

**فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل  
تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه  
مفرطي النشاط في اللغة العربية**

إعداد  
دكتور

**رضا أحمد حافظ الأدهم**

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية  
كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

دكتور

**جمال الدين محمد الشامي**

مدرس علم النفس التربوي  
كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

دكتور

**عبد الناصر سلامة الشبراوي**

مدرس تربية الطفل  
كلية التربية - جامعة المنيا

1999م

المكتبة الالكترونية

**أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**

[www.gulfkids.com](http://www.gulfkids.com)

## أولا : المقدمة وخلفية المشكلة :

لقد تزايد الاهتمام بالطفولة ، باعتبارها قضية قومية ومصيرية وحضارية ، وهذا ما دفع الدولة إلى القيام بإعلان العقد العشري الأول لحماية الطفل المصري ورعايته من عام 1989 - 1999 ، ثم أعقبه إعلان العقد العشري الثاني من عام 1999 - 2009 ؛ إيماناً بأن مستقبل المجتمع مرهون بمستقبل أبنائه ، وبأن إعداد هؤلاء الأبناء للمستقبل حتمية حضارية ، يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر .

ولا نغالي إذا قلنا إن أي تغيير أو تطور اجتماعي نحو الأفضل إنما يتوقف على ما يقدمه المجتمع من جهود لإعداد كثير من البرامج والدراسات من أجل الارتقاء بالطفل وحل مشكلاته وعلاجه ، وتلك ضرورات تربوية وحتميات نفسية يجب مراعاتها والاهتمام بها إذا أردنا بناء مجتمع ناهض .

على أن اهتمام الدولة بالطفولة يشمل الطفل العادي وغير العادي ؛ لأن الطفل غير العادي "المشكّل" يمثل عبئاً ليس فقط على أفراد أسرته ، وإنما على جميع الأفراد المحيطين به من والدين وأقرباء وزملاء ومدرسين " فالمشكلات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تمثل عوائق بالنسبة لهم في سبيل تقدمهم في التحصيل المدرسي ، وتحقيق أهدافهم في الحياة ، كما أنها تمثل عائقاً ومصدراً للإحباط أمام المدرسين وأولياء الأمور عند محاولتهم توجيه هؤلاء الأطفال " (عبد الله محمد شوقي ، 1990 ، 337) (\*)

ونعيش اليوم عهد الاهتمام العالمي والمحلى بصعوبات التعلم على اختلاف مظاهرها ، وتعدد وجوهها ، وما يعانيه أصحابها وذوهم من مشاكل عاطفية واجتماعية وعائلية تنغص عليهم عيشهم بسبب 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 محنتهم بدلا أن يعمدوا إلى تفهم مشاكلهم ، وتقدير ما يعانيونه من صعوبات وما يقاسونه من آلام لم يكونوا هم سببا فيها ، وبدلا من أن يكونوا عوناً لهم ، أصبحوا - في معظم الأحيان - عائقاً صعباً يعترضهم ، وكان الأجدر أن ننظر إلى هؤلاء الفئة نظرة ملؤها العطف والحنان بدلا من السخرية والاستهزاء .

فقدما كان أهل " إسبرطة " في اليونان يؤمنون أن 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 على أنهم بشر مثل غيرهم ، يستحقون العيش ، ويجب توفير الظروف المناسبة للعناية بهم ، وهذه المهمة الصعبة تحتاج إلى تضافر الجهود للخروج بنتيجة ملؤها الأمل والرجاء .

ومن ثم أنشأت الدولة لهذا الغرض عددا من المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالتربية الخاصة ، للعناية بهذه الفئة ؛ لتعيدهم إلى مسار الحياة الاجتماعية العادية بعيدا عن اليأس والإحباط ، وفتحت لهم باب الأمل على مصراعيه ، ووفرت لهم المناخ المناسب والجو المريح للتغلب على صعوباتهم التعليمية ( محمد عبد الرحيم عدس ، 1998 ، 13-15)

ويُجمع عدد من الباحثين أن عدد ذوى صعوبات التعلم يمثل 43% من جملة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة ، وأنه يتزايد سنويا بنسبة 14% منذ عام 1977 ، وهذا المعدل المطرد يفوق قدرة الإيقاع الحالي للمناشط التربوية ، وإمكانات الباحثين لاختبار النظريات المتنامية العدد ، والنماذج والاستراتيجيات المقترحة للتعامل مع هذه الأعداد ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، 2 ) .

وتتشكل الفروق أو الاختلافات النمائية مشكلة أخرى تواجه التحديد أو الكشف المبكر عند ذوى 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 الانتباه ( المرجع السابق ، 218 ) .

ويرتبط بمصطلح " اضطراب الانتباه " مصطلحات أخرى مثل : نقص الانتباه ، فرط النشاط ، الاندفاعية ، إلا أن مصطلح " فرط النشاط " هو أكثر 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 فيمكننا تقسيم هذا المصطلح إلى قسمين ، هما :

نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

نقص الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط .

ويتبنى هذا البحث مشكلة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب 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 .

■ والنشاط الجسدي الزائد .

وتعد مشكلة الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشارا ، حيث يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة ، على الرغم من أن كثيرا من الأطفال لا يُحالون للعلاج إلا في سنوات متأخرة ، ولذا يجب الاكتشاف والتشخيص المبكران لمثل هذه المشكلات ؛ لأنه كلما طالبت الفترة التي يعاني فيها الطفل من مثل هذه المشكلات كان علاجها أكثر صعوبة ، وتحول دون النمو السوي للطفل ( مصطفى محمد كامل ، ماجد عقل محمد ، 1995 ،

107 )

ومن ثم زاد الاهتمام بالأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه نظرا لانتشاره بين الأطفال في سن المدرسة الابتدائية حيث تراوحت نسبته ما بين 3% إلى 20% ، ومعظمهم من الذكور ، وأن انتشاره يقع في مختلف الطبقات من الأطفال كما أن المشكلات المتعلقة به لا تنتهي بانتهاء مرحلة الطفولة ، وغالبا ما تمتد إلى مرحلة المراهقة ( محمد عبد التواب معوض ، 1992 ، 9 ) .

حيث توصل " ويز " و " هكتمان " Weiss & Hechtman 1986 إلى أن هناك علامات من الاندفاعية وعدم الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات المنخفض يبقى ربما طوال الحياة للأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، وأضافا أيضا أن هناك تقارير عن معدلات عالية من الحوادث مثل الطلاق ، وعدم الاستمرار في العمل في مرحلتها المراهقة والرشد ( المرجع السابق ، 11 ) .

وتشير الدراسات السابقة والبحوث أن نسبة انتشار اضطراب 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 الانتباه فرط النشاط يشكلون نسبة من 30% إلى 70% من مجمل الاضطرابات النفسية عند الأطفال المترددين على العيادات الخارجية والمستشفيات ( غسان يعقوب ، 1995 ، 193 ) .

في حين أجريت دراسة في ج . م . ع ، وجد فيها أن مضطربي 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 7 : 1 بالعيادة ، بينما في العينات التي أخذت من المجتمع كانت نسبة الذكور إلى الإناث 3 : 1 ،

كما لوحظ أن انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى أكثر من بين عامة الناس ( محمود حمودة ، 1991 ، 158 )

وقد استقطب التدخل العلاجي لاضطرابات الانتباه وفرط النشاط اهتمام المربين والباحثين والآباء كافة والمنظمات المعنية بالتربية الخاصة عموماً وذوى 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 ، وصعوبات اضطراب الانتباه وفرط النشاط علاقة وثيقة ، حيث تقع صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم ، إلى حد أن كثيرا من المشتغلين 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 ، 1998 ، 285 ) .

### ثانيا : مشكلة البحث :

من العرض السابق يتضح أن اضطراب الانتباه وفرط النشاط له آثار سلبية خطيرة تؤثر في سلوك الطفل بشكل عام ، وأن قابلية هذه الفئة من الأطفال لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل باطراد مع تأخر الكشف عنهم ، كما يؤثر هذا التأخير تأثيرا سلبيا على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم ، كما يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة ، 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 الأكاديمي على اختلاف مستوياته ، ومكوناته ، ومراحله من ناحية أخرى .

ولتوضيح حجم هذه المشكلة في مصر ، أكدت إحدى الدراسات في ميدان صعوبات التعلم في اللغة العربية بشكل عام قد بلغت نسبتها 52.24% وأن نسبة من يعانون صعوبة التعلم في القراءة فقط 73.44% ، والكتابة 93.75% ، والفهم 65.63% ، والتعبير 91.41% للعدد الكلي لمجموعة البحث البالغ عددها 245 تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ( أحمد عواد ، 1988 ، 15 ) .

لذا يجب تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه وفرط النشاط وعلاجهم قبل أن تتعد المشكلة ، ومن ثم تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :  
ما فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه وفرط النشاط في اللغة العربية ؟

### ويتفرغ من السؤال السابق التساؤلات التالية :

- 1 - كيف تتعرف التلاميذ مضطربي الانتباه وفرط النشاط في الصف الرابع ؟
- 2 - ما فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه وفرط النشاط في فهم المقروء ؟
- 3 - ما فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه وفرط النشاط في فهم التراكيب اللغوية؟

## ثالثا : فروض البحث :

### يستهدف هذا البحث اختبار صحة الفروض التالية :

- 1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار فهم المقروء .
- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار فهم التراكيب اللغوية .
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبارين التحصيليين السابقين ( فهم المقروء ، فهم التراكيب اللغوية ) .
- 4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء ، لصالح المجموعة التجريبية .
- 5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية لصالح المجموعة التجريبية .
- 6 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبارين التحصيليين السابقين ( فهم المقروء وفهم التراكيب اللغوية ) لصالح المجموعة التجريبية .

## رابعا : حدود البحث :

### يجرى البحث في إطار الحدود التالية :

- 1 - تدريس الوحدتين السابعة والثامنة من كتاب ( اقرأ وعبر ) للصف الرابع الابتدائي
- 2 - مجموعتين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه بمدرستين ابتدائيتين من مدارس محافظة دمياط .
- 3 - يقتصر البحث في عملية التقويم على اختبارين ، الأول اختبار فهم المقروء ، والآخر اختبار فهم التراكيب اللغوية .

## خامسا : خطوات البحث :

### اتبعت الخطوات التالية في إجراء البحث :

- 1 - عرض الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث للإفادة منها .
- 2 - إعداد دليل للمعلم يشمل الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، واستخداماتها في تدريس اللغة العربية .
- 3 - إعداد اختبارين تحصيليين في اللغة العربية ، أحدهما لفهم المقروء والآخر لفهم التراكيب اللغوية وحساب صدقهما وثباتهما .
- 4 - تشخيص مجموعتي البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه من محافظة دمياط .

- 5 - تطبيق الاختبارين قبلها على مجموعتي البحث .
- 6 - تزويد معلمة المجموعة التجريبية بمرشد المعلم للتدريس للمجموعة التجريبية فقط .
- 7 - تطبيق الاختبارين بعديا على مجموعتي البحث .
- 8 - المعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها .
- 9 - تقديم التوصيات والمقترحات .

### سادسا : أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :
- 1 - إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه في اللغة العربية .
  - 2 - مساعدة التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه على خفض اضطراباتهم الانتباهية ، واستثمار ما لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية .
  - 3 - تبصير المعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين والقائمين على العملية التعليمية بوسائل تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، والطرق المختلفة لعلاجهم .

### سابعا : منهج البحث :

#### يستخدم الباحثون المنهجين التاليين :

- 1 - المنهج الوصفي التحليلي : في عرض متغيرات البحث المختلفة المتعلقة بخصائص التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لهم .
- 2 - المنهج التجريبي : في تجريب الاستراتيجيات التدريسية التي تلائم التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، لقياس مدى فاعليتها على التحصيل الدراسي في اللغة العربية للمجموعة التجريبية .

### ثامنا : مصطلحات البحث :

#### 1 . التلاميذ مضطربو الانتباه مفرطو النشاط :

يعرف الباحثون التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه بأنهم " هؤلاء التلاميذ الذين يتصفون بمظاهر صعوبات الانتباه فرط النشاط كما تقاس بقائمة الملاحظة لسلوك الطفل ، ويستثنى من هؤلاء جميع التلاميذ ذوي الإعاقات الحسية ، وكذا المتأخرون عقليا ( معتز المرسي المرسي ، 1998 ، 8 ) .

#### 2 . التحصيل الدراسي في اللغة العربية :

التحصيل هو المعرفة والفهم والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة خبرات تربوية محددة

( فريد كامل أبو زينة ، 1992 ، 19 ) .

ويقصد به في البحث الحالي : الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارين التحصيليين - اللذين أعدهما الباحثون - لقياس تحصيلهم للمعلومات والحقائق والمفاهيم

المتضمنة في الوجدتين السابعة والثامنة من كتاب " اقرأ وعبر " للصف الرابع الابتدائي ،  
للكشف عن مستوى التلاميذ المعرفي في مستويات : التذكر ، والفهم ، والتطبيق .

## أدبيات البحث

### أولاً : سيكولوجية اضطراب الانتباه :

الانتباه مفهوم معقد وصعب التحديد ، وقد أدى ذلك إلى اختلاف التعريفات التي تناولته باختلاف التوجهات النظرية أو النظريات التي انطلقت منها هذه التعريفات .

فقد حدد ( Moray, 1969 ) ستة مكونات للانتباه هي :

التركيز العقلي Mental Concentration ، والانتباه الانتقائي Selective Attention ، والبحث Search ، والتنشيط Activation ، والتهيؤ Set ، والتحليل التولييفي Analysis By Syntheses .

كما اقترح ( Posner, 1975 ) ثلاثة مكونات للانتباه هي :

اليقظة العقلية Alertness ، والاختيار أو الانتقاء Selection ، والجهد Effort .

وفي مجال التربية الخاصة ترى " كروبسكايا Krupski " أن الانتباه يمكن أن يتميز

في بعدين من حيث طبيعته ، وهما :

الانتباه الإرادي ، والانتباه اللاإرادي ، والبعد الثاني من حيث أمده يعنى الانتباه اللحظي أو قصير المدى ، والانتباه الممتد أو طويل المدى . . . وهذه المكونات - التي ذكرتها - يمكن ملاحظتها من خلال خبراتنا اليومية .

وهذا الانتباه ليس محايداً ، لكنه انتقائي تحكمه عديد من العوامل ، مثل : طبيعة موضوع الانتباه ، ومدى ارتباطه بحاجة الفرد ، وإطاره المرجعي المعرفي أو الانفعالي ، ومدى تأثيره الحالي أو المستقبلي على حياة الفرد .

والأعراض الأولية لاضطرابات الانتباه فرط النشاط ( ADHD ) تبدو من خلال : سعة انتباهية قصيرة Short Attention Span ، واندفاعية Impulsively ، وإفراط في النشاط Over Activity .

وقد ارتبطت هذه الأعراض بذوي صعوبات التعلم ، إلى درجة أن كثيراً من الدراسات نظرت إلى العلاقة بين اضطرابات الانتباه فرط النشاط وبين صعوبات التعلم ، كوجهين لعملة واحدة ، على الرغم من أن كلا منهما قد نشأ في ظل نظم تصنيفية مختلفة ، اعتماداً على الاعتقاد السائد بأن اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسة خلف صعوبات التعلم ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، 249 - 259 ) .

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

ومن هنا يمكن تمييز مضطربي الانتباه فرط النشاط بثلاث صعوبات سلوكية وهي : عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت ، والاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها ، ونشاط جسمي حركي زائد ( معتز المرسي المرسي ، 1998 ، 30 ) .

## ثانيا : خصائص الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه :

يمكن توضيح هذه الخصائص من خلال البعدين التاليين :

### 1. الخصائص الأساسية للأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه :

هناك ثلاثة أعراض أساسية تتصف بها فئة الأطفال الذين يتصفون باضطراب الانتباه وفرط النشاط ، وهي :

أ - صعوبات الانتباه : Attention Disabilities

ب - الاندفاعية : Impulsively

ج - فرط النشاط : Hyperactivity

وفيما يلي يعرض الباحثون لهذه الخصائص بإيجاز على النحو التالي :

### أ. صعوبات الانتباه : Attention Disabilities

تعد صعوبات الانتباه من أهم خصائص الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، حيث يكونون أكثر قابلية لشرود الذهن ، وعدم القدرة على التركيز والانتباه ، وكثرة النشاط الزائد الذي لا معنى له ، وكذلك سرعة التهيج والإثارة . . . وسبب ذلك يرجع إلى 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 فيه أن يكون في حركة دائبة ، وإنما الأمر المهم أنه يعاني دائما من قلة الهدوء وعدم الراحة . ومن الأهمية أن نؤكد أنه ليست كل زيادة في النشاط الحركي نابعة من خلل جسمي أو عصبي ، فقد يكون النشاط حقيقيا هادفا ، ولكن ليست لديه القدرة على مواصلة العمل والاستمرار فيه لفترة طويلة ، إذ سرعان ما يجلب انتباههم وتفكيرهم شيء آخر ، غير الذي كانوا فيه ( محمد عبد الرحيم عدس ، 1982 ، 102 - 105 ) .

في حين أكد كل من ( حامد عبد العزيز العبد ، نبيل عبد الفتاح حافظ ، 1996 ) على أن مظاهر اضطراب الانتباه وفرط النشاط تتمثل في :

■ **عدم الانتباه** : أي عدم انتباه الطفل للمثير المعروض أمامه ، وربما لأنه لا يثير

انتباهه ، أو بسبب عزوفه عنه ، لأن هناك مثيراً أهم في حياته .

■ **القابلية للتشتيت** : أي عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض

، وقد يرجع هذا لأسباب عضوية أو نفسية مردها ضيقه أو ملله أو عجزه عن فهم المثير .

■ **تثبيت الانتباه** : أي ثبات انتباه الطفل على مثير معين ؛ لأنه يستهويه ، أو عدم تمتعه

بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة ، بسبب جموده أو تعب أو إجهاده .

### ب. الاندفاعية : Impulsively

ويقصد بها عدم التروي والتفكير ، وإنما يسارع مضطرب الانتباه إلى رد الفعل دون ضابط ، ودون القدرة على السيطرة على انفعالاته قولاً أو عملاً ، كما تسهل إثارته واستفزازه ، 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 ( محمد عبد الرحيم عدس ، 1998 ، 112 ) .



ويرى (محمود حمودة ، 1991 ، 154 ) أن أعراض الاندفاعية لدى الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط ، تظهر فيما يلي :

يندفع في فعل ما دون تفكير .  
ينتقل كثيرا من نشاط لآخر .  
غالبا ما يجد صعوبة في ترتيب أعماله .  
يحتاج إلى إشراف مكثف لإنجاز واجباته .  
كثيرا ما يصبح مناديا رفاقه في الفصل المدرسي مخلا بالنظام في أثناء إلقاء المعلم للدرس .  
يجد صعوبة في انتظار دوره سواء في اللعب أم المواقف الاجتماعية المختلفة.

### جـ. فرط النشاط : Hyperactivity

يعرّف ( عبد العزيز السيد الشخص ، 1985 ، 103 ) فرط النشاط بأنه الطفل الذي يعاني من ارتفاع مستوى النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعيا ، وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة ، وعدم ضبط النفس ، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء ، والديه ، ومدرسيه ، كما اتفق عديد من الباحثين على اتخاذ " عدم القبول الاجتماعي للنشاط " كمحك للحكم على النشاط إن كان زائدا أم عاديا " ( المرجع السابق ، 99 ) .

ومما سبق يمكن إجمال أهم مظاهر صعوبات الانتباه في نقص الانتباه Inattention فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات قصيرة من الوقت ، أما قابليته للتشتت Distractibility فتعنى 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 ، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة ، أما الثبوت Preservation 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 إزعاجا للآخرين ، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة .

### 2. الخصائص الثانوية لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط :

تسبب الخصائص الأساسية كثيرا من الأعراض أو المشاكل الثانوية ، فمثلا تسبب صعوبات الانتباه التي يتصف بها الأطفال مضطربو الانتباه كثيرا من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والصحية ، كما تعمل سلوكيات كل من الاندفاعية وفرط النشاط لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه على زيادة تعقد المشكلات التي يعانون منها .

ويعرض (Gelfand et al., 1988, 13) إلى أهم الأعراض الثانوية التي تصاحب اضطراب الانتباه فرط النشاط ، ومنها : الصعوبات الاجتماعية خاصة مع الأقران ، 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 ، واضطرابات محددة في المظاهر الارتقائية ، والتبول اللاإرادي ، وكذا التبرز اللاإرادي بصورة عرضية ، وربما تظهر أعراض اضطراب عصبي بسيط ، وعطب في الإدراك الحركي ( عمر بن الخطاب خليل ، 1991 ، 520 - 521 ) .

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأعراض لا تحدث لدى كل الأطفال مضطربي الانتباه ، كما يجب ألا يُشخص الطفل على أنه مضطرب الانتباه في ضوء وجود هذه الأعراض الثانوية فقط ، حيث إنها قد تصاحب عديدا من المشكلات السلوكية الأخرى أيضا . وإذا كانت هناك أعراض كثيرة لمضطربي الانتباه مثل :

- 1 – انخفاض التحصيل الدراسي Low Academic Achievement
- 2 – ضعف العلاقات مع الآخرين Poor Relationships With Others
- 3 – مشكلات التواصل Conduct
- 4 – انخفاض مفهوم الذات Low Self-Problems
- 5 – اضطرابات المزاج Mood Disorders
- 6 – صعوبات في التنسيق Difficulties in Coordination

( معتز المرسي المرسي ، 1998 ، 48 ) فإن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي هو الموضوع الرئيس الذي يهتم به هذا البحث ، على أساس أن المجموعة التي يعالجها هذا البحث تتميز باضطراب الانتباه فرط النشاط ، ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، وتحصيل دراسي منخفض .

وعند الحديث عن انخفاض التحصيل الدراسي لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفترطي النشاط ، يجب التأكيد على أن اضطراب الانتباه لا يؤثر على الذكاء الطبيعي للطفل ، ولا يرتبط بالتأخر العقلي لدى الأطفال ، حيث يوجد أطفال فائقون ، وأطفال متوسطون ، وأطفال متأخرون عقليا بين مجتمع الأطفال مضطربي الانتباه ( Wender, 1987, 13-14 ) .

ومن ثم فإن بعض الأطفال مضطربي الانتباه لديهم قدرات غير متناسبة مع المواد الدراسية المختلفة ، فقد يتفوق الطفل مضطرب الانتباه في إحدى المواد الدراسية بينما يكون متوسطا في مادة أخرى ، وضعيفا في مادة ثالثة من مواد نفس الصف الدراسي .

كما أن الطفل مضطرب الانتباه الملتحق بالصف الثالث الابتدائي - مثلا - قد يستطيع النجاح في مادة ما من مواد الصف الخامس الابتدائي ، بينما يفشل في إحدى مواد الصف الثاني الابتدائي ، وإذا لم تنظم المدرسة برنامجا خاصا لمثل هذه القدرات غير المناسبة وتضعها في الحسبان فإن هذا الطفل لا يكون مناسبا للالتحاق بأي فصل دراسي ، فبعض هؤلاء الأطفال مضطربي الانتباه يحتاجون إلى وسائل تعليمية خاصة ، وفتيات تدريسية خاصة للتعامل مع هذا السلوك .

وقد أكدت المؤتمرات منذ عام 1962 على ضرورة توجيه الأنظار إلى مجال صعوبات التعلم، وانتهت بالتوصية بضرورة وجود طرق للتشخيص والعلاج السيكولوجي لهؤلاء الأطفال.

وفي عام 1973 حدد ( Hollahan and Curick Shank ) المشاكل التي تندرج تحت صعوبات التعلم وهي مشاكل القراءة ، ومشاكل الكلام ، ومشاكل الكتابة ، والمشاكل الانفعالية ووجد أن هذه المشاكل تشكل مع بعضها البعض صعوبة تعلم قد تتنوع حسب الفروق الفردية بين الأطفال ( Johnsin, s. and Morasky, 1980, 9-13 ) .

ومن ثم اتجهت معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى الاهتمام بقضايا التنبؤ ، وأساليب الكشف المبكر عن نوى صعوبات التعلم ، وكان المؤشر

الأحادي الأعظم استقطابا لمداخل هذه الدراسات والبحوث هو انخفاض التحصيل الدراسي الفعلي عن المتوقع . . . وقد ترتب على ذلك الاهتمام بذوي التحصيل المنخفض أو المتأخرين دراسيا ، وذوى التفريط التحصيلي أكثر من الاهتمام بفئات أخرى مثل : المعوقين انفعاليا ، بطيئى التعلم . . . وانصب التحديد المبكر على الأطفال ذوى الأداء المدرسي المنخفض ، وليس على الأطفال الذين ينطبق عليهم تعريف صعوبات التعلم ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، 222 ) .

ويؤكد ذلك ما أشار إليه ( Rynard , 1993 ) من أن صعوبات الانتباه هي السبب الرئيس والمباشر لانخفاض مستوى التحصيل لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه . في حين أشارت الدراسات التي أجريت خلال السنوات الخمس الأخيرة إلى أن حوالي 70% من الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه يعيدون سنة دراسية - على الأقل - في مقابل 15% فقط من بين الأطفال الآخرين ، وأنه توجد نسبة ما بين 40% إلى 80% من الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه يعانون من صعوبات في التعلم . . . أي أن نسبة 2% إلى 40% من الأطفال الذين لديهم صعوبات يعانون - أيضا - من صعوبات الانتباه ( Gelfand , 1988 , 123 ) .

وقد أشار (Weiss , G., Minde, K. & Douglas, I., 1979, 675 – 681) إلى أن كثيرا من الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه يعانون من صعوبات تعليمية ، وأوضحت نتائج الدراسات أن 80% من التلاميذ مفرطي النشاط لديهم ضعف في التحصيل ، 70% منهم يعيدون نفس السنة الدراسية ، 52% من التلاميذ يفصلون من الدراسة ، وأن الصعوبات التي يعانون منها تتمثل في : درجات الاختبارات المنخفضة ، صعوبات الإنجاز في الاختبارات ، كثرة عدد السنين المقررة للدراسة ، التقديرات المنخفضة في قياسات المعلمين .

### ثالثا : أسباب اضطرابات الانتباه وفرط النشاط :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول أسباب اضطراب الانتباه فرط النشاط إلى تعدد هذه الأسباب (\*) ، بحيث يصعب أن تدرج تحت تصنيف أحادى ، وتتميز هذه الأسباب كما يلي في العرض الموجز التالي :

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

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

3 – عوامل نفسية واجتماعية ، وتتضمن : العلاقات بين الطفل ووالديه ، والعلاقات بين الطفل والأطفال الآخرين ، والبيئة المدرسية .

وباستقراء الدراسات في تحديد أكثر هذه العوامل أهمية ويتضح أن إسهام العوامل البيولوجية لاضطرابات الانتباه وفرط النشاط يفوق بكثير إسهام العوامل البيئية ، وأن الجهاز العصبي المركزي ، ومدى قرب وظائفه من السواء أو بعدها عنه يقف بقوة خلف اضطرابات الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال ، كما أن نظام الضبط الاستثنائي الذي يرى بعض الباحثين بوجود خلل يعتره لدى ذوى اضطرابات الانتباه فرط النشاط يرتبط أيضا بحالة الجهاز العصبي المركزي . ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، 315 )

## رابعاً : التدخل العلاجي لاضطرابات الانتباه فرط النشاط :

نتيجة لارتفاع نسبة اضطرابات الانتباه فرط النشاط ، وتأثير هذه الاضطرابات على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، فقد استقطب التدخل العلاجي اهتمام كافة المربين والباحثين والآباء والمنظمات المهتمة بالتربية الخاصة عموماً ، حيث شملت أنماط التدخل العلاجي التالية :

Cognitive Behavior Modification	(1) التعديل المعرفي للسلوك
Behavior Modification	(2) تعديل السلوك
Stimulant Medication	(3) التدخل العلاجي الطبي
Psychotherapy	(4) العلاج النفسي
Dietary Intervention	(5) التدخل العلاجي بالتغذية
Parents Training	(6) تدريب الآباء

وفيما يلي تناول هذه الأنماط بشيء من البيان :

### (1) التعديل المعرفي للسلوك (C . B . M)

يعد التعديل المعرفي من بين أساليب المعالجة المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه فرط النشاط ، كما لو كان قد صُمم لهذه الفئة من الأطفال بالذات ، حيث يقوم التعديل المعرفي للسلوك على تدريب هؤلاء الأطفال 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 واحداً من أكثر العوامل أهمية في ضبط السلوك خلال التطور النمائي له ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، 315 ) .

وبتطبيق ذلك على الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه فرط النشاط وُجد أن خاصية الاندفاع - وهي من الخصائص المهمة لهؤلاء 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 الخصائص الشائعة بين الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه **الصعوبات التنظيمية** التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ، ومن ثم يجب تدريب هؤلاء الأطفال على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات التي تتمثل في تحديد المشكلة ، وتوليد الحل ، واختيار الحل ، والتعزيز الذاتي .

وفي أحد البرامج التي طبقت هذا الأسلوب على الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، اتبعت الخطوات الآتية :

— **يسأل التلميذ نفسه** : ما طبيعة المشكلة الماثلة ؟ قبل القيام بمحاولات الحل .

— **يسأل نفسه عقب تحديده للمشكلة** : ما المدى الذي من خلاله يمكن توليد الحلول ؟ ( تفكير منطلق أو مفتوح أو تباعدي أم تفكير مقيد أو مغلق أو تقاربي ) .

— **عندما يتم توليد حلول للمشكلة الماثلة** يحاول تقويم هذه الحلول ومراجعتها ، وتحديد مدى فاعليتها .

— **عندما يستقر على الحل** المقترح يستخدم عبارة تعريزية ، مثل : حل نموذجي ، أو حل غير عادي ، أو هكذا يكون التفكير ، أو أحسنت .

## (2) تعديل السلوك :

يفضل علماء النفس تعديل السلوك باستخدام مبادئ التعلم المتكاملة عن طريق تقليل احتمالات التشتت ، من خلال تهيئة المهام التعليمية بطريقة تضمن استمرارية انتباه الأطفال ، بالأ تكون البداية بعد فترات طويلة من الانتباه ، مع ملء جو الفصل بالمؤثرات التي تمكننا من تنفيذ المهام التعليمية وكذا التعزيز المستمر الذي يؤدي إلى حدة اضطرابات الانتباه ، كما يقولون لأنفسهم قبل أن يبدعوا أية مهمة تعليمية : أنا سوف أتوقف ، استمع ، أنظر ، أفكر قبل أن أجيب ، . . . . . قد نتج عنه تحسن كبير في سلوك الأطفال ، كما أن إعطاء مزيد من وقت التركيز ، والاستجابة الأمرية الفورية تقدم تحسنا في علاج حالات اضطرابات الانتباه فرط النشاط ( حسن محمود حسن ، 1992 ، 51 - 52 ) .

ويقوم العلاج السلوكي على نظرية أن السلوك الخاطئ يرجع إلى تعلم وتكيف خاطئين ، ومن ثم يهدف العلاج السلوكي إلى إزالة السلوك الخاطئ وإعادة التعلم والتكيف ( عبد المنعم الحفنى ، 1994 ، 93 ) .

ويستند هذا العلاج على المدرسة السلوكية التي تعتقد أن السلوك الإنساني ما هو إلا مجموعة من العادات تعلمها الفرد أو اكتسبها في أثناء مراحل نموه المختلفة ويتحكم في تكوينها قانونا الكف ، والاستثارة ، اللذان يسببان حدوث مجموعة الاستجابات الشرطية ، نتيجة للعوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد ، حيث يرى السلوكيون أن اضطراب الانتباه ناتج عن أحد العوامل الآتية :

— **الفشل في إكتساب سلوك مناسب أو نعلمه .**

. نعلم أساليب سلوكية غير مناسبة .

. مواجهة الفرد لمواقف مناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب .

. ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة ( زينب محمود شقير ، 1999 ، 28 ) .

ويرى كثير من المعالجين السلوكيين أن هناك علاجا متعدد الأوجه يمتد ليشمل :  
أ - الأساليب السلوكية القائمة على نظريات التعلم عند " بافلوف " و " سكينر " بشكل خاص .

ب - أساليب العلاج الذهني أو المعرفي التي تركز على تعديل الأساليب الخاطئة من التفكير والتدريب على حل المشكلات .

ج - الأساليب الاجتماعية بما فيها تدريب المهارات الاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعي الجيد من خلال ملاحظة النماذج السلوكية والقوة ( عبد الستار إبراهيم ، 1993 ، 10 ) .

ويقوم العلاج المعرفي السلوكي على نظرية التعديل المعرفي السلوكي لـ " هاربرت " الذي بنى نظريته على مزج بعض المفاهيم السلوكية مع بعض المفاهيم المعرفية ، وتبنى نظرية التعديل المعرفي السلوكي على أسس مهمة ، منها :

فهم وظائف الحوار الداخلي ، والتعليمات الشخصية المتبادلة ، والملاحظة الذاتية ، والأفكار المتنافرة أو غير المناسبة ، واستخدام التقويم المعرفي السلوكي ، وإعادة البنية المعرفية ، والتدريب على حل المشكلات ، وتعلم مهارات المواجهة والتأقلم ، وضبط الذات ،

وأساليبه ؛ بهدف إحداث التعلم ، وإحداث التغيير في السلوك والمعرفة ، والجهد الذاتي لحدوث الاستبصار ، والتدريب على أنماط سلوكية مبنية على معارف عقلانية تفيد في علاج الحركة الزائدة وعدم تركيز الانتباه . وللعلاج المعرفي السلوكي كثير من الفنيات تتمثل في : النمذجة ، والمناقشة وتبادل الحوار ، والتمثيل ( لعب الدور ) ، الاسترخاء ، التعزيز ( التدعيم ) الواجبات المنزلية .

### (3) العلاج الطبي :

لعلاج اضطرابات الانتباه فرط النشاط تستخدم العقاقير الطبية كمنبهات للجهاز العصبي المركزي خاصة " الدك ستروا مفيتامين والمثيل فيدويت ، والبيموكين ، ومضادات الاكتئاب والذهان " ، وقد أظهرت عديد من الدراسات أن هذه العقاقير تؤدي إلى خفض حدة اضطراب الانتباه فرط النشاط من خلال قياسات الآباء والمعلمين . . كما أظهرت تحسناً في عديد من أوجه التحصيل الأكاديمي . . علماً بأن مضادات الاكتئاب والذهان تعد في الصف الثاني ، وتستخدم بجرعات أقل لما لها من آثار جانبية إذا استخدمت على المدى البعيد ، حيث تعوق النمو الطبيعي للطول والوزن بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى نقص في الوظائف المعرفية . ومن ثم لم يعد العلاج الطبي الاختيار الأمثل للعلاج ، فعلماء النفس يفضلون تغيير السلوك باستخدام مبادئ التعلم المتكاملة . . ؛ لتقليل احتمالات التشتت ويتم هذا من خلال تهيئة المهام التعليمية بطريقة تضمن استمرارية انتباه الطفل واهتمامه ( حسن محمود الهجان ، 1992 ، 52 ) .

### (4) العلاج النفسي :

لابد أن يصاحب العلاج الطبي مساعدات نفسية لإعطاء الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط فرصة ليكتشف 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 أنا أعلى طبيعي قابل للتكيف بالإضافة إلى استخدام فنيات للتعامل مع المشكلات السلوكية ضمن الخطة العلاجية ( زينب محمود شقير 1999 - 26 ) .

في حين استخدمت دراسة أخرى أسلوب التعاقد التبادلي ( Contingency ) الذي حدده "هوم" 1973 Homme بأنه " الاتفاق على تقديم مكافآت مقابل السلوك المرغوب الذي يسلكه الطفل ، فإذا نفذ الطفل سلوكاً يريد المعلم أن يفعله ، فإنه يحصل على تدعيم إيجابي ، أما إذا قام بسلوك طلب منه المعلم ألا يفعله ، فإنه يُعاقب على ذلك بسحب جزء من التدعيم الإيجابي الذي سبق حصوله عليه . . ولزيادة فاعلية التعاقد التبادلي يشترط أن يكون التدعيم المستخدم محبوباً ومرغوباً لدى الطفل ، كذلك يكون متناسباً مع الجهد المبذول ، وأن يكون فورياً ومتقطعاً ( أي يقدم أحياناً ، ويحجب أحياناً أخرى ) حيث أشارت التجارب استمرارية السلوك الذي يكتسب بفعل التدعيم المتقطع وهذا لا يتعارض مع فكرة التدعيم الفوري .

أما الأسلوب الثاني فهو أسلوب التدريس اللطيف Gentle Teaching ويعد هذا اتجاهاً جديداً في علاج عديد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المضطربين ، وذوى الصعوبات باعتباره مدخلاً للتربية الإنسانية ؛ القائمة على أساس المؤازرة الوجدانية ، للإقلال من سلوكيات اضطراب الانتباه فرط النشاط دون استخدام عقاب ، بل من خلال علاقة إيجابية قائمة على الدفء ، والتقبل ، والتبادل ، وتبنى قيم لا تسلطية ، والتأكيد على مساندة الطفل ،

وعدم تعريضه لمشادة ما ، والصدقة والاعتماد المتبادل ، بدلا من التركيز على الانصياع والطاعة والخضوع ( فؤاد حامد الموفي ، 1995 ، 7 ) .

### (5) التدخل العلاجي بالتغذية :

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على استخدام التدخل العلاجي بالتغذية للأطفال ذوي اضطرابات الانتباه فرط النشاط إلى وجود علاقة إيجابية بين الحساسية للتغذية واضطراب فرط النشاط لدى الأطفال . وقد اعتمدت الدراسات على اختيار مفرصها من الأطفال الذين لديهم نوع من الحساسية للتغذية . ومن الدراسات الجديدة في هذا المجال دراسة " كابلان " وآخرون ( Kaplan .et al 1989 ) التي أجريت على عدد من المفرصين الذين يعانون من الحساسية لأنواع معينة من التغذية . . وقد أظهرت النتائج أن 42% من المفرصين قد حققوا تحسنا بمعدل 50% من سلوكياتهم ، وأن 16% حققوا تحسنا بنسبة 12% فقط .

### (6) تدريب الآباء : Parent Training

اتجه عدد من الباحثين والممارسين والأخصائيين إلى اختبار كفاءة برامج التدريب للآباء وفعاليتها على اعتبار أنهما - أي الوالدان - هما أكثر الأشخاص البالغين تواجداً ومعايشة واهتماماً بحياة الطفل ، والسيطرة على سلوكهم لأكثر فترة ممكنة ، قد لا تتوافر لأي فئات التدخل العلاجي الأخرى .

### ومن التكنيكات المستخدمة في تدريب الآباء ما يلي :

#### أ . تعظيم أو تعزيز قيمة انتباه الوالدين :

ويتأتى ذلك من خلال إثارة الآباء إلى ضرورة زيادة الاهتمام بملاحظة الطفل ومتابعته وقضاء وقت يومي في الانغماس في أنشطة سارة ومُبهِجة للطفل ، وعدم محاولة إجهاده أو الضغط عليه ، أو توبيخه ، أو تهديده بالنتائج المترتبة على سلوكه .

#### ب . تعزيز سلوك المطاوعة أو الطاعة لدى الطفل :

بهدف تخفيض الأنشطة أو الأنماط السلوكية غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل ، ومن ثم تؤثر عملية تعزيز سلوكه مطاوعة الطفل للكبار وبناء جسور من الثقة بينه وبينهم في التخلص التدريجي من السلوكيات غير المرغوبة أو على الأقل تخفيضه .

#### ج . إيجاد نظام أسري للكسب والخسارة :

انطلاقاً من فكرة التعزيز المباشر لسلوك الطفل إيجابياً أو سلباً يجب وضع نظام أو قواعد تقوم على المكسب أو الخسارة اعتماداً على السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة التي تصدر عن الطفل ، فيحصل الطفل على قيم نقدية رمزية مع زيادة رصيده من السلوكيات المرغوبة ، ويخسر الطفل قيمة نقدية رمزية مع نقص رصيده أو مع تكرار السلوكيات غير المرغوبة . . ويمكن عمل قائمة بهذه الأنماط مثل قوائم المكسب والخسارة .

#### د . تخصيص وقت حر تلقائي لا ينتقيد فيه الطفل بالأوامر :

هذا الوقت يكون بلا أية تعزيزات أي خارج نطاق التعزيز ، ويستهدف وضع الطفل في مواقف سلوكية يعبر فيها عن ذاته بشكل حر وتلقائي ودون التقيد بالآثار المرتبطة بأشكال التعزيز ، مع ملاحظة الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطفل خلال هذه المواقف ، وإلى

أي مدى استطاع الطفل أن يعمم السلوكيات المرغوبة في المواقف المختلفة خارج نطاق التعزيز .

#### د . شمول أو إتاحة مدى أكبر للسلوكيات :

يمكن إتاحة مدى أكبر لأنماط أخرى من السلوك . ومتابعة تقدم الطفل وتعميمه للسلوكيات المرغوبة خلالها . وهكذا حتى يستوعب الطفل مدى أكبر من السلوكيات في الاتجاه المرغوب ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ، 276 - 284 ) .

## الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه

هناك مجموعة من الاستراتيجيات يمكن أن تتناسب مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، ومنها :

### [ 1 ] الاستنتاج : Drawing Inferences

الاستنتاج جزء من عملية ( الاستيعاب ) إن لم يكن جوهرها ، ويمكن تعليم مثل هؤلاء التلاميذ كيفية تحسين قدراتهم الاستنتاجية .  
فقد استطاع " روفائيل " Raphael و " نكوت " Wonnacot 1985 أن يساعدوا التلاميذ على الاستنتاج من خلال تقديم أشياء تذكرية وحركية تسهم في تكامل المعرفة السابقة والمعرفة التي يتضمنها النص ( Dole & Duffy , 1991 , 245 ) وتعد هذه الاستراتيجية 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 ، وهنا قد لا يجد التلاميذ صعوبة في الاستنتاج بأن " فاطمة " تعيش في أسرة غنية ، مع أنها لم تذكر في الجملة ( رضا أحمد الأدهم ، 1996 ، 85 ) .

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

### [ 2 ] توليد الأسئلة : Generating Questions

وصياغة 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 الاستراتيجية بوصفها مكملة للتعليم المتبادل " . ( Pearson & Grcia , 1991 , 39 )  
وتفيد نتائج دراسة كل من " براون " Briwn و " بلنكار " Palincsar ( 1985 ) أن صياغة المتعلمين للأسئلة تؤدي إلى مستويات أعمق لمعالجة النص ، ومن ثم تؤدي إلى تحسين استيعابهم " ( Dole & Duffy , 1991 , 246 ) .

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

### [ 3 ] التكيف : Adapting



حينما يكتشف القارئ إخفاقه في الاستيعاب فعليه أن يقوم بإجراء لتعديل مساره ، والقراء المهرة يعرفون متى وكيف 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 ( فاروق خليفة أبو زيد ، 1993 و 41 )

كما يتميز القراء بقدرتهم على أن يكيفوا سرعتهم في القراءة تبعا لطبيعة النص المقروء ، ومستوى صعوبته ، ويعرفون كذلك كيفية التنبؤ أو التعميم ، والحاجة إلى استخدام المعجم ( Pearson & Garcia , 1991 , 40 ) .

ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في توجيه التلاميذ - وبخاصة المتقدمون منهم - لتحسين الاستيعاب لديهم عن طريق إعادة المقروء مرات إذا عجزوا عن إجابة أسئلة الفهم أو بعض منها .

#### [ 4 ] الفهم في القراءة :

وأساس هذه الاستراتيجية هو أنه لا قراءة دون فهم ، ويعنى ذلك أنه لكي تتحقق للقراءة الجهرية مهاراتها فيجب أن تسبق بقراءة صامتة ، تعقبها أسئلة عامة لقياس مدى فهم القارئ لما قرأه حتما ( حسن سيد شحاتة ، 1981 و 62 ، 63 ) .

وتبدأ هذه الاستراتيجية 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 يخفي 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 التالية ، وهكذا حتى تنتهي قراءة الموضوع قراءة جهرية متسلسلة ، تعقبها مناقشة تفصيلية في محتويات الموضوع ، ثم تعاد القراءة الجهرية مرة أخرى للإصلاح والإرشاد ، وبحيث يُدرب القراء على تصويب أخطائهم تدريجيا عمليا بعد انتهاء هذه القراءة ؛ حرصًا على تسلسل القراءة .

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

#### [ 5 ] البدء بالنموذج :

وأساس هذه الاستراتيجية " المحاكاة وإعطاء نموذج للقراءة الصحيحة يمكن أن يقلده القارئون ، ويسترشدوا به في أثناء قراءتهم " ( حسن سيد شحاتة ، 1981 ، 65 ) . وتبدأ هذه الاستراتيجية 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 أقردهم 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 الاستراتيجية في تدريس النصوص الأدبية المقررة بالوحدتين .

#### [ 6 ] الجميع يقرءون معا :

وأساس هذه الاستراتيجية " تحسين قراءة أواسط التلاميذ وضعفائهم ، حيث يقوم المجيدون من القراء بتوجيه غيرهم من أفراد الجماعة ( حسن سيد شحاتة ، 1981 و 68 ) .

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 عمل مفيد .

ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية 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 يقرءون وبالتالي لا تكشف أخطأهم .

### [ 7 ] القراءة المتكررة :

تهدف هذه الاستراتيجية إلى " تحسين مستوى أداء المعسرين قرائيا عن طريق زيادة الطلاقة والدقة بالنسبة للقراءة الجهرية ، بالإضافة إلى زيادة الفهم " ( **نصرة محمد جلجل ، 1994 ، 186** ) .

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 الاستراتيجية 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 من 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 نوعا من التغذية الرجعة التصحيحية التي تساعد التلاميذ بصورة كبيرة ، ويُطلق عليها في أدبيات البحث **Corrective Feed back** .

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

**Auditory Processors**

**. المشغلات السمعية**

**Visual Processors**

**. المشغلات البصرية**

**Phonological Processors**

**. المشغلات الصوتية**

وبعد التأكد من قراءة التلاميذ للدرس قراءة جهرية ، وأنها قد أصبحت على 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 ( **Dowhower , 1989** ) إلى أن إستراتيجية إعادة القراءة تعد أداة تدريسية موثوقا بها ، وقد جمع الباحثون في السنوات القليلة الماضية قائمة مطولة من الدراسات التي عالجت موضوع إعادة القراءة كأسلوب لتحسين القدرة على القراءة ( **رضا أحمد الأدهم ، 1996 ، 89** ) .

كما تؤكد دراسة " كان " ( **Kann ., 1983** ) على أن اتباع 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 تغييرات إيجابية في دافعية المتعلمين للقراءة ، وزيادة الوقت الحر الذي يقضونه في القراءة .

## [ 8 ] 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 لماكروري Mccorroy في مجال تعليم النحو والمفردات . فالنحو في هذه الدراسة عبارة عن مباريات يتلاعب فيها تلميذان بأسماء الكلمات في شكل لغز كلمات متقاطعة ، ويأخذ اللاعبون أدوارهم بتوليد جمل صحيحة نحويا ، 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 . وتشترك المباريات مع الألعاب في النشاط والترويح ، إلا أنها تزيد عليها بأنها تحدد بقواعد محددة ، وتأخذ 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 ، مفضون عليه ، يفضلونه على كل ما سواه ، ومن هنا تتجه التربية إلى إدخال اللعب وأنواع النشاط في العمل المدرسي .

### 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 ( أسماك خشبية أو ورقية - بطاقات - ساعات خشبية )
- تصميم المباراة على أساس ميول التلاميذ لا ميول المعلم .
- مناسبة المباراة مع مستويات التلاميذ وقدراتهم .
- تحديد الضوابط والقواعد لممارسة المباراة بشكل صحيح .
- صياغة التعليمات بطريقة واحدة ومختصرة .
- مكافأة فريق الفائزين .
- التأكيد على عنصر المنافسة ، وتحفيز ذكاء التلاميذ .
- الربط بين المباراة وبيئة التلاميذ ( لعبة صيد السمك تتناسب مع تلاميذ البيئة الساحلية مثلا ) .
- التقويم .

ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في تدريس النحو لهذه الفئة من التلاميذ مضطربي الانتباه المفرطي الانتباه حيث تساهم في امتصاص نشاطهم الزائد في تعلم 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 ] تمثيل الأدوار :

وتعد استراتيجية فعالة لتدريس اللغة بجوانبها المختلفة ، لأنها تحول الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دورا ، ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور ، واستخدامها في تدريس النحو مثلا يعني مسرحة درس النحو ، أي تحويله إلى حوار مسرحي ، تتحدث فيه حروف الجر عن نفسها أو عن عملها على السنة التلاميذ ، ومثل هذه المواقف المسرحية يمارس فيها التلاميذ

العاديون عامة ومضطربو الانتباه مفرطو النشاط خاصة أنماطا لغوية وكلماتٍ وجملا وأساليب فصيحة تيسر لهم ممارسة اللغة بنجاح .

#### **والخطوات المتبعة في هذه الطريقة هي :**

- أ - تحديد الأهداف المراد تحقيقها من الحوار المسرحي ، وتحديد وسائل قياسها .
- ب - تحديد الأدوار والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الحوار ( بطاقات ، صور ، دبابيس ملايس ) .

#### **ج - 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 الفصل .
- أن يضبط الحوار بالشكل .
- تقسيم الحوار إلى عدة مشاهد ، كل مشهد ينتهي باستنتاج المعلم لجزء من القاعدة .

- د - اختيار مجموعة من التلاميذ ، وتعريف كل تلميذ دوره ، وتدريبهم في وقت الفراغ قبل حصة النحو - على الأداء التمثيلي لهذا الحوار ، مع مراعاة دقة النطق ، وصحة الضبط ، وحسن الإلقاء .

- هـ - عرض التلاميذ الحوار التمثيلي أمام زملائهم في الفصل في حصة النحو .

#### **و - كتابة المعلم القاعدة على السبورة .**

وتلقتي هذه الاستراتيجية 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 الانتباه مفرطي النشاط مثل استراتيجيتي : **الاستنتاج ، والتكيف** .

- تؤكد الاستراتيجيات ( 1 : 4 ) على دور الخبرة السابقة في فهم المادة المقروءة ، وبينت أن القارئ الماهر يمكن أن يبني فروضا لتعرف المعنى من خلال السياق ، وكيف أن هذه الميزة تمدد بمفاتيح لفهم النص ، 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 طبيعياً غير متكلف

- يجب أن يكون مكان القراءة جيد التهوية والدفء والإضاءة ، فسيحاً مريحاً 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 خطوطاً بالقلم الرصاص تحت الكلمات الصعبة ، وأن يقرأوا قراءة فهم ؛ ليستطيعوا الإجابة عما يُوجه إليهم من أسئلة .

- لتعليم التلاميذ مناقشة الأفكار العامة ينبغي على المعلم أن يلقى 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 ؛ لتثيير تفكيرهم .

- لتعليم التلاميذ مضطربي الانتباه 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 ، وتكليف آخر بقراءة ما كتب .

- لا بد في دروس اللغة العربية من نموذج يكون مقياساً للقراءة ، ممثلاً لمهاراتها ، ويثير فيهم حب المناقشة ، وهذا النموذج يقرؤه 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 .

- تشجيع الإلقاء الجهرى أمر ضروري - وبخاصة لهذه الفئة من التلاميذ - وهذا 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 ، أم التشجيع الذي يأتي من التلاميذ فيتمثل في ألا يسخروا منه حين يقرأ ، وألا يقاطعوه حين يخطئ ، وألا يتحدثوا وهو يقرأ - ينبغي أن يلتفت العلم إلى أن القراءة الصحيحة تتطلب من القارئ أن يتحكم في جسمه ، فيتحرر من التوتر ، ومن ارتخاء الجسم ، فإن كان الجسم جامداً فالصوت معرض لأن يكون جافاً أو متحجراً ، وعلى العكس لو كان الجسم مترخياً أكثر من اللازم فلا يكون للصوت الحيوية أو النشاط ، أما التوازن الجسمي فيوحى برباطة الجأش والتحكم مما يمكن القارئ من التركيز على الأفكار والمشاعر ، وحسن صدق الانفعال ، ولذا فالقارئ الجيد يجب أن يجلس أو يقف بطريقة تسمح للجسم بأن يؤدي وظيفة القراءة في سلامة ، فإذا استدارت الأكتاف أو تدلت الرأس أو ارتفعت أكثر من اللازم فهناك خطأ في توازن الجسم لا بد من تصحيحه ؛ لتزيد اليقظة في القراءة الجهرية ( محمود رشدي خاطر وآخرون 1986 ، 223 )

## الدراسات السابقة :

### وتشمل :

أولاً : دراسات وبحوث تناولت علاج التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه في المجالات النفسية بصفة عامة .

ثانياً : دراسات وبحوث تناولت علاج التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه في مجال المواد الدراسية بصفة خاصة .

### مُتَلَمِّتاً :

يقوم الباحثون باستعراض البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بظاهرة اضطراب الانتباه فرط النشاط حيث حظيت هذه الظاهرة باهتمام كثير من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم في البحوث الأجنبية، إلا أنها لم تحظ باهتمام الباحثين العرب إلا في نطاق ضيق . وتبعاً لهدف هذا البحث سوف نتناول هذه الدراسات والبحوث السابقة من خلال محورين الأول : الدراسات والبحوث التي تناولت علاج اضطراب الانتباه فرط النشاط بصفة عامة بأساليب نفسية وغيرها - أما المحور الثاني فيتناول : الدراسات والبحوث السابقة في مجال المواد الدراسية بصفة خاصة .

وفيما يلي عرضٌ للدراسات والبحوث التي تندرج تحت كل محور من هذين المحورين ملتزمين بالترتيب الزمني على النحو التالي :

### أولاً : دراسات وبحوث تناولت علاج اضطراب الانتباه فرط النشاط في المجالات النفسية وغيرها بصفة عامة .

من الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المحور : دراسة ( مديحة محمد العزبي 1981 ) و( لاهي وآخرون ، 1984 ) و ( عائشة بنت عبد الخالق ، 1985 ) و ( خازيندار 1987 ) و ( عيسى عبد الله جابر ، 1989 ) و ( السيد إبراهيم السماد ونى ، 1990 ) ، و ( عبد العزيز محمود عبد الباسط ، 1992 ) و ( دوباوول ، هيتينجسون ، 1993 ) و( فؤاد حامد

الموافي ، 1995 ) و ( خالد إبراهيم الفخراني ، 1995 ) و ( معتر المرسي المرسي 1998 ) و ( زينب محمود شقير ، 1999 ) .

حيث هدفت دراسة ( مديحة محمد العزبي 1981 ) إلى دراسة السلوك المشكل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية ومستوى التحصيل الدراسي ، وقد تناولت مشكلة فرط النشاط ، ومن فروض هذه الدراسة هل توجد دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ مرتفعي ومنخفضي النشاط من حيث اتجاهاتهم نحو أساليب المعاملة الوالدية ؟ وكذلك مستوى التحصيل الدراسي ؟ ولاختبار صحة الفروض اختيرت عينة قوامها 180 تلميذا تراوحت أعمارهم من ( 7 - 11 ) سنة وكانت أهم نتائجها / أنه توجد فروق دالة إحصائية في الحماية والإشراف والتشجيع والمساندة لصالح مجموعة الأطفال زائدي النشاط - وأيضا وجود فروق دالة إحصائية في التسلسل لصالح مجموعة الأطفال منخفضي النشاط بينما لا توجد فروق في الأبعاد الآتية : التقبل والانسجام ، العقاب ، العدوان .

أما دراسة " لاهي " وآخرون ( Lahey et ad. , 1984 ) فقد هدفت إلى معرفة مدى التشابه والاختلاف بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، واضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط ، وتكونت مجموعة البحث من ( 30 ) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي ، مقسمين إلى مجموعتين تتكون الأولى من ( 10 ) تلاميذ لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتتكون الثانية من (20) تلميذا لديهم اضطراب 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 الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون من كل من : اضطرابات التواصل ، والسلوك العدواني ، والسلوك الشاذ ، وعدم الشعور بالذنب ، وانخفاض الأداء المدرسي .

أما دراسة ( عائشة بنت عبد الخالق بن محمد ، 1985 ) التي هدفت إلى تعرف مدى ارتباط مستوى التحصيل الدراسي ببعض العوامل النفسية ، وتحديد العوامل التي تميز تلاميذ المدارس في المنطقة الجنوبية الابتدائية عن تلاميذ العاصمة الابتدائية بالنسبة للاتجاهات الوالدية نحو العمل المدرسي .

وبالنسبة لكل من : ممارسة النشاط المدرسي ، والحاجات النفسية ، فقد أظهرت النتائج عدم صحة الفروض ، مما يؤكد على ضرورة الاهتمام بالعوامل المتداخلة في تحصيل التلاميذ ، وافترضت الباحثة برنامجا إرشاديا لكل من أولياء أمور التلاميذ ، وللتلاميذ أنفسهم .

أما دراسة خازيندار ( Khazindar, N. H., 1987 ) فقد استهدفت معرفة مدى فاعلية أسلوب " تعديل السلوك المعرفي " في التأثير على كل من التحصيل الأكاديمي ، والأداء السلوكي والمعرفي لدى الأطفال مضطربي الانتباه ، 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 الانتباه وتكونت العينة من ( 20 ) طفلا من تلاميذ الصف الأولى وحتى السادس الابتدائي ، يعانون من اضطراب الانتباه (مجموعة تجريبية ) كما اختيرت مجموعة أخرى من الأطفال العاديين ( مجموعة ضابطة ) ولتقييم مدى فاعلية الحسابات 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 بينت النتائج عدم فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في تحسين أداء الأطفال مضطربي الانتباه .

أما دراسة ( عيسى عبد الله جابر ، 1989 ) فقد استهدفت تشخيص الاضطرابات السلوكية ( العدوان - الانطواء ) لدى الأطفال من سن ( 6 - 12 ) سنة من خلال اللعب ، وأنواع اللعب التي يختارونها ، والكشف عن مدى فائدة تطبيق البرنامج الإرشادي عن طريق اللعب

وباستخدام أسلوب التعزيز / الانطواء عن طريق استخدام أسلوب البونات ، وهل يؤدي هذا البرنامج إلى علاج السلوك المضطرب لدى الأطفال ؟ واختيرت عينة مكونة من ( 90 ) طفلاً قسمت إلى مجموعتين عدوانية وانطوائية ، وقسمت كل من العينتين إلى ( 3 ) مجموعات تجريبية أولى وثانية وضابطة ، وقد تبين من النتائج أن هناك فروقاً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى من العينة العدوانية التي استخدم معها أسلوب التعزيز المادي في التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس السلوك - كما وجدت فروق دالة بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية من العينة العدوانية التي لم يستخدم معها أسلوب التعزيز المادي - في حين لم توجد فروق دالة بين درجات الأطفال في المجموعة الضابطة العدوانية، وكذلك الحال بالنسبة للعينة الانطوائية حيث وُجدت فروق دالة بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى من العينة الانطوائية التي استخدم معها أسلوب التعزيز المادي ، وُجدت فروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية من العينة الانطوائية في التطبيق القبلي والبعدي لمقاييس السلوك للأطفال .

في حين لم توجد فروق بالنسبة للأطفال في المجموعة الضابطة الانطوائية بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقاييس السلوك - وتبين من البحث أن البرنامج الإرشادي لا يؤدي إلى علاج الأطفال المضطربين سلوكياً عن طريق اللعب ولا إلى تحسين نسبة الذكاء لدى الأطفال . أما دراسة ( السيد إبراهيم السمامد ونى ، 1990 ) فقد هدفت إلى دراسة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوى فرط النشاط التي تنعكس في مستوى الأداء على المهام التيقظية السمعية والبصرية ، كما تهدف أيضاً إلى تعرف أثر طبيعة كل من موقف الأداء والمهام على تلك الخصائص . وتكونت عينة الدراسة من ( 84 ) تلميذاً ( ذكورا فقط ) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين ( 11 - 12 ) سنة ، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي : الأولى : التلاميذ ذوى فرط النشاط مع العجز في الانتباه وعددها ( 28 ) تلميذاً ، والثانية : التلاميذ ذوى فرط النشاط وعددها ( 28 ) تلميذاً ، والثالثة : التلاميذ العاديون وعددهم ( 28 ) تلميذاً ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوى فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوى فرط النشاط عن العاديين على اختبارات الانتباه السمعي والبصري .
- يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء ويكون هذا الأثر واضحاً لدى مجموعتي الأطفال ذوى فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوى فرط النشاط .
- يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال ( ذوى النشاط ومع العجز في الانتباه ، وذوى فرط النشاط والعاديين ) والفترات الزمنية ( 3 ، 6 ، 9 ، 12 ، 15 دقيقة ) على مستوى الأداء .

- يتأثر أداء الأطفال ذوى فرط النشاط بالمشتمات الخارجية بمقارنته بأداء الأطفال العاديين . وتوصى الدراسة بأنه إذا كان السلوك الاندفاعي من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوى فرط النشاط عن ذويهم . فيجب تدريب تلك الفئة على التحكم ذاتياً في سلوكهم ؛ ليرتفع مستوى أدائهم ، على مختلف المهام العقلية . كذلك يجب اختيار أفضل البرامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال عامة ، وذوى العجز في الانتباه ، وفرط النشاط خاصة . كما توصى بتدريب المعلمين على كيفية استخدام المثيرات الخارجية داخل حجرة الدراسة ؛ كمنبهات أو التقليل منها كمشتمات .

أما دراسة ( عبد العزيز محمود عبد الباسط ، 1992 ) فاستهدفت الكشف عن أثر تفاعل نوع التعزيز وسمات الشخصية ، والمستوى الاجتماعي على تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي . وأوضحت النتائج : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي . بين نوعي التعزيز الموجب والتعزيز السالب ، وهذه الفروق لصالح التعزيز الموجب - كما توجد فروق في مستوى التحصيل الدراسي باختلاف أشكال التعزيز الموجب وهذه الفروق لصالح المكافأة المادية بالمقارنة بالأشكال الأخرى من التعزيز



الموجب - ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي باختلاف أشكال التعزيز السالب ، وهذه الفروق لصالح التصحيح المضاعف مقارنة بالأشكال الأخرى من التعزيز .

أما دراسة " دوباوول " ، " هنيجسون " ( Dupaul G . J & Henning Son ) P.N.1993 فقد استهدفت معرفة مدى تأثير تعليم الأطفال العاديين ( الأقران ) وتثقيفهم على أداء الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه داخل الفصل الدراسي ، وقد دُرِبت مجموعة من الأقران على إجراءات تعليمية ، مثل تكرار الاشتراط والتغذية الرجعة المباشرة - ووجد أنها تفيد في علاج الأطفال مفرطي النشاط - وقد أوضحت النتائج ظهور تحسن دال إحصائياً في كل من : الانتباه إلى المهام التعليمية ، ومستوى النشاط والمهارات الحسابية لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه . كما أوضحت النتائج إمكانية استخدام المدرس لأسلوب تعليم الأقران كمدخل سلوكي في علاج التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه . الذين يتصفون بانخفاض التحصيل الدراسي ولديهم اضطراب معرفي .

أما دراسة ( فؤاد حامد الموافق 1995 ) فقد استهدفت التحقق من مدى فاعلية كل من أسلوب التبادل Canting Agency Contracting والتدريس الملطف Gentle Teaching في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة . وكذلك تعرف مدى دلالة الفروق بين أسلوبي : التبادل والتدريس الملطف في خفض النشاط الزائد ، للوقوف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية .

وتكونت عينة الدراسة من 66 طفلاً من ذوى النشاط الزائد - اختيروا وفقاً لمعايير محددة - من بين أطفال دور الحضانة بمدينة المنصورة . وقد وزعوا على ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعة ضابطة وباستخدام قائمة " تقدير المعلمة للنشاط الزائد لدى الطفل " ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في : تحليل التباين أحادي الاتجاه ، واختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات ، أوضحت النتائج أن : فاعلية كل من أسلوبي التبادل والتبادلي ، وأسلوب التدريس الملطف في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ، كذلك زيادة فاعلية أسلوب التدريس الملطف مقارنة بأسلوب التبادل في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال .

أما دراسة ( خالد إبراهيم الفخراني ، 1995 ) فقد استهدفت توضيح الفروق بين أداء الأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد من ناحية ، وأداء الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد من ناحية أخرى ، والأطفال العاديين على بعض المقاييس التي تقيس التأزر البصري الحركي ، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة بلغت ( 90 ) طفلاً وطفلة منهم ( 30 ) طفلاً من مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد ، و ( 30 ) طفلاً مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد ، و ( 30 ) طفلاً عادياً ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء الأطفال العاديين والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد ودونه على مقاييس التأزر البصري الحركي لصالح الأطفال العاديين - كما وجدت فروق دالة بين الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد لصالح المجموعة الثانية على جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة .

أما دراسة ( معتر المرسى المرسى ، 1998 ) فقد استهدفت تعرف التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه وتعرف الخصائص النفسية والاجتماعية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ وتحديد نسب انتشار اضطراب الانتباه - بفتته - لدى الجنسين - وكذا دراسة الفروق بين التلاميذ ( الذكور ، الإناث ) الذين لديهم اضطراب الانتباه فرط 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 الانتباه والعاديين موزعين كالآتي : 114 تلميذاً لديهم اضطراب الانتباه فرط النشاط ، 50 تلميذة لديهم اضطراب الانتباه فرط النشاط ، 48 تلميذاً لديهم اضطراب الانتباه غير المتميز ، 42 تلميذة لديهم اضطراب الانتباه غير المتميز ، 66 تلميذاً عادياً ليس لديهم اضطراب في الانتباه ، 58

تلميذة عادية ليس لديها اضطراب في الانتباه . وقد تراوحت أعمار التلاميذ عينة البحث بين 8 - 11 سنة . ثم اختار الباحث 14 تلميذاً من تلاميذ عينة الدراسة الأساسية ليمثلوا عينة دراسة الحالة ، منهم 8 حالات موزعة بواقع حالتين من كل مجموعة من المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه ، 6 تلاميذ موزعين بواقع ثلاثة تلاميذ من كل مجموعة من مجموعتي التلاميذ العاديين .

### وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب الانتباه فرط النشاط لصالح الذكور ، حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب : 9.44 % ، 4.24 % وهذا يشير إلى أن نسبة انتشار حالات اضطراب الانتباه مفرط النشاط لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث .

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسبة انتشار اضطراب الانتباه غير المتميز ، بالرغم من الزيادة النسبية لانتشار اضطراب الانتباه غير المتميز لدى الذكور عن الإناث . حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب : 3.97 % ، 3.56 % .

- بلغت نسبة انتشار اضطراب الانتباه بفتية لدى الجنسين بصفة عامة 10.64 % وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه ، كل على حدة ، ومتوسط درجات كل من مجموعة الذكور ومجموعة الإناث العاديين في نسبة الذكاء لصالح مجموعتي الذكور والإناث العاديين ، وهذا يشير إلى انخفاض نسبة الذكاء لدى تلاميذ المجموعات الأربع لاضطراب الانتباه ، كل على حدة ، مقارنة بكل من مجموعة الذكور ومجموعة الإناث العاديين .

أما دراسة ( زينب محمود شقير ، 1999 ) فقد 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 الانتباه ( معرفي ) ، فرط النشاط ( سلوكي ) ، العدوانية ( سلوكي ) الاندفاعية ( انفعالي - سلوكي ) ومن أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج هي :

### 1 - النمذجة Modeling ويتمثل في :

- |                             |                              |
|-----------------------------|------------------------------|
| أ - عمليات الانتباه         | Attention Processes          |
| ب - وعمليات الاحتفاظ        | Retention Processes          |
| ج - وعمليات الأداء الحركي   | Motor reproduction Processes |
| د - وعمليات الدافعية        | Motivational Processes       |
| 2 - المناقشة وتبادل الحوار  | Dissects                     |
| 3 - التمثيل ( لعب الأدوار ) | Role Play                    |
| 4 - الاسترخاء العضلي        | Muscular Relaxation          |

5 - التعزيز ( التدعيم ) Reinforcement وتنقسم إلى ثلاثة أنواع هي :

أ - معززات مادية ملموسة ( حلوى ، طعام ، اللعب ، . . . ) .

ب - معززات اجتماعية :

- تقديم الانتباه والاهتمام من خلال سلوك الابتسام ، والإيماءة ، والنظر إلى الطفل .

- الحب والود الذي يظهر من خلال تقبيل الطفل وحمله .

- الاستحسان باستخدام الألفاظ والحركات الدالة كالكلمات ، والتقبل .
- تنفيذ رغبات الطفل والامتثال لبعض طلباته .

ج – معززات نشاطية : تشمل الأنشطة المحببة إلى الطفل مثل مشاهدة التلفاز ، والخروج لنزهة ، ولعب الكرة ، ولعب الأتاري .

## Home Work

## 6 – الواجبات المنزلية

وقد استغرق تنفيذ البرنامج ( 12 ) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا ، وتكونت العينة من اثني عشر تلميذا بالصف الرابع الابتدائي الذين شخصوا 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 و ( 6 ) آخرين مجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج العلاجي . وأظهرت النتائج أن الدراسة لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي ، حيث كانت النتائج غير دالة لجميع متغيرات الدراسة وهي: اضطراب الانتباه ، وفرط النشاط ، والعدوانية والانفعالية ، 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 اثنتي عشرة جلسة مع استخدام فنيات علاجية مما ترتب عليه انخفاض معدل المتغيرات السلبية لدى أفراد المجموعة التجريبية : اضطراب الانتباه فرط النشاط ، العدوانية ، الانفعالية .

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

## ثانيا : دراسات وبحوث تناولت علاج التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه

### في مجال المواد الدراسية بصفة خاصة .

ومن الدراسات والبحوث التي تناولت هذا المحور : دراسة كل من ( باركلي وآخرون 1983 ) ودراسة ( شاري وآخرون ، 1985 ) ، ودراسة ( عيسى عبد الله جابر ، 1989 ) ودراسة ( حسن محمود حسن ، 1992 ) .

حيث هدفت دراسة " باركلي " وآخرون ( Barkley , et al , 1983 ) إلى تعرف التفاعل اللغوي ( الحديث والتكلم ) للتلاميذ زائدي النشاط مع أمهاتهم مقارنة مع الأطفال العاديين ، وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق في التفاعل اللغوي بين الأطفال وأمهاتهم - كما توجد فروق في نسبة التعقيد اللغوي في الألفاظ التي توجهها للطفل لصالح الأطفال العاديين ، بسبب استخدام أمهات الأطفال العاديين لغة أكثر تعقيدا مع أطفالهن أكثر من أمهات الأطفال زائدي النشاط بهدف تنمية قدراتهم اللغوية ، وشعورهن أن أطفالهن لا يعانون من أية صعوبات تعليمية بعكس أمهات الأطفال زائدي النشاط .

أما دراسة " شاري " وآخرون ( Shari et . Al., 1985 ) فقد استهدفت معرفة التفاعلات المتبادلة بين الأم والطفل الزائد النشاط بالمقارنة بأشقائهم العاديين في أثناء أداء المهمات ، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة قوامها (16) ، أما بشرط أن يكون لكل أم طفل زائد النشاط وآخر عادي . وأوضحت النتائج أن الأطفال زائدي النشاط كانوا أقل ميلا إلى إجابة

أسئلة أمهاتهم وأكثر ميلاً للبعد عن المهام وأقل انسجاماً مع أوامر أمهاتهم - في حين كانت الأمهات أقل إيجابية مع الطفل الزائد النشاط .

أما دراسة ( حسن محمود حسن الهجان 1992 ) فقد استهدفت تعرف الدلالات الشكلية المميزة لرسوم أطفال ما قبل المدرسة ذوى النشاط الزائد . واختيرت عينة قوامها ( 106 ) طفل وطفلة ، وانقسمت العينة إلى مجموعتين للأطفال زائدى النشاط ، وتكونت من ( 45 ) من الذكور ، ( 8 ) من الإناث والأخرى من الأطفال العاديين ، وتكونت من ( 37 ) من الذكور ، ( 16 ) من الإناث تبعاً لدرجاتهم على مقياس النشاط الزائد ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد دلالات شكلية مميزة لرسوم أطفال ما قبل المدرسة ذوى النشاط الزائد .
- تختلف الدلالات الشكلية المميزة لرسوم أطفال ما قبل المدرسة ذوى النشاط الزائد باختلاف الجنس .

#### **د . تعقيب على الدراسات السابقة :**

- 1 - مما سبق عرضه من دراسات وبحوث سابقة يمكن التوصل إلى الأسس والاعتبارات التالية :
    - 1 - تعد أساليب الملاحظة عن طريق المعلمين هي أكثر الأساليب فعالية في تعرف حالات اضطراب الانتباه فرط النشاط وتشخيصها من خلال قوائم الملاحظة لسلوك الطفل .
    - 2 - فعالية اختبارات العامل الثالث من عوامل مقياس " وكسلر " المعدل لذكاء الأطفال ( الحساب ، وإعادة الأرقام ، والشفرة ) في تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه فرط النشاط ، كما تؤكد دراسة ( معترز المرسى المرسى ، 1998 )
    - 3 - معظم الدراسات التي أجريت في مجال اضطراب الانتباه كانت على مجموعات من الأطفال في المرحلة الابتدائية ؛ للكشف المبكر عن حالات اضطراب الانتباه ومحاولة علاجها قبل أن يستعصى علاجها فيما بعد .
    - 4 - أكدت معظم الدراسات أن الأطفال الذين يتصفون باضطراب الانتباه فرط النشاط لديهم اضطراب معرفي ، وانخفاض التحصيل الدراسي .
    - 5 - اتفقت بعض الدراسات على عدم جدوى العلاج الطبي في تحسين أداء الأطفال مضطربي الانتباه فرط النشاط بسبب الآثار الجانبية للعقاقير الطبية . في الوقت الذي نادى معظم الدراسات بالتدخل السلوكي في حياة هؤلاء الأطفال باستخدام فنيات التعامل مع السلوك المضطرب .
    - 6 - عدم الاهتمام العلاجي لهؤلاء الأطفال مضطربي الانتباه المفرطي الانتباه عن طريق برامج علاجية في المواد الدراسية لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي وخاصة في مادة اللغة العربية .
- وهذا ما دفع الباحثين للقيام بالبحث الحالي .

## إجراءات البحث

للإجابة عن تساؤلات البحث الحالي والتحقق من صحة فروضه اشتملت إجراءات البحث الحالي على ما يأتي :

**أولاً : اختيار مجموعة الدراسة :**

### 1 - مجموعة التشخيص :

قام الباحثون باختيار مجموعة البحث من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه المفرطي الانتباه من مدارس مدينة دمياط الجديدة التابعة لمركز كفر البطيخ بمحافظة دمياط ، خلال العام الدراسي 98 / 1999 . وقد اختيرت مجموعة البحث من بين تلاميذ الصف الرابع مضطربي الانتباه المفرطي الانتباه للأسباب التالية :

- في هذا الصف يكون المعلم ( المعلمة ) قد تعرف تلاميذه بالقدر الكافي ، واستطاع تمييز سلوكهم ، وبالتالي يسهل عليه تطبيق بطاقة الملاحظة .
- إلمام تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ببعض مهارات القراءة ، مما يمكن الباحثين تطبيق كثير من الأدوات بطريقة جماعية ، ويتيح الفرصة لاختيار مجموعة كبيرة نسبياً من التلاميذ .
- سهولة تعرف حالات الضعف العقلي الطفيف كلما تقدم عمر الطفل ، وتلك الحالات قد تتداخل مع حالات اضطراب الانتباه فرط النشاط في المراحل العمرية المبكرة .
- اضطراب الانتباه فرط النشاط يصل إلى قمة ظهوره بين الثامنة والعاشرة من العمر ، أي منتصف مرحلة الطفولة المتأخرة ( 9 : 12 سنة ) وتعد هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات النفسي نسبياً ، بخلاف المرحلتين السابقتين أو اللاحقة لها ، ولذا فاضطراب الانتباه فرط النشاط في هذه الفترة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث .

وفيما يتعلق بتشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه المفرطي الانتباه ، فإن نتائج الدراسات السابقة والبحوث تشير إلى أن أساليب الملاحظة من جانب المعلمين هي أكثر الأساليب فعالية

في تعرف حالات اضطراب الانتباه وتشخيصها من خلال قوائم الملاحظة السلوكية ، حيث أعتمد على ملاحظات المعلمين وتقديراتهم في كثير من الدراسات ، ومنها: ( Claskey 1985 - Rumble , 1988 - Holland , 1990 ) ، - ( عمر بن الخطاب خليل ، 1992 - عبد الله بن علي القاطعي ، 1996 - معتر المرسي المرسي ، 1998 ) .

كما أن أكثر المقاييس استخداما في مجال تشخيص حالات اضطراب الانتباه هي على الترتيب : قوائم الملاحظة لسلوك الطفل خاصة مقياس " كونرز " للنشاط الزائد ، ومقياس " وكسلر " المعدل لذكاء الأطفال ( معتر المرسي المرسي ، 1998 ، 97 ) وفعالية درجة اختبارات العامل الثالث من عوامل " وكسلر " المعدل لذكاء الأطفال ( الحساب - وإعادة الأرقام - والشفرة ) في تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ( Carver , 1990 - عبد الله بن علي القاطعي ، 1996 ) .

قام الباحثون بالاجتماع مع المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصف الرابع الابتدائي بمدرسة : الكفراوى ، ومدرسة : الزيات ( مجموعة البحث ) بالتعاون مع إدارة كفر البطيخ التعليمية ومديري هاتين المدرستين ، حيث قام الباحثون بتوضيح هدف البحث وأهميته وكيفية تعرف التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، وأهم خصائصهم ، وطلب إليهم تحديد أسماء تلاميذ فصله الذين يتصفون باضطراب الانتباه فرط النشاط .

والجدول التالي يوضح عدد التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه في كل فصل من الفصول الأربعة بالمدرستين المختارتين من خلال تحديد المعلمين المبدئي لهم .

**جدول ( 1 ) عدد التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه في الفصول الأربعة للمدرستين المختارتين من خلال تحديد المعلمين المبدئي لهم**

المجموع	4/4	3/4	2/4	1/4	الفصل المدرسة
37	7	11	9	10	الكفراوى
39	12	10	9	8	الزيات

ولذا فقد بلغ عدد مجموعة البحث ( 37 ) تلميذا وتلميذة من مدرسة الكفراوى ، ( 39 ) تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، طبقت عليهم الأدوات التالية للتشخيص الأساس للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه :

#### أ - اختبار الذكاء غير اللفظي : (\*)

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير ذكاء الأطفال ، وبخاصة الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة ، كما يمكن استخدامه مع الأفراد المتأخرين تأخرا واضحا في القراءة والكتابة أو المصابين بالصمم بحيث لا يستطيعون فهم التعليمات اللفظية لأسئلة اختبارات الذكاء اللفظية، لما يتميز به من سهولة تعليماته وإمكان إجرائه على هؤلاء الأفراد عن طريق الإشارة .

وقد طبق الاختبار على التلاميذ الذين اختارهم مدرسوهم وعددهم " 76 " تلميذا وتلميذة من المدرستين .

وبعد تصحيح الاختبار استبعد الباحثون التلاميذ الأقل من المتوسط في الذكاء (التلاميذ الذين حصلوا على أقل من 90 وحدة) ، وقد بلغ عددهم أربعة تلاميذ بمدرسة الكفراوي ، وخمسة تلاميذ بمدرسة الزيات .  
وبهذه الخطوة أصبح عدد التلاميذ ثلاثة وثلاثين بمدرسة الكفراوي ، وأربعة وثلاثين بمدرسة الزيات .

**ب - اختبارات ( الحساب - وإعادة الأرقام - والشفرة ) (\*\*) من مقياس " وكسلر "**  
**لذكاء الأطفال :**

وتهدف هذه الاختبارات إلى التأكد من صدق تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه فقط، ويعد التلميذ مضطربا انتباهيا إذا حصل على درجة خام أقل من 43 درجة ، أما التلميذ العادي الذي ( الذي ليس لديه اضطراب انتباه ) فهو الذي يحصل على درجة خام أكبر من 57 درجة .

وقد طبقت الاختبارات الثلاثة على التلاميذ الذين حصلوا على أكبر من 90 في اختبار الذكاء غير اللفظي فقط ، وكانت نتيجة التطبيق أن أستبعد التلاميذ الذين حصلوا على أكثر من 43 درجة ، وفقا لمعايير تلك الاختبارات ، وأخذ التلاميذ الذين حصلوا على أقل من 43 درجة ، وقد بلغ عددهم ( 30 ) تلميذا بمدرسة الكفراوي ، و(42) تلميذا بمدرسة الزيات ، ممن تتوفر فيهم اضطرابات الانتباه بصفة عامة .

ولتحديد التلاميذ مفرطي النشاط من هذه المجموعة ، فقد طبقت :

**ج - قائمة ملاحظة سلوك الطفل (\*)** من إعداد : معتر المرسى المرسى

وتهدف هذه القائمة إلى تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه وتصنيفهم من جانب المعلمين .

وقد حدد الباحث المعايير التالية لتشخيص التلاميذ ( ذكور - إناث ) مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه ، وهم التلاميذ ( الذكور - الإناث ) الذين يحصلون على الدرجات الخام الآتية على أبعاد القائمة الثلاثة معا :

- أكبر من ( 66 ) درجة على البعد الأول ( صعوبات الانتباه ) .
- أكبر من ( 26 ) درجة على البعد الثاني ( الاندفاعية ) .
- أكبر من ( 29 ) درجة على البعد الثالث ( فرط النشاط ) .

وقد قام الباحثون بتزويد معلمي ومعلمات الصف الرابع الابتدائي بمدرستي : الكفراوي للتعليم الأساسي ، والزيات للتعليم الأساسي بصور من القائمة ؛ لتحديد التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه البالغ عددهم ( 30 ) تلميذا من مدرسة الكفراوي ، (32) تلميذا من مدرسة الزيات ، لكل تلميذ صورة خاصة به لتقدير درجاته .

وبعد تقدير الدرجات الخاصة بهذه القائمة استبعد الباحثون عدد تسعة تلاميذ من مدرسة الكفراوي ، وعدد عشرة تلاميذ من مدرسة الزيات ممن حصلوا على درجات خام أقل من ست وستين درجة في البعد الأول ( صعوبات الانتباه ) ، وأقل من ست وعشرين درجة في البعد الثاني ( الاندفاعية ) وأقل من تسع وعشرين درجة في البعد الثالث ( فرط النشاط ) .

وبناءً على هذه الخطوة أصبح عدد التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه في مدرسة : الكفراوي واحدا وعشرين تلميذا وتلميذة ، اثنين وعشرين تلميذا وتلميذة في مدرسة : الزيات .

والجدول التالي يوضح المراحل التي شخّصت بها مجموعة البحث  
جدول ( 2 ) المراحل التي شخّص بها مجموعة البحث من التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه

عدد تلاميذ مرحلة التشخيص	عدد التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه من خلال				عدد التلاميذ المنتظمين	عدد فصول الصف الرابع	المراحل المدرسة
	تطبيق قائمة ملاحظة سلوك الطفل	تطبيق الاختبارات الثلاثة ل وكسلر	تطبيق اختبار الذكاء	تحديد المعلمين لهم			
21	21	30	33	37	181	4	الكفراوي
22	22	32	34	39	184	4	الزيات

## 2 - مجموعة التجريب :

بلغ عدد مجموعة التجريب ثلاثة وأربعين تلميذا وتلميذة ، واحدا وعشرين تلميذا وتلميذة من مدرسة الكفراوي ، واثنين وعشرين تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات ، من التلاميذ ذوى اضطراب الانتباه فرط النشاط ، استخلاصا من عدد التلاميذ الإجمالي بالمدرستين .

وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين ، الأولى : هي مجموعة مدرسة الكفراوي (21) تلميذا وتلميذة ( مجموعة تجريبية ) والأخرى هي مجموعة مدرسة الزيات (22) تلميذا وتلميذة ( مجموعة ضابطة )

وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث ، استخدم الباحثون اختبار T.Test كاختبار بارامترى واختبار Mann Whitney كاختبار لا بارامترى ؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات ( رتب ) درجات المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) قبل تطبيق التجربة ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول ( 3 ) الفروق القبلية بين مجموعتي البحث في متغيرات البحث

مستوى الدالة الإحصائية	Z	W	U	متوسط الرتب		مستوى الدالة الإحصائية	قيمة ت	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		نوع الاختبار
				المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية			الانحراف المعاري	المتوسط	الانحراف المعاري	المتوسط	
غير دالة	0.6457	488.5	204.5	20.80	22.26	غير دالة	0.51	5.554	12.2273	5.674	13.0952	اختبار فهم المقروء
غير	0.1232	476	226	21.77	22.24	غير	0.26	1.970	2.5000	2.288	2.6667	اختبار فهم التركييب



دالة					دالة							
غير دالة	0.5356	484	209	21.00	23.05	غير دالة	0.46	7.086	14.7273	7.536	15.7619	الدرجة الكلية للاختبار
غير دالة	1.3867	519	174	19.41	24.71	غير دالة	0.14	7.156	92.1818	2.569	94.6567	اختبار القدرة العامة

يتضح من الجدول ( 3 ) التكافؤ بين المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) في التطبيق القبلي للاختبارين التحصيليين ( لفهم المقروء وفهم التراكيب اللغوية ) والدرجة الكلية للاختبارين ، وكذا القدرة العقلية العامة . ومن الجدول أيضا تتحقق الفروض الثلاثة الأولى من 1 : 3 .

### ثانيا : أدوات البحث :

استخدم الباحثون في هذا البحث الأدوات الآتية :

- 1 - اختبار الذكاء غير اللفظي . إعداد : عطية محمود هنا .
  - 2 - الاختبارات الفرعية الثلاثة ( الحساب - وإعادة الأرقام - والشفرة ) من مقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال WISC
  - 3 - قائمة ملاحظة سلوك الطفل . إعداد : معتر المرسي المرسي .
  - 4 - الاختبار التحصيلي لفهم المقروء . إعداد الباحث الثاني ، وتقنين الباحثين الأول والثالث .
  - 5 - الاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية . إعداد الباحث الثاني ، وتقنين الباحثين الأول والثالث .
- ثم تطبيق مرشد معلم اللغة العربية في التدريس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه . إعداد : الباحثين الثاني والثالث .
- وفيما يلي وصف موجز لكل أداة من هذه الأدوات .

### 1 - اختبار الذكاء غير اللفظي :

أعد هذا الاختبار : عطية محمود هنا وآخرون ، وهو مأخوذ من الأصل الأجنبي الذي أعده كل من " تيرمان " و " لورج " Terman & Lorg على أساس أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد الذي يتمثل في إدراك العلاقات بين الرموز ، وهذه العلاقات قد تكون علاقات التضاد أو التشابه أو التتابع أو الجزء بالكل ، وقنن هذا الاختبار على عينة من 849 تلميذ وتلميذة ، وبلغ معامل الارتباط بينه وبين درجات اختبار الذكاء الثانوي 0.65 مع مراعاة أن الاختبار الأول حسي إدراكي (صور ورسوم) على حين تتنوع الأسئلة في الاختبار الثاني وتغلب عليه الناحية اللفظية (عطية هنا ، د . ت ، 3) ويتسم الاختبار بدرجة ملائمة من الصدق والثبات ، حيث تتراوح معاملات ثباته بين 0.72 و 0.83 .

- 2 - الاختبارات الفرعية الثلاثة ( الحساب - وإعادة الأرقام - والشفرة ) من مقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال .

أعد هذه الاختبارات كل من : محمد عماد الدين إسماعيل ، لويس كامل مليكة ، وهي مأخوذة من الأصل الأجنبي الذي أعده " وكسلر " بهدف التأكد من صدق تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى فعالية استخدام الدرجة الكلية لهذه الاختبارات الفرعية الثلاثة ، التي تمثل بعد الانتباه في مقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال مثل دراسات كل من ( Carver . 1990 – Clampit & Stephen , 1989 ) ( عبد الله على القاطعي ، 1996 ) .

وقد قام ( معتر المرسي المرسي ، 1998 ) بحساب ثبات تلك الاختبارات الفرعية الثلاثة بطريقة إعادة الاختبار ، بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين على مجموعة مكونة من ( 65 ) تلميذا وتلميذة ، وقد بلغت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية الثلاثة على الترتيب 0.785 ، 0.769 ، 0.816 كما بلغت معامل ثبات الدرجة الكلية لتلك الاختبارات الفرعية الثلاثة 0.828 وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.001 .  
ثم قام الباحث باشتقاق المعايير من نتائج التطبيق الأول لهذه الاختبارات الفرعية الثلاثة على عينة التقنين ( ن = 126 ) مستخدما طريقة الإرباعيات لحساب المعايير ؛ " لما للإرباعيات من أهمية قصوى في معرفة نقط التوزيع التكراري التي تحدد المستويات العليا والوسطى والدنيا للدرجات ، وهي تصلح لتقنين الاختبارات والمقاييس المختلفة ، وتكشف عن المعايير والمستويات ، وتحددها تحديدا دقيقا " ( فؤاد البهي السيد ، 1978 ، 98 ) .  
ويوضح جدول ( 4 ) النقط الإرباعية للدرجة الكلية على الاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال :

#### جدول ( 4 ) النقط الإرباعية للدرجة الكلية على

الاختبارات الفرعية الثلاثة ( المساب ، وإعادة الأرقام ، والشفرة ) من مقياس " وكسلر " لذكاء الأطفال

النقط الإرباعية	الإرباعي الأول	الإرباعي الثاني	الإرباعي الأخير
الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية الثلاثة	43	57	70

ومن الجدول ( 4 ) يتضح أن التلميذ الذي لديه صعوبات في الانتباه هو الذي يحصل على درجة أقل من ( 43 ) درجة ، كما يتضح أن التلميذ العادي الذي ليس لديه صعوبات في الانتباه هو الذي يحصل على درجة خام أكبر من ( 57 ) درجة .

#### 3 – قائمة ملاحظة سلوك الطفل : إعداد / معتر المرسي المرسي .

أعد الباحث هذه القائمة بهدف تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه وتصنيفهم مراعيًا تصنيف اضطراب الانتباه إلى فئتين ، وهما :

أ – اضطراب الانتباه مفرط النشاط ، وتبدو أعراضه في الأبعاد الثلاثة الآتية:

- البعد الأول : صعوبات الانتباه .
- البعد الثاني : الاندفاعية .
- البعد الثالث : فرط النشاط .

ب – اضطراب الانتباه غير المتميز : وتتضح أعراضه في بُعد صعوبات

الانتباه فقط ( أي مع عدم تواجد أي من الاندفاعية وفرط النشاط ) .

وللتأكد من صدق القائمة اعتمد الباحث على صدق المحكمين بناء على نسبة اتفاهم

فيما لا يقل عن 80 % من المفردات .

كما قام الباحث باختيار عينة التقنين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بثلاث مدارس ابتدائية ، بلغ عددهم ( 126 ) تلميذا ، وطلب إلى مدرسيهم تقدير سلوك تلاميذهم بعد أن وضح لهم طريقة الاستجابة على مفردات القائمة والمجالات السلوكية التي تتضمنها ، والفرق بين الدرجات المختلفة للاستجابة لهؤلاء المعلمين .

وبعد الانتهاء من التقدير جمعت قوائم الملاحظة السلوكية ، ووزعت قائمة ملاحظة سلوك الطفل لـ " كورنرز " على نفس المعلمين لتقدير سلوك نفس التلاميذ ، ثم جمعت القوائم وصححت ورصدت المفردات والدرجات لكل بُعد من أبعاد التقنين ، وحُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد القائمتين ، وكانت الفروق غير دالة ، مما يشير إلى أن قائمة ملاحظة سلوك الطفل على درجة مناسبة من الصدق .

كما قام الباحث بحساب ثبات القائمة بطريقتين :

**الأولى :** إعادة التطبيق ، على مجموعة مكونة من ( 50 ) تلميذا وتلميذة ، بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين . وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد القائمة الثلاثة 0.825 لصعوبات الانتباه ، 0.737 للاندفاعية ، 0.762 لفرط النشاط .

**الثانية :** طريقة تحليل التباين : من خلال تحليل درجات نفس تلاميذ المجموعة السابقة في التطبيق الأول باستخدام معادلة " كودر - رتشاردسون " وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد القائمة الثلاثة: 0.768 لصعوبات الانتباه، 0.662 للاندفاعية، 0.724 لفرط النشاط.

مما يشير إلى أن قائمة ملاحظة سلوك الطفل على قدر مناسب من الثبات. كما قام الباحث باشتقاق المعايير من نتائج التطبيق الأول للقائمة على عينة التقنين ( ن = 126 ) باستخدام طريقة الإرباعيات لحساب المعايير ، وبناء عليه توصل الباحث إلى أن التلاميذ ( الذكور والإناث ) الذين يتميزون باضطراب الانتباه فرط النشاط هم التلاميذ الذين يحصلون على الدرجات الخام الآتية على أبعاد القائمة الثلاثة معا :

- أكبر من ( 66 ) درجة على البعد الأول ( صعوبات الانتباه ) .
- أكبر من ( 26 ) درجة على البعد الثاني ( الاندفاعية ) .
- أكبر من ( 29 ) درجة على البعد الثالث ( فرط النشاط ) .

#### 4 ، 5 - الاختباران التحصيليان : ( فهم المقروء - فهم التراكيب اللغوية ) :

إعداد : الباحث الثاني ، تقنين الباحثين الأول والثالث .

قام الباحثون ببناء اختبارين تحصيليين في الميدان المعرفي طبقا للمستويات الثلاثة (التذكر - الفهم - التطبيق ) للوحدتين السابعة والثامنة من كتاب : اقرأ وعبر - للصف الرابع الابتدائي ، أحدهما لفهم المقروء - والآخر لفهم التراكيب اللغوية .

وقد مر بناؤهما بالخطوات الآتية :

#### أ . الهدف من الاختبارين :

يهدف هذان الاختباران إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه للمفاهيم اللغوية والنحوية المتضمنة في الوحدتين السابعة والثامنة من كتاب " اقرأ وعبر " للصف الرابع الابتدائي طبقا للمستويات الثلاثة ( التذكر - الفهم - التطبيق ) .

#### ب . المهارات اللغوية المتضمنة :

- يتضمن الاختبار التحصيلي لفهم المقروء قياس :
- تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق .
  - تحديد المعنى المناسب للجملة من خلال السياق .
  - تحديد المضاد لبعض الكلمات .
  - تحديد مفرد بعض الكلمات .
  - الإجابة عن أسئلة تقيس فهم المقروء .
  - استرجاع نص قرآني أو حديث شريف .
  - تمييز الجمل الصواب والجمل الخطأ .
  - استرجاع معلومات سابقة .
  - تطبيق المقروء في مواقف جديدة .
- بينما تضمن الاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية قياس :
- التمييز بين أدوات الاستفهام المختلفة .
  - الإجابة عن أسئلة تبدأ بأدوات استفهام مختلفة .
  - وضع أسئلة لإجابات معطاة .
  - تعرف حروف الجر .
  - ضبط الاسم بعد حروف الجر .
  - تعرف المضاف إليه وضبطه .

#### ج . صياغة مفردات الاختبار :

بُنيت مفردات الاختبارين بحيث تقيس كل مفردة من مفرداته هدفاً من الأهداف السلوكية المحددة سلفاً لكل درس ، وعليه فإن مفردات الاختبارين تشمل معظم مفاهيم الوجدتين موضع القياس ، مع تدرج سهولة وصعوبة المفردات تبعاً لطبيعة الأهداف التي تتبعها من حيث المستويات المعرفية ( التذكر - الفهم - التطبيق ) .

وقد اعتمد الباحثون في صياغة مفردات الاختبارين على أن تقاس بطريقة موضوعية (الاختبار من متعدد - الصواب والخطأ ) ونصف موضوعية ( التكميلية ) لتمتع هذا النوع من الاختبارات بدرجة عالية من الثبات وموضوعية التصحيح ، وامتنازها بالدقة في تقدير الدرجات ، وسهولة تحليل النتائج ، وتقليل احتمالات التخمين .

وقد روعي في مفردات الاختبارين ألا تقل البدائل التي يختار منها التلميذ الإجابة الصحيحة في المفردات الاختيارية عند ثلاثة ، وأن تكون البدائل التي يختار التلميذ منها متجانسة ومتساوية في الطول ، وتوزيع الاختيارات الصحيحة في المفردات بطريقة غير منتظمة ، حتى لا يتعرف التلميذ الإجابة الصحيحة بالتخمين .

وروعي في إخراج الاختبارين ، وضوح الكتابة وتنظيم المفردات والشكل المقدمة به ونوع الخط حيث كتبت جميع المفردات بخط النسخ .

#### د . تعليمات الاختبارين :

كتبت تعليمات الاختبارين بإيجاز ووضوح ، على أن يجيب التلميذ عن الأسئلة كلها - وضرورة قراءة السؤال جيداً قبل الإجابة عنه ، وكتابة البيانات على ورقة الإجابة ، ووضع علامة واحدة تحت الاختيار الذي يراه التلميذ مناسباً ، وإعلام التلميذ أن نتيجة هذا الاختبار لا تحسب في درجته أو في امتحان آخر العام ، ثم عرض مثال توضيحي مجاب عنه؛ ليتعرف التلميذ كيفية الإجابة عن بنود الاختبار .

#### د - نظام التصحيح ووضع الدرجات :

حدد نظام تقدير الدرجات على أساس (درجة واحدة) للاختيار الصحيح والتكلمة الصحيحة، ووضع العلامة التي تتفق مع صواب أو خطأ ، أما ( صفر ) للاختيار الخاطئ ، وهذا يتفق ونوع مفردات الاختبارين ، حيث إن مفردات الاختيار من متعدد لا تحتل إلا اختياراً واحداً ، فضلاً عن ذلك يضمن مزيداً من الموضوعية في تقدير أداء التلاميذ ، ويتفق وأسلوب المعالجة الإحصائية لحساب ثبات الاختبارين .

#### و - صدق الاختبارين :

عُرض الاختباران على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وتدرسيها ، وعلم النفس (\*) ، وطلب إليهم الحكم على صلاحية بنود الاختبار في قياس ما يريد قياسه ، مع التأكد من ارتباط كل مفردة بالمهارة التي يقيسها ، وبعد الانتهاء من تنفيذ أهم التعديلات أصبح الاختباران في صورة تسمح بإجراء الدراسة الاستطلاعية .

#### ز . الدراسة الاستطلاعية :

طبّق الاختباران في صورتها المبدئية على ثلاثين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع (غير مجموعة البحث) بهدف :

- **تحديد زمن الاختبارين :** حيث طلب إلى كل تلميذ أن يدون الزمن الذي انتهى عنده من إجابة جميع الأسئلة المتضمنة في الاختبار ، وبحساب المتوسط وجد أنه ثلاثون دقيقة تقريباً لاختبار فهم المقروء ، وخمس عشرة دقيقة لاختبار فهم التراكيب اللغوية ، وبإضافة خمس دقائق لقراءة التعليمات يكون الزمن الكلي خمساً وثلاثين دقيقة للاختبار الأول ، وعشرين دقيقة للاختبار الثاني .
- **مدى وضوح تعليمات الاختبارين :** ظهر من التطبيق أن التعليمات واضحة .

#### ح - حساب معاملات السهولة والصعوبة :

- تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة ما بين 0.27 - 0.64 لاختبار وفهم المقروء ، 0.29 - 0.63 لاختبار فهم التراكيب اللغوية ، وهي معاملات مقبولة للاختبار الجيد .
- **حساب معاملات التمييز :** وقد تراوحت ما بين 0.26 - 0.65 لاختبار فهم المقروء ، 0.28 - 0.64 لاختبار فهم التراكيب اللغوية ، وهي مؤشرات مقبولة للاختبار الجيد .

#### ط . حساب ثبات الاختبارين :

استخدم الباحثون طريقة إعادة الاختبار على المجموعة الاستطلاعية مرة ثانية بعد ثلاثة أسابيع ، وحُسبت معامل الارتباط بين نتائج تطبيق الاختبارين في المرتين ، باستخدام معامل ارتباط " بيرسون " فوصلت إلى ( 0.86 ) لاختبار فهم المقروء ، ( 0.89 ) لاختبار فهم التراكيب اللغوية .

ومن ثم فإن الاختبارين يعدان على درجة عالية من الثبات .  
والجدول التالي يوضح صورة مفردات الاختبارين النهائية والنهائية العظمى لكل اختبار .

#### جدول (5) صورة مفردات الاختبارين النهائية ، والنهائية العظمى لكل منهما

نوع	نوع المفردات	النهائية
-----	--------------	----------

العظم ى	الصواب والخطأ		كلمة		اختيار من متعدد		المفردات نوع الاختبار
	الدرجة	عدد المفردات	الدرجة	عدد المفردات	الدرجة	عدد المفردات	
40	5	5	8	2	27	27	فهم
16	-	-	2	1	14	14	المقروء فهم التراكيب اللغوية

وفي ضوء ما سبق أصبح الاختباران صالحين للتطبيق (\*)

## 6 - مرشد معلم اللغة العربية في التدريس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي

إعداد الباحثين الثاني والثالث .

### مضطربي الانتباه مفرضي الانتباه .

وقد مر بناؤه بالخطوتين التاليتين :

**الخطوة الأولى : تحديد محتوى المرشد . الخطوة الثانية : التحقق من صلاحيته .**

**الخطوة الأولى : محتوى المرشد : وقد تضمن الأجزاء التالية :**

**أ. هدف المرشد :** استهدف المرشد مساعدة المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي على التدريس والتعامل مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرضي الانتباه .

**ب. المعينات التعليمية المستخدمة :**

تضمن المرشد استخدام مجموعة متنوعة من المعينات التعليمية ، منها :

- المناقشة المتنوعة في عرض المعلومات والاتجاهات المختلفة المتصلة بموضوع الدرس .

- وسائط تعليمية متنوعة مثل : اللوحات المرسومة ، والصور المتنوعة ، وشرائط التسجيل ،

والسبورات الإضافية ، والبطاقات الورقية ، وبعض اللُّب التي تُباع تجارياً .

**ج. مكونات المرشد :** حيث اشتمل على العناصر الآتية :

- طرق تعرف هؤلاء التلاميذ .
- الأساليب المعنية في التعامل معهم .
- أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تناسبهم .
- المتطلبات النفسية والاجتماعية الواجب توافرها بالفصل لهم .
- عرض الوجدتين السابعة والثامنة من كتاب " اقرأ وعبر " للصف الرابع الابتدائي مع مراعاة :
- ترتيب الدروس كما جاءت بالكتاب المدرسي في كل وحدة .
- عرض الدرس باتباع الخطوات التالية :
- رقم الدرس وعنوانه .
- أهداف الدرس مجتمعة .
- الزمن المقترح لقراءة الدرس وحل تدريباته .
- الوسائل التعليمية التي تلائم الدرس .
- التهيئة المناسبة لكل درس .

- معالجة مهارات القراءة الجهرية من خلال :  
\* عرض الدرس مضبوطاً ، ثم تقسيمه إلى جمل حسب  
الوقفات والسكنات فالشرطة المائلة ( / ) في نهاية جملة  
ناقصة تعنى توقفا قليلا، بينما الشرطتان المائلتان (//)  
فتعنى توقفا طويلا لتمام المعنى .
- معالجة مهارات القراءة الصامتة من خلال :  
\* تقسيم الدرس إلى جمل و فقرات تحمل كل منها معنى  
مفيداً ، وكل جملة أو فقرة عليها مجموعة أسئلة استنباطية

- عرض الجملة أو الفقرة ؛ لتقرأ قراءة صامتة ، ثم يُناقش المعلم  
تلاميذه من خلال الأسئلة الاستنباطية .
- الإجابة عن تدريبات الكتاب المقرر باتباع النظام الآتي :  
. توضيح فكرة التدريب وبيان مطلوبه .  
. الإجابة عن التدريب إجابة نموذجية .  
. إعطاء التلاميذ مجموعة من التدريبات الإضافية ؛ لامتصاص نشاطهم .
- معالجة موضوعات القواعد النحوية ( التراكيب ) من خلال طريقة الألعاب  
والمباريات اللغوية ، وتشمل العناصر الآتية :  
▪ بيان موضوع الدرس .  
▪ الزمن المقترح لتدريبه .  
▪ المهارة المطلوب تنميتها .  
▪ الأهداف الإجرائية .  
▪ المواد التعليمية المستخدمة .  
▪ الطريقة ، ودور كل من المعلمة والتلاميذ . لاستنباط القاعدة من خلال اللعبة .  
▪ التقويم .  
▪ تقديم مجموعة كبيرة من التدريبات لتثبيت القاعدة ، واستقلال نشاط التلاميذ في عمل مفيد .

**الخطوة الثانية : صلاحية المرشد :** بعد الانتهاء من إعداد المرشد ، عُرض على مجموعة من المحكمين ؛ لتحديد مدى مناسبة الاستراتيجيات النفسية والتعليمية ، ومدى مناسبة الأسئلة المقدمة للتلاميذ مضطربي الانتباه المفرطي الانتباه ، ومدى ملاءمة اللغة المستخدمة معهم **والملاحق ( 4 )** يبين أسماء السادة المحكمين .  
وفي ضوء آراء المحكمين المنطقية ، حذفت بعض الأسئلة ، وأضيفت أسئلة أخرى ،  
وأعيد عنوانها بعض العناوين ؛ حتى أصبح المرشد صالحاً للتطبيق (\*) .

## **الإجراءات التجريبية**

### **مررت الدراسة الحالية بمرحلتين :**

**الأولى : مرحلة التشخيص :** وقد طبق فيها اختبار الذكاء غير اللفظي ،  
والاختبارات الفرعية الثلاثة (إعادة الأرقام - الحساب - الشفرة ) من اختبار " وكسلر  
" ، ثم قائمة سلوك الطفل ، في المدة من 1999/ 2/15 إلى 1999/2/28 ؛ لتحديد

تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في مدرستي الكفراوى والزيات للتعليم الأساسي .

**الثانية : مرحلة العلاج :** وقد مرت بالخطوات التالية :

**1- القياس القبلي :** بتطبيق الاختبارين التحصيليين لـ ( فهم المقروء وفهم التراكيب اللغوية)

على تلاميذ المجموعتين: الضابطة ( الزيات ) يومي 8،9 /3/ 1999 والتجريبية (الكفراوى) يومي 10 ، 11/3/ 1999 في ظروف مشابهة .

**2- التجريب :** بتطبيق الاستراتيجيات التدريسية من خلال " مرشد المعلم " في المدة من

1999/3/13 إلى 1999/4/29 م، حسب الجدول المعد لذلك خصيصاً، وقد روعي ما يأتي :

\* الاتفاق مع السيدة مديرة المدرسة بتخصيص حجرة واسعة ، وجيدة التهوية والإضاءة ، وبعيدة عن الضوضاء ومصادر التشتت ( أي بعيدة عن فناء المدرسة وعن الطريق العام المحيط بالمدرسة ) وكانت هذه الحجرة بالدور الثاني من الجهة الغربية ، يدرس فيها تلاميذ المجموعة التجريبية البالغ عددهم واحداً وعشرين تلميذاً وتلميذة الذين حددوا من خلال مرحلة التشخيص .

\* اختيار معلمة من أكفأ المعلمين (\*) الموجودين بالمدرسة أبدت حماساً للعمل مع هؤلاء التلاميذ ، وتدريبها لمدة أسبوع من قبل الباحث الثاني قبل بدء التجريب على كيفية التعامل مع هذه المجموعة ، وعلاجها ، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة ، وكيفية تطبيقها .

\* اجتماع تلاميذ مجموعة التجريب يومياً في هذا الفصل في حصص اللغة العربية وفق جدول مدرسي اتفق عليه ، على أن يغادره كل تلميذ ويذهب إلى فصله ، عقب انتهاء العمل بهذه الحصص ؛ لدراسة المواد الأخرى . (( الفصل الخاص لبعض الوقت )) ( **فتحي السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشاي ، 1980 ، 43 ، 44 - عبد المطلب أمين القريطي ، 1996 ، 56 : 64** )

\* روعي أن يكون عدد الحصص التي تُدرس للمجموعة التجريبية هي نفس عدد الحصص المقررة للمجموعة الضابطة .

\* حرص الباحث الثاني على المتابعة اليومية للمعلمة ، وبخاصة في الأسبوع الأول بهدف :

- الاطمئنان إلى اتباع المعلمة

- القائمة بالتدريس لتلاميذ المجموعة التجريبية .

- للاستراتيجيات المقترحة . والاسترشاد بالمرشد .

- تذليل العقبات التي قد تصادف المعلمة أو أحد التلاميذ في أثناء التجريب .

- استطلاع رأى كل من مديرة المدرسة والمعلمة القائمة بالتدريس ؛ للوقوف

على بعض المقترحات أو المعلومات التي تتصل بالعمل لهذه المجموعة قد

تفيد في تفسير النتائج .

- تدوين الملاحظات في أثناء التدريس ، ومناقشتها عقب الانتهاء من الحصة .

**( 3 ) القياس البعدي :**

إعادة تطبيق الاختبارين التحصيليين ( فهم المقروء وفهم التراكيب اللغوية ) على

تلاميذ المجموعتين : الضابطة يومي 28 ، 29 / 4 / 1999 ، والتجريبية

يومي 1 ، 2 / 5 / 1999 .



## المعالجات الإحصائية

قام الباحثان الأول والثالث باستخدام الاختبارين الإحصائيين التاليين :

- ( 1 ) اختبار T – TEST لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة .  
( فؤاد البهي السيد ، 1978 ، 454 - 475 ) .
- ( 2 ) اختبار MANN – WHITNEY (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة ( زكريا الشربيني ، 1990 ، 187 ، 192 ) .
- ( 3 ) حساب قيمتي  $\eta^2$  ،  $W^2$  لحساب حجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية على تحصيل المجموعة التجريبية . ( فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، 1991 ، 438 - 443 ) وقد تم التحليل الإحصائي باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية +SPSS-PC .

## **نتائج البحث**

للتحقق من صحة الفروق من الرابع إلى السادس ، وما أسفرت عنه دراسة الفروق بين مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لمتغيرات البحث استخدم اختبار T–TEST كاختبار " بارامترى " ، وكذا اختبار MANN–WHITNEY كاختبار " لا بارامترى " حيث كانت المجموعتان ( التجريبية والضابطة ) متكافئتين في التطبيق القبلي .

ومن الجدول ( 6 ) يتضح أن جميع قيم ( T ) ، ( Z ) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.0001 ، أي أن هناك فروقا في التطبيق البعدي في الاختبارين التحصيليين والدرجة الكلية لهما لصالح المجموعة التجريبية ، أي أن هناك تأثيراً دالاً للاستراتيجيات في تنمية التحصيل في اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية .

ولقياس حجم هذا التأثير ، قام الباحثون بحساب قيمتي  $\eta^2$  ،  $W^2$  لكل قيمة من قيم (T) ( وكانت النتائج كما في الجدول ( 7 ) )

**جدول (7) قيم  $\eta^2$  ،  $W^2$  ومقدار التأثير للاستراتيجيات التدريسية على التحصيل الدراسي لمجموعة البحث التجريبية**

مقدار التأثير	$W^2$	$\eta^2$	T	البيانات الاختبار
كبير جدا (*)	%41.19	%43.25	5.59	فهم المقروء
كبير جدا	%28.84	%40.84	5.32	فهم التراكيب
كبير جدا	%58.44	%59.99	7.84	الدرجة الكلية لهما

ومن الجدولين ( 6 ، 7 ) يمكن التأكد من صحة الفروض من الرابع إلى السادس كما يلي :

#### **التأكد من صحة الفرض الرابع الخاص بالاختبار التحصيلي لفهم المقروء .**

ينص الفرض الرابع على أنه :

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة**

#### **في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية .**

ومن الجدولين ( 6 ، 7 ) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء ، حيث بلغت قيمتا ( T ) ، ( Z ) 5.59 ، 4.294 على التوالي ، وهما دالتان عند مستوى 0.0001 وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وتؤكد ذلك قيمتا  $\eta^2$  ،  $W^2$  ، حيث كانتا أكبر من 15 % ، مما يدل على فعالية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في رفع مستوى التحصيل في فهم المقروء .

#### **التأكد من صحة الفرض الخامس الخاص بالاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية**

ينص الفرض الخامس على أنه :

**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة**

#### **في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية ، لصالح المجموعة التجريبية .**

ومن الجدول ( 6 ، 7 ) يتضح أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية ، حيث بلغت قيمتا ( T ) ، ( Z ) 5.32 ، 4.082 على التوالي ، وهما دالتان عند مستوى 0.0001 وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وتؤكد ذلك قيمتا  $\eta^2$  ،  $W^2$  ، حيث كانتا أكبر من 15 % ، مما يدل على فعالية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع تلاميذ المجموعة التجريبية مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في رفع مستوى التحصيل لفهم التراكيب اللغوية .

## التأكد من صحة الفرض السادس والأخير الخاص بالدرجة الكلية للاختبارين التحصيليين

### لفهم المقروء ولفهم التراكيب اللغوية .

ينص الفرض السادس على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي للاختبارين التحصيليين ( السابقين ) لفهم المقروء وفهم التراكيب

اللغوية ، لصالح المجموعة التجريبية .

ومن الجدولين ( 6 ، 7 ) يتضح أن هناك فروقا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبارين التحصيليين لفهم المقروء ولفهم التراكيب اللغوية ، حيث بلغت قيمتا ( T ) ، ( Z ) 7.84 ، 4.755 على التوالي ، وهما دالتان عند مستوى 0.0001 وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وتؤكد ذلك قيمتا  $\eta^2$  ، W2 ، حيث كانتا أكبر من 15 % ، مما يدل على فعالية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع تلاميذ المجموعة التجريبية مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في رفع مستوى التحصيل للاختبارين ( لفهم المقروء ، فهم التراكيب اللغوية ) .

### تفسير النتائج

يمكن تفسير نتائج الفروض الثلاثة الأخيرة من 4 : 6 من خلال فعالية التكامل بين خصائص بيئة حجرة الدراسة [ الفصل الخاص لبعض الوقت ] وما يشتمل عليه من : اختياره بعيدا عن الضوضاء والمشتتات ، والتهوية الجيدة ، والإضاءة المناسبة ، والاتساع ، وتوافر معينات التدريس ، وإجادة المعلمة التعامل مع خصائص هؤلاء التلاميذ ، من خلال إدراكها لخصائصهم ، وإمامها بالمتطلبات النفسية والاجتماعية الواجب توفيرها لهم ، والطرق المختلفة للتعامل مع سلوكياتهم ، وإتباعها الجيد الواعي للاستراتيجيات والتوجيهات المتضمنة بالمرشد من خلال التعليمات المباشرة الخاصة بأهداف كل درس ، وطريقة معالجته ، وما يتبع ذلك من إمام المعلمة بإجراءات تدريسية منظمة ومتنوعة ، كل ذلك كان له أكبر الأثر في جذب انتباه تلاميذ المجموعة التجريبية مضطربي الانتباه مفرطي النشاط معظم الوقت ، وامتصاص نشاطهم الزائد وتوظيفه في عمل مفيد ، والانتهاء من الأعمال التي يكفون بها وإكمالها ، وتقليل اندفاعيتهم في الإجابة عن الأسئلة إلا بعد التفكير فيها ، والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ مع الأنشطة التي يكفون بها من ناحية ، وتفاعلهم مع معلمتهم من ناحية أخرى ، وهذا ما لاحظته الباحثة الثاني طوال فترة التجريب .

هذا التحسن السلوكي في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق المرشد قد أدى إلى تمكن التلاميذ من استخدام قرينتي السياق والتركيب اللغوي كعالم لفهم المقروء ، فضلا عن زيادة تحصيلهم في اللغة العربية عن أقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لفهم المقروء ، هذا فيما يتعلق بنتائج الفرض الرابع .

أما فيما يتعلق بالفرض الخامس ، فقد كان نتيجة اتباع المباريات والألعاب اللغوية في

تدريس النحو الأثر الكبير في زيادة تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية ، حيث إنها - المباريات والألعاب اللغوية - تستند إلى ما تنادى به التربية الحديثة من ضرورة استغلال ميول التلاميذ عامة ، وذوى الحاجات الخاصة منهم خاصة ، في

تعليمهم ما يراد تعليم عن طريق اللعب ، فهم مولعون به ، مفضون عليه ، يفضلونه على كل ما سواه ، فهو يساهم في امتصاص نشاطهم الزائد في تعلم أشياء مفيدة .

**وفيما يتعلق بالفرض السادس والأخير** ، فإنه المحصلة النهائية لاستخدام المرشد بسلوكياته واستراتيجيات تدريسه ، حيث إن زيادة تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين التحصيليين لفهم المقروء وفهم التراكيب اللغوية يعنى زيادة تحصيلهم في مجموعهما

وهذا يؤكد الاعتقاد بأن التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط لا يستطيعون تحقيق تعلمهم بنجاح في ظل التدريس الهيجي التقليدي ، وفي ظل عدم قبول المعلمين لهم ، وجهلهم بخصائصهم وطرق التعامل معهم ، واستنكارهم لتصرفاتهم .

## توصيات البحث

ينبغي بناء استراتيجية عامة تستهدف إعداد المعلمين والأخصائيين النفسيين القادرين على تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة ، ومضطربي الانتباه مفرطي النشاط بصفة خاصة ، وعلاجها بالمدارس الابتدائية ، على أن تستند تلك الاستراتيجية إلى الأسس التالية :

- 1- تضمين مقررات " تعليم القراءة والكتابة " لشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية فصولا عن صعوبات التعلم في القراءة تشخيصها وعلاجها ، مع التأكيد على الاستراتيجيات التدريسية المختلفة والمتنوعة للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، وتدريب الطلاب على كيفية ممارسة هذه الاستراتيجيات .
- 2- تضمين مادة " علم النفس التربوي والفروق الفردية " لشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية فصلا عن صعوبات التعلم ، وأنواعها ، والتركيز على التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط ، خصائصهم ، والعوامل النفسية والاجتماعية التي ينبغي استخدامها في علاجهم .
- 3- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتبصيرهم بوسائل تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة لعلاجهم.
- 4 - تضمين دليل المعلم في اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لبعض الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن أن يستخدمها المعلم مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط .
- 5 - تزويد المدارس الابتدائية بالوسائل والأدوات والاختبارات ( غرفة المصادر ) Resource Room التي تعين على تشخيص مضطربي الانتباه مفرطي النشاط مثل اختبارات الذكاء ، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل، واختبارات القراءة الجهرية والصامتة، والوسائل والأدوات التي تسهم في تطبيق البرامج العلاجية مثل : ( الصور والبطاقات - شرائط التسجيل الصوتي - المجسمات ، واللعب المختلفة . . . )
- 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 التقوية التي تقوم بها المدارس إلى مجموعات ، كل مجموعة تنتمي إلى خصائص عامة مشتركة ؛ ليسهل علاج كل مجموعة ، وإلغاء فكرة التدريس الجمعي .

## بحوث مقترحة

- \* فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية أخرى ( تحليل المهمة ) في علاج التلاميذ مضطربي الانتباه المفرطي النشاط في مواد دراسية أخرى .
- \* برنامج مقترح لعلاج مضطربي الانتباه المفرطي النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة
- \* فاعلية برنامج تدريبي مقترح للمعلمين في تشخيص اضطراب الانتباه وعلاجه .
- \* فاعلية برنامج تدريبي للأباء في تشخيص اضطراب الانتباه وعلاجه .

## مراجع البحث :

### أولا : المراجع العربية :

- 1 - أحمد أحمد عواد إبراهيم ( 1994 ) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ( منشورة ) مجلد ثقافة الطفل ، المجلد ( 10 ) ، وزارة الثقافة ، مصر .
- 2 - السيد إبراهيم السمامد ونى ( 1990 ) : الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوى فرط النشاط ، دراسة ميدانية ، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري ، تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .
- 3 - توفيق نصر الله ( 1988 ) : اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- 4 - حامد عبد العزيز العبد ، نبيل عبد الفتاح حافظ ( 1996 ) : مقدمة في علم النفس المدرسي ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- 5 - حسن سيد شحاتة ( 1981 ) : " تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام بمصر " ، رسالة دكتوراه ( غير منشورة ) كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- 6 - حسن محمود حسن ( 1992 ) : " الدلالات الشكلية المميزة لرسوم أطفال ما قبل المدرسة ذوى النشاط الزائد ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) كلية التربية ، جامعة المنيا .
- 7 - خالد إبراهيم الفخرانى ( 1996 ) : " التأزر البصري - الحركة لدى عينة من الأطفال مضطربي الانتباه ، مع النشاط الزائد وبدونه " المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، مجلة ثقافة الطفل ، المجلد ( 15 ) ، المركز القومي لثقافة الطفل ، وزارة الثقافة ، مصر .
- 8 - رضا أحمد الأدهم ( 1996 ) : " فاعلية استخدام مدخل التعليم الفردي في تعليم القراءة للكبار " رسالة دكتوراه ( غير منشورة ) كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .
- 9 - زكريا الشربيني ( 1990 ) : " الإحصاء اللابارامترى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية القاهرة ، الأنجلو المصرية .

- 10 - زينب محمود شقير ( 1999 ) : " فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور (مقترح ) في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط " مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمنايا ، العدد ( 34 ) جامعة المنايا .
- 11 - عائشة بنت عبد الخالق محمد ( 1992 ) : " دراسة لبعض العوامل النفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان " مجلة ثقافة الطفل ، المجلد ( 7 ) ، مركز ثقافة الطفل، وزارة الثقافة ، مصر .
- 12- عبد الستار إبراهيم ( 1993 ) : " العلاج النفسي المتعدد المحاور ومشكلات الطفل " مجلة علم النفس ، العدد ( 26 ) ، السنة (7) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- 13 - عبد العزيز السيد الشخصي ( 1985 ) : " دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات المرتبطة به " العدد ( 9 ) كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- 14 - عبد العزيز محمود عبد الباسط ( 1992 ) : " أثر تفاعل نوع التعزيز وسمات الشخصية ، والمستوى الاجتماعي على تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي " مجلة ثقافة الطفل ، المجلد (7) المركز القومي لثقافة الطفل ، وزارة الثقافة ، مصر .
- 15 - عبد الله على القاطعي ( 1996 ) : الدلالات الإكلينيكية لاختبار " وكسلر " لذكاء الأطفال المعدل ( الصورة السعودية ) : الأطفال والنشاط الحركي وصفت الانتباه ، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الاجتماع النفسيين المصرية 5 مجلد 6 ، عدد 1 ، ص ص : 65 : 80
- 16 - عبد الله محمد شوقي أحمد (1990): " دراسة تحليلية لمشكلات تربية الطفل في ج . م . ع " العدد (13) ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق .
- 17 - عبد المطلب أمين القريطي ( 1996 ) : " سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم " القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 18 - عبد المنعم الحقنى ( 1994 ) : " موسوعة علم النفس والتحليل النفسي " ، الجزء الرابع ، مكتبة مدبولي ، القاهرة .
- 19 - عطية محمود هنا : ( د / ت ) : " اختبار الذكاء غير اللفظي " ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 20 - عمر بن الخطاب خليل ( 1991 ) : " التشخيص الفارق بين التخلف العقلي واضطرابات الانتباه والتوحدية " مجلة دراسات نفسية ، رابطة الإحصائيين النفسيين المصرية ، ك 1 ، ج 3 ، ص : 513 - 528
- 21 - عيسى عبد الله جابر ( 1993 ) : " دراسة ميدانية لبناء برنامج إرشادي لعلاج أطفال مضطربين سلوكيا عن طريق اللعب " . ، مجلة ثقافة الطفل ، المجلد (9) المركز القومي لثقافة الطفل ، وزارة الثقافة ، مصر .
- 22 - غسان يعقوب ( 1995 ) : " الطفل قليل الانتباه ، وكثير الحركة " مجلة العربي ، العدد ( 434 ) ، الكويت ، وزارة الإعلام .

- 23 - فؤاد البهي السيد ( 1978 ) : " علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط 3 القاهرة : دار العربي .
- 24 - فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ( 1991 ) : " مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- 25 - فؤاد حامد الموافي ( 1995 ) : " دراسة تجريبية لخفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة ، مجلة كلية التربية ، العدد ( 28 ) ، الجزء الأول ، جامعة المنصورة .
- 26 - فاروق خليفة أبو زيد ( 1993 ) : " التفاعل بين بعض مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها وأثره على الأداء القرائي فيها لتلاميذ الصف الأول الابتدائي " رسالة دكتوراه ( غير منشورة ) كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- 27 - فتحي السيد عبد الرحيم ، حليم السعيد بشاي ( 1980 ) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة الجزء الأول ، الكويت دار القلم .
- 28 - فتحي مصطفى الزيات ( 1998 ) : " صعوبات التعلم . الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية " الطبعة الأولى ، سلسلة علم النفس المعرفي .
- 29 - فريد كامل أو زينة ( 1992 ) : " أساسيات القياس والتقويم " الطبعة الأولى ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- 30 - محمد حسن المرسي ( 1984 ) تأثير استخدام المباريات اللغوية في تدريس النحو على الأداء اللغوي لتلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الأولى للتعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ) كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- 31 - محمد عبد التواب معوض ( 1992 ) : " دراسة النشاط الزائد لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية " رسالة ماجستير غير منشورة ( كلية التربية ، جامعة المنيا .
- 32 - محمد عبد الرحيم عدس ( 1984 ) : " صعوبات التعلم " الطبعة الأولى . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- 33 - محمد على كامل ( 1996 ) : " سيكولوجية الفئات الخاصة " القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- 34 - محمود رشدي خاطر ، والطاهر أحمد مكي ، وحسن سيد شحاتة ( 1986 ) : " تطوير مناهج تعلم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- 35 - محمود حمودة ( 1991 ) : " الطفولة والمراهقة " المشكلات النفسية والعلاج ، القاهرة .
- 36 - مديحة محمد العزبي ( 1981 ) : " دراسة السلوك المشكل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية ومستوى التحصيل الدراسي " مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .

- 37 – مصطفى محمد كامل ، ماجد عقل محمد ( 1995 ) : " الأداء الحركي لأطفال الروضة كمنبئ مبكر بتحصيلهم الدراسي في الصف الأول الابتدائي ، مجلة كلية التربية العدد (29) جامعة المنصورة .
- 38 – معتز المرسي المرسي ( 1998 ) : " بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ مضطربي الانتباه بمرحلة التعليم الأساسي والمتطلبات النفسية والاجتماعية لهم " رسالة ماجستير : غير منشورة " كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .
- 39 – نصره محمد جلجل ( 1994 ) : " العسر القرائي " الرسكليا " دراسة تشخيصية علاجية الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

### ثانيا : المراجع الأجنبية :

- 40 – Barkley, C. E. & Jenniner Karlsson, B. A. (1983): The Speech of Hyperactive children and their mothers, Journal of learning Disabilities, Vol. 16, No-12, pp. 105 – 110.
- 41 – Carver, J. M. (1990) wise-R third factor: Differences in children with and without a diagnosis of attention deficit disorder, Dissertation Abstracts International, vol. 50, No, 7 (B), P. 3147.
- 42 – Claskey, C. L. (1990): Hyperactivity, attention deficits and aggression in children: Teacher ratings, peer Sociometric and Judgments of hypothetical behavior, Dissertation Abstracts International, Vol. 50, No. 7(B), pp. 3167 – 3168.
- 43 – Cohen, J: ( 1977 ) : “ Statistical Power Analysis For Behavioral Sciences, New York, Academic
- 44 – Dole, G. A. & Duffy G. G., et al (1991): Moving from the old to the new: Research or Reading Comprehension Instruction, Review of Educational Research, Vol. 16, (No – 2) summer.
- 45 – Dupaul, G. J. & Henningson, P.N. (1993): Peer Tutoring Effects on the classroom performance of Children With attention deficit hyper activity disorder, psychological Abstracts, Vol. 80, No.7 P.3298.
- 46 – Gelfand, D. M. Jenson, W.R & Drew, C. J. (1988): understanding child behavior disorders, 2<sup>nd</sup>. Ed. New York: Holt Rinehart and Weston.
- 47 – Holland, N. M. (1988) Attention deficit disorder With hyperactivity: Further defining the two Factor Solution of aggression and hyperactivity, Dissertation Abstracts International, Vol. 48, No, 12 (B), P. 3681.
- 48 – Johnson, Sand Marasky, and R. (1980): Learning disabilities Second edition Ally an and Bacon, Inc. London.
- 49 – Kann, Robert (1983): the Method of Repeated Readings Expanding the Neurobgical Impress Method for Use with Disabled Readers, Journal of Learning Disabilities, Vol. 16, No (2).
- 50 – Khazinder, N. H. (1987): The Generalized and durable effects of Cognitive behavior modification with Attention deficit disordered Children: A follow up Study, Dissertation Abstracts International, Vol. 47, No. (9), I A, p. 3369.
- 51 – Kaplen, B. J., Menicol, J., Couter, R. & Mohadam, H., K. (1989): Dietary Replacement. In preschool Aged Hyperactive Boys pediatrics V 38, PP. 7-17.
- 52 – Lahey. B. B., Schoughency, E. A., Strauss, C. C. & Frame, C. L. (1984): Are attention deficit disorder with and without hyperactivity Similar or dissimilar



disorders? Journal of the American Academy of child Psychiatry, Vol. 23, No (3) P. P, 302 – 309.

- 53 – Pearson G. & Georgia E. (1991): “ Modifying Reading Instruction to Maximize Its Effectiveness for All Students” In Michael S. Knapp, Patrick M. Shields: better Schooling for that children of Poverty, New York, Mc cutch an publishing Corporation, May.
- 54 – Rumble, S. R, (1985). An examination of the psychological variables of attention deficit behavior in children, Dissertation Abstracts International, Vol. 46 No 2 (B), P. 680.
- 55 – Rynard, D, W (1993) An examination into the relationship between the attention deficit hyperactivity disorder and aggression, Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No, 9 (A), p.3172.
- 56 – Shari T., Russell, A & Jennifer, K. (1985): the mother child Interactions of hyperactive boys and their normal Sibling Amer. Joir. Or the psychiat, Vol. 55, No (2), P.P 520 – 599.
- 57 – Weiss, G., Minde, K., Pouglas, I., Perlman, T., Hepkins, J. & wener, A. (1979) Hyper actives as a young adults A controlled prospective Ten – tear Follow – up of 75 children – Archives of General psychiatry, 36, pp. 675 – 681.
- 58 – Wender, P. H. (1987) the hyperactive child, adolescent and about: Attention deficit disorder through the life Span, (3<sup>rd</sup>. Ed.), New York: Oxford University presses.

### ملحق (3)

## قائمة ملاحظة سلوك الطفل

إعداد : معنز المرسي المرسي

اسم الطفل : .....  
نوع الطفل : ( ذكر / أنثى )  
.....(  
تاريخ التقدير .....  
اسم المدرسة .....  
تاريخ الميلاد .....  
الصف الدراسي .....



				<p>☉ يسهل تشتته بمجرد وجود أي مثير جديد .....</p>
				<p>☉ يبدو أنه شارد الذهن ..... .....</p>
				<p>☉ يكرر رسم النقط أو الخطوط دون فائدة من هذا التكرار .....</p>
				<p>☉ يكرر كتابة الحروف أو الأرقام دون فائدة من هذا التكرار .....</p>
				<p>☉ يصعب عليه الانتقال من جزء معين من العمل إلى جزء آخر فيه.....</p>
				<p>☉ يستمر في ترديد لفظ أو جملة بعد انتقال المعلم إلى لفظ أو جملة أخرى...</p>
				<p>☉ يستمر في الأنشطة لمدة طويلة بعد فقدان قيمتها أو أهدافها .....</p>
				<p>☉ يصعب عليه تركيز انتباهه عند توجيه أسئلة إليه في الفصل .....</p>
				<p>☉ يصعب عليه تعرف كلمة معينة في جملة ما .....</p>
				<p>☉ يصعب عليه تعرف حرف معين في كلمة ما .....</p>
				<p>☉ يصعب عليه تعرف رقم معين في وسط مجموعة من الأرقام .....</p>
				<p>☉ يجد صعوبة في فهم التعليمات والإرشادات الموجهة إليه .....</p>
				التكرار
				الدرجة

دائمًا	غالبًا	نادرًا	لا يحدث	الاندفاعية
				☉ يندفع في فعل ما دون تفكير ..... ...
				☉ يجد صعوبة في انتظار دوره في اللعب .....
				☉ يجيب عن الأسئلة قبل اكتمالها دون تفكير .....
				☉ يتسرع في أداء الأعمال منه مما يزيد من أخطائه .....
				☉ ينادى رفاقه في الفصل مخلًا بالنظام في أثناء شرح المعلم .....
				☉ ينتقل من نشاط لآخر دون اكتماله .....
				☉ يُعرض نفسه للمخاطر دون أن يفكر في النتائج .....
				☉ يجد صعوبة في انتظار دوره في المواقف الجماعية .....
				☉ شديد الاندفاع والتهور في أعماله .....
				التكرار
				الدرجة

دائمًا	غالبًا	نادرًا	لا يحدث	فرط النشاط
				☉ كثير الحركة داخل الفصل وخارجه .....
				☉ يصعب عليه الاستمرار هادئًا لفترة طويلة .....
				☉ يصعب عليه البقاء في مكانه حتى لو طُلب منه ذلك .....

				⊙ يحدث حركات مزعجة داخل حجرة الدراسة .....
				⊙ يصعب عليه ممارسة الألعاب التي تتطلب الهدوء والالتزام .....
				⊙ يطلب الذهاب لقضاء بعض الحاجات خارج الفصل .....
				⊙ يتحرك حركات زائدة قد تكون خطيرة ( ) كالقفز والجري ( ) .....
				⊙ يحدث إزعاجاً وضوضاء .....
				⊙ يحرك يديه أو قدميه في أثناء الجلوس .....
				⊙ يتسلق الأشياء المحيطة به .....
				⊙ يشتت الآخرين بتحركاته الكثيرة غير الهادفة .....
				التكرار
				الدرجة

#### ملحق (4)

### أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث

م	الاسم	الوظيفة	جهة العمل	الاختبار التحصيلي لفهم التراكيب	الاختبار التحصيلي لفهم المقروء	مرشد المعلم
1	أ.د. صلاح أحمد مراد	أستاذ علم النفس التربوي	تربية المنصورة	√	√	—

2	أ.د. ممدوح الكنساني	أستاذ علم النفس التربوي	تربية المنصورة	√	√	—
3	أ.د. محمد المرشدي	أستاذ علم النفس التربوي	تربية دمياط	√	√	—
4	د. معاطي محمد نصر	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس	تربية دمياط	√	√	√
5	د. عباس إبراهيم	مدرس علم النفس التربوي	تربية دمياط	√	√	—
6	د. صفاء محمد أبو زيد	مدرس مناهج وطرق تدريس	تربية المنصورة	√	√	√
7	د. عصام الدسوقي	مدرس علم النفس التربوي	تربية دمياط	√	√	—
8	د. محسن عبد النبي	مدرس علم النفس التربوي	تربية دمياط	√	√	—
9	د. محمود جلال الدين	مدرس مناهج وطرق تدريس	تربية دمياط	√	√	—
10	د. حسن أبو مسلم	مدرس مناهج وطرق تدريس	تربية الزقازيق	√	√	√
11	أ. يوسف مصطفى	موجه عام بالمعاش	إدارة دمياط	√	√	√
12	أ. فوزي عبد الفتاح	موجه عام ابتدائي	إدارة دمياط	√	√	√
13	أ. فاطمة النبوي	موجه عام	إدارة دمياط	√	√	—
14	أ. نوال علي سعد	مديرة مدرسة ابتدائية	إدارة كفر البطيخ	√	√	√
15	أ. عواطف محمد	موجهة أولى ابتدائي	إدارة دمياط	√	√	√
16	أ. سامية السائيس	موجهة أولى ابتدائي	إدارة دمياط	√	√	√

ملحق (أ5)

الاختبار التحصيلي لفهم المقروء في اللغة العربية  
للسف الرابع الابتدائي

إعداد وتقنين

دكتور

د. رضا أحمد الأدغم

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة

دكتور

جمال الدين محمد الشامي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة

دكتور

عبد الناصر سلامة الشبراوي

مدرس تربية الطفل

كلية التربية - جامعة المنيا

#### بيانات خاصة بالتلميذ :

اسم التلميذ : .....

اسم المدرسة : .....

تاريخ التطبيق : / / 1999 م

زمن الاختبار : ثلاثون دقيقة .



## تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ / التلميذة :

- اقرأ هذه التعليمات التي تساعدك في إجابتك عن أسئلة الاختبار :
- أمام كل سؤال ثلاثة اختيارات ، عليك أن تحدد إجابة واحدة تراها أنسب إجابة .
- إذا لم تعرف إجابة سؤال فلا تحاول أن تضع أية علامة ، بل اتركه ، ثم أجب عن السؤال الذي يليه .
- الزمن الذي يستغرقه الاختبار نصف ساعة فقط .
- نتائج هذا الاختبار لا تحتسب في درجتك أو امتحان آخر العام .
- من الأفضل أن تستخدم القلم الرصاص في وضع الخطوط .

مثال توضيحي :

### اختر الإجابة الصحيحة مما بين القوسين :

- تغطي المياه . . . سطح الأرض تقريبا . ( ربع – ثلث – ثلاثة أرباع )

### الإجابة :

- تغطي المياه ثلاثة أرباع سطح الأرض تقريبا .

شكرا لحسن تعاونكم

من خلال دراستك لموضوعات القراءة والنصوص المقررة في الوجدتين

**السابعة والثامنة ، أجب عما يأتي :**

[1] تبدو الأرض كرة ضخمة . — تغيب

- معنى " تبدو " في العبارة :  
 - تظهر  
 - تتضح  
 - محارة  
 - حارة  
 - حرّاً  
 - نُظْهر  
 معنى " نستخرج " في العبارة السابقة :  
 - نحصل على  
 - نكتشف  
 - مخلوقات  
 - حيوانات  
 - نباتات  
 - الضوء فقط.  
 - الحرارة فقط .  
 - الضوء والحرارة .  
 - الثلث .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [2] نستخرج الأسماك والطحالب والمحار من البحر .  
 مفرد " المحار " في العبارة :  
 - حرّاً
- [3] معنى " نستخرج " في العبارة السابقة :  
 - نحصل على  
 - نكتشف  
 - مخلوقات  
 - حيوانات  
 - نباتات  
 - الضوء فقط.  
 - الحرارة فقط .  
 - الضوء والحرارة .  
 - الثلث .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [4] الأرض هي الكوكب الوحيد الذي تعيش عليه كائنات  
 حية .  
 معنى " كائنات " في العبارة :  
 - نباتات  
 - الضوء فقط.  
 - الحرارة فقط .  
 - الضوء والحرارة .  
 - الثلث .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [5] ينتقل . . . من الشمس إلى الأرض عبر الغلاف الجوي .  
 - الحرارة فقط .  
 - الضوء والحرارة .  
 - الثلث .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [6] يصل من حرارة الشمس إلى الأرض أقل من . . . .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [7] تتحول بعض مياه البحار والمحيطات إلى بخار عن  
 طريق . . .  
 - الحرارة فقط .  
 - الضوء والحرارة .  
 - الثلث .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [8] من الثروات التي خلقها الله لنا في البحر . . .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [9] يمثل الماء . . . الكرة الأرضية .  
 - الثلث .  
 - النصف .  
 - الربع .  
 - ضوء الشمس .  
 - حرارة الشمس .  
 - ضوء الشمس وحرارتها .  
 - الحديد .  
 - اللؤلؤ .  
 - الطيور .  
 - ثلاثة أرباع .  
 - ثلثي .  
 - ثلاثة أخماس .
- [10] لإتقاذ الأرض من التلوث يجب . . .  
 - نقل المصانع إلى الصحراء .  
 - عدم قطع الأشجار .  
 - بَـغْـدَ .  
 - ذَهَبَ .  
 - اختبأ في .  
 - فـأزت .  
 - ارتكبت .
- [11] قال تعالى " ظهر الفساد في البرّ والبحر بما كسبت أيدي  
 الناس " .  
 مضاد " ظهر " في الآية . . .  
 - بَـغْـدَ .  
 - ذَهَبَ .  
 - اختبأ في .  
 - فـأزت .  
 - ارتكبت .
- [12] معنى " كسبت " في الآية السابقة . . .  
 - بَـغْـدَ .  
 - ذَهَبَ .  
 - اختبأ في .  
 - فـأزت .  
 - ارتكبت .

- [13] " هناك موارد متجددة مثل الأشجار والنباتات وموارد غير متجددة كالفحم والنفط " .  
المواد المتجددة هي التي . . . . .
- [14] نأخذ من الجو . . . المختلفة .
- [15] . . . . . من الكواكب التسعة التي تدور حول الشمس .
- [16] الكتابة على المقاعد والجدران . . . . .
- [17] سبَّ الناس والكذب عليهم تلوث . . . . .
- [18] كان " وائل " قلقل . . . . .
- [19] طلب " والد وائل " من ابنه " وائل " أن يستمر في التحقيق لـ . . . . .
- [20] القضية التي سيحقق " وائل " فيها قضية . . . . .
- [21] صمم الدكتور " ماهر " الذهاب إلى المستشفى رغم مرض ابنه " هشام " لـ . . . . .
- [22] لم يفحص الدكتور " ماهر " ابنه " هشام " المريض ، لأنه . . . . .
- [23] قال تعالى : " واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا . . . . .  
. . . . . وكنتم على شفا حفرة من النار . . . . .  
. . . . . لعلمكم تهتدون " .
- حقة \_\_\_\_\_ .
- يمكن تصنيـفها .
- يمكن إنتاجها .
- يمكن استيرادها .
- المعادن .
- الأسمك .
- الغازات .
- القمر الصناعي .
- الأرض .
- القمر .
- تلوث بصري .
- ذكرى جميلة .
- تُظهر جودة الخط .
- بيئي .
- أخلاقي .
- فني .
- رسوب صديقه .
- مرض أخيه .
- اتهام جاره في قضية .
- يُبرئ جاره .
- ينال ترقية .
- يظهر الحس .
- سياسية .
- جنائية .
- وطنية .
- أداء واجب إنساني .
- الهروب من علاج ابنه .
- يريح نفسه من كلام زوجته .
- غير متخصص في مرض ابنه .
- خائف من الفشل .
- مضطر إلى الذهاب إلى المستشفى .

[24] معنى " اعتصموا " في الآية السابقة . . .  
- اتحسبوا .  
- تمسكوا .  
- اتبعوا .

[25] المقصود بـ " حبل الله " في الآية السابقة : . . .  
- معجزات الله .  
- حب الله .  
- دين الله .  
- وسط حفرة .

[26] " شفا حفرة " في الآية السابقة تعنى . . .  
- طرف حفرة .  
- في حفرة .

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من كان يؤمن بالله واليوم الآخر  
.....ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه ، ومن كان يؤمن بالله  
واليوم الآخر..... " . - أكمل [27]  
الناقص في الحديث .

[28] المقصود بـ " فليكرم ضيفه " في الحديث . . .  
- يعطى مالا إذا احتاج .  
- يحسن استقباله ويرحب به .  
- يقدم له شرابا وطعاما .  
- الجار والضيف والمسكين .

[29] الأمور التي أمرنا الرسول بها في الحديث هي :  
- الجار والمسكين وحفظ اللسان .  
- الجار والضيف وحفظ اللسان .

### ثانيا : ضع علامة ( √ ) أمام العبارة الصحيحة ، وعلامة ( × ) أمام العبارات غير الصحيحة .

- [1] تلقى الحيوانات الميتة في النيل ؛ حتى لا تؤذى الناس . ( )  
[2] كان جارك يستعدُّ للحج ، فأخذت تعاونهُ . ( )  
[3] لو تفرق المسلمون في كل مكان لأصبحوا قوة كبيرة . ( )  
[4] المطر المختلط بالأدخنة والغازات يسمى المطر القلوي . ( )  
[5] استخدام مكبرات الصوت في الأفراح والمآتم تلوث سمعي . ( )

انتهى الاختبار ، بالتوفيق

الدرجة الكلية للاختبار	الصواب والخطأ	التكملة	الاختبار من متعدد
$\frac{\dots}{40}$	$\frac{\dots}{5}$	$\frac{\dots}{8}$	$\frac{\dots}{27}$

ملحق (5 ب)  
الاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية في اللغة العربية  
للسف الرابع الابتدائي

إعداد وتقنين

دكتور د. رضا أحمد الأذغم مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة	دكتور جمال الدين محمد الشامي مدرس علم النفس التربوي كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة
--	---

دكتور  
عبد الناصر سلامة الشبراوي  
مدرس تربية الطفل  
كلية التربية .جامعة المنيا

بيانات خاصة بالتلميذ :

اسم التلميذ : .....

اسم المدرسة : .....

تاريخ التطبيق : / / 1999 م

زمن الاختبار : ثلاثون دقيقة .

### تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ / التلميذة

**اقرأ هذه التعليمات التي تساعدك في إجابتك عن أسئلة الاختبار**

- أمام كل سؤال ثلاثة اختبارات ، عليك أن تحدد إجابة واحدة تراها أنسب إجابة .
- إذا لم تعرف إجابة سؤال فلا تحاول أن تضع أية علامة ، بل اتركه ، ثم أجب عن السؤال الذي يليه .
- الزمن الذي يستغرقه الاختبار نصف ساعة فقط .
- نتائج هذا الاختبار لا تحتسب في درجتك أو امتحان آخر العام .
- من الأفضل أن تستخدم القلم الرصاص في وضع الخطوط .

مثال توضيحي :

**اختر الإجابة الصحيحة مما بين القوسين :**

• تذهب إلى رأس البر لنصطاف ( مجرورة – مرفوعة – منصوبة )

**الإجابة :**

• الكلمة التي تحتها خط مجرورة .

شكرا لحسن تعاونكم ؛؛؛

## اختر الإجابة الصحيحة من بين القوسين :

- [1] كيف جئت إلى المدرسة ؟  
إجابة هذا السؤال : . . . . .
- [2] لماذا جرى الطفل ؟  
جرى الطفل . . . . .
- [3] الناجح محمد  
إجابة للسؤال : . . . . .
- [4] لا ، لم أعب أمس  
إجابة للسؤال . . . . . لعبت أمس ؟
- [5] تشرق الشمس في الصباح  
إجابة للسؤال . . . . . تشرق الشمس ؟
- [6] أذهب إلى السعودية بالطائرة في ساعتين .  
الكلمات التي تحتها خط في الجملة . . . . .
- [7] قرأت في المكتبة قصص العظماء .  
الكلمتان اللتان تحتها خط في الجملة . . . . .
- [8] صوت البلبل عذب .  
الكلمة التي تحتها خط . . . . .
- [9] زئير الأسد مفرح .  
الكلمة التي تحتها خط . . . . .
- سيراً على الأقدام .  
— في السادسة مساء .  
— خمس مرات يومياً .  
— في الشارع .  
— إلى والدته .  
— خوفاً من الكلب .  
— من الناجح ؟  
— ما الناجح ؟  
— أين الناجح ؟  
— هل ؟  
— لماذا ؟  
— ماذا ؟  
— أين .. ؟  
— متى .. ؟  
— كيف .. ؟  
— حروف فقط .  
— أفعال فقط .  
— أسماء فقط .  
— مجروران .  
— مرفوعتان .  
— منصوبتان .  
— فوقها ضمة .  
— فوقها فتحة .  
— تحتها كسرة .  
— مبتدأ مرفوع بالضم .  
— مضاف إليه مجرور بالكسرة .  
— خبر مرفوع بالضم .

[10] أكمل بحر جر مناسب .

نبحث . . . . . البتول . . . . . خليم السوييس .

اسم مجرور بالكسرة .

[11] الكلمة التي تحتها خط في الجملة السابقة : . . .  
- مضاف إليه مجرور بالكسرة

- نعت مجرور بالكسرة .

- مجرورة بالكسرة .

- منصوبة بالفتحة .

- مرفوعة بالضمة .

الكلمة التي تحتها خطان في الجملة السابقة . . .

.....

مطروح مدينة الجمال ، يحتدل فيها الجو في فصل الصيف .

ضع خطا تحت الإعراب الصحيح فيما يلي :

- مبتدأ مرفوع بالضمة .

- خبرا مرفوع بالضمة .

- مضاف إليه مجرور بالكسرة .

- فاعل مرفوع بالضمة .

- مضاف إليه مجرور بالكسرة .

- اسم مجرور بالكسرة .

- الجمال - فصل الصيف .

- الجمال - الجو - الصيف .

- مطروح - فصل - الصيف .

كلمة " الجمال " . . . . .

كلمة " فصل " . . . . .

الكلمات المجرورة في الجملة السابقة . . . . .

انتهي الاختبار ، وبالتوفيق ؛؛؛

الاختبار من متعدد	التكملة	الدرجة الكلية للاختبار
...	...	...
14	2	16



( \* ) يجرى التوثيق في هذا البحث على النحو التالي : تقدم البيانات التالية للمرجع في البحث بين قوسين : اسم المؤلف ، سنة النشر ، الطبعة أو الجزء إن وجد ، رقم الصفحة ، ثم تقدم قائمة ألف بانية وفقا لأسماء المؤلفين في نهاية البحث.

( \* ) لمزيد من الإيضاح ، راجع كلا من : ( غسان يعقوب ، 1995 ) ، ( فتحي مصطفى الزيات ، 1998 ) ، ( محمد عبد الرحيم عدس ، 1998 ) ، ( محمد على كامل ، 1996 ) ، ( محمود حمودة ، 1991 ) ، ( معتز المرسى المرسى ، 1998 ) .

( \* ) انظر الملحق ( 1 ) .

( \*\* ) انظر الملحق ( 2 ) .

( \* \* ) انظر الملحق ( 3 ) .

( \* ) انظر الملحق ( 4 ) .

( \* ) انظر ملحق ( 5 ) .

( \* ) انظر ملحق ( 6 ) .

( \* ) يوجد أربعة معلمين يُدرسون للصف الرابع الابتدائي ، اثنان من الذكور ، واثنان من الإناث .

( \* ) حيث إن التأثير الذي يفسر حوالي 15 % فأكثر من التباين يعد تأثيرا كبيرا جدا . ( cohen, 1977 – فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، 1991 ) .