوث المشاكل السلوكية بين الذكر والأنثى، وهي وإن اختلفت النسب بين الدراسات إلا أن الأولاد يفوقون البنات في المشاكل السلوكية.

ذكر ديفي Davie (1972) في كتابه من الولادة إلى سبع سنوات «دراسة أجريت على عينة كبيرة من الأطفال حيث (6949) ولدا و(7547) بنتا استخدم دليل رستول للتكيف الاجتماعي، بينت الدراسة أن البنات أكثر استقرارا من الأولاد في المدرسة حيث كانت نسبة الأولاد إلى البنات (58.10%) إلى (70.92%) وبالمقارنة ظهر أن (16.93%) من الأولاد غير متكيفين بينما نسبة البنات (9.66%)». (نفس المرجع السابق). كما يؤكد عبد الله (2001) أن اضطراب (ADHD) «أنه أكثر انتشارا بين الذكور من الإناث». (ضيف الله المهدي (د.س.))

2- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الأولى على أنه: تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين، والجدول الموالي يوضح نتائج تحليل التباين للفرضية (1).

جدول رقم (34): يوضح نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة في الاستراتيجيات

التدريسية باختلاف طبيعة تكوين المعلمين ومدى دلالتها الإحصائية

م. د	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	د. ح	مصدر التباين
غير دال عند 0.05	1.28	12.84	25.68	02	بين المجموعات
		9.98	1958	196	داخل المجموعات
			1983.68	198	التباين الكلي

م د = مستوى الدلالة. د ح = درجات الحرية.

يتبين من الجدول رقم (34) أن قيمة (ف) = 1.28 أصغر من قيمة (ف) الجدولية المساوية لـ (19.49) عند مستوى (0.05). فهي أقل من أن تدل على اختلاف بين المجموعات الثلاث في هذا الاستبيان. أي أن هذه النسبة لا تختلف في جوهرها الإحصائي عن الصفر، وترجع إلى الصدقة. وبذلك لم يتحقق الفرض الأول وقبول الفرض الصفري في أنه: لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين.

مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة التكوين.

يتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى أن الاختلاف في طبيعة تكوين المعلمين ليس عاملاً من العوامل المسببة في اختلاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من طرف المعلمين في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط. ونتيجة هذا الفرض لا يتفق مع الإطار النظري السابق لهذه الدراسة.

تؤكد أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين كفاية المعلم وبين المؤهل العلمي والخبرة -التي أمكن الاطلاع عليها- وجود علاقة ارتباط بين هذه المتغيرات، في حين أن هذه الدراسة لم تثبت العلاقة، وهذا ما أظهرته أيضاً دراسة مور وهانلي Moor & Hanley (1982) أنه لا توجد علاقة (دالة) بين الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين - علماً أن اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة يدخل ضمن أهم الكفايات المهنية للمعلم- ونوع المؤهل الحاصل عليه المعلم وسنوات الخبرة.

وتفسر أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1990)، «عدم دلالة العلاقة بين الإعداد الأكاديمي ونوعه بنواتج التعلم عند التلاميذ وتقديرات المشرفين بنجاح المعلم في التدريس بأن الإعداد الأكاديمي يرتبط بنفس الكيفية التي يرتبط بها الذكاء، أي عندما

يكون هذا الإعداد أدنى من مستوى حرج حاسم عينة معينة عندها تتأكد دلالة هذه العلاقة، أما إذا زاد عنه فلا يرتبط بنواتج تعلم التلاميذ ارتباطاً دالاً». (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص:115)

وجاء أيضاً في كل من الدراسات التي قامت بها كل من **عائدة عباس وفاطمة حميده (1990)**، «عن تشخيص بعض الكفايات الأدائية لدى المعلمين بمصر أنه عدم وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي المؤهل العالي التربوي وبين ذوي المؤهل العالي غير التربوي» (نفس المرجع السابق، ص:286).

ومن الدراسات التي توصلت إلى نتائج مشابهة لنتائج الدراسة الحالية، دراسة **نصر المقابلة (1989)**، حيث أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مدى الخبرة التدريسية وفعالية الكفايات لدى المعلمين، كما أثبتت دراسة **مور وهانلي Moor & Hanley (1982)** عدم وجود علاقة ارتباط بين الكفايات الأساسية وسنوات الخبرة في التدريس لدى المعلمين.

كما توصلت دراسة **عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990)**، عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل لدى المعلمين إلى أن:

- «لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين تربوياً في مستوى معرفة الكفايات التدريسية.
- أن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات ولكن ليست دائماً لأكثر خبرة». (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص:316)

إن غياب الاختلاف بين طبيعة تكوين المعلمين والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرط النشاط، على الرغم من أن أغلبية أفراد عينة المعلمين في هذه الدراسة هم خريجو المعاهد التكنولوجية والمقدرة نسبتهم بـ (55.27%) أي أنهم من المؤهلين لمهنة التدريس أساساً. إلا أنه لا يوجد اختلاف بينهم وبين المجموعتين الباقيتين من أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرط النشاط، وعدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) والمقدرة نسبتهم حسب نتائج

هذه الدراسة بـ (25.01%) نسبة لا يستهان بها بالرغم من أن أغلبية أفراد العينة من المؤهلين لمهنة التدريس أساسا لماذا يأتري؟

يمكن تفسير عدم وجود اختلاف بين طبيعة تكوين المعلمين والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط في:

نقص إعداد المعلم وتكوينه قبل الخدمة وفي هذا الإطار أنجز رشيد مرجانة (1991) دراسة حول التأخر اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بالمدرسة الجزائرية، بهدف التعرف على المستوى التحصيلي اللغوي في وحدات القراءة والقواعد والإملاء بعد مرور تسع سنوات من التعلم واستخدام الاستبيان «حصرت عوامل الضعف اللغوي في نقص التكوين وعدم فاعليته في تطوير خبرة الأساتذة في المعاهد التكنولوجية للتربية الناتج عن قصر مدة التكوين والتركيز على الدروس النظرية، وعدم اختيار المكونين الأكفاء القادرين على ممارسة التدريس بفاعليته وقبول أغلبية المترشحين دون الاعتماد على الاختبارات القياسية المستخدمة في عملية رفض أو قبول المعلمين» (نسبة ربيعة جعفري، 2003، ص: 118). وفي هذا السياق قال حافظ إبراهيم على لسان اللغة العربية:

رجعتُ لنفسي فأتهمتُ حصاتي وناديتُ قومي فاحتسبتُ حياتي.

رموني بعقم في الشباب ولتيتني عقتُ فلم أجزع لقول عُداتي.

ولدتُ، ولمّا لم أجدُ لِعِرائسي رجالا وأكفاء وأدتُ بناتي.

إن موضوع إعداد المعلم وتكوينه قبل الخدمة قد تنوعت مداخل البحث والدراسة فيه بتنوع تغيراته وتنوع الخلفيات العلمية التخصصية للباحثين في مختلف الفروع التربوية. ومن بين هذه التغيرات قضية الإشراف والتوجيه في التربية العملية.

ففي دراسة دريسالت ولينداس Dursalt & lindasey (1980) عن عملية الإشراف حدد الباحثان بعض المجالات التي من شأنها أن تؤثر على المقابلات بين المشرف التربوي والطالب المعلم ومن أهم هذه المجالات:

1- التكيف لمواقف التدريس.

2- التخطيط لمواقف التدريس.

3- خصائص التلاميذ.

4- محتوى التدريس.

5- التقويم الذاتي والموضوعية والصراحة». (السيد سلامة الخميسي، 2002، ص

ص:185-186)

أما بيرلبرج وثيرودور **Perlberg & theodor (1975)** «أن هناك تناقصا في الآراء في ملاحظة تدريس الطلاب المعلمين فقد أظهرت النتائج أن المشرفين لا يتيحون فرصا كافية ووقتا مناسبة للطلاب المعلمين للتعليق كما لا يقدمون حولا وبيئت الدراسة وجود نموذجين للإشراف أحدهما يقدم معلومات هامة ونقدا ايجابيا والثاني مشبع بالذاتية ويغلب عليه النقد السلبي ولا يقدم مساعدة حقيقية». (نفس المرجع السابق).

كما قد كشف **وليم عبيد وآخرون (1976)** في دراستهم الميدانية عن مشكلات التربية العملية عن وجود نقص في الإمكانيات المتاحة لطلاب التربية العملية في المدارس المتعاونة من حيث الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية وكذا في عدد الحصص اللازمة للتربية العملية. والأكثر من ذلك- والأخطر- أن الباحثين توصلوا إلى أن هناك من يعتقد أن الإعداد التربوي للمعلم أمر إضافي أو ثانوي وأن مهارات التدريس تأتي وتكتسب من خلال الخبرة بعد التخرج. (السيد سلامة الخميسي، 2002 ص: 186)

وتوصلت نفس الدراسة إلى العناصر التالية كانت أكثر عناصر الإشراف اهتماما عند التقييم:

1- قدرة الطالب على توصيل المعلومات.

2- سلامة المادة العلمية.

3- سلامة العرض التربوي وطرق التدريس.

4- شخصية الطالب المعلم. (نفس المرجع السابق).

وفي الدراسة التي قام بها **فнк وآخرون Funk. et al (1982)** عن برنامج الطلاب المعلمين والتغذية الراجعة من المعلمين المتعاونين «توصل الباحثون إلى الأوزان المستخدمة في تقييم أداء تدريس الطالب المعلم لا تكون دقيقة. كما تبين من نتائج هذه الدراسة قلة عدد الجلسات بين كل من المتعلم المتعاون والمشرف التربوي. واقترحت

الدراسة ضرورة تخصيص وقت إضافي لمزيد من التوجيه والإرشاد من قبل المشرفين التربويين». (نفس المرجع السابق، ص:188)

وقام **سليمان الوائلي** بدراسة عن مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق وكان من أهم أهدافها «تحديد مسؤوليات مشرف الكلية تجاه المساهمين في تنفيذ برامج التربية العملية والتعرف على مدى تطبيق المشرف لهذه المسؤوليات تجاه كل من الطالب المعلم، ومدير المؤسسة والمعلم المتعاون.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما يقوم به المشرف من تطبيق لمسؤولياته تجاه الطالب المعلم، ومستوى التطبيق من وجهة نظر الطلاب المعلمين». (نفس المرجع السابق)

وقد أشار **بيترسون Peterson** إلى «عملية الإشراف والتوجيه على التربية العملية كالثالث له أثره في البنية الاجتماعية والنفسية لعملية تربية المعلم ويتكون هذا الثالث وفقا لبيترسون من: الطالب المعلم نفسه المشرف التربوي والمعلم المتعاون. وقد توصلت الدراسة إلى أن جوهر مشكلة الإشراف يتمثل في اختلاف معتقدات ووجهات نظر أطراف هذا الثالث وخاصة وجهات نظر كل من المعلم المتعاون والمشرف التربوي فيما يتعلق ببعض الجوانب مثل سلطة المعلم، والمادة العلمية التي تدرس وقدرة الطالب المعلم على إدارة الصف وضبط النظام فيه». (السيد سلامة الخميسي، 2002 ، ص: 188-189).

وفي دراسة ناقدة للتربية العملية بكلية التربية جامعة الملك فيصل قام **سعد الحريقي (1989)** بدراسة ميدانية على «عينة قوامها (111) طالب وطالبة و(31) مشرف و(31) مدير مدرسة، و(9) من المعلمين المتعاونين، وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في برنامج التربية العلمية ومن أهم نتائج الدراسة:

- أن أكثر من (69%) من أفراد عينة الطلاب أجابوا بأن عدد حصص التدريب ليست كافية.

- ورأى أكثر من نصف عينة الطلاب أن ورش العمل بالكلية لم تلبي حاجاتهم التدريبية.
- كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين آراء مديري المدارس والمعلمين المتعاونين من جهة، وبين المشرفين والتربويين والطلاب المعلمين من جهة أخرى. فيما يتصل بالمجالات الإدارية والتنظيمية للتربية العملية.
- كما كشفت النتائج عن عدم وضوح أدوار المعلم المتعاون في الإشراف سواء بالنسبة للمعلم المتعاون نفسه أم للطلاب المتدرب». (نفس المرجع السابق).

إذ عدم وضوح أدوار كل من مديري مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين في الإشراف على التربية العملية يؤدي إلى عدم فعالية تحسين المهارات التدريسية للطلاب المتدربين كما ثمة هناك جوانب لها علاقة وتأثر في فاعلية الإشراف ونقص بذلك توفر الحصص الكافية للتدريب توفر الإمكانيات التعليمية والتدريبية بالمدارس والتكامل والتنسيق من الأطراف المعنية بالإشراف (المشرف، مدير المدرسة، المعلم المتعاون).
 ضف إلى ذلك كلما كان هناك فكر مشترك لدى القائمين بالإشراف على الطلاب المعلمين كلما قلل مجال التضارب والتعارض في تدريب الطلاب المعلمين كما أن تعدد المشرفين وتنوع خلفياتهم الخبرية والتخصصية يؤدي إلى تشتت الآراء وتباين التوجيهات الإشرافية ويسبب ضبابية الرؤيا للطلاب المعلمين.

كما نجد أن النسبة المئوية من المعلمين هم خريجي الجامعات، من تخصصات مختلفة المقدرة نسبتهم بـ (29.14%) تلقوا إعدادا أوليا لممارسة مهنة ما، لكنه ليس مناسباً لمهنة التعليم، وبعيدا عنها وهذا ما قد يجعل المعلم خريج الجامعة يواجه مجموعة من المشكلات خصوصا في بداية مشواره المهني أهمها ما يتعلق بإدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ، وبالتالي يجد صعوبة في إيجاد الأساليب التي تمكنه من التعامل مع مشكلات التلاميذ، أما الفئة الثالثة والمقدرة نسبتهم بـ (15.57%) لم يتلقوا أي تكوين أو تدريب في أي مهنة كانت وهذا لا يُمكنهم أن يكفل لهم فهم مشكلات التلاميذ والتعامل معها بل قد يكونون هم أنفسهم سببا لتلك المشكلات لجهلهم بطبيعة التلاميذ واحتياجاتهم.

فالنقص الذي يعترى كل فئة من الفئات السابقة من شأنه أن يضعف من الاختلاف القائم بين الفئات الثلاثة في ظل طبيعة التكوين.

كما أن الدولة وفرت فرصا للنمو المهني أثناء الخدمة لكل المعلمين على اختلاف تكويناتهم الأولية من شأنها هذه الأنشطة المهنية أن توفر الفرص للمعلمين ليتعلموا من بعضهم البعض، ويبقهم على صلة بالأفكار المتبادلة فيما بينهم وكذا الخبرات أيضا في الميدان، وتطوير الروابط المهنية والاجتماعية مع بعضهم البعض.

لم تتلق الفئات الثلاثة من المعلمين ترخيصا للعمل مع التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط عندما بدؤوا التدريس. بل بدؤوا التدريس مع التلاميذ العاديين وهذا من شأنه أن يذوب كل الاختلافات في استخدام الاستراتيجيات التدريسية بين الفئات الثلاثة للمعلمين.

لم يتلق المعلمون أيضا على اختلاف أنماط تكوينهم الأولي وأثناء الخدمة إستراتيجية ليتمكنوا من خلالها تشخيص مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط بصفة خاصة، مع التأكيد على الاستراتيجيات التدريسية المختلفة والمتنوعة للتلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) وتدريبهم على كيفية ممارسة هذه الاستراتيجيات.

عند التحاق المعلمين بالدورات التكوينية أثناء الخدمة والذي هدفه تعويض النقص الحاصل المتعلق بالميدان الثقافي لأنه أساس ودعامة التكوين المهني، وقد يتحقق هذا الهدف في مراحل، إذ يشمل التكوين كل المعلمين على اختلاف أنماط تكوينهم الأولي وهذا «يستدعي ضبط مناهج تكوين واختيار العناصر الكفأة للتأطير مع تحديد المدة التي يجب أن يقضيها المعلم في ذلك» (رشيد أورلسان، 2000 ص:280) فهذا التكوين له تأثير على تدريب مهارات التفكير لدى المعلمين وتقنيات التدريس والتسيير، إضافة إلى اكتساب بعض الممارسات التدريسية عن طريق احتكاك فئات المعلمين الثلاث لبعضهم البعض. لذلك تتلاشى كل الاختلافات بينهم في استخدام الاستراتيجيات التدريسية.

ولا ننسى المدة الزمنية القصيرة نسبيا في تطبيق الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية فالمعلمين على اختلاف أنماطهم التكوينية تكون فرصتهم متساوية في ممارسة التدريس الجديد حيث تتساوى الفئات الثلاثة في قلة الرصيد المعرفي في التعامل

مع المناهج الجديدة بسبب نقص التكوين الكافي في مجال التدريس بالكفاءات وكما أكد المفتشون أن معلم المرحلة الابتدائية على اختلاف تكوينه لا يمتلك هذه الكفاءة مما يؤدي إلى عدم الاختلاف في استخدام الاستراتيجيات التدريسية في ظل طبيعة التكوين.

3- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص الفرضية الثانية على أنه: تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم، والجدول الموالي يوضح نتائج تحليل التباين للفرضية (2).

جدول رقم (35): يوضح نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة في الاستراتيجيات التدريسية باختلاف الأقدمية ومدى دلالتها الإحصائية

م. د	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	د. ح	مصدر التباين
غير دال عند 0.05	2.01	29.86	59.72	02	بين المجموعات
		14.83	2906.68	196	داخل المجموعات
			2966.41	198	التباين الكلي

يتبين من الجدول رقم (35) أن قيمة (ف) = 2.01 اصغر من قيمة (ف) الجدولية المساوية لـ (3.04) عند مستوى (0.05)، فهي أقل من أن تدل على اختلاف بين المجموعات الثلاث في هذا الاستبيان. أي أن هذه النسبة لا تختلف في جوهرها الإحصائي عن الصفر، وترجع إلى الصدفة. وبذلك لم يتحقق الفرض الثاني وقبول الفرض الصفري في أنه: لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.

مناقشة الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية تنص على أنه: تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.

كما يتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الثانية أن الاختلاف في الأقدمية في التعليم ليس عاملاً من العوامل المسببة في اختلاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من طرف المعلمين في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط. ونتيجة هذا الفرض لا يتفق مع الإطار النظري السابق.

تؤكد أغلب الدراسات التي تناولت العلاقة بين كفاية المعلم وبين المؤهل العلمي ومدة الخبرة -التي أمكن الاطلاع عليها- وجود علاقة ارتباط بين هذه المتغيرات، في حين أن هذه الدراسة لم تثبت العلاقة، وهذا ما أظهرته أيضاً دراسة **مور وهانلي Moor & Hanley (1982)** أنه لا توجد علاقة (دالة) بين الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين - علماً أن اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة يدخل ضمن أهم الكفايات المهنية للمعلم- ونوع المؤهل الحاصل عليه المعلم وسنوات الخبرة.

ومن الدراسات التي توصلت إلى نتائج مشابهة للنتائج الحالية، دراسة **نصر المقابلة (1989)**، حيث أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مدى الخبرة التدريسية لدى المعلمين، كما أثبتت دراسة **مور وهانلي Moor & Hanley (1982)** عدم وجود علاقة ارتباط بين الكفايات الأساسية وسنوات الخبرة في التدريس لدى المعلمين.

كما توصلت دراسة **عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون (1990)** عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل لدى المعلمين إلى أن:

• «لا توجد فروق دالة بين المعلمين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين تربوياً في مستوى معرفة الكفايات التدريسية.

• أن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفايات ولكن ليست دائماً لأكثر

خبرة». (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص:316)

حيث أن الخبرة في التدريس لا تنمو بتراكم عدد السنوات التي تمر على حياة المعلم المهنية فحسب، بل بما يمكن أن يحققه من نمو شخصي ومهني نتيجة الالتحاق ببرامج التدريب والتطوير المتاحة للمعلمين، أو من خلال التعلم الذاتي والتربية المستديمة، وهو ما لا يتوفر لدى الغالبية العظمى من المعلمين.

إن غياب الاختلاف بين الأقدمية في التعليم والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، على الرغم من أن معظمهم تزيد أقدميتهم في التعليم عن (10) سنوات والمقدرة نسبتهم بـ (71.85%) إلا أنه لا يوجد اختلاف بينهم وبين المجموعتين الباقيتين من أفراد عينة الدراسة في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، وعدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) والمقدرة نسبتهم حسب نتائج هذه الدراسة بـ (25.01%) نسبة لا يستهان بها بالرغم من أن معظمهم أقدميتهم تزيد عن (10) سنوات لماذا يأتري؟

يمكن تفسير عدم وجود اختلاف بين الأقدمية في التعليم والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط في:

إن مرور السنوات وحده لا يمكن أن يكون خبرة في أي مهنة، ليس فقط في مهنة التدريس، فمعنى الخبير بالشيء: العارف به حق المعرفة، يعلم خصائصه ومكوناته ويستطيع تطويعها بما يعود عليه وعلى غيره بالفائدة.

فإن أراد المعلم لنفسه أن يكون خبيراً أي أن «تتوفر لديه معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي بصدد البحث فيه». (Xavier Roegiers. 2000. P:68-69) أنه عليه أن يدرس كيفية تشخيص مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط وخصائصهم صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها، وعلاجها وأنواعاً أخرى من الاضطرابات وصعوبات التعلم بصفة عامة ليستطيع ممارسة الاستراتيجيات التدريسية المختلفة والمتنوعة للتلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) بما يناسبهم وخصائصهم الشخصية لعلاجهم فيكسب منه ما يريد بأقل جهد وفي أقصر وقت لأن «المعارف ليست كافية لتشكيل الكفاءة بل يجب تطوير القدرات والمهارات اللازمة لذلك» (Philip pernoud. 2005. P:4)

فمن المفترض أن الأقدمية في العمل في مجال معين تجعل الفرد يتعرض إلى سلسلة من خبرات النجاح والفشل، فيجتمع لديه قدراً واسعاً من الأنماط السلوكية المتنوعة والملاءمة يستحضرها عند إقدامه على اتخاذ قرار ما فيستفيد من خبرات الفشل كما

يستفيد من خبرات النجاح. (رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم زغلول 2003 ص:318) لكن نتائج الفرضية جاءت عكس ذلك.

فقدان المعلمون القدامى بعض محددات موقف المشكل أو عدم قدرته على استرجاع المعرفة السابقة أو المعلومات المتعلقة ترفع من درجة إحساسه بصعوبة الموقف المشكل الأمر الذي يسبب له نوعا من الارتباك فتأتي محاولاته عشوائية.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن المعلم ذو البنية المعرفية الأقل كما ونوعا أي المستجد تكون تفسيراته للدلالات الأشياء ووظائفها أقل، كما يكون «ربطه للمثيرات وإدراكه لها ضعيفا فتصبح التراكمات أو البنية المعرفية التي ينتجها أقل فعالية» (فتحي مصطفى الزيات ج1، 2001، ص:133). وهنا «تعمل الذاكرة قصيرة المدى إلى الأمام (تقويم الحل) وإلى الخلف (التحضير والمعالجة) مما يشكل عبء عليها فينتج مستوى الأداء في حل المشكلات إلى الهبوط» (نفس المرجع السابق) فهذا الأمر يؤدي إلى تلاشي الاختلافات بين فئات المعلمين في استخدام الاستراتيجيات التدريسية.

وحسب دراسات كل من ويمبي ولوكهيد (Whimbey & Look Head 1991) ونورمان وشي Norman (1982)، وقلاس وفار Glaser and Chi far (1988) «تتوقف فائدة سمات الخبير على نوع المشكلة التي يتعرض الفرد في حلها، إذ يمكن الاستفادة منها عندما تكون المشكلة ذات بنية جيدة، أما إذا كانت المشكلة ذات بنية سيئة فليس للخبير امتياز على غيره» (رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم زغلول، 2003، ص:306-308) وبما أن النتائج أظهرت عدم وجود اختلاف في استخدام الاستراتيجيات التدريسية في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه المفرطي النشاط باختلاف أقدمية المعلمين هذا يعني أن المشكلة ذات بنية سيئة بالنسبة للفئات الثلاثة للمعلمين ومع استحداث وزارة التربية للتكوين المستمر، والذي يهدف إلى اطلاع المعلم على مستجدات التربية والتعليم، كما يهدف إلى تدريب المعلم للتعرف على بعض المشكلات التي يمكن للمعلم أن يلاحظها خلال العمل التدريسي مع التلاميذ، تقلصت الفروق بين المستجدين والقدامى.

كما أن عمل المستجد جنبا إلى جنب مع المعلمين القدامى يكفل لكلا الطرفين تبادل الخبرات، فيستفيد المستجد من الخبرة الميدانية للمعلمين القدامى، كما يستفيد المعلمين القدامى من المستجدات التي يجلبها المستجد معه من خلال تكوينه في الجامعة، أو في المعهد التكنولوجي للتربية.

وفي الأخير لا ننسى المدة الزمنية القصيرة نسبيا في تطبيق الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية، فالمعلمين على اختلاف أقدميتهم في التعليم تكون فرصتهم متساوية في ممارسة التدريس الجديد حيث تتساوى الفئات الثلاث في قلة الخبرة بسبب جدته عليهم.

من خلال ما سبق يمكن حوصلة ما تم مناقشته في أن عدم وجود فروق جوهرية بين طبيعة تكوين المعلمين وأقدميتهم في التعليم في اختلاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط ونتيجة هذه الدراسة هي عكس أغلب الدراسات التي تؤكد علاقة كل من المتغيرين واختلاف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من طرف المعلمين قد يرجع هذا إلى الاختلاف في المنهج أو الأدوات المستخدمة في الدراسة وأسلوب المعالجة الإحصائية علاوة على ذلك الاختلافات الثقافية والبيئية، عموما تتسق نتائج الفرضية الأولى والثانية إلى ما توصلت إليها بعض الدراسات مثل دراسة مور وهانلي **Hanley & Moor (1982)**، ودراسة أمال صادق وفؤاد حطب **(1990)** وعائدة عباس وفاطمة حميدة **(1990)**، ونصر المقابلة **(1989)**، ودراسة عبد العزيز محمد عبد العزيز وآخرون **(1990)**.

واستخلاصا من المساحة التي تركت للمعلمين ليتحدثوا عن إضافات أخرى حول الموضوع في آخر الاستبيان، فمن النقاط التي تكرر ذكرها عند معظم المعلمين هي:

1- كثرة عدد التلاميذ في القسم: و التي اعتبروها من العوامل التي تسهم في تعطيل المعلم للاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ وفي إيجاد استراتيجيات تدريسية لهم تستخدم من أجل رفع مستوى القراءة لديهم حيث أنه كلما زاد عدد التلاميذ زادت المشكلات بين المعلم وتلاميذه، إذ تزداد الأعباء الملقاة على عاتق المعلم سواء على مستوى العمليات

التعليمية أو إجراءات ضبط النظام، وحل مشكلات التلاميذ داخل حجرة الدراسة، يقول **جوى تايلور Taylor (1994)** «يجب أن لا ننسى ما يعينيه وجود ثلاثين أو أربعين من التلاميذ النشطين ذوي الاحتياجات التربوية المختلفة بالنسبة لمعلم مطلوب منه التفكير والتنظيم والتوجيه أكثر من العمل والكلام ورصد الدرجات». (هدى الناشف، 1997، ص: 182).

كما يؤكد أغلبية المعلمين حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية أن نسبة كبيرة منهم لا يعتمدون على عمل المجموعات، وأسلوب المناقشات وأرجعوا ذلك أعداد التلاميذ المتزايدة في أقسامهم.

إذ كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد عاملا من العوامل الذي يحول دون ممارسة التدريس خاصة المتعلقة بالأنشطة الجماعية، وكذا الاهتمام بالتلاميذ الذين يعانون اضطرابات مختلفة وخاصة (ADHD). الذي هو موضوع هذه الدراسة.

2-المنهاج المدرسي: فقد أشار المعلمون إلى هذا المتغير واعتبروه عاملا من العوامل التي لها دور في زيادة المشكلات السلوكية داخل حجرة الدراسة، حيث يؤثر في تكيف التلميذ أو عدمه. وضع المناهج المدرسية ضمن نظام محصور يجعل التلميذ يعاني اضطراب (ADHD) ولا يستطيع القراءة يجعله يتخبط ضمن برامج غير مرنة وضعت ضمن مقياس محصور، ولا يمكن لهذا المقياس وحده أن يلبي حاجات التلميذ وأن يراعي ميول التلميذ وقدراته كي يسهل عليه عملية التعلم.

وقد أفاد **بكن جام B.R.Buckingham** نتيجة لأحدى دراساته «أنه يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادرا على تلبية حاجات الطفل وقدراته وميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج لأن اللباس خيط ليلائم الفرد وليس ليلائم الفرد اللباس». (أوجيني مدانات، 2001، ص: 33).

على الرغم من المستجدات النقدية التي مست بناء المناهج التعليمية الجزائرية وذلك بعد أن كلفت وزارة التربية المعهد الوطني للبحث بإدخال عنصر البحث العلمي في بناء الكتب المدرسية وتأليفها، وإجراء اتصالات مع مختصين كبار في مجال التربية والتعليم الذين حاولوا جاهدين تكوين لجنة علمية من مختلف التخصصات، تهتم بوضع

إستراتيجية علمية في بناء المناهج وانسجام محتوياتها الداخلية شكلا ومضمونا، غير أن خطوات هذه المحاولة كانت بطيئة...وبإدخال القوانين الجديدة في القانون الداخلي للمعهد الوطني للبحث في التربية، تم تقسيم مهام المعهد إلى قسمين:

• قسم يهتم بطبع الكتب المدرسية والمعروف حاليا بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

• وقسم يهتم بشؤون البحث العلمي وتفرعاته المختلفة والمسمى بالمعهد الوطني للبحث في التربية.

«غير أن الأمر الذي مازلنا نأسف عليه، هو عدم ارتقاء التناول البحثي للمطبوعات التربوية حتى الوقت الراهن إلى مستوى فكرة بناء المناهج وفق نظرية المنهج المعمول بها حاليا. في بناء المناهج التعليمية في كل التخصصات وذلك لعدم وفرة المختصين وذوي الخبرة، والمعرفة العلمية، في بناء المناهج التعليمية. مما حال-ولحد الساعة- دون تأليف الكتب المدرسية بكل أنواعها وفق مبدأ تعدد التخصصات La multidisciplinarite « (نسيمة ربيعة جعفري، 2003 ص: 111).

وقد عبر عبد القادر فضيل الخبير في التربية والتكوين، عن ذلك بنقد وضع السيورة الناجية للمقررات التعليمية تحت رعاية اللجنة العليا للبرامج قائلا: «المشكلة الجوهرية التي تعانيها منظومتنا التربوية، هي تحديد الاتجاهات العامة والفلسفة الواضحة التي تحكم سياسة التعليم في الجزائر بدليل أن المجلس الأعلى للتربية وضع تصورا جاء نتيجة اللقاءات والتوصيات، وليس نتيجة دراسة معمقة ثم كونت لجنة عليا للبرامج تداخلت مهمتها مع المجلس الأعلى للتربية وكونت فرق بحثية تقنية لبناء المناهج وهي تشتغل قبل أن يقدم المجلس تصورات العامة وقبل تقديم اللجنة الوطنية عملها الذي لم تفرغ بعد من انجازه.» (نسيمة ربيعة جعفري، 2003 ص: 112).

وبناء على ما سبق يمكن استخلاص أن من العوامل الأساسية التي جعلت المنظومة التربوية الجزائرية تخطو خطوة إلى الأمام وخطوة إلى الوراء منذ الاستقلال إلى يومنا هذا:

1-عدم وضوح الأرضية النظرية الواجب الانطلاق منها أساسا في بناء الشخصية القاعدية التي يتحدد من خلالها المعالم التاريخية والنفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية للمواطن الجزائري.

2-الافتقار إلى عنصر الخبرة الرشيدة الواعية والموضوعية، الخالية من النوايا السياسية المغرضة، التي تضع مصلحة الأمة التاريخية الماضية والحاضرة والمستقبلية في المقام الأول في مشاريعها الإصلاحية التربوية في مجال تأليف المناهج التعليمية بكل أنواعها. (أي الخبراء المؤهلين لبناء المناهج). حيث لاتزال مهمة التأليف تودع للأساتذة والمديرين والمفتشين، الذين لهم أقدميه طويلة في التعليم والذين لايزال بعضهم يزاوّل الدراسة الجامعية أو وفقا لأرائهم الشخصية المستمدة من الواقع التعليمي ومعايشتهم الميدانية، دون اللجوء إلى القواعد والأساليب العلمية الدقيقة التي صار معمولاً بها علميا في مجال بناء المناهج المدرسية، خصوصا لما تكون هذه المعضلة موجودة في المرحلة الابتدائية من التعليم على اعتبار المرحلة الابتدائية هي قاعدة أساسية لبقية المراحل التعليمية الأخرى (إكمالي، ثانوي، جامعي).... أثارت هذه المعضلة (أي الكتب المدرسية التي مازال يشوبها الكثير من النقائص). غضب وقلق المربين والمختصين الجدد الذين تناولوا بالدراسة العلمية بعض جوانب وأساسيات المنهج التعليمي الجزائري، المعمول به في المدرسة الجزائرية، والذين نادوا ولا يزالون ينادون بضرورة تغيير الطرق القديمة واستبدالها بالطرق الحديثة التي توصلوا إليها في بحوثهم العلمية. مع مراعاة أن تلبي المناهج التعليمية حاجات التلميذ مراعية ميوله وقدراته كي يسهل عليه عملية التعلم.

3- كما أشاروا إلى أن مقدار الوقت المخصص للتدريس ولمادة اللغة العربية والتي يسودها القراءة والكتابة لم يستخدم استخداما جيدا حيث:

3-1-وقت المدرس: يعمل مدرسو المرحلة الابتدائية في ظل الضغوط التي لا يُساعد في التخفيف منها نقص زمن عدد الاحتكاك والتفاعل مع التلاميذ والإدارة وتذهب لجنة التعليم والعلوم والآداب في مجلس الشعب the House of commons Education Science and Arts Committes. (1986) «إلى أن المدارس الابتدائية لا يتوقع منها أن تحقق تحسينات أبعد في المستويات والمعايير، ما لم تزود على

نحو يتيح لمدرسي الصفوف قدرا من الوقت بعيدا عن صفوفهم غير أن هذا على أية حال لم يتحقق». (جابر عبد الحميد جابر، 2000 ص:107).

3-2- الوقت المخصص للتعليم الأكاديمي: يرى كارول Carrooll (1963) «أن إتقان التلاميذ للمهام التربوية يتوقف على عاملين هما: كمية الوقت المخصص للتعليم تنوع طرق التدريس. بما يلائم طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ». (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:11)

وفي نفس الوقت ذهب بلوم Bloom (1976) مستخدما فكرة كارول Carrooll كأساس لنموذجه التعلم الاتقاني حيث يرى «أن الفروق الفردية في المحصلة النهائية للتدريس هي نتيجة أن بعض التلاميذ يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين وان بعضهم الآخر يحتاج إلى وقت أطول، حتى تتم عملية التعلم، وإذا سمحنا للتلاميذ بأن يدرسوا بحسب ما يحتاجونه من الوقت، نجد أنهم يصلون إلى مرحلة إتقان المعرفة والمهارات المختلفة». (مريم سليم، 2004، ص:263).

وقد طور فيشر fisher.Berliner.fiby.marliviave.cohen & dishaw (1980) أفكار كارول وبلوم في نموذجهم المسمى بنموذج زمن التعلم الأكاديمي Academic Learning Time Model LTM والخاصية الرئيسية التي تميز هذا النموذج هي «التركيز على استغلال كل الوقت المخصص في التدريس في تعلم نشط Active learning للمهام والواجبات أو المتطلبات التي تؤدي إلى الوصول بالطالب من خلال أهداف التدريس إلى مستوى الإتقان» (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:11).

ويؤيدهم في ذلك النموذج سلافين S.lavin Quait (1997) حيث يركز على عدة عناصر نذكر منها الزمن Time لقد عرف الزمن بأنه «تلك الدرجة من الزمن الكافي التي تمنح للتلاميذ لتعلم المادة المدرسة». (نادية بوشلاق، 2005، ص:7).

يتضح من نماذج التدريس المذكورة أنفا أنها تركز على الفروق الفردية بين التلاميذ وتبعا لذلك أبرزت أهمية الوقت الممنوح للتلميذ للتعلم والتي أعطت مجالا خصبا للدراسات حيث توصلت دراسة لورتي Lortie (1975) «من أن فاعلية التدريس

ترتبط باستخدام زمن الحصة وأن هذا الزمن من المتغيرات الهامة ذات الدلالة في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلاب». (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:12).

وفى نفس الإطار توصل فيشر وآخرون **fisher.et.al (1978)** في دراسته «أن زمن التعلم يرتبط على نحو موجب بالتحصيل وأن زمن الحصص ومعدل استغلال هذا الزمن له قيمة تنبئية عالية بالتحصيل في القراءة والرياضيات إلى درجة تعتبر هامة وحتى مع ضبط عدد من المتغيرات فإن (10%) من التباين في التحصيل يعزى إلى الفروق بين التلاميذ في زمن التعلم الذي يعزى بدوره إلى المعلمين وأن تغيير طرق أو أساليب التدريس يمكن أن يؤثر على فاعلية زمن التعلم، مما يؤثر على التحصيل». (نفس المرجع السابق، ص:10).

كما يرى برلينر وجيج **Gage & Berliner** «أن أبسط أسلوب لتحسين التعلم الأكاديمي لدى الطلاب يكون عن طريق تخصيص وقت أكبر للأنشطة الأكاديمية ولاشك أن هناك تباينا كبيرا في مدى كفاية استخدام أو استثمار المدرسين لزمن الحصة وأن هذه الكفاية ترتبط على نحو موجب بالتحصيل العالي لدى التلاميذ». (نفس المرجع السابق).

وهو ما أكدته فيشر وآخرون **fisher.et.al (1980)** «حيث توصلت دراساتهم المتعلقة بزمن التعلم الأكاديمي في علاقته بالتحصيل إلى النتائج التالية:

- أن زيادة الزمن الذي يخصصه المدرسون لتدريس محتوى منهج معين يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في هذا المنهج.

- أن زيادة الزمن المخصص لممارسة الطلاب للأنشطة التعليمية خلال الحصة يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي لديهم». (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص:12).

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ليبرمان ودينام **Denham & Leiberman (1980)** «إلى أن التحصيل الدراسي للطلاب يتزايد بتزايد زمن التعلم الأكاديمي الذي يرتبط بدوره بمدى فاعلية التدريس أو بزمن ممارسة الأنشطة التعليمية Time on task». (نفس المرجع السابق).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة روسمiller **Rossmiler (1982)** «إلى أن (70%) من تباين التحصيل في القراءة لدى منخفض القدرة من الأطفال يمكن

عزوه إلى متغير الزمن المخصص القراءة (أي ممارسة القراءة). ويفسر **جيتنجر** **Gettinger (1985) و Lyon & Gettinger (1983)** النتيجة التي توصل إليها **Rossimller** بأن التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض هم ممن يخصصون زمنا أقل من الزمن المطلوب للتعلم، ومن ثم فإن زيادة زمن التعلم تؤدي بالضرورة إلى ارتفاع التحصيل لدى هؤلاء التلاميذ». (نفس المرجع السابق، ص:12).

وعلى الجانب الآخر توصلت **ستارك ولودر وأوبستن Stark. J. Lowther.M. Austine & (1985)** التي كان موضوعها تفضيل المدرسين للزمن المخصص: هل يمكن أن يكون منبئاً؟

وقد استهدفت الدراسة التعرف على تفضيلات المدرسين لاستخدام عشر ساعات إضافية افتراضية في الأسبوع. ومن بين ما توصلت إليه هذه الدراسة «أن (28.2%) من أفراد العينة يفضلون استخدام هذه الساعات في التدريس للطلاب في مجموعات أو بصورة فردية». (نفس المرجع السابق ، ص:15).

ونستنتج من هذه الدراسة الأخيرة أن المدرسين لا يكفيهم الزمن المخصص للتدريس. ومن خلال ما سبق نخلص إلى أن زمن التعلم الأكاديمي يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الدراسي.

ولا ننسى أن المنظومة التربوية الجزائرية عرفت مرحلة جديدة في الإصلاحات بدأت بتطبيق المناهج الجديدة القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات وتقوم هذه الإصلاحات أساسا على إصلاح المناهج الدراسية من حيث الأهداف والمحتويات واستثمار كل ما توصل إليه التقدم العلمي في مجال التكنولوجيا.

وبذلك على المعلم أن يستخدم منطق التدريب، والتدريب يحتاج إلى وقت أي أن بناء الكفاءة يحتاج إلى وقت أكثر من الوقت المحدد للحصص التعليمية خاصة مع كثافة البرنامج أو المحتوى المعرفي، وهذه الثنائية –الوقت، كثافة البرنامج- هي التي جعلت من معلم المرحلة الابتدائية يركز على نقل المعلومات إلى التلاميذ أكثر من تركيزه على سيرورة التعلم، ومن الاضطرابات التي يعانيها التلاميذ.

4-توزيع المنهج على الزمن: لقد استحوذت هذه النقطة على كثير من البحوث حيث أسفرت البحوث على نتائج متسقة بالرغم من اختلاف طريقة البحث وتحديد مجالات وجوانب البحث العلمي وتعريفها وتاريخ الدراسة وهكذا نجد الدراسات المسحية باستخدام الاستبانة التي قام بها «بنيت(Bennett. 1978) والدراسات المسحية التي قام بها(Hmi. 1978) والتي اعتمدت على الملاحظة وهي دراسة جالتون وزميلاه (Galton. Simon and Groll) ودراسة بنيت وأعوانه (Bennett. Andreae.) (Hegarty and Wasde. 1980 ودراسة تيزارد وأعوانه (Tizared.) (Blactchford. Burke. Farquhar and Plewis. 1980 ودراسة بولارد وأعوانه (Pollard. Broadfoot. Groll. Osborne and Abbott. 1994)، وتحليل يوميات المدرس والتقارير التي قدمها كامبل وزميله (Campbell and Neill. 1992) كلها تبين أن حوالي نصف من الزمن المتاح يخصص، وقد خصص فعلا منذ منتصف (1970)، للغة الانجليزية(اللغة القومية) والرياضيات. وهذا -كما يذهب إلى ذلك(Campbell. Emery and Stone. 1993) -يترك على الأغلب (15) دقيقة في اليوم لبقية المواد في المنهج القومي والذي يصعب أن تعتبر ملائمة لمعالجة لها قيمتها» (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص: 108).

كما أشارت هذه الدراسات على تباينات كبيرة في توزيع الوقت بين المدرس وبين الأقسام في نفس المدرسة، وأن الكتابة والقراءة شغلت أكثر من الوقت المتاح، والقراءة في اللغة العربية تعتبر من الأنشطة اللغوية العامة والشاملة والهامة لذا وجب على واضعي منهاج اللغة العربية الالتفات إلى نقطة مناسبة محتوى المنهج المقترح والوقت لكل سنة دراسية وخصائص نمو التلميذ المختلفة حتى يستفيد فعلا من اكتساب المعرفة كما ينبغي.

5- الكتاب المقرر: من أصعب المشكلات التدريسية اليوم هو نظام تدريس كتاب مقرر لجميع تلاميذ القسم الواحد دون مراعاة للفروق الفردية، خصوصا لما يكون هناك تلاميذ يعانون اضطرابات سلوكية، فيكون تحصيلهم أقل من أقرانهم وهذا ما وجده بور

Bower (1978) في دراسة قام بها وجد «أن تحصيل الأطفال المضطربين في القراءة والحساب كان أقل من أقرانهم العاديين». (خولة أحمد يحي، 2003، ص:25).

حيث يُطلب منهم أن يتعلموا نفس المهارات في نفس الوقت، وقد أكدت دراسة **آرنست هورن Earnest Hurn (1959)** «فشل استعمال كتاب مقرر واحد... وذلك لأنه لا يمكن للكتاب الواحد مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ فإذا كان الكتاب المقرر أعلى من مستوى التلاميذ الضعاف أصيبوا بالفشل وإذا كان أدنى من مستوى التلاميذ المتفوقين خلا من التحدي لهم. وبذلك لا يستفيدون من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى التلاميذ المتوسطي الموهبة». (أوجيني مدانات، 2001، ص:32)

6- تعامل بعض معلمي المدرسة الجزائرية مع المشاكل الصفية تعاملًا تقليديًا. أي مجرد الكشف عن المشكلة وتقديم حلا سطحيًا لا يخضع إلى قواعد علمية دون البحث في أسباب المشكلة والاتصال بالمختص النفسي أو المعلم الخاص لإيجاد حلا للمشكلة الصفية أو التخفيف من مظاهرها. وهذا لا يعنى أننا نتهم المعلم بتقصيره في عمله في القسم ولكن مهمة المعلم تتوقف حين يكتشف المشكلات الصفية ويلاحظها لكن الذي يقوم بإيجاد حلولًا للمشكلة هو المختص النفسي والتربوي أو المعلم الخاص. للأسف لا يوجد في مدارسنا الابتدائية -حسب حدود الدراسة- ببلديتي ورقلة والرويسات معلمين خاصين أو مختصين نفسانيين وتربويين يقومون بهذه المهمة الخاصة.

7- كما أشار المدرسون إلى مشكلة تنقلات المدرسين المتكررة من مدرسة إلى أخرى. وهذا يؤدي بطبيعة الحال، إلى التأثير سلبيا على التلميذ سواء كان عاديا أم مضطربا. ويؤكد ذلك ما توصل إليه كل من راتر ومادج **Rutter and Madge (1976)** في دراسة ولهما «تبين أن الصعوبات القرائية غالبا ما تشكل القاعدة بالنسبة للمدارس التي تشهد نسبة عالية من تنقلات المدرسين». (مولاي بودخيلي محمد، 2003 ص:386)

8- كما لفت المدرسون الانتباه إلى مشكلة توتر المعلمين الذي يصيبهم على اختلاف طبيعة تكوينهم وأقدميتهم في التعليم وجنسهم وبيئتهم وهواياتهم، الذي إن زاد عن الحد المعقول فإنه يقلل من إنتاجيتهم، يجعلهم يفقدون التركيز والثقة في النفس مما يؤثر على

مشاعرهم، وحالاتهم الذهنية وفي التعامل مع التلاميذ وتدريسهم وبالتالي قد يتسبب في الإصابة ببعض الأمراض المميتة.

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم، والجدول الموالي يوضح نتائج اختبار (ت) الفرضية (3).

جدول رقم(36): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ف" و"ت" ومستوى دلالة الفروق بين المجموعتين في الاستراتيجيات التدريسية باختلاف جنس المعلم:

عينة المعلمين الذكور ن=78		عينة المعلمات الإناث ن=121		قيمة "ف"	د.ح	م.د	قيمة "ت"	د.ح	قيمة (ت-)	م.د
1م	1ع	2م	2ع	3.71	120	دال عند 0.01	2.92	197	2.60	دال عند 0.01
28	3.72	28.38	13.83		77					

ن: عدد أفراد العينة قيمة (ف) الجدولية = (1.65) عند مستوى (0.01)

م: المتوسط الحسابي قيمة (ت) الجدولية = (2.60) عند مستوى (0.01)

ع: الانحراف المعياري

من خلال الجدول رقم (36) أعلاه نلاحظ أن عدد عينة المعلمين الذكور يساوي (78) وقد بلغ المتوسط الحسابي لهؤلاء (28) أما الانحراف المعياري فقد قدر بـ (3.72)، أما عدد عينة المعلمات الإناث البالغ عددهن (121) فقد قدر المتوسط الحسابي لها بـ (28.38) أما الانحراف المعياري فقد قدر بـ (13.83) وبعد حساب النسبة الفائية المقدرة بـ (3.71) وبالكشف في الجدول (ف) بالجدول الإحصائية وجد أن قيمتها الدالة بدرجة الحرية المذكورة في الجدول أعلاه عند المستوى (0.01) هي (1.65) يعني أن (ف)

المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية فنقول أن العينتين غير متجانستين لأن الفرق بين (ع₁² وع₁²) فرق دال عند مستوى (0.01). وبهذا يصبح أحد شروط استخدام (ت) غير متوفر أي عدم تجانس العينتين لذلك فإننا سنحسب (ت) بالطريقة العادية أي باستعمال قانون اختبار (ت) لعينتين غير مرتبطتين ثم نحسب قيمة أخرى (ت~) لتحديد الدلالة الإحصائية للاستبيان وبعد تطبيق قانون (ت~) كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أعلاه.

- قيمة (ت) المقدرة بـ (2.92) أكبر من قيمة (ت~) عند مستوى دلالة (0.01) التي تساوي (2.60). إذن فالفرق بين المتوسطين (م₁ و م₂) دال عند المستوى (0.01).
- قيمة (ت) المقدرة بـ (2.92) للاختلاف في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم دالة إحصائياً.

ومنه نقبل الفرضية التي تنص على أنه تختلف في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم.

مناقشة الفرضية الثالثة:

يتضح من عرض الفرضية الثالثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين باختلاف الجنس في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه قد لا يتطابق الجنسان في مواقفهم نحو تعديل السلوك، إذ قد تتأثر المعلمات بتعديل السلوك أكثر من المعلمين، وخاصة أن أدبيات تعديل السلوك كما ذكر آنفاً في الإطار النظري لهذه الدراسة تؤكد بشكل رئيسي على التعزيز الإيجابي أكثر من العقاب وأشكاله.

«وقد يكون تجاوب المعلمات الإناث أكثر من المعلمين الذكور نتيجة للتكوين البيولوجي وظروف التنشئة التي مروا بها، فالوالدان يشجعان في الذكور سلوكات السيطرة و التوكيدية والاستقلال المعرفي، والنشاطية، في حين يشجع في الإناث

سلوكات الدفء والحساسية والعطف والمساعدة والتأييد والتعاون» (قحطان أحمد الظاهر 2004، ص: 255).

وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار جدول عينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

خلاصة الفصل:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات (25.01%) منها (15.67%) عند الذكور و(9.34%) عند الإناث ومنه نسبة انتشار اضطراب (ADHD) عند الذكور أكثر منه عند الإناث.
- 2- لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين.
- 3- لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.
- 4- تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم.

الخلاصة العامة للدراسة:

الأطفال هم نصف الحاضر وكل المستقبل، وهم عدة المجتمع وأداته للنمو والتقدم لذلك يبذل المسؤولون في مختلف المجتمعات قصارى جهدهم في توفير كل ما من شأنه تحقيق الرعاية التربوية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال. بما يساعدهم على النمو المناسب في جميع جوانب شخصيتهم. وأي مشكلات شخصية أو سلوكية أو نمائية تعترض هؤلاء الأطفال وتقلق المهتمين بشؤونهم. سواء في المنزل أو في المدرسة تتطلب بالضرورة المختصين والمؤهلين الذين يمكنهم التدخل لعلاجها. وإلى جانب ذلك توفير برامج تربوية مناسبة التي تمكنهم من مساعدتهم في علاج مشاكلهم السلوكية. وكذلك تزويدهم بالمهارات الأكاديمية الضرورية للحياة مثلهم مثل أقرانهم من بقية الأطفال.

ومن بين المشكلات السلوكية التي نالت اهتماما كبيرا من الباحثين والعلماء في الآونة الأخيرة. الأطفال الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. والذي كان موضوع هذه الدراسة. حيث يتميز هذا الاضطراب بثلاث صعوبات رئيسية: عدم الانتباه، فرط النشاط، الاندفاعية.

ولذلك قسمت الطالبة الدراسة إلى جانبين رئيسيين نظري وميداني وكلاهما اشتمل على فصول عديدة حيث اشتمل الجانب النظري على ثلاث فصول أما الجانب الميداني على ثلاث فصول أيضا.

احتوى الفصل الأول على: تحديد إشكالية الدراسة، تساؤلات الدراسة وكانت صياغتها في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

● ما هي نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات باختلاف الجنس؟

● هل تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى

التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين؟

● تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى

التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم؟

• تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ

مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم؟

وفي ضوء مشكلة الدراسة وتساولاتها وأهدافها والإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، صيغت فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

• تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى

التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين.

• تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى

التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.

• تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى

التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم.

كما تم التطرق إلى أهمية الدراسة وأهدافها والتعرج إلى التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة كما حُدد مجال الدراسة في ثلاث حدود: بشرية، مكانية، زمانية.

وتم استعراض اضطراب (ADHD) في الفصل الثاني من هذه الدراسة حيث تناولت الدراسة تطور المفهوم، تعريفاته. وبعد أن تم تقديم سلسلة من التعاريف خلصت الدراسة إلى تحديد مفاهيمي نوعاً ما لاضطراب (ADHD). ثم قدمت الدراسة تصنيف اضطراب (ADHD) مع الاضطرابات الأخرى رمزه ونوعه ثم تطرقت الدراسة إلى خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط الأساسية والثانوية.

أما عن نسبة انتشاره فان الدراسات والبحوث قد أظهرت على أن اضطراب (ADHD) من الأنواع الأكثر شيوعاً بين أطفال المرحلة الابتدائية خصوصاً، بين أنحاء جميع العالم وتصل نسبة الإصابة إلى (10%) كما أكدت كل الدراسات التي تم الاطلاع عليها على أن أعراض اضطراب (ADHD) أكثر وضوحاً عند الذكور عن الإناث.

وكما لوحظ من الدراسات السابقة أن نسبة الإصابة بالحالة تختلف حسب شروط التشخيص، وأن الظروف البيئية تعتبر عوامل مهيئة لظهور اضطراب (ADHD) ويرتبط انتشاره بالظروف الاجتماعية... كما أن هناك بعض الاضطرابات التي تصاحب

اضطراب (ADHD) من بينها: الاضطرابات السلوكية، الانفعالية، صعوبات التعلم... الخ

بالنسبة لأسباب ظهور الاضطراب (ADHD) فالأسباب كثيرة ومتنوعة لحدوث هذا الاضطراب على الرغم من الافتراضات النظرية عن الأسباب المحتملة لهذه الأعراض. إلا أنه لا يوجد سبب محدد لها الاضطراب أجمعت عليه الدراسات أو البحوث في هذا المجال. فالكلمة يعتقد الأسباب حسب ما يراه من وجهة نظره حيث يعتقد البعض أن عامل الوراثة هو سبب الاضطراب والبعض الآخر ينفي ذلك، بينما هناك رأي ثالث يؤكد ارتباط العامل الوراثي الجيني مع العامل النفسي، لكن هناك بعض العلماء يرجعون سبب الاضطراب إلى عدة عوامل بيئية مرتبطة والبعض الآخر يرجع سبب الاضطراب إلى أسباب اجتماعية.

ونتيجة لارتفاع نسبة اضطراب (ADHD)، وتأثير هذا الاضطراب على التحصيل الدراسي فقد استقطب التدخل العلاجي اهتمام كافة المربين والباحثين والآباء والمنظمات المهتمة بالتربية الخاصة عموماً حيث شملت أنماط التدخل العلاجي الآتية: تعديل السلوك، التعديل المعرفي للسلوك التدخل العلاجي الطبي العلاج النفسي، التدخل العلاجي بالتغذية، تدريب الآباء، برامج متعددة النماذج ولقد أظهر التدخل العلاجي الأخير نجاحاً أعلى من (90%) في خفض مظاهر اضطراب (ADHD)، وبعد الاطلاع على الدراسات الحديثة الخاصة باضطراب (ADHD) أثبتت أنه ليس هناك علاج شاف يزيل الحالة، ولكن يمكننا التحكم في أعراض اضطراب (ADHD). ومن خلال التدخلات العلاجية السابقة الذكر، كما يتضح أيضاً أن الدراسات الحديثة وبرامج خفض اضطراب (ADHD) يكثر في الدول المتقدمة بينما هذه الدراسات والبرامج محدودة في الدول العربية ولذا يتحتم على المهتمين بقضايا الطفولة خاصة باضطراب (ADHD) أن يبذلوا جهداً في هذا المجال. حيث بلغ عدد البرامج والدراسات الأجنبية (65) أما البرامج والدراسات العربية (4). هذا رغم تزايد نسبة انتشار اضطراب (ADHD) كما وكيفا بين الأطفال والمراهقين والشباب خلال الآونة الأخيرة. لذلك يستلزم إعداد برامج التربية والعلاجية المناسبة لمواجهة الحاجات التربوية النفسية لهؤلاء الأفراد، ويتطلب ذلك إعداد

المختصين للعمل. توفير الكتب والمراجع اللازمة لمساعدة كل من يهمه أمر هؤلاء الأطفال من المعلمين وأولياء الأمور واختصاصيين لفهم خصائصهم وكيفية التعامل معهم بطرق مناسبة، بالإضافة إلى مساعدة الباحثين والدارسين في هذا المجال.

كما استعرضت الدراسة صعوبات التعلم بقصد فحص بعض العلاقات بين الاضطرابات السلوكية والتعليمية حيث تناولت الدراسة فيه التعريفات، وعلى الرغم من انتشار الأطفال الذين يعانون عدم الانتباه والاندفاع وفرط النشاط إلا أن الباحثين لا يصنفون هذه الفئة من الأطفال ضمن ذوي متطلبات التربية الخاصة مما دفع متخصصي تعليم الفئات الخاصة إلى تصنيفهم ضمن فئة مستقلة من صعوبات التعلم مروراً بتصنيفات صعوبات التعلم إلى مفهوم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، إلى نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن ثم اتجهت معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى الاهتمام بقضايا التنبؤ وأساليب الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وداخل مجال صعوبات التعلم تعتبر اللغة بمشكلاتها المتعددة ومن بينها مشكلات صعوبات القراءة من أهم المجالات الجديرة بالاهتمام والدراسة. وهذا ما أشار إليه عدد كبير من الباحثين. تم التطرق في هذه النقطة إلى أهمية القراءة من خلال دراسات وبحوث تم الاطلاع عليها.

ثم ناقشت الدراسة تصنيف الخصائص الرئيسية لذوي صعوبات التعلم حيث بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث -حسب حدود الطالبة- إلى أن المشكلات السلوكية تشير إلى أن الأعراض التي يتكرر ظهورها لدى الطفل تتداخل مع نموه الأكاديمي أو النفسي أو الاجتماعي فتعوق تقدمه واستمراره وتتمثل هذه الأعراض في: النشاط الزائد عدم الانتباه الاندفاع، وتم الوصول إلى نقطة هامة وهي إظهار علاقة الأعراض الأساسية لاضطراب (ADHD) بصعوبات تعلم القراءة من خلال الدراسات والبحوث المتاحة والموجودة -حسب حدود علم الطالبة- للوصول إلى أن اضطراب (ADHD) يمكن أن يشنت انتباه التلميذ ويحول بينه وبين المعلومات، وربما يؤدي إلى فقدان السياق الذي يتم من خلاله عرض المعلومات فيصعب على أمثاله ما يسمعون أو يقرؤون، ويحدث نوع

من التداخل والتشويش المعرفي فيعزفون عن متابعة الاستماع أو القراءة ومن ثم تنشأ لديهم صعوبات تعلم القراءة.

لذلك بات من الضروري التعرف على بعض المبادئ الأساسية اللازمة لتدريس هذه الفئة من التلاميذ كما تم حصر مكونات التدريس الفعال لذوي اضطراب (ADHD) هذه المكونات على العاديين وغير العاديين، لأن التدريس الجيد يكون رغم اختلاف نوعية المتعلمين. ثم اقترحت بعض الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط منتقاة من بعض مواقع الانترنت ومن بعض الكتب والدراسات.

كما لفتت الدراسة الانتباه إلى المعلم الذي له دورا جوهريا في عملية التدخل مع الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) وكما أنه أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر والخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي اضطراب (ADHD) من حيث التكرار والأمد والدرجة والمصدر من خلال إعداد بيئة تعليمية منظمة ويمكن التنبؤ بما يحدث فيها حيث يسود فيها التعاون بدلا من الإكراه أو الإكراه ويحاول المعلم إرشاد الأطفال حول كيفية الحصول على مصادر لتعزيز الاجتماعي والتقدير الذاتي وكذلك تنفيذ البرامج العلاجية بتقديم المواد التعليمية باستراتيجيات تدريسية مناسبة من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل القسم.

بعد أن تطرقت الدراسة إلى الموضوع في إطاره النظري تم إخضاعه للإجراءات الدراسية الميدانية حيث تم تناول مشكلة الدراسة من حيث:

- المنهج اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كونه الأنسب لها.
- تمثلت العينة الأساسية في (199) معلم ومعلمة موزعين على مختلف الابتدائيات ببلديتي ورقلة والرويسات.
- أما عن الأدوات المستخدمة في قياس ومعالجة متغيرات الدراسة تمثلت في استبيانين: الأول لتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) باعتبارها أداة أولية. أما الثاني لقياس الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باعتباره

أداة أساسية بعد عرضهما على مجموعة من الأساتذة والمحكمين وبعد الاطمئنان على الخصائص السيكمترية لها عُرضت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

وأخيرا توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

- 1- نسبة انتشار اضطراب (ADHD) بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات (25.01%) منها (15.67%) عند الذكور و (9.34%) عند الإناث ومنه نسبة انتشار اضطراب (ADHD) عند الذكور أكثر منه عند الإناث.
 - 2- لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين.
 - 3- لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف الأقدمية في التعليم.
 - 4- تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط باختلاف جنس المعلم.
- وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار جدول عينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

ملخص الدراسة

ركزت الدراسة الحالية على الأطفال الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لديهم.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، كما أجريت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية لبلديتي ورقلة و الرويسات البالغ عددهم (199) معلما ومعلمة. كما اعتمدت الدراسة بجمع البيانات على أداتين الأولى لتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والثاني خاص بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة. خلصت نتائج الدراسة الى مايلي:

1-نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بين تلاميذ بلديتي ورقلة والرويسات (25.01%) منها (15.67%) عند الذكور و(9.34%) عند الإناث.

2-لا تختلف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط باختلاف طبيعة تكوين المعلمين و أقدميتهم في التعليم و باختلاف جنس المعلم.

وذيلت الدراسة بأفاق تبحث في بناء إستراتيجية عامة تستهدف إعداد المعلمين والأخصائيين النفسيين القادرين على تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة ومضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط بصفة خاصة، وعلاجها أو التخفيف من مظاهرها بالمدارس الابتدائية، على أمل الحصول على مخرجات تعليمية تعمل للنهوض بالوطن. الكلمات المفتاحية: اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط/ الاستراتيجيات التدريسية/ القراءة.

Résumé de l'étude :

La présente étude a porté sur les enfants qui souffrent de l'absence de trouble de l'attention, accompagnée par la surchauffe de stratégies d'enseignement utilisées pour élever le niveau de lecture pour eux.

Cette étude a adopté l'approche descriptive, comme l'étude a été menée sur un échantillon d'enseignants de l'école primaire aux communes de Ouargla et Alruizat de (199) les enseignants et les enseignants.

L'étude a également recueilli des données sur les premiers outils pour déterminer le nombre d'élèves qui souffrent de l'absence de trouble de l'attention, combinée à la surchauffe, et les stratégies d'enseignement utilisées pour élever le niveau de lecture.

Les résultats de l'étude a conclu ce qui suit:

1 - la prévalence de la maladie, combinées avec le manque d'attention de surchauffe entre les étudiants et les communes de Ouargla et Alruizat (25,01%) d'entre eux (15,67%) et chez les hommes (9,34%) chez les femmes.

2 - les stratégies d'enseignement utilisées pour élever le niveau de lecture de l'attention ne diffèrent pas suivant la nature de la formation des enseignants et leurs l'ancienneté ou leur sexes.

Annexée à l'étude et discuter des perspectives de la construction d'une stratégie générale visant à la préparation des enseignants et des psychologues qui sont en mesure de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage, en général, et le manque d'attention Amadtrbi hyper activité, en particulier, et le traitement ou d'atténuation des manifestations de l'école primaire, dans l'espoir d'obtenir les résultats du travail d'éducation pour la promotion de la patrie.

Mots-clés: l'absence de trouble de l'attention, combinée à la surchauffe et / ou de stratégies d'enseignement / lecture.

آفاق الدراسة:

ينبغي بناء إستراتيجية عامة تستهدف إعداد المعلمين والأخصائيين النفسيين القادرين على تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة، ومضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط بصفة خاصة، وعلاجها بالمدارس الابتدائية على أن تستند تلك الإستراتيجية على الأسس الآتية:

1- تضمين برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بالمعاهد التكنولوجية للتربية فصلا عن صعوبات التعلم في القراءة تشخيصها وعلاجها، مع التأكيد على الاستراتيجيات التدريسية المختلفة والمتنوعة لتلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط وتدريب المعلمين الطلاب على كيفية ممارسة هذه الاستراتيجيات.

2- تضمين برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بالمعاهد التكنولوجية للتربية في مادة علم النفس التربوي والفروق الفردية فصلا عن صعوبات التعلم، وأنواعها والتركيز على التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط خصائصهم، والعوامل النفسية والاجتماعية التي ينبغي استخدامها في علاجهم.

3- عقد دورات تدريبية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية لتبصيرهم بوسائل تشخيص التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط والاستراتيجيات التدريسية المقترحة لعلاجهم في مختلف المواد خصوصا في مادة القراءة.

4- تضمين دليل المعلم في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ببعض الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يستخدمها المعلم مع التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط مع مراعاة الأخذ بعين الاعتبار السنة التي يدرس فيها التلميذ والنمو المعرفي (العقلي) له.

5- تزويد المدارس الابتدائية بالوسائل والأدوات والاختبارات (غرفة المصادر) (Resource Room) التي تعين على تشخيص مضطربي قلة الانتباه مثل اختبارات الذكاء ونطاقه ملاحظة سلوك الطفل، والوسائل والأدوات التي تسهم في تطبيق البرامج العلاجية مثل: (الصور، البطاقات شرائط التسجيل الصوتي، اللعب المختلفة... الخ).

- 6- التأكيد على الأنشطة الحركية في العمل العلاجي باعتبار اللعب هو المدخل الطبيعي للتعامل مع هذه الفئة وإمتاعهم وإثارتهم.
- 7- مراعاة تصنيف التلاميذ عند توزيعهم في مجموعات الدعم والاستدراك التي تقوم بها المدارس في مجموعات، كل مجموعة تنتمي إلى خصائص عامة مشتركة، ليسهل علاج كل مجموعة وإلغاء فكرة التدريس الجمعي.
- 8- ضرورة تطبيق مقياس كفاءة المعلم الذاتية واختبار الاتجاهات نحو مهنة التدريس ونحو تعديل سلوك التلاميذ على الطلاب المعلمين يحدد الذين يرغبون في الالتحاق بالمعاهد التكنولوجية للتربية وأخذ الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والمرتفعة، الذين اتجاهاتهم موجبة نحو مهنة التدريس وتعديل سلوك التلاميذ بجانب مجموع معدلاتهم التي أتوا بها.
- 9- إسناد مهمة تأليف المناهج التعليمية إلى أهل العلم والاختصاص.
- 10- مناشدة القائمين على التربية والتعليم تزويد مدارسنا الابتدائية بالمعلمين الخاصين والمختصين النفسانيين والتربويين.

المراجع

فهرس المراجع

المراجع العربية:

أ-المصادر:

- القرآن الكريم

ب-الكتب:

1. إبراهيم الفقي (1999). **المفاتيح العشرة للنجاح**. (د. ط). كندا: المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية.
2. الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2001). **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية**. (ط 1). الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.
3. السيد سلامة الخميسي (2002). **المعلم العربي**. (د ط). الإسكندرية: دار الوفاء.
4. اوجيني مدانات (2001). **الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الثلاثة الدنيا أسبابه وطرق علاجه**. (ط 3). عمان: مجدلاوي.
5. باري ماكنمارا (1998). **غرفة المصادر دليل معلم التربية الخاصة الرياض**. (د ط). ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وإبراهيم بن سعد أبو نيان. الرياض: النشر العلمي والمطابع.
6. بشير صالح الرشيدي (2000). **مناهج البحث التربوي**. (ط 1) الكويت. القاهرة. الجزائر: دار الكتاب للحديث.
7. بوشيل، وايد نمان، سكولا، بيرنر (2004). **الاطفال ذوو الاحتياجات الخاصة**. (ط 1). القاهرة: عالم الكتب.
8. جابر عبد الحميد جابر (1998). **التدريس والتعلم**. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
9. جابر عبد الحميد جابر (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

10. جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل (1999). **تربية الاطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا الجزء الأول/ ترجمة عبد العزيز السيد الشخص، زيدان احمد السرطاوي. (ط 1). العين: دار الكتاب الجامعي.**
11. جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل (1999). **تربية الاطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) الجزء الثاني/ ترجمة عبد العزيز السيد الشخص، زيدان احمد السرطاوي. (ط 1). العين: دار الكتاب الجامعي.**
12. حسن حسين زيتون(1997). **التدريس رؤية في طبيعة المفهوم. (ط 1). القاهرة: عالم الكتب.**
13. حسن حسين زيتون(2006). **مهارات التدريس. (ط 2). القاهرة: عالم الكتب.** 14-حسن شحاته، محبات أبو العمايره (1994). **المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم. (ط 1). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.**
14. حسين النوري الياسري (2006). **صعوبات التعلم الخاصة. (ط 1). بيروت: الدار العربية للعلوم.**
15. خالد زكي عقل (2004). **المعلم بين النظرية والتطبيق. (ط 1). عمان: مكتبة دار الثقافة.**
16. خولة أحمد يحي (2003). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية. (ط 2). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.**
17. خيرى المغازي عجاج (1998). **صعوبات القراءة والفهم القرائي. استراتيجيات القاهرة: زهراء الشرق.**
18. دونالد أري وآخرون (2004). **مقدمة للبحث في التربية. (ط 1). العين: دار الكتاب الجامعي.**
19. رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول (2003). **علم النفس المعرفي. (ط 1). عمان: دار الشروق.**
20. رجاء محمود أبو علام (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط 4). مصر: دار النشر للجامعات.**

21. رشدي أحمد طعيمة (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.
22. رشيد أورلسان (2000). التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم. (د ط). البليلة: قصر الكتاب.
23. رونالد كولا روسو، كولين أورورك (2005). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كتاب لكل المعلمين/ترجمة احمد الشامي وآخرون. (ط 2). القاهرة. مركز الأهرام للترجمة والنشر.
24. زكرياء الشربيني (2001). المشكلات النفسية عند الأطفال. (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.
25. زبيدي الهويدي (2002). مهارات التدريس الفعال مناهج وطرق تدريس العلوم. (د ط). العين: دار الكتاب الجامعي.
26. سعد عبد الرحمن (1983). القياس النفسي. (ط 1). الكويت: مكتبة الفلاح.
27. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003). المدخل إلى التدريس. (ط 1). عمان: دار الشروق.
28. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005). تعديل السلوك في التدريس. (ط 1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
29. صفوت فرج (1996). الإحصاء في علم النفس. (ط 3). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
30. صلاح الدين محمود علام (1985). تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية. (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.
31. صلاح الدين محمود علام (2000). القياس والتقويم التربوي النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
32. عبد الرحمن صالح الأزرق (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. بنغازي: دار الكتب الوطنية. الطبعة الأولى.

33. عبد الفتاح العيسوي(2002). فلسفة الإسلام في تربية الطفل وحل مشكلاته.
(د ط). الإسكندرية: دار الوفاء لدينا الطباعة.
34. عبد الفتاح محمد دويدار (2007). المرجع في مناهج البحث في علم النفس
وفنيات كتابة البحث العلمي. (ط 4). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
35. عبد القادر الميلادي(2004). مشاكل نفسية تواجه الطفل. (د ط)
الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
36. عبد المنعم احمد الدردير(2004). دراسات المعاصرة في علم النفس
المعرفي. (ط 1). الجزء الثاني. القاهرة: عالم الكتب.
37. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(2003). الصعوبات الخاصة في تعلم
الأسس النظرية والتشخيصية. (د ط). الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا الطباعة
والنشر.
38. عصام نور(2004). سيكولوجية الاطفال ذوي الإعاقة الذهنية. (د ط).
الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
39. عصام نور(2006). سيكولوجية الطفل. (د ط). الإسكندرية: مؤسسة شباب
الجامعة.
40. علي احمد مدكور(2000). تدريس فنون اللغة العربية. (د ط). القاهرة: دار
الفكر العربية.
41. علي راشد (2001). اختيار المعلم وإعداده. ودليل التربية العملية. (د ط).
القاهرة: دار الفكر العربي.
42. فاتن صلاح عبد الصادق(2003). القدرات العقلية المعرفية لذوي
الاحتياجات الخاصة. (ط 1). عمان: دار الفكر للطبعة.
43. فتحي مصطفى الزيات (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية
والتشخيصية والعلاجية. (ط 1). القاهرة: دار النشر للجامعات.
44. فتحي مصطفى الزيات (2001). علم النفس المعرفي. (ط 1) ج1. القاهرة:
دار النشر للجامعات.

45. فتحي مصطفى الزيات (2001). علم النفس المعرفي. (ط 1). الجزء الثاني. القاهرة: دار النشر للجامعات.
46. فؤاد البهي السيد (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. (ط 3). القاهرة: دار الفكر العربي.
47. قحطان احمد الطاهر (2004). تعديل السلوك. (ط 2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
48. كمال عبد الحميد زيتون (2003) أ. التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. (ط 1). القاهرة: عالم الكتب.
49. كمال عبد الحميد زيتون (2003) ب. التدريس نماذج ومهاراته. (ط 1). القاهرة: عالم الكتب.
50. محمد احمد كريم وآخرون (2002). مهنة التعليم وادوار المعلم فيها. (د ط). الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.
51. محمد حسن العمايره (1998). المشكلات الصفية السلوكية- التعليمية- الأكاديمية مظاهرها- أساسها- علاجها. (ط 1). عمان: دار المسيرة. الطبعة.
52. محمد منير مرسى (2003). البحث التربوي وكيف نفهمه. (د ط). القاهرة: عالم الكتب.
53. محمود عبد الحليم منسى، سهير كامل أحمد (2002). أسس البحث التعليمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية. (د ط). القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
54. محمد عبد الرحيم عدس (2001). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. (ط 1). عمان: دار الفكر العربي.
55. محمود عوض الله سالم وآخرون (2003). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. (ط 1). عمان: دار الفكر.
56. مولاي بودخيلي محمد (2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

57. مجدي عبد الكريم حبيب (1996). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. (ط 1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
58. مريم سليم (2004). **علم النفس التربوي**. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.
59. مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي (2005). **النشاط الزائد لدى الأطفال**. (د ط). المينا: المركز العربي للتعليم والتنمية.
60. مصباح عامر (2003). **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**. (ط 1). الجزائر: دار الأمة.
61. مقدم عبد الحفيظ (2003). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. (ط 3). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
62. موريس أنجرس (2004). **منهجية البحث التعليمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. (د ط). الجزائر: دار القصة.
63. نبيل عبد الفتاح حافظ (2000). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.
64. نبيل عبد الهادي وآخرون (2000). **بطء التعلم وصعوباته**. (ط 1). عمان: دار وائل.
65. نسيمة ربيعة جعفري (2003). **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله**. دراسة نفسية- لسانية- تربوية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
66. نصره محمد عبد الحميد جلجل (1995). **العسر القرائي الديسليكسيا**. (ط 2). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
67. هانم بنت حامد ياركندي (2000). **الصحة النفسية في المفهوم الإسلامي**. (ط 1). مكة المكرمة: دار عالم الكتب.
68. هدى الناشف (1997). **إستراتيجية التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**. (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.

69. هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي (2004). أطفالنا وصعوبات التعلم. (ط 1). الرياض: دار الشجرة للنشر والتوزيع.
ج-المذكرات غير المنشورة:
70. شوقي ممادي (2006-2007). تعديل السلوك الصفّي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم التدريس. جامعة ورقلة.
71. ضيف الله بن حسين مهدي (2006-2007). اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه عند أطفال وطلاب المدارس ومعاناة الأسر من ذلك. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي. جامعة المملكة العربية السعودية.
72. عائشة بدوي (2006-2007). أساليب التعامل مع التلميذ العنيد. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم التدريس. جامعة ورقلة.
73. فاطمة الزهراء حاج صبري (2005). عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. غير منشورة. جامعة ورقلة.
74. فوزية محمدي (2005). العلاقة التربوية بين المدرس والتلميذ الأعسر دراسة استكشافية. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. غير منشورة. جامعة ورقلة.
75. نبيلة باوية (2005). تقدير المكانة الاجتماعية لمهنة الأستاذ الجامعي دراسة مقارنة. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. غير منشورة. جامعة ورقلة.
76. نبيلة بن الزين (2005). مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة مقارنة. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. غير منشورة. جامعة ورقلة.
77. يمينة خلادي (2005). النموذج المثالي والواقعي للتنشئة الأسرية لدى الفتاة المتعلمة. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. غير منشورة. جامعة ورقلة.

د-مواقع الانترنت:

78. رضا أحمد حافظ الادغم، جمال الدين محمد الشامي عبد الناصر سلامة الشبراوي (2006). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية. اطلع مباشر بتاريخ [2006/11/ 25]. من

<http://www.ongelfire.com>.

79. عبد الله محمد الصباح (2007). أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. اطلع مباشر بتاريخ [2007/09/05]. من

<http://www.gulfkids.com>.

ه-المجلات:

80. مالك إبراهيم الأحمد (1997). نحو مشروع مجلة رائدة للأطفال. سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-قطر: كتاب الأمة، العدد (59)، ص: 55

81. نبيل سليم علي (2003). الطفولة ومسؤولية بناء المستقبل. سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-قطر: كتاب الأمة، العدد (92)، ص: 130

المراجع الأجنبية:

82. Philippe Perrnoud (1998) construire des compétences des l'ecole, 2^e ed, ESF éditeur, Paris.
83. Xavier Roegiers (2000) une pedagogie de l'intégration, 2^e ed, de boeck Bruxelles.

الفقرة 504 من قانون التأهيل المهني لعام 1973 (القانون العام 93-112)

يُعتبر هذا القانون أول قانون فيدرالي عن الحقوق المدنية يحمي حقوق الأشخاص المعاقين. وتعكس لغته لغة قانون الحقوق المدنية لعام 1964. وتنص الفقرة 504 منه على ما يلي:

أحكام قضائية في دعاوى متعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

جدول 2-1

القضية	الحكم
هوبسون ضد فانسن (1967)	• رُفعت هذه القضية ضد عملية المتابعة التعليمية، أو تجميع القدرات، على أساس نتائج الاختبارات المعيارية. وقضت المحكمة بأن هذه العملية غير دستورية لأنها تميز ضد التلاميذ الفقراء والمتميزين للأقليات.
ديانا ضد مجلس التعليم بالولاية (1970)	• رفع آباء التلاميذ الناطقين بالإسبانية دعوى بسبب وضع أبنائهم في فصول المتخلفين عقلياً، ودفعوا بأن اختبارات الذكاء التي أُجريت لهم كانت منحازة ثقافياً وأدت إلى إطلاق تسمية خاطئة على الأطفال. والنتيجة هي المطالبة بتقييم يخلو من التمييز واختبار التلاميذ بلغاتهم الأولى.
لاري ب. ضد راييلز (1972)	• رفع آباء الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي دعوى بسبب وضع أطفالهم في فصول المتخلفين عقلياً دون مبرر. وقضى الحكم: بأن (١) اختبارات الذكاء لا يمكن أن تمثل الأساس الوحيد لتوزيع التلاميذ على الفصول، (٢) وبضرورة وضع اختبار غير منحاز ثقافياً.
اتحاد الأطفال المعاقين في بنسلفانيا ضد كومونولث بنسلفانيا (1972)	• رفع اتحاد الأطفال المعاقين في بنسلفانيا قضية ضد ولاية بنسلفانيا للسماح بالحاق الأطفال المتخلفين عقلياً بالتعليم العام. وعلى الرغم من أن بنسلفانيا بها فصول خاصة لبعض التلاميذ المعاقين، فمن الممكن استبعاد التلاميذ المصابين بالتخلف المتوسط أو الشديد أو البالغ من التعليم العام. وأدت هذه القضية إلى وضع برامج تعليمية (تجاوز البرامج العلمية التقليدية) للتلاميذ المصابين بالتخلف العقلي. كما قضت المحكمة بأن للآباء الحق في طلب عقد جلسة عندما يكونون غير راضين عن وضع أطفالهم في فصول معينة. ويستند الكثير من أحكام القانون العام 94-142 إلى هذه القضية.
ميلز ضد مجلس التعليم في مقاطعة كولومبيا (1972)	• رفعت مجموعة من الآباء في ولاية واشنطن دعوى ضد المدارس العامة للمطالبة بالحاق التلاميذ المعاقين بالتعليم، ومنهم التلاميذ المصابون بالمشكلات السلوكية. وحكمت المحكمة لصالح الآباء، ووسّعت الحكم ليشمل جميع الأطفال المعاقين فأرست بذلك الأساس سياسة عدم الرفض. كما رفضت المحكمة السماح للمدارس بالدفع بعدم القدرة المالية كذريعة لعدم تقديم الخدمات المناسبة.
اتحاد الأطفال المعاقين بولاية نيويورك ضد كاري (1979)	• رُفعت هذه الدعوى بسبب وضع الأطفال المتخلفين عقلياً والمصابين بمرض الالتهاب الكبدي من نوع ب (وهو مرض يمكن احتواؤه) في برامج منفصلة قائمة بذاتها. وقضت المحكمة بأن وضع التلاميذ في هذه البرامج لا يمكن أن يستند فقط إلى مجرد وجود هذا المرض.
باتل ضد كومونولث بنسلفانيا (1980)	• رفع آباء الأطفال المعاقين دعوى ضد ولاية بنسلفانيا مطالبين بتوسيع خدمات التعليم بعد انتهاء العام الدراسي الذي يبلغ 180 يوماً. وقضى الحكم بأن بعض التلاميذ المعاقين يحتاجون لمدى العام الدراسي لمنع وقوع تدهور كبير لهم، وطالب المدارس بتوفير برامج صيفية.
راولى ضد منطقة هندريك هندسون التعليمية (1982)	• وفرت منطقة هندريك هندسون التعليمية لأحد التلاميذ المصابين بعملة سمعية مترجماً للإشارات وستة أشياء أخرى، ثم ألغت هذه الخدمة في العام التالي لأن التلميذ كان يتقدم بدرجة ملحوظة. وأيد المسؤول المعنى باستيفاء الإجراءات في جلسة المحكمة، والمحكمة الفيدرالية للمنطقة، ومحكمة الاستئناف الفيدرالية موقف الآباء مطالبين المدرسة بتوفير المترجم، على أساس أن ذلك يؤدي لتعديل التحصيل التعليمي للتلميذ. لكن المحكمة العليا للولايات المتحدة أبطلت الحكم على أساس أن الكونجرس لم يكن يقصد مطلقاً أن تقوم المدارس «بتعظيم» التقدم التعليمي للتلاميذ المعاقين، ولكن بمجرد إتاحة البرنامج التعليمي المناسب، وعلى أساس أن الكونجرس وضع معياراً من شقين لتقييم «التعليم العام المجاني المناسب»، هما: (١) ضرورة قيام الولاية بتقديم الفرص المعقولة لتعليم كل تلميذ معاق، (٢) وضرورة تقديم الخدمات المعاونة الكافية المطلوبة للسماح للطفل بالاستفادة التعليمية من التوجّه المُعدّ لهذه، الاحتياجات الخاصة.

- منطقة إيرفنج التعليمية المستقلة ضد تاترو (١٩٨٤) في هذه القضية طالبت الأسرة صاحبة المشكلة بتقديم خدمات القسطرة للسماح لطفلها بالبقاء في المدرسة طوال اليوم الدراسي. وقضت المحكمة بأن القسطرة تمثل خدمة لها صلة بالتعليم يحتاجها بعض التلاميذ للاستفادة من التعليم وأن المدارس مطالبة بتقديم الخدمات ذات الصلة للتلاميذ الذين يحتاجون للبقاء في المدرسة.
- دفع الآباء بأن التلاميذ المعاقين يجب ألا يُفصلوا من المدرسة بسبب إتيانهم سلوكاً غير مناسب بسبب إعاقتهم. وقضت المحكمة بأن التلاميذ لا يمكن فصلهم إذا كان السلوك غير اللائق متعلقاً بالإعاقة.

هونيج ضد دو (١٩٨٨)

لا يجوز في حالة كَوْن الفرد مؤهلاً، فيما عدا إصابته بإعاقة ما، أن يُستبعد من المشاركة في أى برنامج أو نشاط يحصل على مساعدات مالية فيدرالية، أو أن يُحرم من مزاياه أو أن يتعرض للتمييز في إطاره لمجرد كونه معاقاً.

وتعرّف الفقرة ٥٠٤ الفرد المعاق بأنه أى فرد يتصف بما يلي:

- لديه علة جسدية أو عقلية تقيد بدرجة كبيرة أحد الأنشطة الرئيسية في حياته أو أكثر،
- أو لديه سجل إصابة بهذه العلة،
- أو يُعتبر مصاباً بهذه العلة.

كما تعرّف الإعاقة الجسدية أو النفسية على أنها:

- أى اضطراب أو مرض فسيولوجي، أو عيب خلقي أو تشوّه أو فقد تشريحي يؤثر على واحد أو أكثر من الأجهزة التالية من أجهزة الجسم أو أعضائه: العصبي، والحركي، وأعضاء الإحساس الخاصة، والتنفس بما فيه أعضاء الكلام، والدورى والتناسلى والهضمى والبولى والدموى والليمفاوى والجلد والغُدَد.
- أو أى اضطراب عقلى أو نفسى، مثل التخلف العقلى أو مرض المنخ العضوى أو المرض الانفعالى أو العقلى، أو إعاقات التعلم النوعية. (البند ٣٤ من قانون اللوائح الفيدرالية، القسم ١٠٤-٣).

ملحق رقم (2): يوضح تعليم الأفراد ذوي الإعاقات 1997
(نفس المرجع السابق، ص:30)

قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (١٩٩٧) (القانون العام ١٠٥-١٧)

بعد عامين من النقاش والحوار في مجلس الشيوخ ومجلس النواب وقّع الرئيس كلينتون على مشروع هذا القانون الذي أصبح قانوناً في ٤ يونيو ١٩٩٧ ويؤكد هذا القانون العام ١٠٥-١٧ مُجدداً على صلاحيات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات ويعدّله، وقد أصبح يُعرف بقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام ١٩٩٧. ويتضمن هذا القانون العديد من التعديلات الأساسية ويغير من بعض الإجراءات الواردة في القوانين السابقة، فالتلاميذ ذوو الإعاقات يجب الآن إدراجهم في برامج التقييم على مستوى الولاية والمنطقة، مع إجراء التعديلات اللازمة حسب الحاجة. فمثلاً، عندما تُجرى الولايات أو المناطق التعليمية اختبار «أيوا» للمهارات الأساسية لجميع التلاميذ في صفوف ابتدائية معينة، يجب إدراج التلاميذ الذين يتلقون تعليماً لذوي الاحتياجات الخاصة في هذا التقييم. وفي الماضي، كان كثيرون من هؤلاء التلاميذ لا يدخلون في عمليات التقييم على مستوى الولايات أو المناطق، فأصبح واجباً على الولايات أن تضع أدوات بديلة لتقييم التلاميذ الذين لا يستطيعون الاشتراك في التقييم المعتاد بحلول الأول من يوليو عام ٢٠٠٠. ويضيف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات ١٩٩٧ متطلبات نوعية إضافية لبرامج التعليم الفردي، مثل تفسير مدى عدم المشاركة في برنامج الفصول العامة. وينص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (قانون ١٩٩٧) على منح الآباء دوراً أكبر في عملية صناعة القرار، بمعنى ضرورة إدخال الآباء في أي فريق يتخذ قرارات بشأن وضع أطفالهم في فصول التعليم المختلفة. ويتم التأكيد الآن على الوساطة في حل المنازعات بين المدارس والآباء الذين لهم أطفال معاقون يدرسون بالمدرسة. وعلى الولايات أن تضع نظاماً للوساطة وأن تتحمل تكلفة ما يترتب عليه من إجراءات. وأكثر التعديلات تعقيداً وإثارة للجدل في القانون الجديد توجد في مجال التنظيم والبدائل المتاحة لوضع التلاميذ المعاقين في الفصول. وتتناول الفقرة ٦١٥ (ك) من القانون هذا الموضوع. ونظراً لأن قانون ١٩٩٧ هو أشمل قانون يحكم تقديم خدمات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، فسوف نتناول العديد من نصوصه بالتفصيل لاحقاً في هذا الفصل من الكتاب.

ملحق رقم (3): يوضح قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات والمقاونة بين القوانين الثلاثة
(نفس المرجع السابق، ص:31)

قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات (القانون العام ١٠١-٢٣٦)

يحرّم هذا القانون، الذي تم توقيعه ليصبح نافذاً في عام ١٩٩٠، التمييز على أساس الإعاقة، ويوسّع نطاق الحماية الممنوحة للحقوق المدنية بموجب الفقرة ٥٠٤ لتشمل الأشخاص ذوي الإعاقة في القطاع الخاص. كما يحرم هذا القانون على وجه التحديد التمييز في الأماكن العامة والخاصة، سواء في مجالات الوظائف أو المواقع المختلفة (كأماكن العمل أو الفنادق أو المطاعم أو المحال وغيرها) وخدمات النقل (كالحافلات والقطارات والطائرات وغيرها) ووسائل الاتصال.

وعلى أصحاب الأعمال الذين يعمل لديهم ١٥ موظفاً أو أكثر أن يوفرُوا الأماكن الملائمة للأشخاص ذوي الإعاقة تجنباً للتمييز في حالات التوظيف والفصل والترقية، ويجب أن تكون المرافق العامة متاحة للمعاقين، ويجب أن تكون المركبات الجديدة مجهزة لاستخدامهم، وأن تكون الخدمات الانتقالية (مثل سيارات الفان المجهزة خصيصاً) متوافرة للأفراد الذين لا يستطيعون استخدام وسائل المواصلات العادية. ويجب على شركات التليفون أن تقدم خدمات إعادة بث وأجهزة اتصالات خاصة للأفراد الصُم أو الذين لا يستطيعون الاتصال باستخدام النظم التليفونية العادية.

وتمكّن نصوص قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة، أولئك الأفراد المعاقين من ممارسة حياتهم بصورة أكثر استقلالاً من ذي قبل. ولكن القانون لا يخلو من نقاط تبعث على النقد، إذ يرى البعض أنه يكلف أصحاب العمل تكلفة باهظة، وأن الحكومة الفيدرالية يجب ألا تتدخل في القضايا المحلية. أما أنصار القانون، فيقولون إن الأفراد ذوي الإعاقات حُرّموا من الانتفاع بالمرافق والخدمات لسنوات طويلة، ولولا تدخل الحكومة الفيدرالية لاستمر التمييز الذي يعانيه قائماً.

مقارنة بين نصوص قانون ١٩٩٧ والفقرة ٥٠٤ وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقات

جدول ٢-٢

قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات	الفقرة ٥٠٤	قانون ١٩٩٧	عنوان القانون
● قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات ١٩٩٠.	● الفقرة ٥٠٤ من قانون التأهيل المهني ١٩٧٣، المعدل في ١٩٨٦.	● قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات ١٩٩٠، المعدل في ١٩٩٧.	الوصف
● قانون خاص بالحقوق المدنية يُلزم بعدم التمييز ضد الأشخاص ذوي الإعاقات.	● قانون أساسي لمكافحة التمييز يضمن الحقوق المدنية للأفراد المؤهلين ذوي الإعاقات.	● التأكيد على حق جميع الأفراد ذوي الإعاقات في الحصول على تعليم عام مناسب.	الغرض
● القضاء على التمييز القائم على الإعاقة في المجالات العامة أو الخاصة من الوظائف إلى النقل والاتصالات وإمكانية الوجود بالاماكن والارتفاع بالبرامج المختلفة.	● القضاء على التمييز القائم على الإعاقة في أي برنامج أو نشاط يتلقى مساعدات مالية فيدرالية.	● ضمان حصول جميع الأطفال ذوي الإعاقات على تعليم عام مناسب مع توفير التعليم المطلوب لتلبية احتياجاتهم الخاصة.	الغرض
● تُفرض غرامات في حالة عدم اتباع القانون.	● يُسحب التمويل الفيدرالي في حالة عدم اتباع الفقرة.	● تمويل فيدرالي على أساس عدد التلاميذ الذين يستفيدون من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتُسحب الأموال في حالة عدم اتباع القانون.	شرط التمويل
● جميع الأعمار.	● جميع الأعمار.	● من الميلاد حتى الحادية والعشرين.	السن
● أمام المحاكم المدنية.	● أمام المحاكم المدنية.	● مجموعة من الإجراءات تضم خيار الوساطة بدءاً من الجلسات المحلية حتى المحاكم المدنية.	التقاضي
	● تطالب المدارس بتوفير التعليم المناسب، سواء العام أو الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة، وما يتعلق بهما من خدمات وأدوات مساعدة تلبي الاحتياجات التعليمية للتلميذ المعاق وينفس القدر المقدم لتلبية احتياجات التلاميذ الأصحاء.	● خطة تعليمية لكل فرد على حدة تحدد الخدمات التعليمية الخاصة التي ستقدم ومكان تقديمها.	نوعية البرامج
● المطالبة بتوفير الفرص نفسها للأفراد المعاقين مثلما تُقدم لغيرهم. وفي الولايات التي بها حضانات للأطفال العاديين، يجب توفير الفرصة نفسها للأطفال المعاقين.	● تطالب بالتجهيزات الملائمة للمعاقين حتى يمكن للفرد المعاق أن يتلقى التعليم المناسب.	● ينص الجزء ج على التدخل المبكر في حالة الأطفال الصغار منذ الميلاد وحتى سن الثانية. ويُلزم الجزء ب بتقديم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة فيما بين الثالثة والخامسة والانتقال من مرحلة التدخل المبكر إلى مرحلة ما قبل المدرسة.	مرحلة ما قبل المدرسة
● عُدلت في ١٩٨٦ لإدراج الدعم في المجال الوظيفي.	● تطالب بالتجهيزات الملائمة للمعاقين حتى يمكن للفرد المعاق أن يتلقى التعليم المناسب.	● يتضمن القانون خطة انتقالية ويطلب بها كجزء من الخطة التعليمية المعدة لكل فرد على حدة في سن الرابعة عشرة للتعامل مع التدريب المهني.	التدريب/الانتقال المهني
● قواعد التجهيز الملائم للمعاقين في الجهات العامة والخاصة لاستيعاب الأفراد المعاقين: موظفين وعملاء.	● يوضع برنامج تعليمي لكل فرد على حدة وفقاً لقانون ١٩٩٧.	● يقدم المساعدات اللازمة لتجهيز المدرسة لاستخدام المعاقين.	التجهيزات الخاصة باستخدام المعاقين
	● يوضع برنامج تعليمي لكل فرد على حدة وفقاً لقانون ١٩٩٧.	● عملية لازمة يقوم بها فريق متخصص بمشاركة الآباء.	خطة التعليم الفردية
		● للآباء الحق في المشاركة الكاملة في جميع جوانب العملية، من إلحاق التلميذ وحتى تعديل البرنامج، ولهم الحق في الالتجاء إلى إجراءات التقاضي في هذا الشأن.	إشراك الآباء

التعديلات الأساسية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (قانون ١٩٩٧)

كما أوضحنا من قبل في هذا الفصل، فقد أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (قانون ١٩٩٧) مُجددًا على صلاحيات القانون العام ٩٤-١٤٢، وواصل تقديم الدعم الوطني للتعليم العام لجميع الطلاب. ويُلزم هذا القانون كل ولاية من الولايات بأن تضع خطة للموافقة عليها، بها وصف للسياسات والإجراءات اللازمة لتحديد التلاميذ ذوي الإعاقة وتعليمهم. وإلى أن تتم الموافقة على هذه الخطة، لا يجوز للولاية أن تحصل على التمويل الفيدرالي لدعم تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات.

ولا بد من التأكد من أن التلاميذ المعاقين مصابون بواحدة أو أكثر من حالات معينة يترتب عليها حاجتهم للتعليم الخاص بالمعاقين وما يرتبط به من خدمات، وذلك حتى يمكنهم الحصول على التعليم العام المناسب. وتتضمن مجالات الإعاقة العامة: العُلل المعرفية وعلل المعالجة والعلل الانفعالية والسلوكية والجسدية والحسية والصحية. ويصنّف قانون ١٩٩٧ هذه العلل ضمن الفئات التالية:

- الذاتية
- الصُمّ المقترن بالعمى
- الاضطراب الانفعالي
- اعتلال السمع
- إعاقات التعلّم النوعية
- التخلف العقلي
- الإعاقات المتعددة
- عُلل الجهاز العظمي
- علل صحية أخرى
- الإصابة الدماغية الشديدة
- اعتلال الإبصار.

وينصُّ قانون ١٩٩٧ على ضرورة قيام الولاية والهيئات التعليمية المحلية بتحديد وتقييم وتقديم الخدمات اللازمة للتلاميذ الذين يندرجون تحت هذه الفئات للإعاقة. وسوف نتناول في الفصلين الرابع والخامس تعريف الاستثناءات من هذه الحالات وناقشها بالتفصيل. ومن المهم أن نتذكر أنه على الرغم من أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة يضع معايير محددة لكل فئة من الفئات المذكورة أعلاه، فإن قانون تعليم الأمريكيين ذوي الإعاقات والفقرة ٥.٤ يعرفان الإعاقة تعريفاً عاماً من حيث قدرة الفرد على العيش وسط المجتمع الذي نعيش فيه (انظر الجدول ٢-٢).

ويتضمن القانون العام ٩٤-١٤٢ العديد من المكونات الجوهرية التي أكد عليها مُجددًا ووضحها وعدّلها ووسّع نطاقها كلٌّ من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتعديلاته لعام ١٩٩٧، ولا تزال هذه القوانين حتى اليوم تُعدُّ مبادئ توجيهية في مجال تقديم خدمات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وللمكونات الأساسية في قانون ١٩٩٧ دلالات مهمة بالنسبة لتعليم التلاميذ في مختلف أنواع الفصول. وفي كثير من الحالات تكون لها صلة بمعلمي فصول التعليم العام ودورهم في تعليم التلاميذ المعاقين. وسوف نناقش هذه النصوص وكيفية تطبيقها بالضرورة في فصول التعليم المختلفة فيما يلي:

المجموعة التجريبية الأولى علاجاً بأسلوب التعاقد التبادلي وهو أحد أساليب العلاج السلوكي وهو يقوم على مبدأ تقديم المكافآت مقابل السلوك المرغوب فيه الذي يسلكه الطفل "تدعيم إيجابي" وإذا أدى الطفل سلوكاً لم يرض عنه المعلم ولم يطلبه يعاقب بسحب جزء من التدعيم الإيجابي ويسمى (تدعيم سلبي) ويشمل التدعيم الإيجابي على الآتي :

بطاقات تحمل اسم الطفل، أو نجوم ذات ألوان أو أشياء عينه مثل أفلام - لعب ...) أو امتيازات إضافية مثل رحلة - لعب على الأرجوحة. وتلقت المجموعة التجريبية الثانية علاجاً بأسلوب التدريس الملطف، وهو اتجاه جديد في علاج العديد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المضطربين وذوي النشاط الزائد باعتباره من الوسائل العلاجية الجديدة للإقلال من سلوكيات سوء التوافق وخفض السلوك المشكل دون استخدام عقاب، ونجح ذلك في علاج العديد من الاضطرابات السلوكية، ويهدف هذا الأسلوب إلى تكوين رابطة وجدانية قائمة على مساندة الطفل ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه من خلال تقوية علاقة الدفاء والتقبل والتبادل وتبني قيما لا تسلطية، مع التأكيد على مساندة الطفل وعدم تعرضه للأخطار، وقيم الصداقة والاعتماد على التفاهم المتبادل مع الطفل، وعدم التركيز على الخضوع والطاعة العمياء، من أساليب التنشئة والعلاج في ضوء هذا الاتجاه يقوم على تكوين صلات وجدانية قوية بالطفل ذي النشاط الزائد / قصور الانتباه مع التركيز على التبادل والأخذ والعطاء مع القائمين على تربيته خلال خفض مظاهر السلوك المميز للنشاط الزائد / قصور الانتباه، وأثبتت النتائج فعالية أسلوب التعاقد التبادلي والتدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة حيث ساعد هذين الأسلوبين بما يوفران من معززات إيجابية وسلبية للطفل ذو النشاط الزائد / قصور الانتباه على ضبط الذات وتنظيم المظاهر السلوكية للنشاط الزائد كما يوفر التدريس الملطف مناخاً آمناً وحباً وتقبلاً وتسامحاً ودفاءً من المعلمين وهو ما يمكن أن يساعد في خفض النشاط الزائد / قصور الانتباه. ويعتبر هذا النموذج نموذج نمو وليس نموذج عجز، حيث يعمل على تقوية التدعيم الاجتماعي والانفعالي وتوجيهه إلى الأفضل بأسلوب تربوي .

(6) : يوضح البرنامج الأول للتعرف على الطفل ذو اضطراب (ADHD) قبل سن ثلاث سنوات (نفس المرجع السابق ، ص:67)

وصمم ايضا برنامج لتدريب الوالدين الدين لديهم اطفال صغار يعانون من اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD ويحتوي البرنامج على مجموعة من الخطوات :

- ١ - تطبيق استبيان تقدير الوالدين لسلوك النشاط الزائد، وهذا يوضح ما إذا كان الطفل تظهر عليه أعراض ADHD أم لا ، ويشتمل هذا المقياس على الخلفية الأسرية - التاريخ الطبي للأسرة والطفل .
- ٢ - وضع معايير للسن والمظاهر السلوكية المصاحبة لاضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD والتي تظهر من سن ٦ شهور إلى ٣ سنوات والتي تكون قريبة من مشاكل سلوكية أخرى .
- ٣ - ويساعد برنامج (الخطوة الأولى) الطفل ذا النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD بتدخلاته المختلفة التي يستخدمها الوالدين منها :
 - التدخل التربوي وحضور الوالدين الفصل مع الطفل في الحضرة وتدريبهم على كيفية التعامل مع هذا الطفل .
 - التدخل العلاجي السلوكي وكيفية استخدام أنواع مختلفة من التعزيز للسلوكيات الجيدة والمقبولة .
 - التدخل الاجتماعي وفيه تنمية مهارات الوالدين الاجتماعية وكيفية التحكم في الانفعالات ومفاهيم البيئة الاجتماعية في حياة الطفل وأثبتت نتائج تطبيق هذا البرنامج في خفض الضغوط الأسرية وزيادة مهارات الوالدين من أجل أن يعيش الطفل ADHD في بيئة يسلك فيها السلوك المناسب، وثبت أيضاً أن هذا البرنامج يساعد على خفض مظاهر النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD .

ملحق رقم (7) يوضح: برنامجاً في التدريب على أسلوب حل المشكلات واستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي وضبط التوتر النفسي .
(نفس المرجع السابق ،ص:69)

واستخدمت الدراسة برنامجاً إرشادياً جمعي باستخدام أسلوب حل المشكلات Scientific Problem Solving والأسلوب الآخر هو أسلوب الاسترخاء العضلي Muscle Relaxation ويهدف البرنامج الأول باستخدام أسلوب حل المشكلات إلى تخفيض حدة التوتر النفسي لدى الأطفال من خلال (١٠) جلسات بواقع (٤٥) دقيقة لكل جلسة لمدة خمسة أسابيع واشتملت الجلسات الأولى (١ - ٣) على التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتواه . واشتملت الجلسات من (٤ - ٩) على التعريف بالخطوات العلمية لأسلوب حل المشكلات والتطبيقات العملية المرافقة بها . وفي الجلسة العاشرة تم تقييم مدى اكتساب الأعضاء لمهارة أسلوب حل المشكلات وانتهاء الجلسات .

ويهدف البرنامج الثاني باستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي إلى تخفيض التوتر النفسي عن طريق بعض التدريبات الحركية على الاسترخاء مسجله على شرائط كاسيت ووزعت على الأطفال . ويساعد هذا الأسلوب أيضاً على تركيز الانتباه وذلك من خلال (١٠) جلسات بواقع (٤٥) دقيقة

لكل جلسة قبل البرنامج السابق ولمدة خمسة أسابيع . وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وكانت لصالح المجموعتين التجريبيتين ، حيث انخفض مستوى التوتر النفسي لدى الأطفال ، مما يدل على اكتسابهم لمهارات حل المشكلات وشعورهم بالسعادة أثناء استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي .

وعرض دانفورث (Danforth, 1998) برنامجاً لتنظيم السلوكيات المعكوسة Oppositional behavior للأطفال ذوي النشاط الزائد قصور الانتباه عن طريق البطاقات المتتبعية لتنظيم السلوك Behavior Mangment Folow Chart واشترك في هذا البرنامج ثلاث مجموعات:

— المجموعة الأولى من المتخصصين والمهنيين والمشرفين التربويين والأخصائيين النفسيين والمرشدين، والأخصائيين الاجتماعيين والطبيب المعالج ، الوالدين والمعلمين .

— والمجموعة الثانية من المدرسين الذين يعملون مع الطفل ذي النشاط الزائد / قصور الانتباه والسلوك المشكل .

— والمجموعة الثالثة من أساتذة الجامعات المهتمين بتنظيم السلوك. ويهدف البرنامج إلى :

— تنظيم السلوك الفوضوي بواسطة بطاقات تتبعيه لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD .

— تعليم كل المشتركين كيفية تقديم التعليمات التي تعمل على زيادة قدره الطفل على الطاعة .

— توضيح متى وكيف نتعامل مع الطفل في المناقشات أو الحوار .

— التدريب على استخدام التأنيب اللفظي الذي يساعد على خفض احتمالية السلوك السيئ

— التدريب على استخدام التحذيرات عندما لا يطيع الطفل التعليمات

– التدريب على كيفية تنظيم وقت الراحة للطفل ومعرفة قدرته ، وكيف يبدأ، وما هي الأنشطة المناسبة للطفل في هذا الوقت ، وكيف تنهيه بطريقة تجعل الطفل يسلك سلوكا حسنا بعد الراحة مباشرة .

– التدريب على كيفية استخدام الإرشادات اللفظية مع الطفل ADHD

– التدريب على كيفية ردع السلوكيات المكررة غير الطبيعية ورفضها

– توضيح متى وكيف تتحرك أثناء وتنظيم السلوك إلى الخطرة التي يليها مع التدخل في وقت الاستجابة .

– تنمية القدرة على معرفة خصائص سلوك الأطفال ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه ADHD وكيف يمكن تشكيله حتى لا يتم انحرافه عن المعدل .

– تعلم كيفية استخدام أداة التدريس المصغر للأطفال ADHD

للتعرف على دور الوالدين في الإشراف والمتابعة .

واستخدم في هذا البرنامج تكتيك لتدريب الوالدين الذين لديهم أطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD مع اضطراب في السلوك وذلك من خلال ورش عمل تجريبية للمشاركين في البرنامج تشمل : الشرح – النمذجة – لعب الأدوار مع التغذية الراجعة، وتدريب مهارات تنظيم السلوك في سلسلة متتالية، وفي نفس الوقت تستخدم البطاقات المتتابعة في تناسق مع كيفية استخدامها مع الطفل، وأول استجابة تصدر من الكبار عندما يريدون تعليم الطفل كيف يطيع الأوامر تعتبر هي أول مهارة تُعَلَّم . ثم يتحرك بانتظام تجاه الخطوات التي تليها باتباع الكروت أو البطاقات الخاصة بالبرنامج. ويوصي الباحث بأن هذا البرنامج يعتبر اتجاه نحو التكامل . ويجب أن تتوفر البرامج الشاملة والمتخصصة والتي تركز على طرق التعامل مع السلوكيات التي تعتبر مشكلة عند الطفل .

ملحق رقم (9): يوضح برنامجاً سلوكياً في التركيز على المهام
(نفس المرجع السابق، ص: 72)

ووضع مركز النشاط الزائد بإتجلترا (ADD Center 1999) برنامجاً
سلوكياً في التركيز على المهام. On-Task Get with the Behavior
Program ويهدف هذا البرنامج إلى :

- ١ - مساعده التلاميذ ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD
في الفصل أو المنزل على تنظيم سلوكهم لكي يكون مقبولا .
- ٢ - وضع خطه للعمل على تدعيم السلوك الإيجابي .
- ٣ - تعليم الطفل المهارات التي تساعد له لكي يكون مقبولا .
وأي خطه تعد للتعامل مع الأطفال ذوي النشاط الزائد يجب أن تكون
قصيرة ومحدده الهدف وأن يكون بها قوائم للأهداف السلوكية ويفضل
العمل على اثنين أو ثلاثة فقط من السلوكيات المتوقعة من الأطفال ذوي
النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD مثل :
- ١ - وضع المهمة On Task إذا استطعت أن تبقى الطفل في عمل أو
مهمة فإتلك قد تكون حققت جزءاً كبيراً من السلوك المرغوب فيه . وإذا
كان العمل به صفة التحدي فيبقى الطفل في مقعده ويقوم بعمله ولا يزعج
الفصل .
- ٢ - التنفيذ من أول مرة Compliance with Firest Request أي إذا
طلب من الطفل أن يحضر شيئاً ما فالهدف من ذلك هو أن يأتي بالشيء من
أول مرة .
- ٣ - أسلوب التحدث المناسب Appropriate Talk only لكي يوقف
المعلم أسلوب تحدث الطفل غير المناسب فيوصي باستخدام أساليب التعزيز
عند استجابة الطفل للتحدث المناسب. وفي نهاية اليوم الدراسي تقيم خطة
الطفل ويتم التأكد إذا كان حقق الأهداف المطلوبة أم لا .
وتشمل الخطة على إرشادات في الجانب العملي هي :

١ - عندما تامر الطفل يجب أن يكون الأمر محددا ومباشرا وغير مسيطر عليه بشكل يعيقه

٢ - قل أولا " انتبه " ثم قم بتسمية السلوك الذي تود رؤيته مثل [أريدك أن ... ، أريد الاستماع] وكثير من الأطفال ذوي النشاط الزائد لديهم صعوبة في نمذجة السلوك ومن هنا يجب على المعلم أن يدع تلميذ آخر يشرح ذلك أمام الطفل .

٣ - كن حريصا في مفرداته وكلماتك ولا تنهي السؤال بقولك " موافق " ؟ فعندما ينتهي الطفل من العمل قل له مثلا " هذا عمل جيد " " لقد شاهدت ما أريده بالضبط "

٤ - تجاهل السلوكيات التي لا تريدها .

٥ - تحدث ثم أدر وجهك Speak and Spin وهذه تقنية تجمع بين عملية تسميه السلوك غير المرغوب فيه لكسر التواصل العيني والابتعاد عن الطفل مبينا أن المحادثة انتهت .

وغالبا الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD سوف

يتأثرون بفاعلية بوحدة أو أكثر من الخطوات التالية :

ابدأ المهمة - استمر في المهمة - أكمل المهمة - تنقل من مهمة إلى

أخرى - تفاعل مع الآخرين - تتبع التعليمات - اعمل بدقة وفي المستوى العادي - رتب المهام ذات الخطوات المتعددة .

ملحق رقم (10): يوضح نموذج لبرنامج تعديل السلوك لخفض اضطراب (ADHD) باستخدام أساليب لعلاج السلوكي .

(نفس المرجع السابق ،ص:74)

ويمكن تنفيذ البرنامج وفقا لثلاث طرق إجرائية كما يلي :

الطريقة الأولى : باستخدام أسلوب " التعزيز " فقط .

الطريقة الثانية : باستخدام " التعلم بالنموذج " مع الحث .

الطريقة الثالثة : باستخدام كل من " التعلم بالنموذج و " التعزيز " معاً

وبعد انتهاء الجلسات الأساسية الأربع والعشرين يقوم شخص آخر بتكرار تنفيذ (١٠) جلسات إضافية وهذا الشخص يمكن أن يكون أحد الأشخاص السابق ذكرهم وتجرى الجلسات بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وعدم إجراء أكثر من جلسة واحدة في اليوم ومدة الجلسة في الطريقة الأولى عشرون دقيقة، وفي الطريقة الثانية : عشرون دقيقة وفي الطريقة الثالثة: خمس وعشرون دقيقة . وبعد تطبيق البرنامج سوف يخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ويتم تخليص الطفل من الحركات المفرطة غير المقبولة ، عوده الطفل إلى الهدوء واندماج الوالدين في الحياة العامة ، عوده الهدوء لحجره الدراسة واندماج الطفل في الأنشطة مع زملائه ويتحقق التكيف ، تنخفض المشكلات الدراسية والاجتماعية والنفسية المرتبطة بالنشاط الزائد وتنخفض المشكلات الصحية الناجمة عن النشاط الزائد ويعود الطفل إلى حالته الطبيعية .

ملحق رقم (11): يوضح نشاطات لتعديل السلوك للأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD)
(<http://www.gulfkids.com>)

نشاطات تعديل السلوك

الهدف:

- 1.زيادة الانتباه.
- 2.تقليل فرط الحركة.
- 3.المشاركة الاجتماعية.

التعليمات

- oيتطلب مكان مناسب لأداء كل نشاط?
- oيتطلب مواد ينبغي توفرها لكل نشاط.
- oأشرح النشاط قبل البدء فيه.
- oأبعد كل مشتت خارج المكان.
- oأختار النشاط الذي يناسب عمر الطفل ، أو يميل إليه ، وحسب درجة الاضطراب.
- oزد من تعقيد النشاط بالتدريج.
- oكن متعاوناً ومرحاً وأقبل الفشل.
- oقيم المدة الزمنية للنشاط من خلال ساعة
- oتوقف ، بحيث يكون ضمن الأهداف زيادة المدة التي يستمر فيها الطفل في النشاط.
- oكفاية المواد التي تساعد على استمرار النشاط بحسب الخطة.
- oيلزم توفر المكافئة الملائمة والمباشرة لكل نشاط ، شريطة أن لا تستهلك الوقت أو تؤدي للإشباع ، ويستحسن تقنينها.
- oالابتعاد عن الأجواء الرسمية وتكييف كل نشاط ليكون مسلياً ومفرحاً من خلال اللعب.
- oالمهام تتدرج من السهل إلى الصعب.
- oالصبر وعدم الاستعجال فكل استجابة ولو بسيطة تعتبر تقدماً.
- oحساب الوقت الذي جلس الطفل فيه وأدى النشاط بتركيز ، ثم محاولة زيادته في المرات القادمة.
- oيبدا المعالج والطفل اللعب دون مشاركة ، تدريجياً يبدأ المعالج تقليد الطفل ، ثم يحاول المعالج مشاركة الطفل في لعبته.
- oحاول مساعدته حتى ولو بالإمساك بيده ليعمل المهمة المطلوبة.
- oشجع الطفل ليستمر في النشاط ما أمكن ، مثل لمس شعره - الابتسامة أو التصفيق - الحصول على علامة معينة أو صورة لاصقة - الحصول على صورة مختومة - جمع عدد من الأوراق النقدية المزيفة التي يحصل مقابلها على مكافئة مادية - تقديم قطعة غذاء صغيرة جداً في كل مرة ينجز الهدف ... الخ.
- oالحرمان في بعض الأوقات يكون الوسيلة المناسبة لإكمال النشاط ، مثل حرمانه من اللعبة ، إهماله وعدم اللعب معه أو النظر إليه ، حرمانه من اللعبة التي وعد بها ، رفع حدة الصوت قليلاً ، تحديق النظر به لفترة ، الضرب على الطاولة بقوة ليهدأ ويتوقف، وكل هذه الطرق تكون مؤقتة لفترة وجيزة.

0حاول إن يجلس في هدوء أولاً ، ثم ابدأ النشاط عندما يهدأ عن الحركة ، ولو من خلال تقييده جسدياً ولكن برفق ، مثل أن تجلسه على كرسي وتجلس خلفه وتحضنه من دون ضغط أو مضايقة ، أو أجلسه على كرسي بزاوية معينة تكون رجلاه بين أحد أرجل الطاولة ، بحيث لا يسمح له بالحراك ، واجلس بجانبه ، أو ضعه في أحد أركان الغرفة على كرسي والطاولة أمامه.

0أشغل الطفل مباشرة في النشاط بشكل سريع لكي لا يعود للحركة مرة ثانية.

0يستحسن إخفاء الألعاب عنه أسفل الطاولة ، وتقديمها واحدة واحدة عند الحاجة.

0اختر اللعبة التي يفضلها الطفل.

0أعده الى كرسيه في كل مرة يقوم فيها وأوقف النشاط حتى يعود للجلوس مرة ثانية.

0لا تستجيب لطلباته فذلك يفقدك السيطرة عليه.

0حاول إنجاز النشاط قدر ما تستطيع ولا تستسلم.

0خطط مسبقاً ما تنوي القيام به في كل مرة ، حدد أهدافك وأدواتك.

0اللعبة الجماعي يخلق روح المنافسة.

0تبادل النظرات بين الحين والآخر ، وتبادل الابتسامات والتعبيرات.

الأسلوب:

1. التقليد.

2.تنفيذ التعليمات.

3.تبادل الأدوار.

4.لعب دور المعلم.

5.اللعبة العشوائي أو الحر.

النشاطات:

النشاط ----- الرسم والتلوين:

المواد:

0ألوان متنوعة.

0أوراق سميكة ملونة أو بيضاء.

0فرشاة تلوين كبيرة.

0ألواح محفور عليها أشكال.

0أوراق شفاف.

0صور كبيرة ذات لون أسود وأبيض محددة الشكل.

الطريقة:

0دع الطفل يقلد بعض ما تقوم به من أعمال تلوين عشوائية.

0دع الطفل يقوم بأعمال التلوين بحسب ما يطلب منه.

0دع الطفل يرسم حول أصابع يده ، أو حول أصابع يده.

0دعه يرسم جسماً محفوراً على لوح.

0دعه ينسخ صورة على ورق شفاف.

0دعه يحاول إكمال الرسمة الناقصة.

0دعه يحاول إيصال النقط لإكمال الرسم الناقص.

٥٠ دعه يكمل تلوين الصورة.

النشاط ----- اللعب بالصلصال:

المواد :آلة للفرد ، مادة الصلصال ، ألواح محفور عليها أشكال..
الطريقة:

٥٠ دع الطفل يقلد بعض ما تقوم به من أعمال تشكيل الصلصال البسيط.

٥٠ دع الطفل يقوم بأعمال الصلصال بحسب ما يطلب منه.

النشاط ----- لعبة النجارة:

المواد :أدوات نجارة بلاستيكية.

الطريقة:

٥٠ دع الطفل يقلد بعض ما تقوم به من أعمال النجارة السهلة.

٥٠ دع الطفل يقوم بأعمال النجارة بحسب ما يطلب منه.

النشاط ----- الأدوات الموسيقية:

المواد :آلة موسيقية تتطلب الضغط على الأزرار مثل البيانو ، أو آلة موسيقية تحتاج لحركة اليدين مثل الطبل.

الطريقة:

٥٠ دع الطفل يقلد بعض ما تقوم به من حركات بسيطة.

٥٠ دع الطفل يقوم بأعمال معينة على الآلة بحسب ما يطلب منه.

النشاط ----- اللعب بالعرائس:

المواد : دمىة - مشط - سرير -لحاف.

الطريقة:

٥٠ دع الطفل يقوم يقلد ما تفعل للدمية.

٥٠ دع الطفل يقوم ببعض الأعمال المطبقة على الدمية بحسب ما تطلب منه.

النشاط ----- التنظيف:

المواد : مكنسة وأدوات تنظيف منزلية.

الطريقة:

٥٠ دع الطفل يقلد ما تقوم به أثناء تنظيف السجاد أو الطاولة.

٥٠ دع الطفل يقوم بأعمال التنظيف بحسب الأوامر التي تعطيها إياه.

٥٠ دعه ينظف ألعابه وأدواته.

النشاط ----- اللعب بالبالون:

المواد : بالونات.

الطريقة:

٥٠ دع الطفل ينفخ البالونات.

٥٠ دع الطفل يلاحق البالونات.

- oالعبا مع بعض بالبالونات.
- oدع الطفل يقلد بعض ما تقوم به.
- oدع الطفل يقوم بأعمال بحسب ما يطلب منه.

النشاط ---- الكرات البلاستيكية:

- المواد : كرات بلاستيكية تنفخ بالفم.
- الطريقة:
- oتشارك أنت والطفل في نفخ الكرات.
- oلاحقا الكرات مع بعضكما.
- oدحرجا الكرة لبعضكما البعض.
- oدع الطفل يقلد بعض ما تقوم به.
- oدع الطفل يقوم بأعمال بحسب ما يطلب منه.
- oخبئ الكرة ودعه يجدها.

النشاط ---- العاب الحركة:

- المواد : عدد من الأطفال.
- الطريقة
- oلعبة الوقوف والجلوس.
- oلعبة الحركة والسكون.
- oأشرح اللعبة للأطفال ، حيث أنها تتطلب أن يجلسوا عندما يطلب منهم اتباع الأوامر.
- oالفائز من لا يخطئ في اتباع التعليمات ، أوأطلب منهم تقليد ما تفعله.

النشاط ---- لعبة الكراسي:

- المواد : عدد من الكراسي ، عدد من الأطفال.
- الطريقة:
- oتوزع عدد الكراسي بنفس عدد المشاركين -ينقص كرسي واحد.
- oيقف الأولاد حول الكراسي - ويستمرون في الدوران حولها - إلى أن يطلب منهم الجلوس
- oيخسر من لا يجد له كرسي يجلس عليه.
- oينقص كرسي واحد في كل مرة يخرج فيها أحد المشاركين.
- oالفائز من يستمر في اللعبة إلى نهايتها.

النشاط ---- العاب فقاعات الصابون:

- المواد : صابون سائل ، آلة لنفخ الصابون.
- الطريقة:
- oدع الطفل ينفخ الصابون.
- oدع الطفل يلاحق فقاعات الصابون.
- oالعبا مع بعض بالصابون وتبادلا أدوار النفخ.
- oدع الطفل يقلد بعض ما تقوم به.

o ددع الطفل يقوم بأعمال بحسب ما يطلب منه.
o تبادلًا إعطاء الأوامر.

النشاط ----- العاب التركيب:

المواد : العاب ثلاثم التركيب مثل المكعبات ، الألعاب ذات الأشكال التركيبية والفجوات ، لعبة الخيط والخرزات ، لعبة الحفر والأعواد الملونة ، لوح الفجوات والقطع التركيبية الصغيرة ، لعبة الفجوات الهندسية والأشكال - كل هذه الألعاب يمكن اقتنائها من مراكز وسائل التعليم أو تصميمها في المنزل.
الطريقة:

o وضع الأشكال بحسب الشكل أو الحجم أو اللون
o وضع الأشكال في الأماكن المناسبة لها من حيث الحجم - الشكل

النشاط ----- العاب الفرز:

المواد : أشكال هندسية ، حيوانات مجسمة ، فواكه مجسمة ، ملاعق وسكاكين وشوك بلاستيكية ، صور لحيوانات ، صور لأطعمة ، صور أو أشكال لأشياء مختلفة الحجم من نفس الجنس ، صور أو أشكال لأشياء مختلفة الشكل ومختلفة الحجم لنفس الجنس.
الطريقة:

o الفرز بحسب الشكل.
o الفرز بحسب الصنف.
o الفرز بحسب اللون.
o الفرز بحسب الاختصاص.
o الفرز بحسب الحجم.

النشاط ----- الاستماع:

المواد :
o مادة مسجلة على شريط لأصوات مختلفة
o صور للأصوات المسجلة
o آلة تسجيل.
الطريقة:
يستمتع الطفل للمادة المسجلة وعليه اختيار :
o الصورة المناسبة.
o الأصوات الموسيقية.

النشاط ----- الأوامر بسيطة:

المواد : العاب مختلفة وأشياء متنوعة أو صور.

الطريقة:

- o بعد أن يستمع الطفل للأمر عليه تنفيذه ليحصل على مكافئة فورية.
- o الأوامر مثل : أعط شيء واحد - أجب شيء واحد - أجب شيئين - أعط شيئين لشخص واحد - أعط شيئين لشخصين - أجب ثلاث أشياء الخ

النشاط ---- ألعاب الظهور والاختفاء:

المواد : لعبه ، غطاء من القماش.

الطريقة:

- o خبيء اللعبة في مكان بعد أن يلعب بها ، شرط أن يرى مكان اللعبة.
- o خبيء اللعبة ، شرط أن لا يرى المكان الذي خبأتها فيه --- ولكن أترك له علامة تساعد
- o غطي وجهك بالغطاء أو بيديك ويحاول كشف وجهك وتبادلا النظر واللعب معا.

النشاط ---- الألعاب الجسدية:

المواد : لا يوجد

الطريقة:

- o العبا معا مع الإنشاد المناسب بحركات جسدية ، مثل الحمل للأعلى ثم الإنزال للأسفل ، جلوس الطفل على قدميك ثم ترفعه للأعلى ثم للأسفل، مع إصدار الصوت المناسب.
- o العبا لعبة القطار يمشي ، بحيث يصطف الأطفال خلف القائد ويمشون في صف مع ترديد أصوات مناسبة.

النشاط ---- المرأة:

المواد : مرآة كبيرة.

الطريقة:

- o الوقوف أمام مرآة ، وتقليد حركات الطفل وتبادل النظر ، ثم حاول جعله يقلد حركاتك.

النشاط ---- قراءة القصص:

المواد : قصص أطفال.

الطريقة:

- o قص للطفل قصة مسلية، عليه تذكر بعض أحداثها بعد انتهاء القصة .
- o أو عليه القيام ببعض الأعمال التي في القصة
- o أو عندما يسمع كلمة محددة عليه تنفيذ عمل محدد.

النشاط ---- الصور المتتابعة:

المواد : صور تشمل على أحداث مجزأة ومتتالية.

الطريقة:

- o أري الطفل وضع حدث ما وتسلسله من خلال الصور ، ورتب الصور من اليمين إلى تنابعات
- o ومع تقدمه زد التعقيد ، وعليه إعادة ترتيبها.

النشاط ----- إكمال الجمل:

المواد : مادة مكتوبة بها جمل ناقصة.

الطريقة:

إقراء للطفل جملة عليه إكمالها ليتم معناها ، إذا فشل في معرفة الكلمة أعطه ثلاث كلمات ليختار واحدة منها.

النشاط ----- الأضداد:

المواد : قوائم الأضداد المعدة مسبقا ، أو صور الأضداد.

الطريقة:

0 قل كلمة وعلى الطفل قول ضدها

0 إن لم ينجح خيره بين ثلاث كلمات ليختار إحداها التي تكون ضد الكلمة التي قلتها.

0 أره صورة وعليه البحث عن ضدها.

0 يفرز الصور كل ضد على حدة.

النشاط ----- حل المشاكل:

المواد : قوائم معدة مسبقا تحوي مشاكل --- تدرج في التعقيد.

الطريقة:

اطرح على الطفل مشكلة عليها حلها ، وساعده على ذلك ، مثل :

0 عمل ساندويتش من البيض المسلوق أو الجبن

0 المفتاح الضائع والباب المغلق

0 اللعبة الضائعة

0 عبور الطريق

0 عمل كوب من الشاي

0 السقوط من الدراجة والإصابة.

النشاط ----- المتشابهات:

المواد : صور لأشياء متماثلة ، قوائم المترادفات.

الطريقة:

0 قل كلمة وعلى الطفل قول رديفتها في المعنى

0 إن لم ينجح خيره بين ثلاث كلمات ليختار إحداها.

0 أره صورة وعليه البحث عن مثيلتها.

0 يفرز الصور كل حسب مثله على حدة.

النشاط ----- أفعال بعد أنغام:

المواد : لا يوجد

الطريقة:

- o جهاز الطفل لتأدية النشاط كان تصفق بيديك أو أن يجلس
- o اذكر الأفعال التي سوف يقوم بها الطفل بعد سماعه جملة منغمة.
- o مثلاً : جاء وقت النوم ، انتهى وقت العب ، ذهب للحمام ، التصفيق ، إغماض العين ، الوقوف ... الخ.

النشاط ---- التخمين:

المواد : مجسمات لأشياء أو صور لأشياء.
الطريقة:

- o يلمس الطفل المجسم المخبأ في الكيس ويحاول التعرف على هويته.
- o أعط الطفل تلميحات عن الصورة أو الجسم الذي معك ويحاول تخمين هويته.
- المرجع : برامج تطبيقية ونظرية لاضطرابات اللغة عند الأطفال، عبدالله الصقر ومنصور الدوخي، 2004.

(مشيرة عبد الحميد احمد اليوسفي، 2005، ص:106)

وتلقت المجموعة الأولى برنامجاً في التدريب على ضبط الذاتى وتلقت المجموعة الثانية برنامجاً في التدريب السلوكي الذي يقوم به الوالدين معاً، أما المجموعة الثالثة فقد تلقت البرنامجين معاً . برنامج ضبط الذاتى وبرنامج التدريب السلوكي للوالدين ، واستخدم الباحثون اختبار وكسلر للذكاء العملي ومقياس كونر لتقدير سلوك الطفل . وقد حصل عليه الباحثون من تقارير المعلمين والوالدين، وتم تشخيص العينة بالمقابلة الكلينية، واستخدام معايير الدليل التشخيص الثالث للاضطرابات العقلية المعطل (DS M111 R) واستخدم برنامج ضبط الذاتى الذي يعتمد على أسلوب تقديم التعليمات للذات فى جلسات تدريبية لمدة شهر ونصف تقريباً. وزمن كل جلسة حوالي ٣٥-٤٥ دقيقة بالإضافة إلى جلسات إضافية للتقييم النهائى.

كما استخدم برنامج التدريب السلوكي للوالدين وكيفية استخدامهم لعمليات التعزيز المختلفة فى تعزيز السلوكيات الصحيحة لمدة شهر ونصف تقريباً . وبعد انتهاء المدة المحددة للبرنامجين أجريت التحليلات الاحصائية

ADHD

ملحق رقم (13): يوضح محتويات نموذج لبرنامج غذائي لخفض مظاهر اضطراب (ADHD)

المختلفة . ويحتوي البرنامج على الآتي :

أولاً . الممنوعات من الأطعمة لمدة أسبوعين :

- ١ - منتجات الألبان الطبيعية وبعض أنواع لبن الأطفال ذو الدسم .
ويستخدم البديل له ماء الأرز وشرب الماء بدلا من اللبن بكمية كبيرة، لأنه يدخل في تركيب المخ بنسبه ٨٠ % وإعطاء الطفل حوالي ٧ - ١٠ أكواب ماء يوميا وليس من ضمنها المشروبات الغازية أو الشاي أو الأيس كريم أو العصائر .
- ٢ - أكل الأطعمة الصفراء مثل (الذرة - القرع - الكوسة) .
- ٣ - أكل الأطعمة المحفوظة لمدة طويلة Junk Foods .
- ٤ - شرب العصائر التي تحتوي على كمية كبيرة من السكر .
(كوب صغير من عصير التفاح به كمية من السكر تحتويها ٨ تفاحات وإذا أراد الطفل شرب بعض العصائر فيجب تخفيفها بالماء بنسبة ٥٠ %) .
- ٥ - يمنع أكل السكر بنسبة ٩٠ % ولو استطعت أن يكون صفر % يكون أفضل .
- ٦ - تخفض الشكولاته بنسبه ٩٠ % ويسمح بقطعه واحدة مره واحدة في الأسبوع، ولا تستخدم في حالات التعزيز للسلوكيات المرغوب فيها لدى الأطفال .
- ٧ - ممنوع الفطائر بأنواعها .
- ٨ - خفض الأطعمة المقلية بالزيوت الدسمة بنسبة ٩٠ % ويفضل الأطعمة التي تقلل بزيوت الخضراوات Vegetable Oil .
- ٩ - تجنب الأطعمة الملونة بقدر الإمكان وخاصة إذا كان لدى الطفل حساسية ضد الأطعمة الملونة .
- ١٠ - تجنب الوجبات السريعة .

ثانيا . المسموم به من الأطعمة لمدة أسبوعين :

يسمح باكل اللحوم باتواعها بما فيها لحوم الرومي وكذلك الشورية وتحتوى الوجبات اليومية على الكميات الاتية من العناصر الغذائية الهامة :

١ - في الإفطار كميات عالية من البروتين ويفضل استخدام البروتين البودرة (مثل البيض البودرة) لأنه يحتوي على بروتين عالي مع كميته قليلة من الكربوهيدرات أي حوالي ٦٠ % بروتين ، ٤٠ % نشويات أو كربوهيدرات وباقي الأطعمة بنسبة ٥٠ % إلى ٥٠ % ويسمح باستخدام اللبن الجاف على كوب من القهوة أو الشاي.

٢ - تقديم البروتينيات أيضا في وجبه الغذاء مع إضافة البروتينات البودرة إلى معظم الأطعمة لأنه مفيد جدا لهذا الطفل ADHD .

٣ - أضافه المعادن والفيتامينات (في سلطه الخضراوات) .

٤ - إعطاء بعض الفيتامينات الخاصة بالطفل .

٥ - استخدام زيت السمك [فيتامين (أ) بإضافة ملعقة يوميا للسلطة أو استخدام زيت الخضراوات] .

٦ - أكل أي كمية من الخضراوات والفاكهة .

وبعد أسبوعين يبدأ بإضافة أطعمة أخرى إلى هذا النظام الغذائي على كل وجبه يوم بعد يوم مع وضع الكمية المناسبة للنمو على قدر المستطاع ولمدة أربعة أيام. وهذه الأطعمة مقاديرها موجودة في كتاب طهي خاص بالنظام الغذائي الخاص وإذا حدثت أي مشكلة أو أي رد فعل لهذا النظام الغذائي سوف يظهر خلال الأربعة أيام الملحقة بنظام الرجيم السابق. وقد

ملحق رقم (14) : يوضح دليل لمساعدة الوالدين في التعامل مع الأطفال ذوي الاضطراب (ADHD) (نفس المرجع السابق ، ص ص : 94،95،96)

ويشمل هذا الدليل على تسع استراتيجيات كالآتي :

— الخطوة الاولى تعلم مفهوم النشاط الزائد قصور الانتباه I learn about ADHD . وفيها يجب على الوالدين فهم ان تنظيم سلوك الأطفال ADHD وقيادته في المنزل يتطلب معرفة دقيقة لمفهوم الاضطراب والمشكلات الناتجة، والتي تؤثر على حياة الأطفال ADHD لذلك يجب أن تكون مثابرا، ولديك القدرة على التنبؤ، وتدعيم الطفل في تفاعله مع الوالدين.

٢ — الخطوة الثانية : " فهم عدم الكفاءة / من عدم الطاعة Understanding Incompetence vs Non Compliance . يجب أن يفرق الوالدين بين المشاكل الناتجة من عدم الكفاءة والمشاكل الناتجة من عدم الطاعة ففي الأولى يجب أن يتعامل الوالدين مع التربية وتكوين المهارات، أما في الثانية فيجب أن يتعامل الوالدين بفاعلية مع النتائج مع الأخذ في الاعتبار أن عقاب الطفل ADHD قد يؤدي إلى شعوره بالندم والتعهد بالسلوك الحسن، ولكن تمهل قليلا وقف لتعطي فرصة لتغيير السلوك في المستقبل .

الخطوة الثالثة : " أعطى تعليمات إيجابية Give Positive Directions تأكد من إعطاء تعليمات إيجابية بدلا من التعليمات السلبية حيث تشتمل التعليمات الإيجابية على تعليمات واضحة عن ما الذي يبدأ فعله بدلا من التركيز على ما الذي يجب إيقاف عمله أو فعله مثال (من فضلك ابدأ بواجب الرياضيات مثلا، بدلا من التعليمات الغامضة مثل انتبه أو ابدأ العمل) وأعلم أن طفلك يحتاج إلى إشراف وتوجيه وتنظيم لسلوكه عن الأطفال الآخرين .

الخطوة الرابعة : " تقديم المكافآت Provide Ample Rewards " وفيها يتم تقديم المكافآت المجزية للسلوك المناسب سواء كانت (مادية — اجتماعية) وبصفة متكررة عندما يتحسن السلوك مع تجنب التعزيز السلبي.

الخطوة الخامسة : تخير المواقف التي تريد تعزيزها ومع تجاهل السلوكيات التي لا تريدها Choose your Battles من الضروري ان تتقدم خطوة وأن تتقبل كل الصعوبات التي يمارسها طفلك والنتائج عن النشاط الزائد / قصور الانتباه ويجب ان تعزز السلوك الإيجابي في الحال للسلوكيات التي لا تستطيع إهمالها ونتائج الثواب والعقاب يجب ان تنفذ بسرعة دون تأخير .

الخطوة السادسة : "استخدم تكنيك تكلفة الاستجابة" Use Response Cost Techniques ويجب أن تفهم كيفية استخدام تكلفة الاستجابة وتكنيك العقاب الذي من المحتمل أن يفقدها .

الخطوة السابعة : "الخطوة المناسبة" Plan Appropriately . أفهم لكي تجيب على قدرات الطفل ذو النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD بأسلوب فعال . والتشخيص الجيد للطفل معناه معرفتك الكاملة عن حاجاته (كعمل تغييرات في بيئته أو تغيير الروتين – أو تكرار العمل بحيث يكون متناسقاً، ويجب أن تكون قوانين معاملتك مع الطفل ثابتة مع تجنب المواقف أو الأنشطة التي مر بها الطفل في خبراته السابقة .

الخطوة الثامنة : "العقاب المناسب" Punishing Appropriately إن العقاب بمفرده لن يخفف مظاهر ADHD ولكنه يؤدي دوراً هاماً في تعديل السلوك الناتج عن عدم الطاعة .

الخطوة التاسعة : "ابني جزيرة من الكفاءات" Building Islands of Competence . يجب أن تعرف مناطق القوة والضعف في الطفل حتى يساعدك ذلك على التنبؤ بالخطط المستقبلية وهنا يأتي دور الصحة النفسية في التركيز على أماكن الضعف والقوة بدلاً من التركيز على أماكن الضعف فقط .

ملحق رقم (15): يوضح برنامجاً تدريبياً للوالدين لخفض اضطراب ADHD (نفس المرجع السابق ، ص ص: 97، 98، 99)

ويقدم هذا البرنامج لمدة ستة شهور بواقع أربع لقاءات مع

الوالدين .

خطوات البرنامج :

اللقاء الأول : التعريف بالطفل ذي النشاط الزائد " What is ADHD من حيث :

- ١ - المظاهر السلوكية أو أعراض الاضطراب
- ٢ - تشخيص الأعراض أو المظاهر حيث يبدأ من سن (٧) سنوات ويتم التشخيص عن طريق المدرسة أو المنزل أو مكاتب الصحة الخاصة بالطفل.
- ٣ - تطبيق بعض الاختبارات السيكولوجية للتعرف على الطفل ذو النشاط الزائد وقصور الانتباه ADHD .

٤ - التعريف بالمشكلات التي يلاحظها الآباء مثل :

مثل: (يفقد الأشياء - ينسى، أحياناً)

— مشكلات خاصة بالتفكير مثل (صعوبة الانتظار — عدم تعلمه من الأخطاء.....).

— تكرار النشاط على فترات مثل (لا يحتاج إلى الراحة — غير قادر على الجلوس) ثم تدريبات على كل ما سبق.

اللقاء الثاني : "اعتن بطفلك Taking Care of Your Child . وفي هذا اللقاء يعطي الآباء بعض الأفكار التي تساعد على فهم مشكلات أطفالهم الذين يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD لكي تؤدي إلى تحسين سلوكهم وخفض مظاهره مثل :

- أ — ركز على الخبرات السابقة لطفلك مثال (مرات الإحباط — أو الفشل) .
- ب — اعرف طفلك مثال (أصعب وأسهل شيء للطفل ، وما الذي يثير انتباهه ؟) ثم تدريبات على ما سبق .
- ج — اتصل بطفلك مثال (قل له أنه مهم — اجعل نظرك عليه...).
- د — تعرف على أشكال السلوك مثال (علمه كيف يحل المشكلة — شجع السلوك الجيد ...)

هـ — اتبع التعليمات الآتية التي أمامك بالقائمة مع استخدام عمليات التعزيز المختلفة إذا تتبعت التعليمات بطريقة صحيحة ثم تدريبات على ذلك .

اللقاء الثالث : " طفلك واضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD والمدرسة والواجبات المنزلية " Your : School and Homework Child and ADHD . وفي هذا اللقاء ركز على المشكلات الأساسية التي يسببها الطفل في المدرسة والعمل المدرسي ومصادر الضغوط على طفلك من مدرسي المدرسة ويتم في هذا اللقاء :

- ١ — الاتصال بالمعلم وهي أول خطوة للتكيف مع المدرسة، لأن المدرس هو الذي يقود أنشطة الطفل

- ٢ - العلاج الطبي وفيه يتم معرفة نوع الأدوية التي يستخدمها الطفل وأي تغيير يحدث في نظام الجرعات .
 - ٣ - جدولة الواجبات المنزلية والأنشطة المدرسية . وفيها مساعدة الطفل على عمل الواجبات مع تشجيع الأداء الأحسن .
 - ٤ - العمل واللعب مع الآخرين ويتم من خلاله معرفة مشاكل الطفل مع الآخرين .
 - ٥ - تعليم الطفل ذي النشاط الزائد وقصور الانتباه ADHD المهارات مبكرا مثل (مهارات القراءة - الكتابة - التعرف على الأشياء الجيدة وغير الجيدة) .
 - ٦ - كيفية تنظيم الواجبات المنزلية .
 - ٧ - حدد المكان المناسب لعمل الطفل في المنزل وفي المدرسة ثم تدريبات على كل ما سبق .
- اللقاء الرابع :** "أعتن بنفسك " Taking Care of Your Self تعطي تعليمات أو إرشادات للآباء بالاهتمام بأنفسهم، حيث أظهرت الأبحاث أن الوالدين الذين لديهم أطفال يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD لديهم ضغط دم عالٍ من مشكلات هؤلاء الأطفال، والناشئة أيضا من سوء الخبرة في التعامل مع هذه المشكلات وكيفية التطبع معها. ووضعت قائمة لكيفية العناية بالآباء، وأظهرت نتائج هذا العمل انخفاضاً في ضغوط الوالدين مع انخفاض في المظاهر السلوكية لأطفالهم، ونجح البرنامج في إسباب الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD سلوكيات جديدة في المنزل والمدرسة .

ملحق رقم (16): يوضح تفاصيل أكثر عن تقرير بكهام (2001PECKHAM) (نفس المرجع السابق ، ص ص ص ص ص: 99، 100، 101، 102، 103، 104)

في برامج

خفض النشاط الزائد حيث تم وضع الخطوط الرئيسية لبرامج سلوكية داخل المنزل منها :

أولاً : وضع خطط للوالدين لزيادة القدرة على التحمل لمساعدة الطفل كي ينظم نفسه أو يصل إلى مستوى جيد من تنظيم النفس. بحيث يكون عطوفاً، صابراً ، ولديه القدرة على التعامل مع هؤلاء الأطفال، وفيما يلي بعض الخطوات التي تساعد الوالدين على ذلك :

١- أن يعد الوالدان قائمة من أولويات السلوكيات السالبة لدى الطفل مثل (التشاجر - رفض الاستيقاظ مبكراً ...) ثم ترتب السلوكيات السالبة بحيث تكون السلوكيات السلبية الأكثر تكراراً في أعلى القائمة والسلوكيات السالبة الأقل تكراراً في نهاية القائمة .

٢ - تأكد من السلوكيات الغريبة والمحبة لطفلك .

٣- تذكر أنه لا يوجد شخص ملاك ومن ثم تغاض عن بعض الأخطاء البسيطة لتثبيت حبك لأطفالك.

ثانياً . وضع القواعد والقوانين الثابتة، مثل :

أ - الوفاء بالوعد بالثواب للسلوك الحسن .

ب - رفضك للسلوك غير الحسن .

ج - مرونة القوانين وأن تكون غير ضارة بالطفل، وضع في ذهنك أن الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD لديهم صعوبات في التكيف مع أي تغيير جديد عن الأطفال العاديين .

ثالثاً . وضع خطط لتنظيم السلوكيات الفوضوية والتجريبية :

١- يجب أن يهتم الوالدان اهتماماً بسيطاً بالاضطرابات السلوكية المتوسطة التي تسمح لطاقة الطفل أن تستنفذ .

٢- أعط الطفل وقتاً للراحة في التحرك من مكان إلى آخر لاستنفاد الطاقة.

٣- علم طفلك الاجابات اللفظية الصحيحة .

- ٤ - التقليل من مشاهدة المباريات التنافسية مثل ألعاب الفيديو لدى الطفل حتى يقل السلوك غير المرغوب فيه عند الطفل
- ٥ - احيانا يشترك الوالدين دون قصد في المواقف التي تظهر السلوك الفوضوي للطفل وتفجره دون اي سبب ظاهر .

رابعاً . وضع نظام للتعزيز :

يوضع نظام تعزيز للطفل الذي يستجيب جيداً ، فقد سجلت بعض الدراسات ان التشجيع بواسطة التعزيز المباشر للاستجابات الصحيحة أو باستخدام نموذج تكلفة الاستجابة في هذا البرنامج يعطي الطفل التعزيز، ويسمح له أن يحتفظ به إذا استمر السلوك على الحالة الجيدة .

ووضع اقتراحات لبرنامج تعزيز مناسب للأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD كالاتي :

- ١ - استخدام البطاقات أو الكروت أو الدرجات أو النجوم للسلوك الجيد عندما يكمل المهام
- ٢ - تعزيز الطفل التي يلعب مع طفلك اللعبة المفضلة له .
- ٣ - يجب ألا تكرر أساليب التعزيز (كالطعام أو الهدايا) حتى لا تفقد أهميتها .
- ٤ - يجب التنويع في أساليب التعزيز .
- ٥ - يستجيب الأطفال بطريقة أفضل بابتسامة عندما يكون الوعد بمكافأة في الوقت القريب أفضل من المستقبل البعيد، أي أن التعزيز الذي يعقب الاستجابة الصحيحة أفضل من التعزيز بعيد المدى . وهناك أسلوب آخر يجمع فيه الطفل نقاطاً كثيرة على سلوكيات صحيحة ويفوز في النهاية بمكافأة أو هدية كبيرة
- ٦ - نجنب عدم الوفاء بالوعد في تقديم التعزيز

خامساً . وضع برنامج لتحسين التركيز والانتباه للأطفال ذوي النشاط الزائد قصور الانتباه ADHD والهدف من هذا البرنامج هو تحسين القدرة على التركيز والانتباه لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد وقصور الانتباه .

ويستخدم البرنامج لمدة ثمانية عشر اسبوعاً بواقع مرتين اسبوعياً، يتدرب فيها الطفل ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD على المهام السمعية والبصرية وذلك للتركيز على متابعة الانتباه باستمرار وتوزيع الانتباه على كل المهام المطلوبة وبعد نهاية ثمانية عشر اسبوعاً يصبح سلوك الطفل ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD مثل الطفل العادي . ويجب على الوالدين البحث عن الأنشطة التي تساعد الطفل على التركيز مثل لعبة "Puzzles" – ألعاب الكمبيوتر – الكلمات المتقاطعة وهي من الألعاب التي تنشط العقل، وكذلك الألعاب التي تساعد على حل المشكلات مثل بعض ألعاب الكمبيوتر – السباحة – التنس، وبعض الألعاب الرياضية التي تساعد على التركيز مثل ألعاب الكرة – الرسومات العينية والموسيقى الهادئة .

سادساً . وضع برنامج لتنظيم السلوك في المدرسة :

في حالة نجاح الوالدين في تنظيم سلوك الطفل في المنزل، فغالبا ما تظهر المشكلات في المدرسة . ومن ثم هدف هذا البرنامج إلى تحقيق السعادة والعلاقات الاجتماعية المتكاملة للطفل ذو النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD مع أصدقائه في المدرسة ويحتوي البرنامج على الآتي :

أولاً – إعداد المعلم الذي يتعامل مع الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD وتدريبه على استراتيجيات تنظيم السلوك لدى هؤلاء الأطفال كالآتي :

- ١- إذا كان الطفل ذو النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD كثير التحدث، و لديه حب الظهور. فاجعل للطفل يجلس في الصف الأمامي من غرفة الصف. وهذا التكنيك يساعد على تحسين هذا السلوك .
- ٢- إذا كان الطفل يفقد أشياءه الهامة ودائم النسيان، فالتغلب على هذا السلوك يتمثل في تذكرة الطفل بصورة مستمرة .
- ٣- يجب أن يعرف المعلم ان هذا الطفل ينسى الواجبات ويخطئ في التحل حتى يكون على وعي بقدرات هذا الطفل .
- ٤- إذا كان الطفل لا يتحكم في الحركة أو خطه في الكتابة، أو كان ضعيفاً في استخدام الكمبيوتر؛ فإنه يمكن التغلب على هذه المشكلة بتعليم الطفل الكتابة على الكمبيوتر من الصف الثالث إلى الرابع الابتدائي .
- ٥- وإذا كان الطفل ذو النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD لديه سلوك عدم الطاعة، فإنه يمكن أن يستجيب جيداً إلى مطالب المدرسة تحت الإشراف المباشر حيث تظهر لديهم مشاكل في الأنشطة التي لا تخضع للإشراف المباشر .
- ثانياً - التعريف بدور الوالدين في جلوس الطفل في المدرسة يجب على الوالدين، أن يلتقوا بالمدرس قبل بدء الدراسة، ويسجلوا تقريراً عن حالة طفلها، ولنجاح ذلك يجب عمل الآتي:
- ١ - توفير العلاقات الإيجابية مع مدرس الطفل الذي يعاني من النشاط الزائد/قصور الانتباه ADHD
- ٢ - أن يعترف الوالدان بأن المعلم يعمل مع أطفال آخرين بجانب طفلها ولها مطالب تعليمية
- ٣ - كثره المناقشات وتكرارها مع المعلم سوف توفر الوقت في جميع
- ٤- وجود مدرس خصوصي بعد المدرسة قد يساعد في حل المشكلات الطفل التعليمية

ملحق رقم (17) : يوضح برنامجاً يحتوي على طرقاً حديثة لتحسين الحياة بشكل عام واحترام الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD) (نفس المرجع السابق، ص ص: 104، 105)

خطوات البرنامج:

الخطوة الأولى : " كن أكثر نشاطاً Become Proactive : وفي هذه الخطوة يتم جمع معلومات عن قدرة الطفل ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD وجوانب القوة والضعف فيها وفهم لماذا وكيف يؤثر اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه في الطفل وعلى سلوكياته في المنزل، والمدرسة ومواقف الحياة ونظام الأسرة بأكمله .

الخطوة الثانية : " غير مفاهيمك عن الطفل " : قبل أن تغير مفهوم الذات للطفل يجب أن يُغيّر الكبار وجهه نظرهم عن الطفل ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD وافصل الطفل عن سلوكه وافهم أنهم أطفال عاديون وليسوا مرضى .

الخطوة الثالثة : " افعل ولا تتفاعل " Act, Don't React يمكن التغلب على الاستجابات الانفعالية مثل الغضب والثورة بالتوقف لحظة أو النظرة إلى شيء آخر أو الاستماع إلى الموسيقى الهادئة ثم بعد ذلك استجب لانفعالاتك، أو بأسلوب آخر عد من ١ - ١٠ .

الخطوة الرابعة : " افهم طبيعة نفسك " خذ وقتاً في التفكير لنمو المهارات والهوايات واعمل برنامج تدريبات عادياً ومنظماً

الخطوة الخامسة : ابداً بالاحسن واعط الطفل كثيراً من المدح والتشجيع المستمر والانتباه الإيجابي، واستخدم العقاب بأقل ما يمكن، ولا تسخر من الطفل .

الخطوة السادسة : نمّ إحساس الطفل بكفاءته وإحساسه بالمسئولية، وذلك عن طريق الآتي :

١- تعرف على نقاط القوة والضعف لدى الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD .

٢ - نمّ التوقعات الحقيقية للطفل ذي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD .

٣ - استخدم نقاط القوة عند الطفل في بناء فرص جديدة للنجاح في البيئة مثل :

أ - تأخير عمل خاص للطفل مثل إطعام بعض طيور الزينة أو تزيين المنزل وقت الإجازة أو الأعياد

ب - اجعل لطفلك اهتمامات خاصة .

ج - أعط لطفلك أنشطة خارج المنهج الدراسي مثل الرسم - الموسيقى - الرياضة، وتأخير ما يناسب طفلك.

د - العب مع طفلك، واترك له حرية اختيار اللعبة .

وبعد أن عرض البحث برامج تدريب الوالدين لخفض النشاط الزائد / قصور الانتباه لدى الأطفال العاديين ، فإنه يعرض في الجزء التالي بعض برامج تدريب الوالدين الخاصة بالأطفال غير العاديين .

ثانياً - عرض لبعض برامج تدريب الوالدين لخفض مظاهر النشاط الزائد / قصور الانتباه لدى الأطفال غير العاديين .

ملحق رقم (18): يوضح برنامج من تصميم كارلسون و اخرون (مشيرة عبد الحميد احمد اليوسفي
2005، ص: 112)

استخدمت الدراسة برنامج تنظيم السلوك
الفوضوي وغير المتوقع، وبرنامجاً آخر طبياً، استخدمت فيه الأدوية
المنشطة أو المنبهة . واشتملت عينة الدراسة على خمسة أطفال ذكور من
سن ٧-١١ يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD حيث تلقوا
علاجاً لمدة ستة عشر يوماً بواسطة برنامج علاجي صيفي يومي
Summer day Treatment Program (SPTP) وبرنامج تنظيم السلوك
المتوقع الفردي Contingency Program حيث كان البرنامج المتعدد
يهدف إلى حل مشكلة سلوكية واحدة فقط لكل طفل . واستخدم في البرنامج
أسلوب التعزيز الإيجابي مع تكلفه الاستجابة Token Economy في
البرنامج الصيفي وذلك بالتبادل مع العلاج الطبي بعقار بلاسيبو. ونجح هذا
البرنامج في تحسين سلوك الأطفال تجاه أربعة مواقف علاجية،

ملحق رقم (19): يوضح برنامجا جديدا طابعه نفسي تربوي متعدد النماذج نفس المرجع السابق
(ص116-117)

وتناولت دراسة بياتكو (Bianco، ١٩٩٧) تصميمًا جديدًا لبرنامج نفسي تربوي متعدد النماذج يهدف إلى تدريب الوالدين والمدرسين الذين لديهم أطفال في مدارس الحضانة أو المدارس الابتدائية. ويتم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب النشاط الزائد / وقصور الانتباه (ADHD)، وتدريب الأخصائيين النفسيين في المدرسة وذلك لزيادة المعرفة لديهم بنوعية هؤلاء الأطفال، وزيادة مهارات الاتصال معهم لخفض سلوك النشاط الزائد . وقام بتطبيق البرنامج على عينة من الوالدين والمدرسين الذين لديهم أطفال يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD، أو يتعاملون معهم عن طريق مباشر أو غير مباشر، وتراوحت مدة البرنامج اثني عشر أسبوعًا، تم فيها التدريب على هذا البرنامج متعدد النماذج المشترك المكون من اختبارات تقييمية ونموذج للملاحظة المنظمة بغرفة الصف يقوم بها الأخصائي النفسي في المدرسة مع مقابلات شخصية للوالدين لجمع معلومات عن الطفل في استمارة مقابلة شخصية، كما قام

باستخدام المقابلة الشخصية للاتصال بين الوالدين والطفل، وكذلك اختبار التكيف الزوجي للوالدين، وتضمن تنفيذ البرنامج الآتي :

— قام بإجراء إحدى عشرة جلسة مباشرة خاصة بالتدريب على التعلم بالملاحظة وأسلوب النمذجة ولعب الأدوار وإعادة التجربة والمحاضرات والواجبات المنزلية والتغذية الرجعية . وإنماء المعرفة والمعلومات والمهارات للتعامل مع طبيعة الطفل .

— قام بتدريب المرشدين في المدرسة والوالدين على تكنيك خاص بتنظيم السلوك وتدريب المدرسين في تنمية معارفهم عن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD داخل غرفة الصف كما استخدم تكنيك تنظيم السلوكيات الخاصة بهذا الطفل .

ملحق رقم (20): يوضح وصف ملامح الممارسات الكليينكية في تحديد وتشخيصي وعلاج الأطفال والمراهقين الذين يعانون اضطراب (ADHD) (نفس المرجع السابق، ص: 117-118)

وتهدف دراسة الأكاديمية الأمريكية في الطب النفسي للأطفال والمراهقين (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 1997) إلى وصف ملامح الممارسات الكليينكية في تحديد وتشخيص وعلاج الأطفال والمراهقين الذين يعانون من النشاط الزائد / قصور الانتباه (ADHD) وأشتمل الوصف على الآتي :

١ - برنامج المقابلات الكليينكية مع الطفل ووالديه مع مراجعة شاملة للمحاضرات العلمية والإرشادات الكليينكية والمعدلات المعيارية للوالدين والمعلمين. وعادة ما يتطلب استخدام اختبار الذكاء واختبار تحصيل أكاديمي

حيث تعتمد هذه الدراسة على دعم وتعليم الوالدين - الوضع المدرسي المناسب - العلاج الطبي (الدوائي النفسي المناسب) . هذا بالإضافة إلى وصف للمعالجات الأخرى التي تضم تعديل السلوك والإرشادات المدرسية والأسرية لمجموعة المعالجين الذين سوف يتعاملون مع سلوكيات هذا الطفل .

٢ - تحديد نقاط الضعف والقوة في الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه ADHD، والأسرة والمدرسة والمجتمع المحيط بالطفل وذلك لتحديد أو اختيار الاستراتيجيات الخاصة بالعلاج والتي تضم أيضا الوالدين والمهنيين في المدرسة لمناقشة بدائل العلاج وإقامة علاج تعاوني بين الوالدين والأطفال والمدرسة لتنفيذ طرق العلاج بشكل متنسق مما قد يتطلب إجراء جلسات علاجية مع الفرد والأسرة، الوالدين والمرشد المدرسي .

ملحق رقم (21): يوضح أكبر دراسة أجراها المعهد القومي للصحة النفسية لخفض مظاهر اضطراب (ADHD) (نفس المرجع السابق ، ص ص ص ص ص: 121-122-123-124-125)

وأجريت على العينة أربع أنواع من البرامج العلاجية هي :

١ - البرنامج العلاجي الطبي لجرين هل وزملائه (Green hill, et. al.) (1996).

٢ - البرنامج السلوكي المطور لبلهام (Pelham, 1996).

٣ - برنامج التداخلات المدرسية (Pelham, et.al., 1998).

٤ - البرنامج المشترك والشامل الذي يجمع البرامج الثلاث السابقة.

واستمرت المعالجة بهذه البرامج لمدة أربعة عشر شهرا، ثم بعد

ذلك أجرى برنامج للمتابعة الدورية لتقويم النتائج والتحقق من صحتها واشتملت البرامج العلاجية لخفض النشاط الزائد على الآتي:

أولاً - البرنامج الطبي (Green hill et.al., 1996) : تكونت

العينة من (٢٨٩) طفلا منهم (١٤٤) تلقوا علاجاً بعقار (الريتالين)،

(١٤٥) طفلاً تلقوا علاجاً من عقار (الدكستريين)، (١٨) طفلاً لم يتلقوا

علاجاً طبياً، (١٧) طفلاً رفضوا العلاج الطبي، وطفل واحد فقط استبعد

لظروف صحية، بالإضافة إلى (١٥) طفلاً بدأوا العلاج ولم يتموه أثناء فترة

المعالجة للأسباب الآتية (٤) منهم حدث لهم تأثيرات جانبية و(٧) آخرون

استبعدوا لصعوبة الإجراءات، (٤) آخرون لم تتوفر عنهم أي معلومات،

وأصبحت العينة (٢٥٦) طفلاً عن المجموع الكلي (٢٨٩) طفلاً، حيث تلقوا

العلاج الطبي لمدة (٢٨) يوماً استخدم فيها عقار "الريتالين" بجرعات

متفاوتة من ٥ - ١٠ - ١٥ - ٢٠ ملجم / كجم وأعطيت معها وجبة

إفطار ووجبة غداء . وأعطى عقار الدكستريين والبيمولين ومن أجل تحسين

التكيف سمح الأطباء بإعطاء ١٠ ملجم من الجرعة الدوائية بالزيادة أو

النقصان حسب الحاجة، تم حدد ١/٢ ساعة شهرياً للمتابعة وزيارة الطبيب

لمعرفة مدى التقدم في سلوك الطفل لأكثر من شهر من تقارير الوالدين

والمدرسين .

- واسفرت النتائج بعد اربعة عشر شهرا من العلاج عن الآتي :
- ١ - خفض البرنامج النشاط الزائد / قصور الانتباه لدى الأطفال بنسبة ٧٤% من الأطفال الذين تلقوا علاجاً بعقار الريتالين "Retalin"
 - ٢ - تحسنت أعراض النشاط الزائد لدى ١٠% من العينة التي عولجت بعقار الدكستروا مفيتامين "Dextroamphetamine".
 - ٣ - ظهر تحسن في الأعراض بنسبة ١% فقط للأطفال الذين عولجوا بعقار البيمولينج "Pemoline".
- ثم أجرى اختبار للآثار الجانبية فوجدوا أن حوالي ٨٥% من العينة لا يوجد لديهم أي آثار جانبية وإن وجدت في بعض الحالات ففي صورته خفيفه جداً .
- ثانياً: البرنامج العلاجي السلوكي بلهام وهوزا (Pelham, & Hoza. 1996) واشتمل البرنامج على الآتي :
- ١ - التداخلات الوالدية : منها برنامج تدريب الوالدين Parent Training واشتمل على سبع وعشرين مجموعة من الجلسات كل مجموعة بها ست أسر لديها أطفال يعانون من النشاط الزائد/ قصور الانتباه ADHD، تلقوا ثماني جلسات فردية لكل أسرة أسبوعياً . ويقوم المعالج بنفسه بعمل التدريبات للوالدين حيث كان التركيز على تعليم الوالدين الاستراتيجيات الخاصة على كيفية التعامل مع أطفالهم ، وتشجيعهم .
 - ٢ - العلاج المتمركز على الطفل . ويسمى برنامج العلاج الصيفي (STP) Summer Treament Program والذي تم تطويره بواسطة بلهام (Pelham 1996) واشتمل هذا البرنامج على العلاج في فترة الصيف بصورة مكثفة على أن يحضر الطفل ثمانية أسابيع بواقع خمسة أيام في الأسبوع خلال فترة الصيف ولمدة تسع ساعات يومياً ويقوم بتطبيقه المرشدون والمعالجون السلوكيون والوالدان المدربان على هذا البرنامج .

ويحدد لكل مرشد حالة واحدة من اثنتى عشرة أسرة. ويهدف هذا البرنامج إلى تحسين السلوك الاجتماعي. ووضع هذا البرنامج أساساً للطفل الذي يحتمل أن يغير التعزيز من قدراته إلى الأحسن مع وضع التوقعات للسلوك والتدريب على المهارات الاجتماعية مع نماذج خاصة تعليمية تساعد في خفض مظاهر النشاط الزائد / قصور الانتباه لدى الطفل .

٢ - التداخلات المدرسية School Based Treatment لبلهام وآخرين (Pelham, et. al. 1998) ويركز هذا البرنامج على عنصرين أساسيين :
- المعلم أو المرشد لتنظيم السلوك داخل الفصل ويتم ذلك خلال ١٠ - ١٦ جلسة أسبوعياً.

- تجهيز الوسائل الأولية المتخصصة التي تعمل مباشرة في غرفة الصف مع الطفل خلال العام الدراسي، ويتم ذلك في عمل نصف يومي لمدة اثنتى عشر أسبوعاً لمدة ستين يوماً دراسياً، يتم فيه التدريب السلوكي مرة إلى مرتين لتسجيل الوسائل الأولية المتخصصة في بطاقة خاصة بالطفل، وكتابة تقرير يومي عن سلوكياته في المدرسة والمنزل . وتكمل التقارير عن مدى نجاح الطفل في السلوكيات الخاصة، وهذه البطاقة تُرسل إلى المنزل يومياً بواسطة التلميذ حتى يحصل على التعزيز من الوالدين لهذه النجاحات اليومية في سلوكه. وتستمر هذه الطريقة لمدة أربعة عشر شهراً لكل الحالات حيث تخفض سلوكيات النشاط الزائد كل شهر إلى أن تنتهي هذه الأعراض بنهاية الفترة الدورية وهي أربعة عشر شهراً .

ثالثاً : برنامج العلاج المشترك Combined Treatment وهو يشمل على الإشراف الفردي على سلوكيات الطفل ببرنامج العلاج السلوكي والعلاج الطبي باستخدام الأدوية التي ثبتت فعاليتها في خفض النشاط الزائد/ قصور الانتباه ADHD لدى الأطفال. حيث يبدأ الطفل بالجرعة الأقل يومياً من مركبات المثيل فينيدات حيث يكون متوسط الجرعة (٣١.٢) ملجم /

كجم يومياً للمجموعة السامنة. (٣٧.٧) ملجم / كجم يومياً للمجموعة التي تتعاطى أدوية فقط بدون علاج سلوكي .

ملحق رقم (22): يوضح تفصيل أكثر لمكونات التدريس الفعال (كمال عبد الحميد الزيتوني، 2003، ص: 30 32 34 35 36 37 38 39 41 42 44 45 46 47)

تخطيط التدريس	Planning instruction
تحديد ماذا سندرس	Deciding what to teach
-قيم مهارات مستويات الطلاب	Assess student s skill levels
-حلل مهمة التدريس	Analyze the educational task
-ضع تسلسلا منطقيا للتدريس	Establish a logical sequence of instruction
-ضع في اعتبارك متغيرات السياق	Consider contextual variables
-تحقق من الفروق بين مستوى أداء الطلاب الفعلي والمتوقع منهم	Identify the gaps between student s actual and expected levels of performance

شكل(س-2) يوضح الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تحديد ما ندرسه

تخطيط التدريس	Planning instruction
تحديد كيف ندرس	Deciding how to teach
-ضع أهدافا تدريسية	*Set instructional goals
-ضع تسلسلا للتدريس	*Establish an instructional of sequence
-قم باختيار طرق التدريس والمواد	*Select instructional methods and materials
-حدد مستوى سرعة التدريس بدقة	*Pace instruction appropriately
-جهز نسبة معروفة وأخرى غير معروفة من المادة	*Set a ratio of known to unknown materia
-راقب أداء الطالب	*Monitor students performance
-استخدم المعلومات عن أداء الطالب لتخطيط التدريس التالي	*Use information on student s performance to plan subsequent instruction

شكل(س-3) يوضح الاستراتيجيات المستخدمة في تحديد كيف ندرس

تخطيط التدريس	Planning instruction
تحقيق توقعات فعلية	Communicating realistic expectation
-حدث التلاميذ على النشاط والانهمك	*Get student to be active and involved learners
-عرف التلاميذ بعواقب الفشل	*Teach student to Understand the consequences of failure
-حدد التوقعات بوضوح	*State expectations clearly

شكل(س-4) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق توقعات فعلية

ضبط وإدارة الفصل	Managing instruction
الإعداد للتدريس	Preparing for instruction

*Set classroom rules early in the year	-ضع قواعد الفصل في بداية العام
*Communicate classroom rules	-شارك الطلاب في وضعها
* Teach consequences of behavior	-عرف الطلاب بنتائج سلوكهم
* Handle disruptions efficiently	-استمر في عملية التدريس
*Teqch consistently	
* Teach students to manages their own behavior	-علم الطلاب أن يتحكموا في سلوكياتهم

شكل(س-5) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة في الإعداد للتدريس

ضبط التدريس	Managing instruction
استخدام الوقت بطريقة بناءة	using time productively

-حدد الإجراءات والخطوات الروتينية	*Establish routines and procedures
-نظم المساحة المادية بكفاءة	*Organize physical space effectively
-اجعل التحولات من نشاط لآخر قصيرة	*Keep transitions short
-حد من التدخلات	*Keep interruptions limited
-استخدم مهارة أكاديمية موجهة	*Use an academic task- oriented focus
-وزع وقتنا كافيا للمادة الأكاديمية	*Allocate sufficient time to academics

كل(س-6) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة لاستخدام الوقت بطريقة بناءة

إدارة التدريس	Managing instruction
بناء بيئة التعلم ايجابية	Establishing positive classroom environment

-اجعل بيئة التعلم سارة.	*Make classroom pleasant . frindly places
-تقبل الفروق الفردية.	*Accept individual difference
-اجعل التفاعلات ايجابية.	*Keep interaction positiv
-حث التلاميذ على المشاركة والانهماك.	*Make students get involved and participate

شكل(س-7) يوضح بعض الطرق التي تجعل بيئات التعلم ايجابية

توصيل التدريس	Delivering instruction
تقديم التدريس	presenting instruction

***تقديم المحتوى:**

- اجذب انتباه الطلاب.
- عرف التلاميذ بأهداف التدريس.
- استمر في جذب انتباه الطلاب .
- تفاعل بايجابية مع الطلاب.
- تحقق من فهم الطلاب.
- قم بمراجعة الدروس الأولى أو المهارات.
- اختر موضوعات ذات صلة بالطلاب.
- كن متحمسا.
- نظم دروسك.
- وضح متطلبات التدريس ومقاصده.

***تدريس مهارات التفكير:**

- قم بنمذجة مهارات التفكير.
- تحقق من فهم التلاميذ.

***اعمل على إثارة دافعية الطلاب:**

- بين اهتمامك وحماسك.
- استخدم المكافآت بمعدل محدود.
- ساعد الطلاب على اعتقادهم بقدرتهم على العمل.
- ساعد التلاميذ على أهمية فهم المواد المحددة.

***تزويد الطلاب بمهارات ذات صلة بهم:**

- اجعل المواد والمهام ذات صلة بالطلاب.
- درس المهارات التي يمكن للطلاب إتقانها.
- اعط الطلاب وقتا كافيا.
- ساعد الطلاب على النمو أوتوماتيكيا.
- نوع في مواد التدريس.

شكل(س-8) يوضح العناصر المرتبطة بعرض محتوى التدريس

توصيل التدريس	Delivering instruction
مراقبة التدريس	Managing instruction

*Give immediate. Frequent. explicit feedback. -زود الطلاب بتغذية راجعة و واضحة.

*Give specific praise and encouragement . -زود الطلاب بالتشجيع والمدح.

*Model correct performance . -قم بنمذجة الأداء الصحيح. *Keep - اجعل الطلاب منمكين في النشاط.

* Involve students in discussion -حث الطلاب على المشاركة في المناقشات

*Teach student to be action learners. - علم التلاميذ أن يكونوا نشطين.

*Scan the class to spot student who are not engaged. - تصفح الفصل لتتبع عينيك على الطلاب غير المنمكين في التعلم.

*Work individually with student who finish early. -اعمل بشكل فردي مع الطلاب الذين ينتهون مبكرا.

*Provide mechanisms for student to get needed help. -عليك أن تزود الطلاب بمكايينزات للمساعدة عندما يحتاجون إليها.

شكل(س-9) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة في مراقبة التدريس

توصيل التدريس	Delivering instruction
ضبط التدريس	Managing instruction

-اضبط الدروس بما يتفق مع احتياجات الطلاب
 *Adjust lessons to meet student s need
 -زود الطلاب بالعديد من البدائل التدريسية
 *Provide many instructional option
 -زود الطلاب بتدريس إضافي ومراجعة.
 *Provide extra instruction and considerable review.
 -اضبط سرعة التدريس.
 *Adjust the pace of instruction

شكل(س-10) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط التدريس

تقويم التدريس	Evaluating instruction
مراقبة فهم الطلاب	Monitoring student understanding

-مراقبة فهم الطلاب
 *Monitoring student understanding of directions
 -مراقبة العملية التي يستخدمها الطلاب لأداء عملهم.
 *The process students use to do their work
 -تحقق من معدل نجاح الطلاب
 *Check student s success rat

شكل(س-11) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة في مراقبة فهم الطلاب

تقويم التدريس	Evaluating instruction
مراقبة مدة الانهماك	Monitoring engaged time

-مراقبة الانهماك النشط في التدريس
 *Monitor active engagement in instruction
 -علم الطلاب أن يراقبوا مدي مشاركتهم
 *Teach students to monitor their own participation.
 -تصفح الفصل لتقع عينيك على الطلاب غير المنهمكين
 *Scan the classroom to spot unengaged students.

شكل(س-12) يوضح بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مراقبة مدى الانهماك

Evaluating instruction	تقويم التدريس
Maintaining records of students progress.	الاحتفاظ بسجلات تقدم الطلاب

*Mountain records. -احتفظ بالسجلات

*Teach students to chart their own progress -علم الطلاب إن يوضحوا مدى تقدمهم من خلال رسوم وتوضيحات.

شكل (س-13) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة في الاحتفاظ بسجلات تقدم الطلاب

Evaluating instruction	تقويم التدريس
Informing students of progress	إحاطة الطلاب بمدى تقدمهم.

*Inform student regularly. -عليك أن تغير الطلاب بشكل منتظم

*Give frequent feedback. -زودهم بتغذية راجعة متكررة.

*Correct errors quickly. -صحح الأخطاء بسرعة.

*Use task- specific. Praise. -استخدم التشجيع و المدح بقيام بمهام محددة.

*Have student correct their own mistakes immediately. -ساعد التلاميذ على تصحيح أخطائهم على الفور.

شكل (س-14) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة لإحاطة الطلاب بمدى تقدمهم

Evaluating instruction	تقويم التدريس
using data to make decisions	استخدام البيانات لاتخاذ قرارات

*Use data on pupil progress to decide when to refer. -استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لاتخاذ قرارات بشأن تعلمه

*Use data on pupil progress to make teaching changing. - استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لإحداث تغييرات في التدريس.

*Use data on pupil progress to discontinue service. - استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لوقف استمرارية الخدمة المصممة لفئة معينة.

شكل (س-15) يوضح بعض الاستراتيجيات المستخدمة لاستخدام البيانات لاتخاذ قرارات

ملحق رقم (23): يوضح أهداف المعلمين الثلاثة عشرة عند فينبرج وود

(جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل، ج 2، 1999، ص: 264)

- 1-استخدام أساليب التقييم في غرفة الدراسة.
- 2-مساعدة الطلاب في وصف أهدافهم والأهداف السلوكية المفضلة.
- 3-العمل بشكل بناء مع الوالدين.
- 4-إعداد برنامج تربوي فردي للطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون اضطراب انفعالي/سلوكيا.
- 5-التعبير عن مهارات فعالة وإيجابية في العلاقات الشخصية مع الطلاب.
- 6-العمل بشكل متعاون مع أعضاء الفريق.
- 7-تطوير وتنفيذ خطط التدريس المنظم للسلوك الاجتماعي.
- 8-القيام بإجراء اتصالات/والمقابلات لحل المشكلات، والمنافسات الجماعية.
- 9-تطوير وتنفيذ التعاقدات السلوكية مع الطلاب.
- 10-تطوير وتنفيذ خطط التعزيز الجماعي.
- 11-استخدام أساليب علاجية متنوعة.
- 12-استخدام أساليب متنوعة لإدارة الأزمات وذلك لضبط/ احتواء السلوك المشكل وإعادة توجيه الطلاب في الاتجاه المرغوب.
- 13-استخدام أسلوب الإقصاء وإجراءات العزل بشكل مناسب.
- 1-استخدام أساليب التقديم في غرفة الدراسة.
- 2-مساعدة الطلاب في صف أهدافهم والأهداف السلوكية المفضلة.
- 3-العمل بشكل بناء مع الوالدين.
- 4-إعداد برنامج تربوي فردي للطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون اضطراب انفعالي/سلوكيا.
- 5-التعبير عن مهارات فعالة وإيجابية في العلاقات الشخصية مع الطلاب.
- 6-العمل بشكل متعاون مع أعضاء الفريق.
- 7-تطوير وتنفيذ خطط التدريس المنظم للسلوك الاجتماعي.
- 8-القيام بإجراء اتصالات/والمقابلات لحل المشكلات، والمنافسات الجماعية.
- 9-تطوير وتنفيذ التعاقدات السلوكية مع الطلاب.
- 10-تطوير وتنفيذ خطط التعزيز الجماعي.
- 11-استخدام أساليب علاجية متنوعة.

الملاحق

- 12-استخدام أساليب متنوعة لإدارة الأزمات وذلك لضبط/ احتواء السلوك المشكل وإعادة توجيه الطلاب في الاتجاه المرغوب.
- 13-استخدام أسلوب الإقصاء وإجراءات العزل بشكل مناسب.

ملحق رقم (24): يوضح آراء المعلمين المتدربين لأكثر الكفايات أهمية من وجهة نظر بلسجروف وريث (جوزيف ف، ريزو، روبرت ه، زابل، ج 2، 1999، ص ص ص
269-270-271)

كفايات التقييم

- 1-اختيار وتطبيق وتفسير الأدوات الرسمية وغير الرسمية لتقديم الأداء الاجتماعي للطلاب (مثل قوائم الشطب السلوكية، وتسجيل الأحداث...الخ).
- 2-التطبيق والتفسير الصحيح للمقاييس غير الرسمية لأداء الطلاب الأكاديمي (مثل الاختبارات ذات المحكمات المرجعية، الاختبارات التي يقوم بها المعلم بتطويرها...الخ).
- 3-استخدام أساليب وأنظمة الملاحظة المنظمة وغير المنظمة لجمع المعلومات عن سلوك طلاب الأكاديمي والاجتماعي.
- 4-اختيار السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة، وذلك لمراعاتها في البرامج العلاجية للطلاب.
- 5-استخدام بيانات التقييم لاختيار البدائل "التربوية المناسبة للطلاب".
- 6-الاعتراف بأثر المتغيرات البيئية التي قد تؤثر في البرنامج العلاجي.

كفايات إدارة السلوك

- 1-ترتيب المثيرات السابقة واللاحقة لتغيير السلوك في الاتجاه المرغوب.
- 2-توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلاب والمحافظة عليها.
- 3-استخدام استراتيجيات متعددة لتنمية القدرة على ضبط النفس لدى الطلاب.
- 4-إعداد وتنفيذ وتقييم برامج فاعلة لضبط سلوك الطلاب.
- 5-اختيار وتطبيق ناجح لاستراتيجيات إدارة مناسبة في ظروف ومواقف متعددة.
- 6-تنظيم بيئة غرفة الدراسة لتسهيل الإجراءات الإدارية المحتملة.
- 7-اختيار المعززات المناسبة لاستخدامها في زيادة دافعية الطلاب.
- 8-إعداد برامج مناسبة لتسهيل عملية تقييم السلوكيات المكتسبة والمحافظة عليها.

كفايات التواصل/الاستشارة

- 1-القدرة على التواصل بعقل مفتوح مع الطلاب، والمعلمين الآخرين والإداريين، والوالدين والمحافظة عليه.

الملاحق

2-إتباع إجراءات قانونية مناسبة بخصوص التقييم، المكان التعليمي البرمجة والاستشارة مع الوالدين والمهنيين الآخرين.

كفايات شخصية

- 1-المحافظة على الهدوء ورباطة الجأش.
- 2-تقديم نموذج مقبول لضبط النفس أمام الطلاب.
- 3-المحافظة على المرونة في إدارة سلوك الطلاب وكذلك في إدارة برامجهم الأكاديمية.

4-تقديم سلوك الطلاب بموضوعية.

5-التعبير عن الاستمتاع والحماس تحت ظروف مناسبة.

الكفايات التعليمية

- 1-تحليل جوانب القوة والضعف لدى الطلاب في المجالات الأكاديمية بدقة.
- 2-تطوير وتكييف مواد تعليمية لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى.
- 3-تقديم تعليم فعال للأفراد والمجموعات الصغيرة.
- 4-استخدام إستراتيجيات متعددة(مثل النمذجة، التقليد، التكرار الاكتساب التشجيع أو الحث، المؤثرات، التغذية الراجعة، المناقشة المحاضرة) سواء بمفردها أو بالجمع بين بعضها لتوفير تعليم مناسب للطلاب.
- 5-اختيار وكتابة أهداف أكاديمية واجتماعية طويلة وقصيرة المدى بالاعتماد على بيانات التقييم.
- 6-اختيار المكان التعليمي المناسب للطلاب وذلك عبر الخدمات الخاصة المتصلة بناء على بيانات التقييم.
- 7-استخدام التقييم المستمر لتعديل الأنشطة التعليمية وذلك تلبية حاجات الطلاب التعليمية.
- 8-تدريس مهارات النمو الشخصي مثل: ضبط النفس، ومساعدة الذات والتواصل، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وحل المشكلات.

كفايات إدارية

- 1-تأسيس غرفة مصادر، وفصل خاص أو مدارس نهائية وخدمات المعلم المتجول للطلاب والمحافظة عليها.
- 2-تنفيذ وتطوير البرامج التربوية فردية مناسبة للطلاب.

3- الاحتفاظ بسجلات مناسبة عن لطلاب.

4- العمل كعضو في فريق لتخطيط أساليب التدخل العلاجي لمشكلات الطلاب الأكاديمية والاجتماعية.

كفايات إدراكية

-يبرهن على معرفة بتطور الطفل العام.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة
مصلحة التكوين والتفتيش

ورقلة فم: 2007/02/28
مدير التربية

رقم: 378 / م.ت.م / م.1 / 07/1

إلى السادة مدوري
إبتدائيات مقاطعات مدينة ورقلة
ع/ط السادة مفتشي المقاطعات

الموضوع: رخصة لإجراء بحث تربوي ميداني

المرجع: - إشعار الطالبة الولد إلينا بتاريخ: 2007/02/27.

بناءً على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغكم موافقتي على إجراء
بحث تربوي ميداني برسم مذكرة ماجستير من قبل الطالبة :

- زكـور محمد مفيدة

علمًا بأن الطالبة إختصاص علم النفس جامعية ورقلة.

- الموضوع : إستراتيجيات التدريس المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مضطربي الإنتباه

و مفرطي النشاط.

- الفترة : من 2007/03/03 إلى 2007/05/31.

* علم: المطلوب من الطالبة تسليم فور إنتهاء البحث نسخة
من التقرير إلى مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية
ورقلة.

عن مدير التربية و بتفويض منه
فليس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء: محمد الصديق طواهير

- نسخة إلى المعنية (للاستظهار بها عند الحاجة).

ملحق رقم (26): يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الانترنت التي اشتقت

منها بنود الأداة (1)

الدراسات:

- دراسة والكر (Walker 1975).
- دراسة لاهي وآخرون (Laheye d.1984).
- دراسة السيد إبراهيم السمدوني (1990).
- دراسة شور (Shoor 1990).
- دراسة حمودة حمودة (1991).
- دراسة عفاف عبد المنعم (1991).
- دراسة احمد مطر (1992).
- دراسة هالبرين (Halparin 1993).
- دراسة سلفر (Selver 1994).
- دراسة محمد عوض، أحمد، أحمد عواد (1994).
- دراسة معتز المرسى المرسى (1998).
- دراسة حامد زهران (1998).

الكتب:

- كتاب لـ محمد منير المرسى المعلم والنظام (1998). ص: 54-55
- كتاب لـ فتحي مصطفى الزيات صعوبات التعلم (1998). ص: 260
- كتاب لـ جوزيف، ربزو، روبرت هزابل تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (1999). ج1 ص: 468-469
- كتاب لـ نبيل عبد الهادي وآخرون بطء التعلم وصعوباته (2000). ص:

224

- كتاب لـ لعبد الرحمن سيد السليمان سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (2001). ص: 289-290

- كتاب لـ زكريا الشريبي المشكلات النفسية عند الأطفال (2001).

ص: 169

- كتاب لـ فتحي مصطفى الزيات علم النفس المعرفي ج 2 (2001).
ص:61
- كتاب لـ الربطة الأمريكية للطب النفسي الدليل التشخيصي والإحصائي
الرابع للاضطرابات النفسية (2001). ص ص ص:66-67-68
- كتاب لـ محمد حسن العمايره المشكلات الصفية (2002). ص ص ص:
167-166-165
- كتاب لـ خولة أحمد يحي الاضطرابات السلوكية والانفعالية (2003).
ص:180
- كتاب لـ نبيل عبد الفتاح حافظ صعوبات التعلم والتعليم العلاجي
(2003). ص ص:40-41
- كتاب لـ رونالد كولا روسو، كولين أوروك تعليم ذوي الاحتياجات
الخاصة (2003). ص:91
- كتاب لـ كمال عبد الحميد زيتون التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة
(2003). ص ص:112-113
- كتاب لـ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب الصعوبات الخاصة في التعليم
(2003). ص ص ص:96-101-102
- كتاب لـ محمود عوض الله سالم صعوبات التعلم (2003). ص: 28-
37-32-31-30-29
- كتاب لـ عبد القادر الميلادي مشاكل نفسية تواجه الطفل (2004). ص
ص ص:69-70-71
- كتاب لـ عصام نور سيكولوجية ذوي الإعاقة الذهنية (2004). ص
ص: 97-98
- كتاب لـ هدى عبد الله الحاج عبد الله العشماوي أطفالنا وصعوبات التعلم
(2004). ص:165
- كتاب لـ مشيرة عبد الحميد ليوسفي النشاط الزائد لدى الأطفال (2005).
ص ص ص:20-21-22

-كتاب لـ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي تعديل السلوك في التدريس

(2005). ص:530

- كتاب لـ عصام نور سيكولوجية الطفل (2006). ص:67

- كتاب لـ حسن نوري الياسري صعوبات التعلم الخاصة (2006). ص

ص ص: 38-40-42

الرسائل:

- فاطمة الزهراء حاج صبري.(2005). عسر القراءة النمائي وعلاقته

ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي. غير منشورة.
جامعة ورقلة.

- ضيف الله بن محمد حسن مهدي (د.س). "اضطراب فرط النشاط ونقص

الانتباه عند الأطفال وطلاب المدارس ومعاناة الأسر من ذلك. رسالة ماجستير في
التوجيه والإرشاد النفسي، "منشورة". جامعة المملكة العربية السعودية.

4-مواقع الانترنت:

-<http://www.gulfkids.com>.

-<http://www.ongelfire.com>

ملحق رقم (27): يوضح استمارة التحكيم للاستبيان (1)

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية الآداب و العلوم الإنسانية
قسم علم النفس و علم التربية
تخصص علم التدريس
مصلحة: ما بعد التدرج
صدق المحكمين: قائمة سلوك التلميذ لقياس اضطراب قلة الانتباه
المصحوب بفرط النشاط لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
أستاذي (ة) الكريم (ة): أضع بين أيديكم هذه قائمة سلوك الطفل
التي صممت لقياس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى
تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم.
وذلك للحكم على:

- مدى وضوح التعليمات للعينة.
 - مدى مناسبة البيانات الشخصية.
 - مدى ملائمة بدائل الأجوبة لل فقرات.
 - مدى وضوح المثال التوضيحي
 - مدى وضوح وقياس الفقرات للخاصية.
 - مدى مناسبة ترتيب الفقرات.
 - مدى مناسبة عدد الفقرات.
- يتم ذلك بوضع العلامة (X) في المكان المناسب من الجدول، مع
التفضل بتقديم اقتراحاتكم.

إليك سيدي هذه المعلومات المساعدة:

تعريف اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى
التلميذ: هو ذلك التلميذ الذي يتميز بثلاث صعوبات سلوكية هي:

1. عدم القدرة على الانتباه لفترة مناسبة من الوقت.
2. والاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها.

التعليمات:

نعرض فيما يلي سيدي المعلم (ة) مجموعة من الأعراض الملاحظة على مجموع من تلاميذك الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط . وذلك بتوفر على الأقل 6 أعراض في كل شق من الاضطراب في التلميذ الواحد مكررة لديه على الأقل لمدة 6 أشهر مقارنة بأقرانه الذين يعانون من هذا الاضطراب .

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الأعراض بعناية ثم الإجابة عليها بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة نعلمكم انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تفيدوننا بها و استثمارها لغرض البحث العلمي، و لأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي :

الرقم	العبارة (الصفة)	نعم	لا
01	يبدو غير مقبول من أقرانه	X	

البيانات الشخصية:

اسم المدرسة:

جنس المعلم : ذكر () أنثى ()

القسم المسند :

اسم ولقب المعلم (ة)

مدة تدريسك للقسم المسند:

الأقدمية في التعليم:

عدد تلاميذ القسم :

مع وافر الشكر والتقدير سلفا

3. ونشاط جسمي زائد يجعله موضع شكوى المدرسين.
العينة: قائمة سلوك الطفل مقدمة للمعلمين الذين مر على تدريسهم لأقسامهم مدة 6 أشهر، ذلك لأن الحكم على تلميذ مضطرب قلة الانتباه مفرط النشاط يستوجب أن يتصف التلميذ بستة أعراض على الأقل من تسعة أعراض سلوكية الواردة في القائمة مكررة لمدة ستة أشهر على الأقل.
ولكم خالص الشكر والامتنان.

الجدول رقم (1): مدى وضوح التعليمات

التعليمات	واضحة	غير واضحة	اقتراح البديل
/			

الجدول رقم (2): مدى مناسبة البيانات الشخصية

البيانات	مناسبة تماما	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الإطلاق	اقتراح البديل
/				

الجدول رقم (3): مدى ملائمة بدائل الأجوبة لل فقرات

البدائل	ملائمة تماما	ملائمة نوعا ما	غير ملائمة على الإطلاق	اقتراح البديل
نعم				
لا				

الجدول رقم (4): مدى وضوح المثال التوضيحي

المثال التوضيحي	واضح جدا	واضح نوعا ما	غير واضح على الإطلاق	اقتراح البديل

الفقرات:

اضطراب الانتباه

أ- صعوبات الانتباه

الرقم	العبارات (الصفات)	نعم	لا
01	الفشل في الانتباه الشديد للتفاصيل		
02	صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد		
03	صعوبة المتابعة من خلال التعليمات		
04	ضعف تنظيم المهام والأنشطة		
05	تجنب المهام التي تتطلب مجهود عقلي وعقلي		
06	سهولة السرحان في الأنشطة اليومية		
07	النسيان (فقد أشياء ضرورية للمهام و الأنشطة اليومية مثل اللعب والأقلام)		
08	سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام التي يقوم بها		
09	فترة الانتباه جد قصيرة		

ب- النشاط الزائد

الرقم	العبارات (الصفات)	نعم	لا
01	القلق		
02	التململ (اهتزاز الأرجل أو يرتبك في الجلوس بخجل أو بتوتر عصبي)		
03	حركة مفرطة عدم الراحة يترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن		
04	ثرثرة في الحديث (التحدث بتلقائية) و يصدرون أصواتا محدثين ضوضاء		
05	التصرف بدون تفكير ومقاطعة الآخرين ويجري ويتسلق في أوقات غير مناسبة		
06	كثرة حركات الرأس و العينين (يتحرك كأنه سائق سيارة أو بنشاط مندفع)		
07	يتسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح		
08	غالبا ما يجد صعوبة في بداية المهام أو اللعب أو أنشطة وقت الفراغ		
09	التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها (يؤدون السلوك بدون تفكير) .		

اكتب في الجدول عدد التلاميذ الذين ترى أنهم يعانون من:

العدد	مجموعة التلاميذ الذين يعانون من 6 أعراض على الأقل من صعوبات الانتباه و 6 أعراض على الأقل من فرط النشاط معا
	العدد الإجمالي
	منهم إناث
	منهم ذكور

الجدول رقم (5): مدى وضوح وقياس الفقرات للخاصية

الفقرات	واضحة جدا	واضحة نوعا ما	غير واضحة على الإطلاق	اقتراح البديل	تقيس	لا تقيس	اقتراح البديل

الجدول رقم (6): مدى مناسبة ترتيب الفقرات

الفقرات	مرتبة	مرتبة نسبية	غير مرتبة على الإطلاق	اقتراح البديل

الجدول رقم (7): مدى كفاية عدد الفقرات

الفقرات	كاف	غير كاف	اقتراح البديل

اقتراحات أخرى:

—
—
—
—
—

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	جهة العمل

ملحق رقم (28): يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الانترنت التي اشتقت منها بنود الأداة (2)

الدراسات:

- دراسة لـ: فاروق خليفة أبوزيد (1993).
- دراسة لـ: حسن سيد شحاتة (1981).
- دراسة لـ: كان (Kann .1983).
- دراسة لـ: تيودور (Tudor.1974).
- دراسة لـ: محمد حسن المرسي (1984).
- دراسة لـ: روفائيل ونكوت (Raphael. Woonacat.1985).
- دراسة لـ: (Pearson & Grcia .1991).
- دراسة لـ: براون (Briwn).
- دراسة لـ: بلتكار (Palincsa.1985).

الكتب:

- كتاب لـ: فتحي مصطفى الزيات علم النفس المعرفي ج 2 (2001).
- كتاب لـ: فتحي مصطفى الزيات علم النفس المعرفي ج 1 (2001).
- كتاب لـ: فتحي مصطفى الزيات صعوبات التعلم (1998).
- كتاب لـ: محمد مزيان، بوفلحة غيات وآخرون قراءات في طرائق التدريس (1994) (ط1، باتنة) (جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي).
- كتاب لـ: حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس (2003). عالم الكتب، ط1، القاهرة.
- كتاب لـ: جابر عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم (1998). دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.
- كتاب لـ: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة (2003).

-كتاب ل: جوزيف روبز روبرت هزيل، تربية الأطفال والمراهقين
المضطربين سلوكيا ج 1 (1999).

-كتاب ل: نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير، بطء التعلم
وصعوباته (2000).

-كتاب ل: نصره عبد الحميد جلجل، العسر القرائي الديسلسيكا (1995).
-كتاب ل: خيرى المغازي عجاج، صعوبات القراءة والفهم القرائي
(1998).

- كتاب ل: حسن شحاة ومحبات أبو عميرة، المعلمون والمتعلمون
(1994).

-كتاب ل: محمد عبد الخالق مدبولي، التخطيط المدرسي الاستراتيجي
(2001).

-كتاب ل: يوسف قطايمي، نايفه قطايمي، سيكولوجية التعلم الصفي
(2000)

مواقع الانترنت:

-<http://www.gulfkids.com>.

-<http://www.ongelfire.com>

ملحق رقم (29): يوضح استمارة التحكيم للاستبيان (2).

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
تخصص: علم التدريس
مصلحة: ما بعد التدرج.

صدق المحكمين: صورة مقترحة لمقياس الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أستاذي الفاضل سنعرض أمامكم صورة مقترحة لمقياس الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فالمطلوب منك أستاذي الكريم الإدلاء برأيكم على مدى:

- وضوح التعليمات للعينة.
- مناسبة البيانات الشخصية.
- وضوح المثال التوضيحي.
- ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.
- كفايات عدد الفقرات.

يتم ذلك بوضع العلامة (x) في الخانة من الجداول المرفقة مع التفضل بتقديم البديل في حالة عدم الموافقة.

مع خالص الشكر سالفاً.

التعليمات:

سيدي /سيدتي المعلم (ة)

الملاحق

أثناء أدائكم سيدي/ سيدتي لواجبك التدريسي تتفاعل مع أصناف متعددة من التلاميذ من بينها صنف من التلاميذ يوصفون بـ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط . تضطر إلى إيجاد لهم استراتيجيات تدريسية تناسبهم لترفع من مستوى تحصيلهم الدراسي للمواد الدراسية التي تعثروا فيها. ومن بين المواد الدراسية الهامة ألا وهي القراءة .

فالمطلوب منك سيدي / سيدتي في هذه الأداة وضع علامة (X) أمام الاستراتيجيات التدريسية التي تستخدمها رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط.

أحيطك علما أخي/ أختي أنه لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صحيحة بل الإجابات المطلوبة هي التي تعبر بصدق عما تمارسه .

البيانات الشخصية :

اسم ولقب المعلم (ة): اسم المؤسسة التعليمية:

الجنس : ذكر () أنثى ()

طبيعة التكوين
بدون تكوين
خريج المعهد التكنولوجي ()
خريج الجامعة () التخصص:

الاقدمية في التعليم
أقل من 5 سنوات ()
من 5 سنوات إلى 10 سنوات ()
أكثر من 10 سنوات ()

القسم المسند إليك : عدد تلاميذ القسم

المسند إليك :

مثال توضيحي :

الرقم	الفقرات	دائما	احيانا	ابدا
-------	---------	-------	--------	------

01	أعمل على تنمية تقديره الايجابي لذاته	x	
----	--------------------------------------	---	--

ولكم خالص الشكر والامتنان

الجدول رقم (1) : مدى وضوح التعليمات للعينة

التعليمات	واضحة جدا	واضحة نوعا ما	غير واضحة على الاطلاق	اقترح البديل

الجدول رقم (2) : مدى مناسبة لبيانات الشخصية

البيانات الشخصية	مناسبة تماما	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الاطلاق	اقترح البديل

الجدول رقم (3) : مدى ملائمة الأجوبة للفقرات

البدائل	مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الاطلاق	اقترح البديل
دائما				
أحيانا				
أبدا				

عدد البدائل	كاف جدا	كاف نسبيا	غير كاف على الاطلاق	اقترح البديل

الجدول رقم (4) : مدى وضوح المثال التوضيحي

المثال التوضيحي	واضح جدا	واضح نوعا ما	غير واضح على الاطلاق	اقترح البديل
/				

الرقم	الفقرات	واضحة جدا	ما واضحة نوعا	على الإطلاق غير واضحة	نقيس	لا تقيس	اقترح البديل
1	أسئلة الصواب و الخطأ.						
2	استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات مثل: ارتفعت الكرة...(فوق الصور، داخل الحفرة، تحت الكرسي).						
3	تقديم جمل: مثل تعودت فاطمة أكل اللحم في كل وجبة غداء و عشاء. يستنتج التلاميذ أن فاطمة من أسرة غنية مع أنها لم تذكر في الجملة						
4	بطاقات تحمل الأسئلة و بطاقات تحمل الأجوبة ثم البحث عن البطاقات المتطابقة، الأسئلة و الأجوبة						
5	استخدام بطاقات تحمل أداة استفهامية مثل: كيف، متى، كم... للتدريب على استخدام أدوات الاستفهام.						
6	التناوب في طرح الأسئلة بين المعلم و المتعلم بعد كل جملة أو فقرة.						
7	التناوب في طرح الأسئلة بين المعلم و المتعلم بعد كل جملة أو فقرة.						

الاستنتاج.

توليد
الأسئلة.

التكليف.

الترتيب الإستراتيجية	الرقم	الفقرات	واضحة جدا ما واضحة نوعا	على الإطلاق غير واضحة	تقتصر لا تقتصر	اقترح البديل
الفهم في القراءة.	8	تتبنى هذه الإستراتيجية على تهيئة التلاميذ للموضوع أولا ثم تكليفهم بالقراءة الصامتة التي تتبع بأسئلة اختيارية لقياس الفهم العام. يكلف بعدها التلاميذ بقراءات جهرية للموضوع، تليها مناقشة الألفاظ والمعاني بشيء من التفصيل. تكليف التلاميذ مرة أخرى بالقراءة الجهرية مع التركيز على تدريب التلاميذ على تصويب أخطائهم				
البدء بالنموذج	9	تقوم على التمهيد للدرس الذي يتبع بقراءة جهرية من المعلم يلي ذلك تذليل الألفاظ الصعبة و مناقشة المعاني و على إثر ذلك يقسم النص إلى فقرات، يكلف أقدر التلاميذ بقراءة الفقرة الأولى محاكيا قراءة وأداء المعلم، ثم يكلف تلاميذ آخرون بذلك. على أن تختتم كل فقرة بمناقشة معنى المقروء وأخطاء النطق. و هكذا دواليك مع بقية الفقرات.				
الجميع يقرءون معا.	10	تقوم على قراءتين نموذجيتين للنص من طرف المعلم، تتبعان بأسئلة لقياس مدى فهم مضمون النص، يطالب التلاميذ بعدها أن يقرؤوا جماعيا على أن ينظم المعلم سرعة القراءة وتختتم بمطالبة ضعاف التلاميذ بالقراءة فرادى للوقوف أمام أخطاء النطق لديهم و امتصاص النشاط الزائد عندهم				

الترتيب الإستراتيجية	الرقم	الفقرات	واضحة جدا	واضحة نوعا ما	على الإطلاق	غير واضحة	تفتقر	لا تقيس	اقترح البديل
القراءة المتكررة.	11	تقوم أولا على شرح هذه الإستراتيجية للتلاميذ من طرف المعلم وبيين لهم الهدف منها والمتمثل في تحسين مستوى القراءة لديهم، ثانيا اختيار فقرة قصيرة يقرأها المعلم مرتين تتبع بقراءة جماعية للفقرة خمس مرات من طرف التلاميذ وبمعية المعلم، يكلف بعدها التلاميذ بالقراءة فرادى على أن يصحح المعلم أخطاءهم أثناء القراءة بعد التأكد من وصول التلاميذ إلى القراءة الجيدة و السليمة وبغرض التحقق من تحسن الفهم يطلب من التلاميذ الإجابة عن الأسئلة المخصصة لذلك							
تمثيل الأدوار	12	تحويل القسم إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورا، ويتصرف بناءا على أبعاد هذا الدور، واستخدامه في تدريس النحو، مثلا مسرحة درس النحو، أي تحويله إلى حوار مسرحي تتحدث فيه حروف الجر مثلا عن نفسها أو عن عملها على السنة التلاميذ.							
المباريات و الألعاب اللغوية.	13	يقوم على تحويل درس النحو مثلا إلى مباريات يتلاعب فيها تلميذان بأسماء الكلمات في شكل لغز. كلمات متقاطعة. يأخذ اللاعبون أدوارهم بتوليد جمل نحوية صحيحة وتكون جملة كل لاعب عمودية على جملة الآخر.							

الجدول رقم (6): مدى كفاية عدد الفقرات

عدد الفقرات	كاف	كاف نسبيا	غير كاف	اقتراح البديل

اقتراحات أخرى:

-
-
-
-

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	جهة العمل

ملحق رقم (30): يوضح أسماء السادة المحكمين على أداتي الدراسة

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	جهة العمل	الأداة 1	الأداة 2
1	أ.د. الطيب بالعربي	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر	✓	✓
2	أ.د. رشيد مسيلي	أستاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	جامعة الجزائر	✓	✓
3	د. عبد الله قلي	أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة	بوزريعة الجزائر	✓	✓
4	أ.بخليفة مزغيش	أستاذ مساعد مكلف بالدروس بالمدرسة العليا للأساتذة	بوزريعة الجزائر	✓	✓
5	الوناس مزياني	أستاذ مساعد مكلف بالدروس	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	✓	✓

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب و العلوم الإنسانية

قسم علم النفس و علم التربية

استبيان

نعرض فيما يلي سيدي المعلم (ة) مجموعة من الأعراض الملاحظة على مجموعة من تلاميذك الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط . و ذلك بتوفر على الأقل 6 أعراض في كل شق من الاضطراب في التلميذ الواحد مكررة لديه على الأقل لمدة 6 أشهر لمقارنته بأقرانه الذين يعانون من هذا الاضطراب .

نرجو من سيادتكم التكرم بقراءة هذه الأعراض بعناية ثم الإجابة عليها بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة نعلمكم انه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تفيدونها بها و استثمارها لغرض البحث العلمي ، و لأجل توضيح العملية سنعرض المثال التوضيحي التالي :

الرقم	العبارة (الصفة)	نعم	لا
01	يبدو غير مقبول من أقرانه	x	

البيانات الشخصية.

- اسم المدرسة:
- القسم المسند :
- مدة تدريسك للقسم المسند:
- عدد تلاميذ القسم :
- جنس المعلم : ذكر () أنثى ()
- الأقدمية في التعليم:

مع وافر الشكر و التقدير سادفا

اضطراب الانتباه

أ- صعوبات الانتباه

الرقم	العبارات (الصفات)	نعم	لا
01	عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل		
02	صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد		
03	عدم القدرة على متابعة تعليمات المعلم		
04	ضعف تنظيم المهام		
05	ضعف تنظيم الأنشطة		
06	تجنب المهام التي تتطلب مجهود عقلي		
07	كثير السرحان أثناء الدرس		
08	غالبًا ما ينسى إحضار الأدوات اللازمة للدراسة (مقلمة الأقلام - الكراسي - الكتاب - اللوحة)		
09	سهولة الاستقطاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام التي يقوم بها		
10	ينتبه عندما يطلب منه و لفترة جد قصيرة		

ب- النشاط الزائد

الرقم	العبارات (الصفات)	نعم	لا
01	القلق		
02	التلملل (اهتزاز الأرجل أو يرتبك في الجلوس بخجل أو بتوتر عصبي)		
03	حركة مفرطة (يترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن)		
04	ثرثرة في الحديث (التحدث بتلقائية) و يصدر أصواتا محدثين ضوضاء		
05	مقاطعة الآخرين (المعلم ، زملاؤه)		
06	كثرة حركات الرأس و العينين (يتحرك كأنه سائق سيارة أو بنشاط مندفع)		
07	يتسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح		
08	غالبًا ما يجد صعوبة في بداية المهام أو أنشطة وقت الفراغ		
09	التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها .		

اكتب في الجدول عدد التلاميذ الذين ترى أنهم يعانون من:

العدد	مجموعة التلاميذ الذين يعانون من 6 أعراض على الأقل من صعوبات الانتباه و 6 أعراض على الأقل من فرط النشاط معا
	العدد الإجمالي
	منهم إناث
	منهم ذكور

ملحق رقم (31): يوضح الشكل النهائي للاستبيان (2).

جامعة قاصدي مرباح

قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

مصلحة: مابعد التدرج

تخصص: علم التدريس

استبيان

سيدي /سيدتي المعلم (ة)

أثناء أدائكم لواجبكم التدريسي تتعاملون مع أصناف متعددة من التلاميذ من بينها صنف من التلاميذ يوصفون بمضطربي الانتباه مفرطي النشاط . تضطر إلى إيجاد استراتيجيات تدريسية تناسبهم في الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي للمواد الدراسية التي تصعب عليهم. ومن بين المواد الدراسية الهامة القراءة .
فالمطلوب منك سيدي / سيدتي في هذه الأداة وضع علامة (X) أمام الاستراتيجيات التدريسية التي تستخدمها بهدف الرفع من مستواهم القرائي.
أحيطكم علما أنه لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صحيحة بل الإجابات المطلوبة هي التي تعبر بصدق عما تمارسه .

البيانات الشخصية

اسم المؤسسة التعليمية :

الجنس : ذكر ()

أنثى ()

اسم ولقب المعلم (ة):

طبيعة التكوين :

بدون تكوين

خريج المعهد التكنولوجي

خريج الجامعة () التخصص:

أقل من 5 سنوات

من 5 سنوات إلى 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

الاقدمية في التعليم :

عدد تلاميذ القسم المسند إليك :

القسم المسند إليك :

مثال توضيحي :

الرقم	الفقرات	دائما	احيانا	ابدا
	أعمل على تنمية تقديره الايجابي لذاته	X		

ولكم خالص الشكر والامتنان

الجدول رقم (1) : مدى وضوح التعليمات للعينة

التعليمات	واضحة جدا	واضحة نوعا ما	غير واضحة على الإطلاق	اقتراح البديل

الجدول رقم (2) : مدى مناسبة لبيانات الشخصية

البيانات الشخصية	مناسبة تماما	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الإطلاق	اقتراح البديل

الجدول رقم (3) : مدى ملائمة الاجوبة لل فقرات

البدائل	مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الإطلاق	اقتراح البديل
دائما				
أحيانا				
أبدا				

عدد البدائل	كاف جدا	كاف نسبيا	غير كاف على الإطلاق	اقتراح البديل

الجدول رقم (4) : مدى وضوح المثال التوضيحي

المثال التوضيحي	واضح جدا	واضح نوعا ما	غير واضح على الإطلاق	اقتراح البديل
/				

الإستراتيجية التدريسية	الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
الاستنتاج.	1	أسئلة الصواب و الخطأ.			
	2	استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات مثل: ارتفعت الكرة... (فوق الصور، داخل الحفرة، تحت الكرسي).			
	3	تقديم جمل: مثل تعودت فاطمة أكل اللحم في كل وجبة غداء و عشاء. يستنتج التلاميذ أن فاطمة من أسرة غنية مع أنها لم تذكر في الجملة.			
توليد الأسئلة.	4	بطاقات تحمل الأسئلة و بطاقات تحمل الأجوبة ثم البحث عن البطاقات المتطابقة، الأسئلة و الأجوبة			
	5	استخدام بطاقات تحمل أداة استفهامية مثل: كيف، متى، كم... للتدريب على استخدام أدوات الاستفهام.			
	6	التناوب في طرح الأسئلة بين المعلم و المتعلم بعد كل جملة أو فقرة.			
التكليف.	7	إذا أخفق القارئ في فهم نص أو جزء منه بعد قراءته فإنه يلجأ إلى إعادة قراءة الجزء غير المفهوم مرات و مرات أو إلى عوامل مساعدة أخرى كشخص آخر أو المعجم.			

الإستراتيجية التدريسية	الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
الفهم في القراءة.	8	تتبنى هذه الإستراتيجية على تهيئة التلاميذ للموضوع أولا ثم تكليفهم بالقراءة الصامتة التي تتبع بأسئلة اختيارية لقياس الفهم العام. يكلف بعدها التلاميذ بقراءات جهرية للموضوع، تليها مناقشة الألفاظ و المعاني بشيء من التفصيل. تكلف التلاميذ مرة أخرى بالقراءة الجهرية مع التركيز على تدريب التلاميذ على تصويب أخطائهم			
البدء بالنموذج.	9	تقوم على التمهيد للدرس الذي يتبع بقراءة جهرية من المعلم يلي ذلك تذليل الألفاظ الصعبة و مناقشة المعاني و على إثر ذلك يقسم النص إلى فقرات، يكلف أقدر التلاميذ بقراءة الفقرة الأولى محاكيا قراءة وأداء المعلم، ثم يكلف تلاميذ آخرون بذلك. على أن تختتم كل فقرة بمناقشة معنى المقروء وأخطاء النطق. و هكذا دواليك مع بقية الفقرات.			
الجميع يقرءون معا.	10	تقوم على قراءتين نموذجيتين للنص من طرف المعلم، تتبعان بأسئلة لقياس مدى فهم مضمون النص، يطالب التلاميذ بعدها أن يقرؤوا جماعيا على أن ينظم المعلم سرعة القراءة وتختم بمطالبة ضعاف التلاميذ بالقراءة فرادى للوقوف أمام أخطاء النطق لديهم و امتصاص النشاط الزائد عندهم.			

الإستراتيجية التدريسية	الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
القراءة المتكررة.	11	تقوم أولا على شرح هذه الإستراتيجية للتلاميذ من طرف المعلم و يبين لهم الهدف منها و المتمثل في تحسين مستوى القراءة لديهم، ثانيا اختيار فقرة قصيرة يقرأها المعلم مرتين تتبع بقراءة جماعية للفقرة خمس مرات من طرف التلاميذ و بمعية المعلم، يكلف بعدها التلاميذ بالقراءة فرادى على أن يصحح المعلم أخطاءهم أثناء القراءة بعد التأكد من وصول التلاميذ إلى القراءة الجيدة و السليمة و بغرض التحقق من تحسن الفهم يطلب من التلاميذ الإجابة عن الأسئلة المخصصة لذلك.			
تمثيل الأدوار .	12	تحويل القسم إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورا، و يتصرف بناءا على أبعاد هذا الدور، و استخدامه في تدريس النحو، مثلا مسرحة درس النحو، أي تحويله إلى حوار ممسرح تتحدث فيه حروف الجر مثلا عن نفسها أو عن عملها على السنة التلاميذ.			
المباريات و الألعاب اللغوية.	13	يقوم على تحويل درس النحو مثلا إلى مباريات يتلاعب فيها تلميذان بأسماء الكلمات في شكل لغز. كلمات متقاطعة يأخذ اللاعبون أدوارهم بتوليد جمل نحوية صحيحة و تكون جملة كل لاعب عمودية على جملة الآخر.			

إضافات أخرى يضيفها المعلمون (أفراد العينة) حول الموضوع.

- ما هي أهم الصعوبات التي تتلقاها أثناء تطبيقك للاستراتيجيات التدريسية الخاصة بهذه الفئة من التلاميذ؟

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

- إلى ما تُرجع عدم تطبيق بعض المعلمين أي إستراتيجية تدريسية تخص هذه الفئة من التلاميذ بهدف الرفع من مستواهم القراني؟

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

.....-

ملحق رقم (32): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية للتعليم الابتدائي لبلديتي ورقلة والرويسات

مصلحة التكوين والتفتيش

مديرية التربية لولاية ورقلة
قطاع ورقلة الكبرى

المقاطعات التربوية للتعليم الابتدائية بالولاية
2006/2005

الرقم	اسم المدرسة	البلدية	الرقم	اسم المدرسة	البلدية
1	البشير الابراهيمى	ورقلة	30	رابعة العدوية	ورقلة
2	بن عامر بلخير	ورقلة	31	سعيد رقم: 1	ورقلة
3	بوغفالة الجديدة	ورقلة	32	غربوز الجديدة	ورقلة
4	بوغفالة الشرقية	ورقلة	33	غربوز الشرقية	ورقلة
5	الامام البخاري	ورقلة	34	الشيخ بريقش	ورقلة
6	الشهيد أحمد تمام	ورقلة	35	بونوة بوحفص	ورقلة
7	الأمير عبد القادر / ج	ورقلة	36	بني حسن	ورقلة
8	الأمير عبد القادر / ق	ورقلة	37	بوعامر الجديدة	ورقلة
9	الطالب محمد خمقاني	ورقلة	38	حي الخضراء	ورقلة
10	عثمان بن عفان / ق	ورقلة	39	عقبة بن نافع	ورقلة
11	عثمان بن عفان / ج	ورقلة	40	حي بني ثور الجديدة 01	ورقلة
12	ابن رشد	ورقلة	41	حي لاسيليس	ورقلة
13	صلاح الدين الأنوبي	ورقلة	42	العمودي محمد الأمين	ورقلة
14	حي حجاج	ورقلة	43	سعيد الشرقية	ورقلة
15	طارق بن زياد	ورقلة	44	سعيد الغربية	ورقلة
16	العقيد عميروش	ورقلة	45	نخبة ميلود	ورقلة
17	جمال الدين الأفغاني	ورقلة	46	أبي بكر الصديق	ورقلة
18	الهامل دحمان	ورقلة	47	جلولي عبد القادر	ورقلة
19	أول نوفمبر	ورقلة	48	مدقن الطالب ابراهيم	ورقلة
20	19 مارس 1962	ورقلة	49	بامنديل الجديدة	ورقلة
21	حي شنين مرجان	ورقلة	50	مش احمد	ورقلة
22	الامام الغزالي	ورقلة	51	شنين قدور	ورقلة
23	الصفرائي عبد القادر	ورقلة	52	خليل الشرقية	ورقلة

24	القارة رقم: 1	ورقة	53	خليل الغربية	ورقة
25	القارة رقم: 2	ورقة	54	بامنديل الشرقية	ورقة
26	بالة	ورقة	55	عائشة نواصر	ورقة
27	الامام الغزالي قديمة	ورقة	56	عانو محمد	ورقة
28	سيد روحو	ورقة	57	سيدي عبد الرحمن	ورقة
29	عائشة نواصر	ورقة	58	الامام علي	الرويسات
59	البشير الابراهيم	الرويسات	71	حي الدوي	الرويسات
60	مسروق محمد الحاج عيسى/ق	الرويسات	72	سكرة الغربية رقم 3	الرويسات
61	الامام مالك بن أنس	الرويسات	73	سكرة الغربية / ج	الرويسات
62	الرويسات الجديدة	الرويسات	74	سكرة الغربية / ق	الرويسات
63	عمر بن عبد العزيز	الرويسات	75	أول نوفمبر 1945	الرويسات
64	18 فبراير 1962	الرويسات	76	حي بوذراع	الرويسات
65	الأشوال	الرويسات	77	حي الزبانية / ج	الرويسات
66	الحذب الجديدة	الرويسات	78	مسروق محمد الحاج عيسى/ج	الرويسات
67	حي السلام	الرويسات	79	الزبانية الجديدة رقم (3)	الرويسات
68	حي المعلمين	الرويسات	80	المجاهد الداوي علي بن ابراهيم	الرويسات
69	مفدي زكرياء الجديدة	الرويسات	81	وريدة مداد	الرويسات
70	مفدي زكرياء القديمة	الرويسات			

ملحق رقم (33): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية (الدرجات)
الجدول رقم (1): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية في الجزء المتعلق بطبيعة تكوين المعلمين.

بدون تكوين (س)	خريج الجامعة (ص)	خ معهد التكنولوجيا (هـ)
26	30	27
27	25	28
27	33	26
27	35	25
28	29	31
25	30	28
28	24	22
30	28	27
35	22	30
35	31	29
12	27	22
35	34	25
26	29	27
39	28	26
25	29	30
25	30	31
23	34	30
26	27	28
27	27	32
28	29	25
24	31	27
31	34	29
32	26	28
30	30	26
27	30	27
30	22	28
39	32	26
25	30	30
33	29	36
31	26	30
31	27	29
	34	32
	26	32
	32	29
	26	27
	30	27
	23	28
	22	29
	23	27
	24	39
	25	28
	30	28
	30	26

الملاحق

الجدول رقم (3): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية في الجزء المتعلق بجنس المعلم.

إناث (ص)			ذكور (س)	
30	27	16	28	12
30	27	20	28	18
30	27	22	28	20
30	27	22	28	22
30	27	22	28	22
30	27	22	28	22
30	27	22	28	23
30	27	23	28	23
30	28	23	28	23
30	28	23	28	24
30	28	23	28	24
31	28	23	28	24
31	28	24	28	24
31	28	24	29	25
31	28	24	29	25
31	28	25	30	25
31	28	25	30	26
31	28	25	30	26
32	29	25	30	26
32	29	25	30	26
32	29	25	30	26
32	29	25	30	26
32	29	25	31	26
32	29	25	31	26
32	29	26	31	27
33	29	26	31	27
33	29	26	32	27
34	29	26	32	27
34	29	26	32	27
34	29	26	33	27
34	29	26	33	27
34	29	26	33	27
34	30	26	34	27
34	30	26	35	27
35	30	26	35	27
39	30	27	35	27
39	30	27	36	27
39	30	27		27
	30	27		28

الملاحق

الجدول رقم (2): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية في الجزء المتعلق بالأقدمية في التعليم.

أكثر من 10 سنوات				من 5 سنوات الى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
28	27	28	28	26	23
29	26	24	31	27	22
27	39	23	24	22	34
39	25	28	18	24	27
25	25	25	34	24	31
39	23	28	30	23	29
28	30	30	26	30	28
28	32	35	26	34	29
30	30	35	30	30	30
26	29	28	27	34	34
23	32	20	27	26	27
29	25	32	33	28	27
29	29	33	32	16	29
25	29	26	31	25	31
22	26	24	30	34	34
33	25	28	28	20	26
33	26	26	28	30	22
31	27	12	27	22	30
31	28	30	27	23	30
24	26	27	30	25	22
32	29	23	25	25	32
28	30	26	27	30	30
32	27	25	27	29	28
31	24	28	27	31	29
28	28	28	28		26
27	30	22	27		27
	30	27	27		34
	29	31	26		26
	32	35	30		32
	31	33	28		26
	32	29	36		30
	29	31	29		23
	30	27	32		
	30	35	28		
	27	29	26		
	30	26	30		
	27	29	26		
	27	22	27		
	29	25	28		

قال يزيد بن معاوية

أرسل أبيي إلى الأحنف بن قيس فلما وصل إليه

قال له: يا أبا بحر ما تقول في الولد؟

قال: يا أمير المؤمنين ثمار قلوبنا وعماد ظهورنا ونحن

لهم أرض ذليلة وسماء ذليلة وبهم نصول على كل جليلة

فإن طلبوا فأعطهم وإن غضبوا فأرضهم يمنحك ودهم

ويهبوك جهدهم

فقال له معاوية: لله أنت يا أحنف

(هدي عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، د. رقم

ص)