جامعة وهران 2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

رسالة

مقدمة لنيل شهادة الماجستير
في التربية الخاصة

تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية

دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بمدرسة الحياة الابتدائية
بمدينة القرارة - ولاية غرداية

إعداد الطالب:
أولاد الحاج مسعود أحسن

لجنة المناقشة:

د. بختاوي بولجراف	أستاذ محاضر -أ-	جامعة وهران 2	رئيسا
د. جلطي بشير	أستاذ محاضر -أ-	جامعة وهران 2	مقررا
د. أحمد هاشمي	أستاذ محاضر -أ-	جامعة وهران 2	مناقشا
د. شارف جميلة	أستاذ محاضر -أ-	جامعة وهران 2	مناقشة

السنة الجامعية: 2015/2014


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـداء

إليك ربي، **خلقتني فأحسنت خَلْقي وخُلُقي، وعلّمتني بالقلم ما لم أكن أعلم**. اللهم تقبل مني هذا الجهد واجعله خالصا لوجهك الكريم.

إلى معلم البشرية وسراجها المنير، حبيبنا وقدوتنا سيدنا محمد صلى الله عليه **وسلم**. اللهم احشرنا معه واسقنا من حوضه.

إلى اللّذيْن أرهقهما الدهر لأجل أن أعيش سعيداً، والديّ العزيزيْن: **أبي وأمي**. اللهم بارك في أنفاسهما وارحمهما كما ربياني صغيرا.

إلى الذين يحرقون شموع أعصابهم ليُنيروا عقول الأجيال: **أساتذتي ومعلميّ**. اللهم تقبل منهم قبولاً حسناً.

إلى الذين هم ذكرى طفولتي وصِبايا، الذين أحبهم ويحبونني: **إخوتي وأخواتي**. اللهم أدِم الألفة والمحبة بيني وبينهم.

إلى التي تشاركني حياتي، حلوها ومرها ورزقني الله منها الولد: **زوجتي** العزيزة. اللهم أدِم المودة والمحبة بيني وبينها واجعلها حَسَنتي دنياً وأخرًى.

إلى الذين هم خَلَفي الصالح بعد مماتي، ومورد ثوابي بعد وفاتي: **أبنائي الأعزاء**. اللهم أصلحهم وأصلح بهم واجعلهم قرّة عيني.

إلى الذين يسلكون طريق الجنة بطريق العلم: **طلاب العلم**. اللهم علّمهم ما ينفعهم وانفعهم بما علمتهم وزدنا وإياهم علماً وتقاً.

إلى كل هؤلاء أهدي لهم هذه الثمرة

الباحث

شكر وعرفان

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾. (الأحقاف: 15).

شكر موصول بالعرفان والتحية والتقدير للأستاذ **المشرف**:

الدكتور جلطي بشير

وعلى صبره معي وتواضعه وتوجيهاته القيمة، وعلى ما زوّدني به من كفاءته وخبرته الثمينة من أجل إنجاز هذه **الدراسة**.

شكر موصول إلى كل من قدّم لي يد المساعدة لإتمام إنجاز هذه الدراسة، وأخصّ بالذكر جميع إطارات مدرسة الحياة الابتدائية (إدارة، معلمين وعمال)، على الاستقبال والترحاب وعلى كل التسهيلات المقدمة من طرفهم.

شكر موصول أيضا إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم مناقشة هذه الدارسة، كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كل أساتذتي في السنة النظرية للماجستير، وكذا إلى **الأساتذة المحكمين**.

اللهم جازهم عني خير الجزاء والثواب.

شكر خاص، أُزوّد به رحمات إلى روح فقيدنا: **الدكتور: رومان محمد** (رحمه الله)، أستاذ محاضر بجامعة وهران، والذي كان لي الشرف أن تعلمتُ بين يديه في السنة النظرية للماجستير.

كما أزوّد بالرحمات إلى روح فقيدنا: **الأستاذ الدكتور: موسى إبراهيم حريزي** (رحمه الله)، أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح (ورقلة)، **الذي انتقل** إلى رحمة الله، قبل أن يُتمّ تحكيم البرنامج التدريبي للدراسة الحالية.

اللهم ارحمهما واحشرهما مع النبيئين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن **أولائك** رفيقا. آميـــن

الباحث

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة، إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، بمدرسة الحياة الابتدائية في مدينة القرارة - ولاية غرداية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس القبلي.

ب) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية.

ج) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة التجريبية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

د) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة الضابطة بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

وهذه النتائج مفادها أنّ: - **للبرنامج التدريبي المقترح فعالية في تنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**.

كلمات مفتاحية: تلاميذ ذووا صعوبات التعلم النمائية، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.

Résumé:

Cette étude visait à concevoir un programme d'entrainement proposé pour le développement de l'attention de les élèves de troisième année primaires avec les difficultés d'apprentissage de développement, qui souffrent des Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention « **THADA** », à l'école « d'elhayate » de primaire à Guerrara - Wilaya de Ghardaia .

L'étude a révélé les résultats suivants:

A) Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre les deux moyens scores des Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention échelle des échantillons expérimentaux et de contrôle, avant de l'application de le programme d'entrainement proposé dans la mesure tribale.
B) Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre les deux moyens scores des Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention échelle des échantillons expérimentaux et de contrôle, après de l'application de le programme d'entrainement proposé dans le post mesure pour l'échantillon expérimental.
C) Il ya des différences statistiquement significatives dans l'échantillon expérimentaux entre les deux moyens scores des Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention échelle des deux mesures pré et post, après de l'application de le programme d'entrainement proposé pour le post mesure.
D) Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives dans l'échantillon de contrôle entre les deux moyens scores des Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention échelle des deux mesures pré et post, après de l'application de le programme d'entrainement proposé.

Ces résultats sont les suivants: **- le programme d'entrainement proposé dans l'efficacité de le développement de l'attention de les élèves avec les difficultés d'apprentissage de développement, qui souffrent des Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention**

Mots clés: Les élèves avec les difficultés d'apprentissage de développement, Les Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention, Le programme d'entrainement proposé du développement de l'attention.

Abstract:

This study aimed to design a proposal training program for the development of attention at the third year primary pupils with developmental learning disabilities, who suffer from Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in primary life school at Guerrara - the state of Ghardaia.

The study found the following results:

A) There were no statistically significant differences between the degrees's means of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale of the experimental and control samples before the application of the proposed training program in the pre measurement.
B) There were no statistically significant differences between the degrees's means of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale of the experimental and control samples after the application of the proposed training program in the post measurement for the experimental sample.
C) There are statistically significant differences in the experimental sample, between the degrees's means of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale of the two measures pre and post after the application of the proposed training program for the post measurement.
D) There were no statistically significant differences in the control sample, between the degrees's means of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder Scale of the two measures pre and post after the application of the proposed training program.

These results are that: - **the proposed training program in the effectiveness for the development of pupils's attention with developmental learning disabilities, who suffer from Attention Deficit Hyperactivity Disorder**.

Key words: Pupils with developmental learning disabilities, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), A proposal training program for the development of attention.

°

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	إهـــــداء	أ
	شكر وعرفان	ب
	ملخص الدراسة بالعربية	ج
	ملخص الدراسة بالفرنسية (Résumé)	د
	ملخص الدراسة بالإنجليزية (Abstract)	ه
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ي
	فهرس الأشكال	ك
	مقدمة	1
	I- الجانب النظري	6
	الفصل الأول: مدخل الدراسة	7
1	إشكالية الدراسة	8
2	**تساؤلات الدراسة**	10
3	فرضيات الدراسة	11
4	أهداف الدراسة	12
5	أهمية الدراسة	13
6	التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة	14
	الفصل الثاني: صعوبات التعلم	16
	تمهيد	17
1	نبذة مختصرة عن ميدان التربية **الخاصة**	17
2	مفهوم صعوبات التعلم	22
3	مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منه	24
4	**أنواع صعوبات التعلم**	26

5	أسباب صعوبات التعلم	28
6	محكات تشخيص صعوبات التعلم	30
7	خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	34
8	أساليب علاج صعوبات التعلم	38
	خلاصة	40
	الفصل الثالث: الانتباه	42
	تمهيد	43
1	مفهوم الانتباه	43
2	مراحل الانتباه	47
3	أنواع الانتباه	48
4	محددات الانتباه	50
5	خصائص الانتباه	52
6	العوامل المؤثرة في الانتباه	54
7	الانتباه والدماغ	59
	خلاصة	60
	الفصل الرابع: اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	61
	تمهيد	62
1	التطور التاريخي لمفهوم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	62
2	انتشار اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	68
3	أنماط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	69
4	أسباب الإصابة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	71
5	تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	77
6	خصائص الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	82
7	أساليب علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد	87

	خلاصة	90
	الفصل الخامس: الدراسات السابقة	91
	تمهيد	92
1	الدراسات الأجنبية	92
2	الدراسات العربية	97
3	الدراسات المحلية (الجزائرية)	104
	خلاصة	113
	II-الجانب الميداني	116
	الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية	117
	تمهيد	118
1	عينة الدراسة الاستطلاعية	118
2	خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه	122
	خلاصة	128
	الفصل السابع: الدراسة الأساسية	130
	تمهيد	131
1	عينة الدراسة الأساسية	131
2	**أدوات الدراسة**	132
3	منهج الدراسة ومتغيراتها	138
4	الحدود المكانية للدراسة	140
5	الحدود الزمنية للدراسة	143
6	الأساليب الإحصائية **المعتمدة في الدراسة**	144
	خلاصة	144
	الفصل الثامن: عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات	145
	تمهيد	146
1	عرض متابعة حالات التلاميذ قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي **المقترح**	147

2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	155
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	157
4	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	159
5	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	162
6	**الاستنتاج العام**	165
	الخاتمة	167
	الاقتراحات	169
	صعوبات الدراسة	170
	قائمة المراجع	172
	الملاحق	185
1	**القانون رقم:** (02-09) المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم	186
2	استمارة الدراسة الاستطلاعية	194
3	جدول التوزيع السنوي للمواد الدراسية	197
4	طلب تحكيم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتبـــــاه	199
5	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتبـــــاه	201
6	التصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتبـــــاه	203
7	**النسخة الكاملة لاختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح**	236
8	صورة البيئة المدرسية لمقياس **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**	253
9	الخطوات الكاملة لتقنين مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب **بالنشاط الزائد**	261
10	الإحصائيات العامة لمدرسة الحياة الابتدائية	274
11	طلب الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية، والردّ بالموافقة	277
12	جدول توزيع النسبة الفائية (ف)	280
13	جدول توزيع اختبار (ت: T-test)	286

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	يبين أهم الفوارق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبُطء التعلم	25
2	يبين عدد عينة الدراسة الاستطلاعية ونسبتها المئوية	120
3	يبين المقارنة بين عدد عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية ونسبتهما المئوية	121
4	يبين التصميم العام الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه	124
5	يبين النسب المئوية لنتائج تحكيم التصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه	127
6	يبين عدد التلاميذ في العينتين التجريبية والضابطة	132
7	يُبيّن متابعة حالات تلاميذ العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي	147
8	يُبيّن متابعة حالات تلاميذ العينة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي	150
9	يبين مقارنة نسبة التحسن في النتائج الدراسية، وفي درجات المقياس، بين العينتين التجريبية والضابطة، قبل وبعد تطبيق البرنامج	152
10	يبين دلالة الفروق بين متوسطي العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	155
11	يبين دلالة الفروق بين متوسطي العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	157
12	يبين دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في العينة التجريبية	160
13	يبين دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في العينة الضابطة	162

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	يوضح أنواع صعوبات التعلم	28
2	يوضح درجة ذكاء فئة ذوي صعوبات التعلم حسب منحنى غوص "Goss" للذكاء	131
3	يوضح موقع مدينة القرارة في خريطة الجزائر	140
4	يوضح فروع مدرسة الحياة الابتدائية والتنسيق المتبادل بينها	142

مقدمة:

لقد حققت البشرية تقدما وتطورا كبيرا في نمط الحياة التي تعيشها، من اتخاذها الكهوف والمغارات مأوًى لها، وافتراسها الحيوانات، واتخاذها بعض الأعشاب والحشائش طعاماً لها، إلى إيوائها القصور الفخمة والمنازل الشاسعة والعمارات الشاهقة، وتناولها أشهى الأطباق والمأكولات، واستخدامها أحدث التكنولوجيا في الاتصالات والمواصلات ذات التقنية العالية، ولا زالت سائرة نحو المزيد من الاكتشافات والتقدم العلمي والتكنولوجي في شتى المجالات، إذ كان نمط عيشها متقارب جدا بنمط عيش الحيوانات، فأصبح اليوم بعيداً كل البعد عنها، بل أكثر من ذلك، أصبحت الحيوانات وسيلة مُسَخّرة لها تفعل بها ما تشاء. كل هذا بفضل العقل الذي تتميّز به، و تُطوِّرُ نفسها بنفسها، وتجد حلولا لعصرها بفضل ذلك العقل، لذلك اختار الله تبارك وتعالى البشرية خليفة له في الأرض، وكرّمها وفضلها على سائر المخلوقات، وسخّر لها كل ما يُعينها على تحمّل أمانة خلافة الأرض، ثمّ بعد ذلك يحاسبها فيُجازيها إن أحسنت، أو يُعاقبها إن أساءت، ما لم يقع خلل أو فقدان لهذا العقل.

الآيات القرآنية التي تُثبت هذا الكلام، ما دام إيماننا بالله وبكلامه الكريم راسخا في قلوبنا، قوله تبارك وتعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ... ﴾ (البقرة: 30)، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء: 70)، وقوله تعالى أيضا: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ (الأحزاب: 72)، وغيرها من الآيات كثير، يجعل الإنسان يعرف قيمة العقل الذي ميّزه به عن سائر المخلوقات، ولا يستطيع تقدير قيمته بأيّ ثمن.

والسّر الذي جعل العقل البشري متميزا، إذ ينمو ويتطور ويجد حلولا باستمرار، هو القدرة على التعلم، فقد عرّف (ثورندايك) هذا الأخير على أنه: "سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان".

(ناصف، 1983، نقلا عن ميبلز ووبستر، ص: 16).

بينما عرّفه كل من (هَلْ وسكينر) بأنه: "تغير في السلوك ينجم عن التدريب المعزّز".

(ناصف، 1983، نقلا عن فورمان، ص: 281).

أما (جثري) فقد عرفه على أنه: "قدرة الكائن على القيام بسلوك مغاير، وهو المظهر الذي يميز الكائنات العاقلة عن الكائنات غير العاقلة". (حجاج، 1986، نقلا عن كارلسون، ص: 18).

إذن، فالتعلم هو سلوك يتغير باستمرار نتيجة التدريب والتعزيز، وهو المظهر الذي تتميز به الكائنات العاقلة عن غير العاقلة، لهذا فالإنسان في حالة نمو وتطور مستمر في كامل مراحل حياته.

وقد أقيمت عدة تجارب تبحث عن كيفية حدوث عملية التعلم، وتوصلت إلى نظريات هامة في التعلم استفادت منها البشرية كثيرا، بفضل تجارب رواد المدارس النفسية وعلى رأسها المدرسة السلوكية، التي أقيمت على الحيوان وتوصلت إلى أنّ هذا الأخير يستطيع أن يتعلم فكيف بالإنسان، ومن هؤلاء الرواد: (بافلوف "Pavlov")، صاحب نظرية الاشراط الكلاسيكي الذي قام بتجاربه على كلب، (ثورندايك "Thorndike")، صاحب نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ والذي قام بتجاربه على قط، (سكينر "Skiner")، صاحب نظرية التعلم بالمكافأة أو بالتعزيز (الإيجابي والسلبي) حيث قام بتجاربه على حمامة، (تولمان "Tolman")، صاحب نظرية التعلم الكامن أو الخرائط المعرفية الذي قام بتجاربه على فئران، وكذلك رواد المدرسة الجشطالتية وعلى رأسهم

(كوهلر "Kohler") الذي قام بتجاربه على قرد، بينما صاحب نظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم الاجتماعي (باندورا "Bandura") قام بتجاربه على أطفال الروضة، وغيرها من التجارب والنظريات الكثيرة.

فمثلما استفادت البشرية من هذه النظريات لأجل تطوير التعلم وتحسينه لدى الأفراد العاديين، فقد استفادت منها أيضا في تصميم البرامج التدريبية والعلاجية للأفراد الذين يعانون من بعض الاضطرابات التي تعطل نموهم وتكيفهم الاجتماعي، مثلما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية، التي تهدف إلى **تصميم برنامج تدريبي مقترح، والتحقق من فعاليته في تنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**، والذين يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، بمدرسة الحياة الابتدائية، بمدينة القرارة - ولاية غرداية، حيث يعتمد تصميم البرنامج التدريبي المقترح - موضوع الدراسة- على بعضٍ من هذه النظريات، وخاصة السلوكية منها.

ويُعتبر اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من الاضطرابات النمائية التي تصيب الإنسان منذ طفولته، كما عرفه (Nigg, 2002) بقوله: "هو اضطراب نمائي عصبي يبدأ في الطفولة، ويسبب صعوبات سلوكية ومعرفية وانفعالية، تظهر في الطفولة وتستمر بصورة مزمنة". (خليفة وعيسى، 2008، ص:154، نقلاً عن: "Nigg, 2002 ").

وتؤدي به إلى معاناته من مشكلات مدرسية ومشكلات في التواصل الاجتماعي مع محيطه، قد تتطور إلى سلوك معادٍ للمجتمع في مرحلة المراهقة، إن لم يلق العناية اللازمة، لأنّ الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب، يُعدّ من ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى عناية وتربية خاصة.

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على ثمانية (8) فصول، مقسمة إلى جانبين: **نظري وميداني،** يحتوي **الجانب النظري** على خمسة (5) فصول، حيث يتطرق "**الفصل الأول: مدخل الدراسة**" إلى إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، أهدافها، أهميتها والتعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة.

ويتطرق "**الفصل الثاني: صعوبات التعلم**" إلى نبذة مختصرة عن ميدان التربية الخاصة، مفهوم صعوبات التعلم، أنواعها، أسبابها، محكات تشخيصها، خصائص **الأطفال ذوي صعوبات** التعلم، أساليب علاج صعوبات التعلم.

أما "الفصل الثالث: الانتباه" فيتطرق إلى مفهوم الانتباه، مراحله، أنواعه، محدداته، خصائصه، العوامل المؤثرة فيه والعلاقة بين الانتباه والدماغ.

بينما يتطرق "**الفصل الرابع: اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**" إلى التطور التاريخي لمفهوم الاضطراب، انتشاره، أنماطه، أسباب الإصابة به، تشخيصه، خصائص الأطفال المصابين به وأساليب علاجه.

ويتطرق "**الفصل الخامس: الدراسات السابقة**" إلى أهم الدراسات الأجنبية، العربية والجزائرية (المحلية).

ويحتوي **الجانب الميداني على ثلاثة** (3) فصول، حيث يتطرّق "**الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية**" إلى إجراءات اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وخطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.

بينما يتطرق **"الفصل السابع: الدراسة الأساسية"** إلى إجراءات تحديد عينة الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة، منهج الدراسة ومتغيراتها، الحدود المكانية والزمنية للدراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

أمّا الفصل الأخير **"الفصل الثامن: عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات"** فيتطرق إلى عرض متابعة حالات التلاميذ قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة، الاستنتاج العام للدراسة، وختمت الدراسة بخاتمة واقتراحات وبعض الصعوبات التي عرقلتْ سير الدراسة، كما احتوت الدراسة على المراجع والملاحق المعتمدة.

I. الجانب النظري

الفصل الأول:

مدخل الدرلسة

1.إشكالية الدراسة.

2.تساؤلات الدرلسة.

3.فرضيات الدرلسة.

4.أهداف الدرلسة.

5.أهمية الدرلسة.

6.التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدرلسة.

1.1. إشكالية الدراسة:

يعتبر الانتباه (The attention) من العمليات العقلية الأولية الهامة والأساسية بالنسبة للإنسان، حيث من خلاله يمكن له أن يكتسب الكثير من المهارات والعادات السلوكية، التي تمكنه من تحقيق التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه، وذلك عن طريق التعلم الذي هو تعديل في السلوك لمواجهة متطلبات البيئة، والذي يتم عبر المراحل الرئيسية التالية:

انتباه ⟵ **إدراك** ⟵ تخزين في الذاكرة ⟵ تفكير وتذكر واسترجاع من الذاكرة.

فلا يمكن أن يكون هنالك تعلم وإدراك للمنبهات واكتساب جيد للمهارات إذا لم يكن هنالك انتباه، لذلك فهذا الأخير هو عملية توجيه وتركيز للوعي نحو منبه ما، أو كما عبّر عنه (**راضي الوقفي**، 1998)، **بأنّ**: "الإنسان يستخدم الانتباه لتوجيه أجهزته الحسية والإدراكية لاختيار معلومات معينة لمعالجتها، وتخصيص الطاقة اللازمة للقيام بهذه المعالجة".

وللانتباه ثلاث خصائص هامة وهي:

أ) يحسّن المعالجة العقلية: حيث أنه يساعد الإنسان على تقديم أحسن ما يستطيع عند أداء مهمة معينة.

ب) يستنزف الجهد: فالتركيز الطويل للانتباه يترك الإنسان تعبًا بحيث لا يستطيع التركيز مجددا **إلاّ بصعوبة**.

ج) يتصف بالمحدودية: حيث أنّ الإنسان عندما يركز انتباهه في أمر ما فإنه لا يبقى إلاّ القليل من الانتباه ليُوجّهه إلى أمر آخر.

وينقسم الانتباه إلى **ثلاثة أنواع: تلقائي، قسري (لا إرادي) وإرادي:**

أ. **التلقائي:** هو الذي يكون فيه المنبه يتماشى وميول ورغبات واهتمامات الإنسان، كأن يتابع شاب مقابلة في كرة القدم، أو يتابع طفل الرسوم المتحركة المفضلة لديه باهتمام.

ب. **القسري:(اللاإرادي)** هو الذي يكون فيه المنبه مفروض على الإنسان دون إرادة منه على اختياره، كالاستماع إلى صوت الرعد أو رؤية وميض البرق.

ج. **الإرادي:** يبذل فيه الإنسان الجهد لتركيز وعيه في المنبه، كاتباع الطالب للمعلم وهو يشرح الدرس. (الوقفي، 1998: ص: 250-251 "بتصرف").

من خلال هذا المدخل الموجز، تتبين أهمية الانتباه وخاصة الإرادي منه **في إدراك** المنبهات، وبالتالي في حدوث عملية التعلم.

لكن كيف تحدث عملية التعلم؟ إذا كان المتعلم أساسا يشكو من قلة التركيز وشرود الذهن **وتشتت الانتباه**، وما يصاحبه غالبا من اندفاعية وحركة مفرطة، والذي أصبح يطلق عليه حاليا بمصطلح: **"اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد"**، وخاصة أنّ أغلب الشكاوى التي تصدر من الآباء عموماً والمعلمين خصوصاً، كانت حول هذه المشكلة الأخيرة التي يعاني منها أبناؤهم أو تلاميذهم، وكانوا يتساءلون باستمرار عن كيفية التخلص من هذه المشكلة التي تؤثر كثيرا في تحصيلهم الدراسي، وفي علاقاتهم مع غيرهم (معلميهم، أوليائهم، زملائهم التلاميذ، ...). هذا ما دفع الباحث إلى الميل لاختيار هذا الموضوع، من أجل البحث عن حلّ لهذه الإشكالية **المطروحة**، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي مقترح، لتنمية الانتباه لدى التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الذين يدخلون ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم النمائية، والذين يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، كونهم أثبتوا عبر

المراحل الدراسية السابقة، تدنّي تحصيلهم الدراسي وسوء علاقاتهم مع غيرهم نتيجة معاناتهم منه، وكذلك أنهم مُقبلون على مراحل دراسية أعلى تستدعي منهم الكثير من الهدوء والانتباه والتركيز، والقليل من الحركة والاندفاعية والنشاط الزائد، ليتمكنوا من النجاح في مستقبلهم الدراسي إن شاء الله.

2.1. تساؤلات الدراسة:

بناءً على ما سبق، فإنّ الإشكالية الأساسية للدراسة تتمثّل في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل للبرنامج التدريبي المقترح فعالية في تنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؟

ومن هذا التساؤل الرئيسي انبثقت التساؤلات الجزئية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس القبلي؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة التجريبية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة الضابطة بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح؟

3.1. فرضيات الدراسة:

بعد تحديد التساؤلات الرئيسية للدراسة، صاغ الباحث الفرضيات التالية:

أ) الفرضية الرئيسية للدراسة:

تتمثل الفرضية الرئيسية للدراسة فيما يلي:

- للبرنامج التدريبي المقترح فعالية في تنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

ب) الفرضيات الجزئية:

تتمثل الفرضيات الجزئية التي تجيب إجابة مؤقتة عن التساؤلات الجزئية فيما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس القبلي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة التجريبية بين متوسطيْ درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين **القبلي والبعدي** بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

4- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة الضابطة بين متوسطيْ درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

4.1. أهداف الدراسة:

بعدما أصبحت إشكالية الدراسة واضحة، والمتمثّلة في تساؤلاتها المطروحة، فإنّ الباحث يسعى من خلال موضوع هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف نظرية وتطبيقية أهمها ما يلي:

أ) الأهداف النظرية:

1- **محاولة التعرف على فئة ذوي صعوبات التعلم من خلال التطرق إلى** أنواعها، وأهم الخصائص التي تتميز بها هذه الفئة.

2- محاولة التعرف أكثر على اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذي يعتبر أحد أصناف صعوبات التعلم النمائية وذلك بالتطرق إلى أسبابه، طرق تشخيصه وأساليب علاجه.

3- محاولة المساهمة في إثراء البحث العلمي والمعرفة النظرية **حول اضطراب قصور الانتباه** المصحوب بالنشاط الزائد من خلال النتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة.

ب) الأهداف التطبيقية:

1- العمل على وضع تصميم منهجي واضح للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه الذي يعتبر صميم موضوع الدراسة.

2- العمل على بيان خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، ليتسنّى للمعلمين والمربين سهولة تنفيذه مستقبلاً.

3- العمل على تخفيف حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، من أجل تحسين سلوكهم وتحصيلهم الدراسي.

4- العمل على تعميم نتائج البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه إذا أثبت فعاليته إن شاء الله.

5- ويبقى الهدف الرئيسي من موضوع الدراسة الحالية، هو محاولة التوصل إلى إجابة عن الإشكالية المطروحة لهذه الدراسة.

5.1. أهمية الدراسة:

على ضوء الأهداف النظرية والتطبيقية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، فإنّ موضوع الدراسة يكتسي أهمية كبيرة، تتلخص في النقاط التالية:

1- تسليط الضوء على فئة ذوي صعوبات التعلم عموما، والتي يجهل الكثير من المعلمين العاديين التفريق بينها وبين الفئات الأخرى كالمتأخرين دراسيا وبطيئي التعلم.

2- التعامل مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، كونهم في بداية مشوارهم الدراسي، وباقي مستقبلهم الدراسي ومصيرهم الأكاديمي، يتحدد بمدى الاهتمام بهم في هذه المرحلة.

3- تسليط الضوء أكثر على اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الذي يسبب في تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين يعانون منه.

4- التعرف على البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، الذي يعتبر صلب موضوع هذه الدراسة.

6.1. التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة:

ما دام موضوع الدراسة الرئيسي، يتعلق بمدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإنّ المصطلحات الرئيسية للدراسة تتمثل في مصطلحين رئيسيين، وهما:

أ) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

هم التلاميذ الذين تكون درجة ذكائهم: 85 درجة فما فوق حسب مقياس الذكاء المعتمد في هذه الدراسة، ويُظهرون فرقاً واضحاً بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي المتوقع، بالمقارنة مع أقرانهم في العمر الزمني نفسه، وكذا في المستوى التعليمي نفسه، مع عدم وجود إعاقة حسية لديهم، ويعانون من اضطراب نمائي يتمثل في اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ويحصلون على درجة مئينية تقدّر بـ: 90 فما فوق، حسب مقياس الاضطراب المعتمد في هذه الدراسة أيضا، حيث يتصفون بتشتت الانتباه وقلة التركيز وبالاندفاعية والنشاط الجسمي الزائد.

ب) البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه:

هو عبارة عن 18 حصة تدريبية لتنمية الانتباه، تجمع بين الأنشطة التعليمية والتدريبية، اعتمد الباحث في تصميمه له على 03 أساليب علاجية: تتمثل في العلاج السلوكي، النفسي والتربوي، وتؤدي بعد تطبيقها إلى التقليل من أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد لدى تلاميذ العينة التجريبية الذين يخضعون لهذا البرنامج، ويحصلون على درجة مئينية تقدر بـ: 89 فأقل حسب مقياس الاضطراب المعتمد في هذه الدراسة.

الفصل الثاني:

صعوبات التعلم

(Learning Disabilities)

تمهيد:

1. نبذة مختصرة عن ميدان التربية الخاصة.
2. مفهوم صعوبات التعلم.
3. مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منه.
4. أنواع صعوبات التعلم.
5. أسباب صعوبات التعلم.
6. محكات تشخيص صعوبات التعلم.
7. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
8. أساليب علاج صعوبات التعلم.

خلاصة:

تمهيد:

بما أنّ موضوع الدراسة، يتعلق بتصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط **الزائد** (ADHD)، فإنّ الفئة المقصودة بالدراسة، هم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعتبرون أحد أصناف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أنّهم يحتاجون إلى معاملة وتربية وخدمات خاصة ليس كغيرهم من الأسوياء العاديين، وقبل التعرف على مفهوم صعوبات التعلم، وعلى أنواعها، وخصائصها، فإنّه من الأجدر تقديم نبذة مختصرة عن ميدان التربية الخاصة، لأنّه يعتبر الميدان الذي يهتم بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ما دام فئة ذوي صعوبات التعلم تعتبر أحد أصنافها.

1.2. نبذة مختصرة عن ميدان التربية الخاصة (Spécial Education):

أوّل ما ينبغي التطرق إليه في هذه النبذة المختصرة عن ميدان التربية الخاصة، هو مفهوم التربية الخاصة، فقد تعدّدت التعريفات الاصطلاحية لهذا المفهوم، وذلك راجع إلى تغيّر النظرة السائدة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة عبر الحِقب التاريخية والزمنية، وكذلك إلى **اختلاف** التوجهات والمدارس النفسية التي ينتمي إليها المختصون الذين تطرقوا إلى تعريف هذا الميدان، ومن أهم التعريفات الاصطلاحية، تعريف عبد المطلب أمين القريطي، الذي يعتبر من التعريفات الاصطلاحية الحديثة والشاملة للتربية الخاصة، حيث عرّفها في كتابه: "**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**"**سنة**: 2011، بقوله:

"التربية الخاصة، تعني سائر الخدمات التربوية غير المعتادة التي تستخدم في إطار العملية التعليمية، متضمنة التعديلات التي يتم إدخالها على المنهج التعليمي العادي ـبكامله أو في جزء

منه- ليلائم طبيعة انحراف كل فئة من الفئات الخاصة من حيث نوعيته -إيجابياً كان أم سلبياً- ودرجة شدته -بسيطة أم متوسطة أم حادة- ولمواجهة الاحتياجات التربوية والتعليمية الناجمة عن هذا الانحراف بطريقة مناسبة، كما تتضمن الوسائل اللازمة التي تمكّن الفئات الخاصة من الاستفادة القصوى من هذا المنهج، كالأجهزة والأدوات والمصادر التعليمية، وأساليب التدريس والتعديلات في البيئة الفيزيائية والمرافق، والمعلمين والأخصائيين الذين يُؤهلون للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة". (القريطي، 2011، ص:83،84).

أما من ناحية التطور التاريخي لميدان التربية الخاصة، فقد مرّ بعدّة مراحل قبل أن يصل إلى المستوى الذي هو عليه الآن في الوقت الحاضر، أهمها أربعة (4) مراحل رئيسية وهي:

1- مرحلة الرفض والعزل.

2- مرحلة الملاجئ ومؤسسات الرعاية.

3- مرحلة التدريب والتأهيل.

4- مرحلة الدمج أو الإدماج. (الفوزان والرقاص، 2009، ص: 26).

فمن خلال التطور التاريخي الذي شهده ميدان التربية الخاصة، والذي كان من مرحلة المعاملة السيئة التي وصلت في بعض الأحيان إلى حد التخلص من ذوي الاحتياجات الخاصة، ثمّ مرحلة المعاملة الحسنة التي كانت تتزامن مع ظهور الأديان السماوية، إلى مرحلة التدريب والتأهيل ومحاولة إدماجهم مع العاديين، الذي كان نتيجة القوانين والمراسيم والتشريعات التي صدرت في حقهم، فإنّنا نجد ديننا الحنيف: الإسلام، قد سبق جميع هذه التشريعات والقوانين، حيث حرص على أن يعيش الإنسان حياة كريمة قائمة على أساس المساواة والعدالة والتكافل الاجتماعي

بين جميع أفراد المجتمع، ولم يفرق بين المعوق وغيره من العاديين، ولا أن يفضل عليه أحداً من الأسوياء، وعمل على إزالة الفوارق التي كانت سائدة بينهم: (بين الأغنياء والفقراء، بين الأقوياء والضعفاء وبين العاديين والمعاقين)، منذ أيامه الأولى من ظهوره في مكة، حتّى أنّ الله سبحانه وتعالى قد عاتب رسوله الكريم (ص) عندما عبس في وجه الصحابي الأعمى: **عبد الله بن أمّ مكتوم (ض)**، في قوله تعالى: ﴿عَبَسَ وَتَوَلَّى أَنْ جَاءَهُ الأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى﴾. (سورة: عَبَسَ، الآيات: 1- 4).

فقد كانوا يعاملون معاملة العاديين، لهم الحقوق نفسها وعليهم الواجبات نفسها، وخاصة ما يتعلق **بالعبادات كالصلاة والزكاة والصوم، إلى درجة أنّ الرسول (ص)** استخلف هذا الصحابي **الأعمى** الضرير (المعاق بصريا) على المدينة المنورة في أحد غزواته، ولم تمنعه إعاقته من تحمّل أعباء هذه المسؤولية.

وتقوم التربية الخاصة على ثلاثة (3) أسس رئيسية، وهي:

1- <u>الأساس الديني والأخلاقي:</u> الذي يستند على ما جاءت به الأديان السماوية وعلى رأسها **الإسلام**، من مساواة في المعاملة تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.
2- **<u>الأساس القانوني:</u>** الذي يستند على الحقوق التي يكفلها القانون لذوي الاحتياجات الخاصة.
3- **<u>الأساس الاقتصادي:</u>** الذي يستند على العمل للوصول إلى الاستفادة من قدرات ذوي الاحتياجات الخاصة. (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 29).

وتهدف التربية الخاصة إلى تحقيق عدة أهداف، أهمها:

1- تحقيق الكفاءة الشخصية لذوي الاحتياجات الخاصة.
2- تحقيق الكفاءة الاجتماعية.

3- تحقيق الكفاءة المهنية. (القريطي، 2011، ص:86،87).

تنقسم التربية الخاصة إلى عدّة مجالات أو أنواع، أهمها:

1) **التخلف العقلي** (Mental Retardation).
2) الإعاقة السمعية (Hearning Impairments).
3) الإعاقة البصرية (Visual Impairments).
4) **الإعاقة** الجسدية أو الحركية (Physical Impairment): وهي فئة من الطلاب (التلاميذ) **التي** تتطلب تعليما خاصاً في **المجالات التي تستوجب** استخداما وظيفيا للأيدي والأذرع والأرجل والأقدام وأيّ جزء آخر من الجسم، وقد تشمل تلك الفئة بعض المرضى الذين يعانون من حالات مرضية طبية، **مثل: حالات مرضى القلب، السكر، السرطان والربو.**
5) **صعوبات التعلم (Learning Disabilities).** - موضوع الدرلسة-.
6) الاضطرابات الانفعالية والسلوكية(Emotional and Behavioral Disorders).
7) **إعاقات الكلام أو اللغة** (Speech or Learning Impairments): وهم فئة من الطلاب (التلاميذ) تتطلب احتياجات تعليم خاصة كالاستخدام الوظيفي لمهارات التواصل واللغة، وغالبا ما يطلق على أنواع عديدة من صعوبات الكلام واللغة: **اضطرابات التواصل** (Communication Disorders).
8) **التوحّد** (Autism).
9) الموهوبون والمتفوقون (Gifted and Talented).

(**الفوزان والرقاص**، 2009، ص: 17).

والجزائر كغيرها من بلدان العالم، بذلت جهودا كبيرة منذ الاستقلال من أجل التكفل بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث بَنَتْ مراكز للتكفل، وأصدرت قوانين وتشريعات تنظم عملية التكفل بالفئات الخاصة، أبرزها **القانون رقم**: 02-09، **المؤرخ في** 8 **ماي** 2002، الذي يتعلق بحماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم، الذي أعطى عدّة امتيازات وأولويات لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ولأوليائهم، وكفل مختلف حقوقهم من علاج وتعليم وإدماج في الحياة المهنية والاجتماعية، وكذلك تنظيم العاملين في ميدان التربية الخاصة، وتشجيع الجمعيات الخيرية التطوعية التي تعمل في هذا المجال، وقد جاء هذا القانون في 06 **صفحات مفصّلاً إلى** 07 **فصول تحوي** 39 **مادّة**.*

ورغم كلّ الجهود المبذولة، إلاّ أنّ واقع الجزائر تجاه هذه الفئة يُشير عكس ذلك، وهذا راجع إلى عدة أسباب أهمها: فقدان هذه القوانين إلى طابع الإلزام حيث بقيت مجرد قوانين تفتقر إلى روح التجسيد في الميدان، وخاصة من طرف المؤسسات التربوية العمومية، لأنّ أغلب المؤسسات التي تقوم بتقديم خدمات التربية الخاصة هي مؤسسات خيرية تطوعية.

---

* **أنظر الملحق** (1): **القانون رقم**: (02-09)، المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم.

2.2. مفهوم صعوبات التعلم:(Learning Disabilities):

إنّ فترة الستينات من القرن العشرين ميلادي، تعتبر الفترة التي بدأت فيها المحاولات الأولى لوضع تعريف محدّد لمفهوم صعوبات التعلم، ويرجع الفضل في ذلك إلى (كيرك:Kirk)، الذي يعدّ من أشهر المختصين في هذا المجال، حيث اقترح صيغة تعريف لهذا المفهوم وقدمها إلى اجتماع لممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي، أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة على التعريف الذي كان نصه كالآتي:

"يشير مفهوم صعوبات التعلم، إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي، أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي".

(القريوتي وآخرون، 1995، ص: 227)، نقلاً عن: (Kirk and Chalfant, 1984).

أمّا (باتمان: Bateman, 1965)، قد عرّف الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على أنهم:

"أولائك الأطفال الذين يظهرون تباينا أو تباعدا تعليميا بين قدرتهم العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأنّ هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي".

(أبوفخر، 2004، ص: 155)، نقلاً عن: (Smith and Nelsworth, 1975, p :315).

نلاحظ من خلال التعريفين، أنهما كلاهما يستثنيان الإصابة بالتخلف العقلي، أو الحرمان الحسي أو الثقافي، بينما نجد في التعريف الثاني لباتمان، قد أضاف محك التباين أو التباعد الموجود بين القدرة العقلية العامة من جهة، والأداء أو الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى.

وقد أقرّت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم، تعريفا يتسم بالشمولية، حيث لا يقتصر على صعوبات التعلم الأكاديمية، بل يشمل الآثار المترتبة على الشخصية، والتفاعل الاجتماعي وأنشطة الحياة بشكل عام، وينصّ التعريف على ما يلي: "صعوبات التعلم هي حالة مزمنة، ذات **منشأ** عصبي، تؤثر على نمو الطفل واستخدامه للمهارات اللفظية أو غير اللفظية، وقد تظهر صعوبات التعلم على أشخاص قد يتمتعون بدرجة ذكاء عالية أو متوسطة، أو لديهم أجهزة حسية أو حركية طبيعية، وتتوافر لديهم فرص تعليمية مناسبة، لكن أثر هذه الصعوبة يختلف وفقاً لتقدير **الشخص** لذاته، وعلى أنشطته التربوية والمهنية والاجتماعية، وعلى حياته الطبيعية باختلاف شدة تلك الصعوبات".

(**الفوزان والرقاص**، 2009، ص: 172، 173). **نقلاً عن**: (Hallahan & Kauffman, 1991).

من خلال استعراض التعريفات الاصطلاحية لمفهوم صعوبات التعلم، والتي شهدت تطوراً مستمراً، نتيجة الأبحاث والدراسات المتواصلة على هذه الفئة، فإنّه يمكن استخلاص تعريف اصطلاحي خاص بالدراسة الحالية، بناء على التعريفات السابقة، ويكون على الشكل الآتي:

"صعوبات التعلم، هي: حالة مزمنة من الأطفال الذين يُظهرون تباينا تعليميا واضحا بين قدرتهم العقلية العامة، ومستوى إنجازهم الأكاديمي الفعلي، وذلك راجع إلى خلل في وظائف الدماغ، مع سلامة الجهاز الحسي، وعدم وجود تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي، مما يجعلهم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، كالانتباه، الإدراك والتفكير، فيتأثر

بشكل مباشر استخدامهم للغة المكتوبة أو المنطوقة، المتمثلة في: الكتابة، القراءة، التهجئة أو الحساب".

3.2. مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منه:

قد يخلط البعض بين مفهوم صعوبات التعلم، وبعض المفاهيم القريبة منه، والتي لها علاقة بمجال التعلم، كالتأخر الدراسي، وبطء التعلم، ... إلخ، والسبب في ذلك راجع إلى استخدام مصطلحات أجنبية، واختلاف ترجمتها، إلاّ أنها في الواقع، تختلف عن بعضها البعض، هذا ما سيحاول الباحث توضيحه فيما يلي:

1.3.2. التأخر الدراسي:(The school retardation):

يشير مفهوم التأخر الدراسي (**التخلف الدراسي**)، إلى التلاميذ الذين يتأخرون بشكل ملحوظ في تحصيلهم الدراسي، في بعض أو معظم المواد الدراسية بمعدل أكثر من سنة دراسية، مقارنة بمستوى تحصيل أقرانهم في الصف الدراسي نفسه، وتتراوح حالات التأخر بين الحالات البسيطة والشديدة، والحالات المؤقتة أو العرضية التي تزول بزوال أسبابها، والحالات المزمنة التي قد تستمر طوال سنوات الدراسة، وذلك بحسب العوامل المؤدية إلى التأخر.

(القريطي، 2011، ص:503، 504 "**بتصرف**").

2.3.2. بُطء التعلم:(The slow learning):

يشير مصطلح: بُطء التعلم إلى الطفل الذي يعاني من بُطء في تعلمه قياسا بأقرانه العاديين، حيث أنّه في الغالب، يأخذ زمنا مضاعفا في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياسا بما يستغرقه العاديون من الأطفال، فإذا ما وُجد هذا الطفل في صف عادي، فسوف يتخلف عن أقرانه في أداء المهام التعليمية المطلوبة منه. وبُطء التعلم يقع أساسا في مجال العمليات العقلية، حيث أنّ الطفل بطيء التعلم قد يحرز تقدما في النواحي الانفعالية والاجتماعية، وحتى في المهارات

الميكانيكية والفنية التي لا تتطلب عملا عقليا عاليا، في حين أنه يكون متخلفا أو بطيئا في تعلم التفكير، التحليل، التركيب والتعليم. لهذا فإنّ نسب ذكاء هؤلاء الأطفال غالبا ما يقع دون المتوسط. (أبوفخر، 2004، ص: 160).

وفيما يلي جدول يوضح أهم الفوارق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبُطء التعلم:

جدول (1): يبين أهم الفوارق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبُطء التعلم.

	صعوبات التعلم	التأخر الدراسي	بُطء التعلم
القدرة العقلية	في حدود المتوسط أو أعلى (90 درجة فما فوق).	في حدود المتوسط أو أقل (بين 90 و70 درجة).	أقل من المتوسط (بين 85 و70 درجة).
العوامل المسببة	- داخلية المنشأ، ترجع إلى خلل في وظائف المخ، وتؤثرسلبا على كل ما تتطلبه عملية التعلم من انتباه، إدراك، تذكر وتفكير. - عدم وجود إعاقة حسية، أو حرمان ثقافي، رغم أنها قد تصاحبها ولكنها لا تكون سببا لها.	- داخلية: خاصة بالتلميذ، كالعوامل الصحية: (الأمراض المزمنة، اعتلال الصحة العامة، ضعف السمع أو البصر)، أو العوامل الانفعالية: (القلق، الخوف، الإحباط، انخفاض مستوى الدافعية). - خارجية: خاصة بالظروف المحيطة بالتلميذ، كالعوامل الأسرية: (التفكك الأسري، تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة)، أو العوامل الثقافية: (الحرمان الثقافي ونقص فرص التعليم)، أو العوامل المدرسية: (المناهج	- بُطء واضح في مجال العمليات العقلية الأساسية: كالبطء في تعلم التفكير، التحليل والتركيب. - تقدّم في النواحي الانفعالية والاجتماعية، وفي المهارات الميكانيكية والفنية.

		الدراسية، شخصية المعلم، كثافة الفصول الدراسية).	
التحصيل الأكاديمي	- صعوبات دراسية غير متوقعة في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية. - تحصيل دراسي متذبذب بين الانخفاض والارتفاع من موقف تعليمي إلى آخر، ومن مهمة تعليمية إلى أخرى.	- صعوبات دراسية قد تكون مستمرة، وقد تكون عرضية مؤقتة تزول بزوال أسبابها. - تحصيل دراسي منخفض في بعض أو معظم المقررات الدراسية.	- تحصيل أكاديمي منخفض، وفشل دراسي متوقّع في جميع المواد الدراسية.

4.2. أنواع صعوبات التعلم:

تُصنّف صعوبات التعلم في نوعين رئيسين وهما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

1.4.2. صعوبات التعلم النمائية:(The developmental learning disabilities):

هي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، ويرى بعض العلماء أنها ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي. (الفوزان والرقاص، 2009، ص: 174).

وصعوبات التعلم النمائية تسبق صعوبات التعلم الأكاديمية، فهذه الأخيرة مرتبطة ارتباطاً وثيقا بالصعوبات النمائية التي تسبقها، لأنّ الصعوبات النمائية تظهر لدى الأطفال في سن ما قبل

المدرسة، وتستمر مع نمو الطفل إذا لم تعالج، بينما تظهر الصعوبات الأكاديمية ما بعد سن التمدرس، عندما يجد الطفل صعوبات في تعلم مواد أكاديمية، كالقراءة، التهجئة، الكتابة والحساب. (أبوفخر، 2004، ص: 163).

وقد صنفت الصعوبات النمائية أيضا إلى صنفين: صعوبات نمائية أولية، وصعوبات نمائية ثانوية:

أ) صعوبات نمائية أولية: **كصعوبات الانتباه** - موضوع الدراسة الحالية-، **صعوبات الإدراك والذاكرة**.

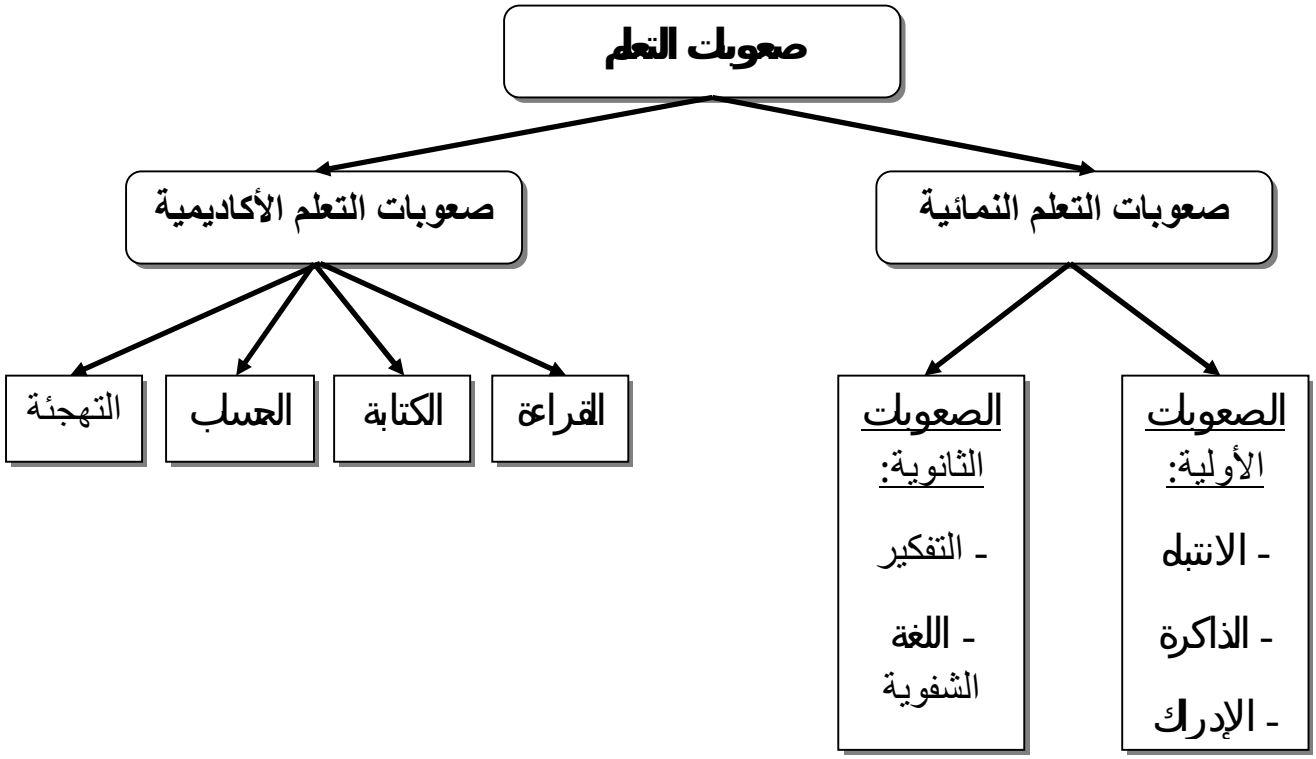
ب)صعوبات نمائية ثانوية: مثل صعوبات في التفكير، اللغة الشفوية.

2.4.2. صعوبات التعلم الأكاديمية (التعليمية):(The academic learning disabilities):

هي صعوبات تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية، كعُسر القراءة (الديسليكسيا: Dyslexia)، **أو عسر الكتابة** (الديسغرافيا: Dysgraphia)، **أو عسر الحساب** (الديسكالكيليا: Dyscalculia)، بالإضافة إلى صعوبات في التهجئة. فهذه الصعوبات ناتجة عن الصعوبات النمائية.

والشكل الآتي يلخّص أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

شكل (1): يوضح أنواع صعوبات التعلم



(الفوزان والرقاص، 2009، ص: 175).

5.2. أسباب صعوبات التعلم:

تكاد تتفق أغلب الدراسات، أنّ أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عدة أسباب وعوامل، أهمها: أسباب جينية (وراثية)، أسباب عضوية (بيولوجية)، أسباب حيوية (كيميائية)، وأسباب بيئية.

1.5.2. أسباب جينية (وراثية):(Genetic causes):

تؤكّد العديد من الدراسات إلى أنّ بعض حالات صعوبات التعلم، يمكن أن تُعزى إلى أسباب وراثية، لذلك تؤكد هذه الدراسات أنّ الأسباب الوراثية من أحد الوالدين، هي المسبب لبعض حالات صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض الأطفال.

(الفوزان والرقاص، 2009، ص: 178)، نقلاً عن: (Chalfant, 1989).

2.5.2. أسباب عضوية (بيولوجية):(Biological causes):

يعتقد البعض أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف دماغي بسيط، إلاّ أنّ التخطيط الدماغي (EEG) لمعظم حالات صعوبات التعلم، لا يُظهر اضطرابًا في الموجات الدماغية، مما يعني عدم وجود تلف دماغي، أو بالأحرى لم يتأكّد بعد وجود تلف دماغي، لذلك يفضّل بعض المختصين في المجال الطبي، استخدام مصطلح: (خلل وظيفي بسيط في الدماغ: Minimal Brain Dysfunction)، **بدلا من مصطلح:** (تلف دماغي بسيط: Minimal Brain Damage)، ويُعتمد في هذا المجال على ثلاثة مؤشرات سلوكية وعصبية هي: الضعف في التآزر البصري الحركي، الإفراط في النشاط الحركي، **إفراط** وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ. ويمكن القول أنّ أكثر الأسباب العضوية معقولية وقبولا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، خاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي العصبي، ويقصد بهذا الأخير: عدم انتظام في أداء الدماغ الوظيفي بغضّ النظر إذا صاحَبَ **ذلك** تلفا عضويا في الدماغ أم لا. (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 234، 235).

3.5.2. أسباب حيوية (كيميائية):(Chemical causes):

يحتوي جسم الإنسان على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازنه ونشاطه، وتؤثر الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر على خلايا المخ، مثلما هو الحال بالنسبة لحالة ترسيب حمض البيروفيك (الفينالين)، التي تعدّ واحدة من أهم أسباب التخلف العقلي، وبالتالي قد تكون سببا في حدوث الخلل الوظيفي في الدماغ. وتشمل هذه العوامل، التشوهات الحيوية الكيميائية التي تتضمن خللاً في إفراز الموصلات العصبية، وهي مواد كيميائية تنقل الإشارات العصبية في الدماغ.

(القريطي، 2011، ص: 499)، **نقلاً عن:** (**أحمد عواد**، 1998)، **و**(Mercer, 1997).

4.5.2. أسباب بيئية:(Environmental causes):

تتلخص العوامل البيئية، في أشكال الحرمان البيئي من مثيرات حسية نفسية، لا يتلقّاها الطفل بصورة طبيعية، كما أنّ سوء التغذية الشديد في المراحل العمرية المبكرة، تؤدي إلى نقص في النمو الجسمي العصبي والحركي، مما يؤدي إلى صعوبات تعلم، كما أنّ الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون قصوراً في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة، وأنّ هذا القصور يؤثر على مهارات القراءة، الكتابة والحساب عبر مراحل الدراسة المختلفة، وقد أكّدت ذلك، نتائج بحوث عديدة حول وجود علاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة وبين صعوبات التعلم. (أبوفخر، 2004، ص: 163).

ومن بين الأسباب أو العوامل البيئية المسهمة في صعوبات التعلم، تلك العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية، ومن بينها: صعوبة المنهج الدراسي وعدم ملاءمته لخصائص الأطفال واحتياجاتهم، أساليب التدريس غير الفعالة، بيئة التدريس غير المناسبة، أسلوب عرض المادة التعليمية، عدم استخدام وسائل تعليمية كافية ومتنوعة في عملية التدريس، نُظُم التقييم التقليدية والمحدودة التي لا تمكّن من التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم. (القريطي، 2011، ص: 502).

6.2. محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تعتبر عملية التشخيص عملية مهمة جدا، ولا يمكن الاستغناء عنها للحكم على أنّ الطفل يعاني من صعوبات التعلم أم لا، وبالتالي استفادته من برامج التربية الخاصة التي تساعده على تدارك النقص، أو تجاوز الصعوبات التعليمية التي يشكو منها، ولتشخيص صعوبات التعلم، تُعتمد عدّة معايير أو محكات، أهمها ما يلي:

1.6.2. محك التباعد أو التباين أو التناقض:(Criteria of differentiation):

ويتم عن طريق الاعتماد على الجوانب التالية:

أ) التباعد أو التباين الشديد في نمو الوظائف العقلية الأساسية: كالانتباه، التمييز، اللغة، الذاكرة، إدراك العلاقات، المقدرة البصرية الحركية، تكوين المفاهيم وحلّ المشكلات، حيث ينمو الطفل بشكل عادي في بعض هذه الوظائف، ويتأخر في بعضها الآخر.

ب) التباعد أو التباين الشديد بين المقدرة العقلية العامة أو الخاصة للطفل، ومستوى إنجازه الفعلي (تحصيله المدرسي)، وكذلك بين معدّل تحصيله ومعدّل تحصيل الأطفال الآخرين ممن هم في العمر الزمني نفسه، في مجال أو أكثر من المجالات التالية:

- التعبير الشفهي.
- فهم المادة المسموعة واستيعابها.
- التعبير الكتابي.
- فهم المادة المقروءة واستيعابها.
- المهارات الأساسية في القراءة.
- إجراء العمليات الحسابية.
- الاستدلال الحسابي.

ج) التباعد أو التباين الشديد بين مظاهر النمو التحصيلي للطفل في المواد الدراسية، فقد يكون متفوقاً في الحساب، عادياً في العلوم، لكنه يعاني من صعوبات التعلم في اللغة العربية. وقد يكون التباعد التحصيلي بين أجزاء مقرر دراسي واحد، كاللغة العربية، حيث يكون الطفل جيداً في التعبير الكتابي، لكنه يعاني صعوبات تعلم في الفهم القرائي، أو دروس النحو مثلاً.

(القريطي، 2011، ص: 533، 534).

2.6.2. محك الاستبعاد:(Criteria of exclusion):

ويقصد به التأكّد من أنّ صعوبات التعلم غير ناتجة عن إعاقة عقلية، أو اضطراب سلوكي، أو صعوبات حسية كاضطراب في السمع أو البصر، أو أية أسباب أخرى متصلة بعدم ملاءمة ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية. وهذا لا يعني أنّ الأطفال المصابين بأيّ نوع من أنواع الإعاقات المذكورة أو غيرها، لا يعانون من صعوبات تعليمية، إلاّ أنّهم لا يدخلون ضمن فئة ذوي صعوبات التعلم، بل يدخلون ضمن فئات أخرى.

(القريوتي وآخرون، 1995، ص: 242).

3.6.2. محك العلامات العصبية (النيرولوجية):(Criteria of neurological signs):

ويؤكّد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية لدى الطفل، مثل: الإصابات المخية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، والإعاقة الإدراكية، وفقا لما يتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي ترجع لظروف نمائية، ولا تكون نتيجة لوجود إعاقات، ويحدث كثيرا أن تصاحب صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيرولوجية، مثل: اضطرابات الإدراك، نقص الانتباه البصري والسمعي والمكاني، اضطرابات خاصة: حركية، كلامية ولغوية.

(الفوزان والرقاص، 2009، ص: 183).

4.6.2. محك صعوبة أو تأخر النضج:(Criteria of delayed maturity):

يعدّ تأخر النمو لدى الطفل أحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم، فقد أظهرت الدراسات النفسية أنّ معدّل النمو لدى بعض الأطفال في سن الخامسة أو السادسة، يبين أنّ عددا كبيرا منهم

غير مستعدين أو مهيّئين من ناحية المظاهر الإدراكية، والمهارات الحركية، وعدم القدرة على تعلّم التمييز بين الحروف الهجائية، بسبب وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية، وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بقصور في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي يعاني منه الطفل. لهذا فإنّ الاضطراب في تعلم الكلام أو اللغة، ربما يرجع إلى عامل وراثي تسبب في ذلك، وفي هذه الحالة فإنّ الأطفال المصابين بقصور في وظيفة النضج أو النمو، يحتاجون إلى أساليب التربية الخاصة للتعلم، والقيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، مما تنعكس آثاره على عملية التعلم عند هؤلاء الأطفال.

(الفوزان والرقاص، 2009، ص: 182).

5.6.2. محك التربية الخاصة:(Criteria of special education):

ويُقصد به أنّ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدابير تعليمة خاصة: (إجراءات تقييم وتشخيص، معلمين مدربين ومتخصصين، برامج تعليمية علاجية، أساليب تدريس فردية، ورعاية نفسية واجتماعية، ...)، بحيث تتوافق هذه التدابير مع طبيعة صعوباتهم، وتناسب احتياجاتهم وتعالج مشكلاتهم واضطراباتهم النمائية التي تعوق مقدرتهم على التعلم، وذلك لكونهم لا يتعلمون باستخدام المواد التعليمية والطرق التدريسية المعتادة سواء مع الأطفال العاديين، أو مع ذوي الإعاقات الأخرى.

(القريطي، 2011، ص: 535).

7.2. خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

إنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، لذلك فإنه من الصعب تحديد مجموعة من الخصائص يتصف بها جميع الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، لهذا تشير أغلب المراجع والدراسات إلى مجموعة من الخصائص الأكثر شيوعا بين ذوي صعوبات التعلم، كمجموعة غير متجانسة، أي أنّ بعض تلك الخصائص يمكن ملاحظتها لدى طفل يعاني من صعوبات التعلم، بينما لا نجد الخصائص الأخرى على الطفل ذاته، ومن أهم الخصائص الشائعة المتفَق عليها والتي يتميز بها أغلب الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

1.7.2. الخصائص المعرفية:(The cognitive characteristics):

وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، المتمثلة في: القراءة، الكتابة والحساب.

أ. من مظاهر صعوبات القراءة:

- حذف أو إضافة أو إبدال بعض الكلمات في الجملة المقروءة.
- قلب وتبديل بعض الأحرف.
- صعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة.
- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

ب. من مظاهر صعوبات الكتابة:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم.

ج. من مظاهر صعوبات الحساب:

- **الخلط** بين الرقم والرمز الذي يدلّ عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.
- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة.
- الخلط بين أرقام الآحاد والعشرات والمئات.
- صعوبة التمييز بين العمليات الحسابية، كالخلط بين الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- **الحاجة إلى وقت** كبير لتنظيم الأفكار.

2.7.2. الخصائص اللغوية:(The linguistic characteristics):

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم، في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ويقصد باللغة الاستقبالية، القدرة على استقبال وفهم اللغة، أما اللغة التعبيرية، فهي القدرة على أن يعبّر الطفل عن نفسه لفظياً. فمن الممكن أن يعاني الطفل من صعوبات في اللغة الاستقبالية، أو اللغة التعبيرية، أو كلاهما.

3.7.2. الخصائص الحركية:(The movement characteristics):

يُقصد بها ظهور صعوبات في الجانب الحركي، في كل من الحركات الكبيرة والدقيقة، وفي مهارات الإدراك الحركي. ومن أهم الصعوبات الحركية الكبيرة التي يمكن ملاحظتها، هي: مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل: **صعوبات في المشي، الرمي، القفز، ومشي التوازن.** أما الصعوبات الحركية الدقيقة، فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص. وعموماً، يمكن ملاحظة الطفل على أنّه يرتطم بسهولة، أو يتعثّر أثناء مشيه، أو يجد صعوبة **في** استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين، أو في استخدام يديه في الكتابة والتلوين **والقصّ.**

4.7.2. الخصائص الاجتماعية والسلوكية:(The social and behavioral characteristics):

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم من الأطفال، ومن أهم هذه المشكلات نجد:

أ) اضطرابات الانتباه (Disorders of Attention):

وتتمثل في ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر أو من مهمة إلى أخرى.

ب) النشاط الحركي الزائد (المفرط):(Hyperactivity):

ويتمثل في الإفراط في الحركة الزائدة وغير المنسجمة مع متطلبات الموقف أو المهمة التي يقوم الطفل بأدائها. وتسبب الحركة الزائدة تلك إزعاجاً للقسم والمعلم، وتتعارض مع مقتضيات السلوك الصفي المنضبط. فعلى سبيل المثال: قد لا يستطيع الطفل الجلوس في مقعده لفترة تطول عن دقائق معدودة، أو أن يكثر من التجوال والتنقل في القسم، والعبث بمختلف موجوداته، أو أن يظهر الطفل وكأنه دائم الاستثارة بدرجة عالية.

ج) الاندفاعية(Impulsivity):

وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه وتقدير عواقبه، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات، سواء التعليمية أو غيرها، فالسلوك الاندفاعي هذا يحرم الطفل من التفكير المنطقي في حلّ المشكلات.

وللإشارة فإنّ هذه الاضطرابات الثلاثة الأخيرة: (اضطرابات الانتباه، الإفراط في النشاط والاندفاعية)، ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعضها البعض، وهي التي تمثل موضوع الدراسة الحالية.

د) صعوبات الإدراك (Perception desabilities):

وترتبط هذه الصعوبات، بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري والحركي، وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم المختلفة. وتتمثل صعوبات الإدراك السمعي في: (صعوبات في التمييز أو الإغلاق السمعي)، أما صعوبات الإدراك البصري تتمثل في: (صعوبات في تنظيم وتفسير الإحساسات البصرية)، بينما تتمثل صعوبات الإدراك أو التآزر الحركي في: (صعوبات في التناسق بين المثيرات السمعية أو البصرية مع الحركة، خاصة فيما يتعلق بحركة العضلات الصغيرة).

ه) اضطرابات الذاكرة والتفكير (Disorders of Memory and Thinking):

وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية، وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة، وصعوبة في تعلم المفاهيم المجردة. ويمكن أن تعود تلك الاضطرابات للصعوبات في الانتباه والإصغاء والاستيعاب اللفظي والمشكلات الإدراكية.

و) اضطرابات انفعالية:(Emotional disorders):

وتشير إلى تقلب المزاج، عدم الاستقرار العاطفي، زيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة. ولقد أشارت نتائج دراسة للرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم، نشرها كل من (Kirk & Chalfant)، سنة 1984، إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث.

ويبقى التناقض بين الأداء الأكاديمي المتوقع، والقدرة العقلية العادية أو فوق العادية لذوي صعوبات التعلم، من أبرز الخصائص المميزة لهم، والتي يُجمع عليها المختصون في مجال صعوبات التعلم. (القريوتي وآخرون، 1995، ص: 245 - 252 "بتصرف").

8.2. أساليب علاج صعوبات التعلم:

لعلاج صعوبات التعلم، أو التخفيف من حدتها، تُعتمد أساليب علاجية مختلفة، أهمها: العلاج الطبي والعلاج النفسي - التربوي:

1.8.2. العلاج الطبي:(The medical treatment):

أهم علاج طبي يمكن أن يُقدّم لذوي صعوبات التعلم، هو العلاج العصبي، لأنّ صعوبات التعلم، كما أثبتتها التشخيصات الطبية ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ، أو خلل بيوكيميائي في الجسم، أو ناتجة عن اضطراب في الجهاز الهضمي، أو ضعف الإنزيمات، فينتج عنه تسمم (Toxicosis) ينتقل عن طريق الدم إلى الجهاز العصبي، والذي بدوره يؤثر في وظائف الدماغ. وعليه فإنّ العلاج الطبي يشمل العلاج بالعقاقير التي يصرفها طبيب الأعصاب أو الطبيب النفسي. فهناك عقاقير تصرف من أجل التقليل من التوتر والنشاط الزائد، وكذلك التقليل من الاندفاع والسلوك العدواني لدى الأطفال، وبالتالي زيادة الانتباه لديهم، وهذه العقاقير ليست علاج نهائي، بل تعتبر علاج مساعد للعلاج النفسي - التربوي.

2.8.2. العلاج النفسي - التربوي:(The psychotherapy-educational):

يسعى العلاج النفسي - التربوي إلى التغلب على مظاهر صعوبات التعلم، عن طريق تعديل أساليب التعليم واستراتيجياته، ومن أبرز الطرق التي يعتمد عليها هذا الأسلوب، هو طريقة التدريب على العمليات (Process Training)، وتقوم هذه الطريقة على التدريب على عمليات

الإدراك لذوي صعوبات التعلم، من أجل نمو وتحسين الأداء الوظيفي لتلك العملية، وتسهيل عملية التعلم لديهم. فعملية الإدراك تشمل الإدراك البصري للأشكال، تمييز الأشكال، التكامل البصري والحركي، وإدراك العلاقات المكانية، ولذلك تحتاج طريقة التدريب على العمليات إلى:

أ) التدريب اللغوي والنفسي:(The language and psychological training):

ويكون بتدريب الطفل على التآزر البصري الإدراكي، وهذا النوع من التدريب يساعده على القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، والقدرة على الإصغاء والتفكير والكلام، أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية. ومن الأمثلة التدريبية: يمكن وضع خطوط مستقيمة فيقوم الطفل برسم خطوط مثلها، أو يصل بين نقاط حتى يحصل على خط مستقيم، فيساعد هذا العمل على مراقبة حركة اليد مع العين، وبالتالي المساعدة على التآزر البصري الإدراكي.

ب) تدريب الحواس:(Training of senses):

ويتلخّص في تدريب الحواس المختلفة بوصفها أداة تعليمية، وهذه الحواس هي: **السمع**، البصر، الشمّ، الذوق واللمس، ولذلك يتطلب توظيف هذه الحواس بشكل أسهل في العملية التعليمية، ولا شك أنّ تدريب الحواس يُعدّ من ضمن التدريب على العمليات.

ج) التدريب على المعرفة والمهارات:(Training on the knowledge and skills):

التدريب المعرفي، الهدف منه هو: فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة، وهذه مهمة جدا لذوي صعوبات التعلم، لأنها تساعد على التعلم الذاتي وضبط الذات وتطويره في تحسين طريقة **الطفل في تناول المشكلة في مواقف التعلم** من جهة، ورفع مستوى دافعيته للتعلم من جهة أخرى.

لهذا يجب عند القيام بالتدريب على المعرفة والمهارات، وضع استراتيجيات تعليمية لذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الاستراتيجيات:

- طريقة تحليل المهام، التي تعتمد على تجزئة المهمة إلى مهام فرعية مكونة لها وتكون بطريقة تسلسلية، لأنّ من يعاني من صعوبات التعلم لا يستطيع القيام بالمهام الموكلة إليه بشكل كامل، بل ينبغي تقديمها إليه خطوة خطوة، وبشكل متسلسل.
- إيجاد بيئة لا تُحدث تشتتًا لانتباه الطفل ذوي صعوبات التعلم، لأنه يشترط حضور انتباهه كاملا أثناء التدريب على المعرفة والمهارات.
- يتطلّب إنجاز المهام، اعتماد الطفل ذوي صعوبات التعلم على نفسه، من أجل إكسابه الثقة بالنفس، وبالتالي تدريبه على القدرة على الاستماع للآخرين وللمعلم. وكذلك تدريبه على التفكير. وتدريبه على الضبط الذاتي، مثل: ملاحظته لنفسه وتقييم انتباهه.

وما تجدر الإشارة إليه، أنّ العلاج النفسي - التربوي لا يكون فعّالا، إلاّ إذا اعتمد خطة تربوية فردية، تتناسب مع احتياجات وقدرات كل طفل من ذوي صعوبات التعلم، لأنّ كل واحد له صعوباته الخاصة به، وكل واحد له وتيرته الخاصة به في إدراك المعلومات.

(**الفوزان والرقاص**، 2009، ص: 184 - 188 "بتصرف").

خلاصة:

مما سبق، ومن خلال معرفة مفهوم صعوبات التعلم، واستعراض أنواعها وخصائصها ومحكات تشخيصها وأساليب علاجها، فإنّه يتبيّن أنّ مجال صعوبات التعلم، يعتبر ميدانا قائماً بذاته، يحتاج إلى مزيد من التخصص والتفرغ والبحث والدراسة، من قِبَل المختصين في التربية

الخاصـة، ليتمكنـوا من الوصول إلى علاج لكثير من الصعوبات التعليميــة، التــي يشكو منها عـدد - ليس بالهيّن- من التلاميذ، ولعلّ الدراسة الحالية ستساهم إن شاء الله، في علاج ولو جزء بسيط من هذا الميدان الواسع والمتشعب والمعقّد، وذلك فيما يتعلّق باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذي تعاني منه فئة من ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الفصل الثالث:

الانتبـــاه

(The attention)

تمهيد:

9.مفهوم الانتباه.

10. مراحل الانتباه.

11. أنواع الانتباه.

12. محددات الانتباه.

13. خصائص الانتباه.

14. العوامل المؤثرة في الانتباه.

15. الانتباه والدماغ.

خلاصة:

تمهيد:

بعد التطرق إلى ميدان صعوبات التعلم في الفصل الثاني، من ناحية: المفهوم، الأنواع، الخصائص، محكات التشخيص وأساليب العلاج، وبما أنّ موضوع الدراسة يتعلّق بتصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد** (ADHD)، وقبل التطرق إلى مفهوم هذا الاضطراب، وكل الجوانب التي تتعلق به، فإنّ الفصل الثالث هذا، سيُخَصّص لموضوع: **الانتباه، كأحد القدرات** العقلية الأساسية في التعلم، من ناحية: مفهومه، أنواعه، خصائصه، ... **إلخ**.

1.2. مفهوم الانتباه:

إنّه من الأجدر التطرق إلى تعريف كلمة: الانتباه من الناحية اللغوية، قبل الناحية الاصطلاحية، لمعرفة أصل ومعنى هذه الكلمة في اللغة العربية، ففي معجم: "**لسان العرب**" **لابن منظور**، و "**منجد الطلاب**" **لفؤاد إفرام البستاني**، **نجد أصل كلمة: انتباه، من المصدر**: نباهة، والتي لها عدة معاني، منها: الشرف، اليقظة من النوم، الفطنة.

(**ابن منظور**، 1981، ص: 4332) و(**البستاني**، 1981، ص: 765).

أمّا من الناحية الاصطلاحية، فقد تعدّدت التعريفات التي تطرقت إلى تعريف مصطلح: الانتباه، ويُعتبر **(ويليام جيمس: W. James، 1890)**، من الأوائل الذين حاولوا تقديم تعريف للانتباه، حيث عرّفه على الشكل الآتي: "الانتباه هو الاستحواذ والأسر لشعور ما أو لفكرة **ما**، بواسطة العقل في صورة نشطة، وواضحة ومستخلصة أو مستثناة من الأشياء، والأفكار العديدة **الممكنة التي تبدو متزامنة أو تحدث في وقت واحد**".

(خليل و الدوه، 2010، ص: 54)، **نقلاً عن** (Parasurman, 1998).

وقد ذكرت هذا التعريف، **(جوليا باليكس: Julie Palix)**، في أطروحتها **للدكتوراه، والموسومة بـ:** (Attention et Recherche Visuelle : Approches Comportementale et Electrocorticale)، **من** (جامعة جنيف: Université de Genève)، **لعام**: 2006، في خلال التعريفات التي استعرضتها عن الانتباه، على الشكل الآتي:

L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive,"

d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles.

Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les

autres". (Julie Palix، 2006، P: 8).

وقد قدّم (قاموس موسوعة علم النفس: 1986)، تعريفاً جامعا للانتباه، على أنّه: "**القدرة** على التركيز على المظاهر الدقيقة الموجودة في البيئة، وأنّه اختيار الكائن الحي لمثيرات معينة ومقاومة التحول الناتج عن المثيرات الأخرى".

(خليل و الدوه، 2010، ص: 54)، **نقلاً عن** (In Pettijohn, and al، 1986).

بينما عرّفه كلاً من **(عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي، 1992)**، في قاموس التربية الخاصة، على أنّه: "تركيز انتباه الفرد على مثير معيّن دون غيره من المثيرات". **(للشخص والدمطي**، 1992، ص: 18).

في حين نجد **(موسى إبراهيم حريزي، 1992)، قد عرّف الانتباه على أنه**: "تركيز الطاقة العقلية والفكرية في موضوع من الموضوعات بواسطة الحواس، والخبرات العقلية السابقة، قصد

إدراك ذلك الموضوع وفهمه وتفسيره، والانتباه يحتاج إلى استعدادات جسمية، حسية وعقلية، لكي تساهم في نقل المنبهات". (حريزي، 1992، ص: 71).

أمّا **(راضي الوقفي، 1998)**، فقد عرّفه على أنّه: "عملية توجيه وتركيز للوعي في منبه".

(الوقفي، 1998، ص: 250).

وقد عرّفه **كلاً من (السيد علي سيد أحمد وفاتنة محمد بدر، 1999)**، بأنّه: "يعتبر من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورًا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد، حيث إنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به". (أحمد وبدر، 1999، ص: 15).

بينما نجد **(داود بن عيسى بورقيبة، 2005)**، عرّف الانتباه والإدراك معا، حيث ذكر: "بأنّ الانتباه والإدراك عمليتان متلازمتان في العادة، أوليتان في اتصال الفرد ببيئته من أجل تكيّفه معها، وهذا بالإضافة إلى أنهما الأساس الذي ترتكز عليه سائر العمليات العقلية الأخرى؛ فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في الشيء، فهو يسبق الإدراك ويمهّد له".

(بورقيبة، 2005، ص: 30).

ونجد أيضا كلاّ من **(وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى، 2008)**، قد عرفاه بأنّه: "يعني تركيز الذهن على منبه بعينه والاستجابة له"، إضافة إلى هذا التعريف الدقيق جدّا، فقد بيّنا بأنّ: "الانتباه يعتبر أحد العمليات العقلية التي تلعب دورا مهما في حياة الفرد من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة، والتي تنعكس في اختياره للمنبهات الحسية المختلفة والمناسبة، حتى يتمكن من إدراكها وتحليلها، والاستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخلية والخارجية، وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به، وترجع أهميته إلى التأثير الكبير

على الإدراك والتذكر والتفكير والتعلم، بل وعلى النشاط العقلي المعرفي بصفة عامة، فأيّ خلل في وظيفة الانتباه يؤثر تأثيرا كبيرا على هذه العمليات". (خليفة وعيسى، 2008، ص: 115).

وقد استعرضت **(هناء إبراهيم صندقلي، 2009)**، عدّة تعريفات للانتباه، ثمّ توصلت إلى تعريفين اصطلاحيين دقيقين للانتباه، **الأوّل**: "بأنّ الانتباه هو عملية تركيز ذهني شعوري على شيء موضوعي أو على فكرة تتصل بشيء موضوعي". **أمّا الثاني**: "بأنّ الانتباه هو وظيفة عقلية تهدف إلى توجيه النشاط الذهني إلى أمر معيّن بُغية التعلم". (صندقلي، 2009، ص: 194، 195).

وقد اعتبر كلّا من **(منير حسن جمال خليل وأمل محمود السيد الدوه، 2010)**، بأنّ الانتبا، يمثّل المرحلة التي تعقب الاستجابة الحسية للمثيرات، وهي بوابة الإدراك والوعي بالحدث وما فيها من مثيرات. وبعد استعراضهما لمجموعة من التعريفات، خلُصا إلى تعريف اصطلاحي للانتباه، يتمثّل في أنّ: "الانتباه هو حالة تتطلب التركيز وتستخدم كامل الجهد الذهني لتحديد خصائص المثير واختياره من بين عدد من المثيرات الأخرى، والتي تتطلب الفحص حتى يتم الانتباه للمثير المستهدف". (خليل و الدوه، 2010، ص: 54، 55).

وقد استعرض أيضا **(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010)**، عدّة تعريفات أهمها: تعريف (أحمد راجح، 1995)، وتعريف (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني، 1998)، ففي التعريف الأوّل، عرّف الانتباه على أنّه: "تهيّؤ ذهني، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه". أمّا في التعريف الثاني، فقد عرّفا الانتباه على أنّه: "عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن، من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة".

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 171).

وبعد استعراض أهم التعريفات التي تناولت تعريف مفهوم الانتباه، فإنّ الدراسة الحالية تتبنّى تعريف **(وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى، 2008)**، كتعريف اصطلاحي لها، باعتباره تعريف شامل لمفهوم الانتباه، وهذا التعريف لا بأس أن نعيد ذكره وهو كالآتي: **" الانتباه هو تركيز الذهن على منبه بعينه والاستجابة له، وهو يعتبر أحد العمليات العقلية التي تلعب دورا مهما في حياة الفرد من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة، والتي تنعكس في اختياره للمنبهات الحسية المختلفة والمناسبة، حتى يتمكن من إدراكها وتحليلها، والاستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخلية والخارجية، وتعتبر عملية الانتباه من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به، وترجع أهميته إلى التأثير الكبير على الإدراك والتذكر والتفكير والتعلم، بل وعلى النشاط العقلي المعرفي بصفة عامة، فأيّ خلل في وظيفة الانتباه يؤثر تأثيرا كبيرا على هذه العمليات".**

(خليفة وعيسى، 2008، ص: 115).

2.2. مراحل الانتباه:

تمرّ عملية الانتباه بثلاث مراحل رئيسية وهي:

1.2.3. مرحلة الاكتشاف:(Discovery phase):

يحاول الفرد في هذه المرحلة، استقبال مثيرات كثيرة حسية من بيئته عن طريق حواسه كلها، وهو يركز انتباهه على المثيرات الأكثر تقبلاً بالنسبة له، وتعتمد هذه المرحلة على قدرة الفرد ووعيه للمثيرات الحسية، ولكنها لا تعتمد على أية عمليات معرفية.

2.2.3. مرحلة التعرّف:(Identification phase):

يحاول الفرد في هذه المرحلة، التعرف على طبيعة هذه المثيرات من خلال ترميزها وتحليلها وفهمها بمساعدة خبراته المتعلّمة سابقاً، لمعرفة نسبة أهميتها بالنسبة له، وما إذا كانت

تشبع رغباته وحاجاته، أو إذا كانت مملة أو مسلية، وهو في هذه المرحلة يحدد ما إذا كان يستمر في استقبالها للوصول إلى إدراكها أو يهملها.

3.2.3. مرحلة الاستجابة:(The respense phase):

يحدد الفرد في هذه المرحلة، الاستجابة المناسبة لاستيعاب هذه المثيرات وتهيئتها للمعالجة للوصول بها إلى مرحلة الإدراك. (صندقلي، 2009، ص: 198).

3.2. أنواع الانتباه:

لقد اتفق كلاً من (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010) و(السيد علي سيد أحمد وفاقة محمد بدر، 1999)، على تصنيف أنواع الانتباه إلى عدّة أصناف، وذلك وفقاً لجوانب متعددة، منها:

1.3.3. من حيث موقع المثيرات:(In termes of the location of the stimuli):

ينقسم الانتباه من حيث موقع المثيرات إلى:

أ) الانتباه إلى الذات: ويُقصد به تركيز الانتباه على مثيرات داخلية صادرة من أحشاء الفرد وعضلاته ومفاصله وخواطر ذهنه وأفكاره.

ب) الانتباه إلى البيئة: ويُراد به تركيز الانتباه على مثيرات في البيئة الخارجية بعيداً عن ذات الفرد، مثل: المثيرات الاجتماعية والمثيرات الحسية المختلفة، سواء كانت: سمعية أو بصرية أو شميّة أو تذوقية أو لمسية.

1.3.2. من حيث طبيعة المثيرات:(In termes of the nature of the stimuli):

أمّا من حيث طبيعة المثيرات فينقسم الانتباه إلى:

أ) **الانتباه الإرادي:** يحدث هذا النوع من الانتباه، عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد، ويتطلب هذا النوع مجهوداً ذهنيا من الفرد، لأنّ استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوي لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني.

ب) **الانتباه اللاإرادي:** يحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص، مثل: سماع صوت انفجار عالٍ، وهذا النوع لا يتطلب مجهوداً ذهنياً لأنّ المنبه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى.

ج) **الانتباه الاعتيادي (التلقائي):** وهو التركيز المعتاد والتلقائي لوعي الفرد على مثير ما، أو عدّة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلب جهداً من الفرد، لأنّ هذا الأخير ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها، والتي تتفق مع ميوله واهتماماته.

2.3.2. من حيث عدد المثيرات:(In termes of the number of the stimuli):

ومن حيث عدد المثيرات ينقسم الانتباه إلى صنفين:

أ) **الانتباه لمثير واحد:** وهو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه، وذلك مثل: **انتقاء** مثير بصري له مواصفات محدّدة، وإهمال المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري للفرد.

ب) <u>الانتباه لأكثر من مثير:</u> وهذا النوع من الانتباه يتطلب سعة انتباهية عالية، حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير في المجال البصري، أو السمعي، أو كليهما معاً، مثل السائق الذي يقود سيارته ويستمع لبرنامج معيّن في الراديو، وهذا النوع من الانتباه يتطلب جهداً عقليا حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبيه هذه المثيرات.

4.3.3. <u>من حيث مصدر المثيرات:(In termes of the source of the stimuli):</u>

ينقسم الانتباه من حيث مصدره إلى:

- انتباه سمعي.
- انتباه بصري.
- انتباه شمي.
- انتباه لمسي.
- انتباه تذوقي.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 478، 479)، و (**أحمد وبدر، 1999، ص: 19-21**).

4.2. <u>محددات الانتباه:</u>

لقد حدّد (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010) ثلاثة محددات للانتباه، نقلاً عن (فتحي الزيات، 1995)، وهي كالآتي:

1.4.2. <u>المحددات الحسية العصبية:(Determinants of sensory nerve):</u>

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليتها لديه، فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من الترشيح الذهني، وهذه

المصفاة تتحكم عصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المثيرات، ولا تسمح إلاّ بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ. أمّا باقي المثيرات فتعالج تباعاً أو تبقى لِلحظات قريبة في هامش الشعور ثمّ لا تلبث أن تتلاشى، وقد أشار برودنبت إلى أنّ للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها، ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له.

2.4.2. المحددات العقلية المعرفية:(Determinants of mental cognitive):

إنّ مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه، يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته، فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم. وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤثر على نمط المعالجة وييسر تتابع عملية الانتباه. كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كمّا وكيفاً وحُسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه، حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة، ومن ثمّ يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

3.4.3. المحددات الانفعالية الدافعية:(Determinants of emotional motivation):

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات، حيث أنها تعدّ بمثابة موجهات لهذا الانتباه، كما تعدّ حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها، ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد

ومصادر القلق لديه، حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية، العصبية، النفسية والانفعالية. وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءاً هاماً من الذاكرة والتفكير مشغولاً بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 174، 175).

5.2. خصائص الانتباه:

يتميّز الانتباه بعدة خصائص، وهي كالآتي:

1.5.2. الانتباه عملية إدراكية مبكرة:(The attention early realization process):

يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك، لذلك يُطلق عليه بأنّه عملية إدراكية مبكرة.

2.5.2. الإصغاء:(The listening):

ويُعدّ الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات، حيث أنّه استكشاف للبيئة المحيطة، ويتطلب الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.

3.5.2. التموّج:(The spikes):

وهو يعني أنّ المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإنّ تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.

4.5.2. التتبع:(The tracking):

وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجّه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقّد فيه يظهر في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد، وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لإحداهما، وهذا البعد ضروري في حل المشكلات التي تقتضي تداعيا متسلسلا، مثل: **الحساب المركب، أو نسج** خيوط قصة معقدة، أو رسم اتجاهات في خريطة طرق.

5.5.3. التذبذب:(The oscillation):

وهو يعني أنّ مستوى شدّة المثير مصدر التنبيه يتذبذب، ولعلنا نلاحظ ذلك **أثناء** متابعة الفرد لفيلم سينمائي، حيث أنّ انتباهه يتذبذب بين الشدّة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

6.5.3. التركيز:(The focus):

يتمثّل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا وبؤريا، وقد يكون مركزا على منبه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد، أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص **الاحتفاظ** بمُشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث له، أو أن يتبنّى الشخص موقفا وسطاً.

7.5.3. الاختيار والانتقاء:(The choice and the selection):

إنّ الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية، أي أنّ الانتباه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

8.5.3. الإحاطة:(The briefing):

وهي عملية ذات أساس حسي، والتي قد تكون سمعية أو بصرية، والتي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجهها، وإما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها، أي أنّ الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان، وللأصوات التي تصدر منها الآن.

(أحمد وبدر، 1999، ص: 21-23) و (خليفة وعيسى، 2008، ص: 120، 121).

6.2. العوامل المؤثرة في الانتباه:

توجد عدّة عوامل تؤثر في الانتباه، منها ما تؤدي إلى جذبه، ومنها ما تؤدي إلى تشتته:

1.6.2. العوامل التي تؤدي إلى جذب الانتباه:(The factors that lead to attract the attention):

عوامل جذب الانتباه تنقسم بدورها إلى قسمين: عوامل موضوعية (خارجية)، وعوامل ذاتية (داخلية):

أ) العوامل الموضوعية (الخارجية):

من العوامل الموضوعية الخارجية ما يلي:

1. شدة المنبه: فالأضواء الزاهية أجذب للانتباه من الأضواء الخافتة، غير أنّ المنبه قد يكون شديدا ولا يجذب الانتباه، وذلك لتدخّل عوامل أخرى أكثر وزناً في جذب الانتباه من الشدة، كأن يكون الفرد مستغرقا في عمل يهمه.
2. تكرار المنبه: فتكرار الاستثارة عدّة مرات أدعى إلى جذب الانتباه، على أنّ التكرار إن استمرّ رتيبا وعلى وتيرة واحدة فَقَدَ قدرته على جلب الانتباه.

3. تغيّر المنبّه: فانقطاع المنبه أو تغيّره في الشدّة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الانتباه، وكلما كان التغير فجائيا زاد أثره.
4. تباين المنبه: عندما يختلف المنبه اختلافا كبيرا، مقارنة بما يوجد في محيطه، فمن المرجح أن يجذب الانتباه إليه.
5. حركة المنبه: وهي نوع من التغيّر، فالإعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للانتباه من **الإعلانات الثابتة**.
6. موضع المنبه: فقد وُجد أنّ القارئ العادي أميل إلى الانتباه إلى **النصف الأعلى من صفحات** الجريدة التي يقرؤها منه إلى الانتباه إلى النصف الأسفل، وكذلك إلى النصف الأيسر منه إلى النصف الأيمن ـهذا في الجرائد الأجنبيةـ، كذلك اتضح أنّ الصفحتين الأولى والأخيرة أجذب للانتباه من الصفحات الداخلية. (يوسف إبراهيم، 2010، ص: 181).
7. حجم المنبه: إنّ الأشياء ذات الأحجام الكبيرة تجذب الانتباه إليها أكثر من الأشياء ذات الأحجام الصغيرة، وهذا ما لاحظه المتخصصون في الإعلانات التجارية، حيث وجدوا أنّ الإعلانات كبيرة الحجم تكون أكثر إثارة للانتباه من الإعلانات صغيرة الحجم، وأنّ **الكلمات** المكتوبة بحروف كبيرة تكون أكثر إثارة للانتباه من الكلمات المكتوبة بحروف صغيرة.
8. الاعتياد: إنّ التنبيهات التي تعوّد الشخص عليها تجذب الانتباه إليها رغم كل ما يحيط بها **من صخب أو ضوضاء**.
9. طبيعة المنبه: يختلف الانتباه باختلاف طبيعة المنبه، أي من حيث نوعه وكيفيته، هل هو منبه سمعي؟ أم بصري؟، وإذا كان المنبه بصرياً، فهل هو صورة لإنسان؟ أم لحيوان؟ أم لجماد؟، وإذا كان المنبه سمعيا، فهل هو غناء؟ أم قصة؟ أم قطعة موسيقية؟، وقد بينت نتائج

الأبحاث التي أجريت في هذا المجال، أنّ الصور أكثر إثارة للانتباه من الكلمات، **وأنّ صور الناس أكثر إثارة للانتباه من صور الجماد.**

10. حداثة المنبه: إنّ المنبهات الجديدة التي تدخل خبرة الفرد لأوّل مرة تجذب انتباهه إليها أكثر من المنبهات المألوفة لديه، لأنّ المنبهات الشاذة أو غير المألوفة تؤدي إلى جذب الانتباه إليها، حيث يقوم الفرد بعمل نوع من المقارنة بينها وبين المنبهات المألوفة.

(**أحمد وبدر**، 1999، ص: 24-25).

ب) العوامل الذاتية (الداخلية):

تنقسم العوامل الذاتية (الداخلية) بدورها إلى عوامل مؤقتة وأخرى دائمة:

1. **العوامل المؤقتة:** وتشمل الحاجات العضوية والوجهة الذهنية، فالنشاط العضوي يؤدي إلى **جذب الانتباه إلى الداخل (الذات)**، والدليل على ذلك، أننا جميعا نشكو من الألم الشديد الذي يصعب إبعاده من منطقة الشعور. أما ما يتعلق بالوجهة العقلية (الذهنية)، **فالأم النائمة إلى** جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من طفلها.
2. **العوامل الدائمة:** وتشمل الدوافع الهامة والميول المكتسبة، وهي تُعدّ تهيؤًا ذهنيا دائما للتأثر والاستجابة لبعض المنبهات، فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم، كما أنّ دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء غير **المألوفة**. أما الميول المكتسبة فيبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد، أضف إلى ذلك أنّ الانتباه يرتبط بالحالة الجسمية والنفسية، فالتعب يؤدي إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز

الانتباه. كما أنّ من شروط تركيز الانتباه، مدى الاهتمام الذي يثيره الموقف السلوكي، ومعنى هذا أنّ عملية الانتباه تختلف مظاهرها باختلاف الموقف.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 182).

2.6.2. العوامل التي تؤدي إلى تشتت (تبدّد) الانتباه:(The factors that lead to dissipate the attention):

لقد وضّح (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010) نقلاً عن (أحمد عكاشة، 2000)، آلية حدوث تشتت الانتباه في المراكز المسؤولة عنه في الدماغ من خلال قوله: "إنّ عدم القدرة على التركيز أو تشتت الانتباه له أسبابه المتعددة ومظاهره المختلفة، فهو يعني القدرة على الانتباه إلى موضوع واحد وطرد كل الأفكار الأخرى، وتحتاج عملية التركيز إلى يقظة ونشاط في مركزين في المخ، وهما: التكوين الشبكي والقشرة المخية، والدائرة الكهربائية بينهما هي أصل التركيز، وبالتالي أي عامل يؤثر في هذه الدائرة سيؤدي إلى تشتت الانتباه والسرحان".

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 182). نقلاً عن: (أحمد عكاشة، 2000).

وتقسم العوامل المشتتة للانتباه إلى: عوامل اجتماعية، نفسية، جسمية وفيزيقية، وهي كما يلي:

أ) العوامل الاجتماعية:(Social factors):

هناك عدد من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه عند الفرد، منها: النزاع المستمر بين الوالدين، أو العسر الذي يجده الفرد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أو الصعوبات المالية والمتاعب العائلية المختلفة، التي تجعل الفرد يلجأ إلى أحلام اليقظة

لكي يجد فيها مهرباً من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أنّ الأثر النفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة الناس على التحمل والصمود.

ب) العوامل النفسية:(Psychological factors):

هناك بعض العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه، مثل: عدم ميل الطالب إلى مادة معينة، وهذا يؤدي إلى عدم اهتمامه بها، وأيضا انشغال فكر الطالب الشديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عقلية، وأيضا إسرافه في التأمل الذاتي (السرحان)، أو لأنه يشكو من مشاعر النقص أو القلق، نظرا لأمر ما ألمّ به.

ج) العوامل الجسمية:(Body factors):

قد يرجع تشتت الانتباه إلى الإرهاق والتعب الجسمي، أو لعدم النوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الإطعام، أو لسوء التغذية، أو لاضطراب إفرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص حيوية الفرد، وأن تضعف قدرته على مقاومة ما يشتت انتباهه.

د) العوامل الفيزيقية:(Physical factors):

إنّ من أهم العوامل الفيزيقية التي تؤدي إلى تشتت الانتباه، ضعف الإضاءة أو سوء توزيعها، سوء التهوية، ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة وأيضا الضوضاء. وهذه العوامل تؤدي إلى سرعة تعب الفرد وزيادة قابليته للتهيج، وبالتالي ضعف قدرته على الانتباه.

(أحمد وبدر، 1999، ص: 28-29).

7.2. الانتباه والدماغ:

بما أنّ الانتباه للمثيرات يستنزف الجهد العقلي، فإنّه يمكن التدليل عليه في النشاط الدماغي، وذلك من خلال الصور الملونة للدماغ (PET)، التي تكشف عن تدفق زائد للدم إلى بعض مناطق في الدماغ، تتصل بالمعالجة العقلية اللازمة للتركيز على ذلك المنبه. ففي إحدى الدراسات: خيِّرَ أفراد على أن يركّزوا انتباههم على لون المنبه فقط، أو أن يوزّعوا انتباههم بين لون المنبه وسرعة حركته وشكله. فتبيّن أنّ مزيدا من جريان الدم في حالة التركيز على اللون فقط حدث في جزء محدد من الدماغ، هو الذي يعالج ملامح ذلك المنبه، أمّا في حالة توزيع الانتباه فإنّ الدم الزائد توزّعته منطقتان من الدماغ. وقد لوحظ أيضا أنّ هناك أنماطًا خاصة من جريان الدم في مناطق مختلفة من الدماغ تتم في أثناء القيام بعمليات مختلفة في القراءة، كالتركيز على شكل الكلمات أو صوتها أو معناها.

وقد ظهر أنّ النصف الأيمن من الدماغ معنيٌّ أكثر من النصف الأيسر بتركيز الانتباه في المهمة وإدامته. (الوقفي، 1998، ص:255).

وتشير بعض الدراسات إلى أنّ مركز الانتباه موجود في الفص الجبهي من الدماغ، غير أن أغلب الدراسات والتجارب تشير إلى أنّ الانتباه يحدث عبر شبكة من المناطق التشريحية المنتشرة في الدماغ ولا تقع في مركز معيّن، ولا تزال الدراسات جارية إلى حد الآن في هذا المجال، ولكنها لم تثبت بعد المنطقة المسؤولة عن الانتباه في الدماغ والتي تقوم بدور مركز الانتباه.*

---

*فيلم وثائقي: **لا تعلّم بلا انتباه**، دلال الحسين ومريم الدوسري، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

خلاصة:

بعد استعراض مفهوم الانتباه، مراحله، أنواعه، خصائصه وأهم العوامل المؤثرة فيه، فإنه يتبين بأنّ الانتباه يُعتبر أهم العمليات العقلية الأولية بالنسبة للإنسان، فهو بمثابة: **بوابة الإدراك** والتعلم والتكيف بالنسبة له مع البيئة التي يعيش فيها، لذلك فأي خلل يصيب الانتباه فإنّه ستتأثر باقي العمليات العقلية الأساسية الأخرى، وبالتالي سيتأثر تعلمه وتكيفه مع البيئة، ومن بين الاضطرابات التي تعطّل عملية الانتباه: **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، الذي** يعاني منه ذووا صعوبات التعلم النمائية، والذي هو موضوع الدراسة الحالية، وهذا ما سيتم التطرق إليه بالتفصيل إن شاء الله في الفصل التالي وهو الفصل الرابع.

الفصل الرابع:
اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشط الزائد

Attention **D**eficit **H**yperactivity **D**isorder

(ADHD)

تمهيد:

16. التطور التاريخي لمفهوم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشط الزائد.
17. انتشار اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشط الزائد.
18. أنماط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشط الزائد.
19. أسباب الإصابة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشط الزائد.
20. تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
21. خصائص الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشط الزائد.
22. أساليب علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

خلاصة:

تمهيد:

بعد التطرق إلى مفهوم الانتباه من جوانب متعددة، تبيّن بأنه يعتبر من أهم القدرات العقلية الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان في تعلّمه وتكيّفه مع محيطه، وأيّ خلل يصيب هذه القدرة العقلية (الانتباه) فإنه ستتأثّر باقي القدرات العقلية الأساسية الأخرى: كالإدراك، التفكير والتذكر، وبالتالي ستتأثر عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي للفرد، بل وحتى تكيفه مع محيطه عموما.

ومادام موضوع الدراسة الحالية هو: تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإنّ الفصل الرابع الحالي سيُخصص لهذا الاضطراب الأخير، من ناحية: التطور التاريخي لمفهومه، أنواعه، أسبابه، طرق تشخيصه، أساليب علاجه، ... إلخ.

1.2. التطور التاريخي لمفهوم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

تعود بدايات التعرف على اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلى أوائل القرن العشرين، حيث يعتبر (جورج ستيل: George Still"1902")، أحد أوائل الباحثين الذين بحثوا في هذا الاضطراب، وذلك من خلال دراساته على مجموعة من الأطفال الذين أظهروا قدرات غير عادية في مواقف متعلقة بالانتباه، واكتشف أنّ الأطفال لديهم فوارق خطيرة فيما يرتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، واعتقاده في سبب هذا الاضطراب لشيء كان موجوداً عند الطفل، أي موروث، وليس السبب في العوامل البيئية. (الملا، 2012، ص:10).

وقد توالت بعد ذلك الدراسات التي اهتمت بدراسة هذا الاضطراب، ومن أهم الباحثين الأوائل في هذا المجال نجد: (برادلي: Bradley)، (ترغولد: Tergold)، (هالاهان وكوفمان:

(Hallahan and Kauffman)، (غولدشتين: Goldchtin)، (ستراوس: Straws) و(كروكشانك: Krokchink). (محمدي، 2011/2010، ص: 23).

أما من ناحية تعريف مفهوم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فقد تعددت التعريفات الاصطلاحية له، وجاءت أغلب التعريفات الدقيقة التي تطرقت إلى مفهوم هذا الاضطراب في فترة الثمانينات من القرن العشرين، أما قبل ذلك، فقد كان يعرف على أنه: إمّا ضعف في القدرة على التعلم، أو أنه خلل بسيط في وظائف المخ (Minimal Brain Dysfunction"MBD")، أو أنه إصابة بسيطة في المخ (Minimal Brain Injury "MBI")، أو أنه نشاط حركي مفرط.

(أحمد وبدر، 1999، ص: 34)، نقلاً عن: (Nussbaum & Bigler, 1990).

لقد اعتمد كلا من (السيد علي سيد أحمد وفاقة محمد بدر، 1999)، في تعريفهما الاصطلاحي لهذا الاضطراب على التعريف الذي جاء في دليل التشخيص الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية (DSM-III)، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) عام: 1980، الذي عرفه في بادئ الأمر على أنه: "اضطراب له زملة أعراض سلوكية تميزه"، وقد قسّمه هذا الدليل إلى نوعين، فالأوّل: هو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention Deficit Disorder with Hyperactivity)، والثاني: هو اضطراب قصور الانتباه غير المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (Attention Deficit Disorder without Hyperactivity)، وقد قامت عدة دراسات بعد ذلك بدراسة أعراض اضطراب قصور الانتباه، فتوصلت إلى أنّ قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد، عَرَضَان لاضطراب واحد، وليسا نمطين مستقلين، إلى أنْ صدر دليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV)،

الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) سنة 1994، الذي أكّد ما ورد في تلك الدراسات، حيث بيّن أنّ جميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم نشاط حركي زائد، ولكن مستوى هذا النشاط الحركي الزائد يختلف من طفل لآخر، فقد تكون أعراض قصور الانتباه أشدّ من أعراض النشاط الحركي الزائد لدى بعضهم، والعكس كذلك، قد تكون أعراض النشاط الحركي الزائد أشدّ من أعراض قصور الانتباه لدى البعض الآخر منهم، وقد تتساوى شدة الأعراض لكل من قصور الانتباه والنشاط الحركي الزائد لدى أطفال آخرين منهم.

(أحمد وبدر، 1999، ص: 34،35).

أمّا (وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى، 2008)، قد استعرضا عدة تعريفات اصطلاحية لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، نقلا عن عدة باحثين، منها:

أنّه: "اضطراب عصبي وظيفي، يؤثر في القدرة على التحكم في مستوى النشاط الحركي، وعلى التفكير والتذكر والإدراك قبل التصرف". (Silver, 1990).

وأنّه: "ذلك الاضطراب السلوكي الذي يُعتبر نقص أو قصور الانتباه والنشاط الحركي المفرط والاندفاع أهم مكوناته، وهو يعتبر من أكثر الاضطرابات شيوعا لدى الأطفال".

(Zentall, et al, 1993).

ويعرّف أيضا على أنه: "اضطراب نمائي عصبي يبدأ في الطفولة، ويسبب صعوبات سلوكية ومعرفية وانفعالية، تظهر في الطفولة وتستمر بصورة مزمنة". (Nigg, 2002).

ويعرّف الباحثون، التلاميذ مضطربي الانتباه، مفرطي النشاط، بأنهم: "هؤلاء التلاميذ الذين يتصفون بمظاهر صعوبات الانتباه وفرط النشاط، كما تقاس بقائمة الملاحظة لسلوك الطفل، ويُستثنى من هؤلاء، جميع التلاميذ ذوي الإعاقات الحسية، وكذا المتخلفون عقليا".

(معتز المرسي المرسي، 1998).

ثمّ خلُصا في الأخير إلى تعريف اصطلاحي خاص بهما، وهو أنّ: "**اضطرابات الانتباه مع** فرط النشاط، يقصد بها ضعف القدرة على تركيز الجهد العقلي في الأحداث الحاسية والأكاديمية والمعرفية، لأداء المهام المطلوبة نتيجة للتشتت والاستثارة العالية والاندفاعية، والإف**رط في النشاط الحركي**". (خليفة وعيسى، 2008، ص: 151-155).

بينما عرّفته **(هناء إبراهيم صندقلي، 2009)**، على أنّه: "**اضطراب** (نورو- بيولوجي: Neuro- Biologie)، يتميز خصوصاً بنمو غير متلائم للمهارات التي تتطلب تركيز الانتباه، وهو يتميز باندفاع متهور وحركة مفرطة".

وخلال تعريفها أضافت قائلة: "وبما أنّ هذا الاضطراب عبارة عن اعتلال عصبي، فإنّ الأطفال والمراهقين وحتى الراشدين الذين يعانون منه، يعجزون عن الانتباه والتركيز ويفرطون في الحركة، وغالبا ما تكون لديهم مشاكل في الاستمرارية على العمل الروتيني كالأعمال **المد**رسية، وذلك على الرغم من أنهم ربما يؤدون أداء حسناً الواجبات المثيرة أو المحفزة. **كما أنّ** العديد من الأشخاص المصابين بهذا الاضطراب هم أيضا من ذوي السلوك الاندفاعي، فهم يعملون أو يقولون أشياء دون أن يفكروا أولاً في عواقبها بالإضافة إلى أنهم سريعوا الملل".

(صندقلي، 2009، ص: 21، 22).

كما استعرض (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010)، بعض التعريفات الاصطلاحية لهذا الاضطراب، منها:

أنه: "**اضطراب في السلوك المعرفي وخاصة** الاندفاعية، ومن ثم يطلق عليه عدم القدرة على التركيز أو انتقاء المثيرات، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب التحكم **الذاتي**". (Bohline, 1985).

ويعرَّف أيضا على أنه: "اضطراب سلوكي، يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز، لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة، مع عدم بقاء الفرد ثابتاً في مكانه، أي أنه كثير **الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة**". (أماني زويد، 2002).

ثم ذكر في آخر المطاف تعريفا اصطلاحيا خاصا به، حيث قال: "**بأنّ اضطراب نقص** الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هو ضعف قدرة الطفل على التركيز في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم، وقد يأتي هذا الاضطراب منفرداً، وقد يُصحب بالنشاط الحركي الزائد والاندفاعية غير الموجهة، وتكون له مظاهر منها: القلق، الاضطراب، التوتر، الانطوائية، الخجل، الانسحابية، الابتعاد عن مواجهة الآخرين، قصر فترة الانتباه أثناء المهام المدرسية أو أثناء القيام بأي نشاط يحتاج إلى انتباه وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يستمع **إلى المتحدث**". (يوسف إبراهيم، 2010، ص: 473، 474).

أمّا (شيخة الملا، 2012)، اعتبرت مصطلح: **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط** الزائد، على أنه مصطلح أكثر تعقيدا، وهو: "حالة طبية على نطاق عالمي يتضمن عجزاً في المخ، لا يستطيع الفرد على ضوئه التحكم في الذات، ويتم ذلك بدرجة عالية من الصعوبة، ويؤثر على

سلوكهم وعلى انتباههم، وهذا يؤدي إلى تنوع في الصعوبات المرتبطة بالعوامل الاجتماعية والسلوكية والتعليمية". (**الملا**، 2012، ص:9).

بينما تبنّى كلا من **(عبد الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي، 2012)**، التعريف **الاصطلاحي** الذي وضعته (الجمعية الأمريكية للطب النفسي: American Psychiatric Association "APA")، والذي يعرِّف اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، على أنه: "أحد الاضطرابات النمائية التي تظهر في مرحلة الطفولة، ويعبّر عن نفسه من خلال مستويات غير ملائمة من النمو في جوانب معينة، وهي: **الانتباه، النشاط الحركي الزائد** والاندفاعية، وتؤثر هذه السلوكيات تأثيرا سلبيا في واحدة أو أكثر من نشاطات الحياة اليومية، مثل: العلاقات الاجتماعية، الجوانب الأكاديمية والتوظيف المعرفي".

(سليمان والطنطاوي، 2012، ص: 13).

بعد استعراض هذه التعريفات الاصطلاحية المختلفة لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فيمكن الاعتماد على التعريف الأخير الذي وضعته الجمعية الأمريكية للطب **النفسي** (APA)، مع تعديلات أو تغييرات أو إضافات طفيفة فيه، ليصبح التعريف الاصطلاحي الذي تعتمده الدراسة الحالية، ويكون بالصيغة الآتية:

"اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، هو: أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تظهر في مرحلة الطفولة، ويُعرف من خلال ضعف القدرة على الانتباه وعدم الاستمرارية في تركيز الذهن في المثيرات، النشاط الحركي الزائد والاندفاعية، وتؤثر هذه السلوكيات تأثيرا سلبيا في واحدة أو أكثر من نشاطات الحياة اليومية، مثل: العلاقات الاجتماعية، الجوانب الأكاديمية والتوظيف المعرفي".

ففي اللغة الفرنسية، يُعرف اضطراب قصور **الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد** بـ:

(Les Troubles Hyperactifs Avec Déficit d'Attention « **THADA** »).

أما في اللغة الإنجليزية، فيُعرف بـ:

(Attention Deficit Hyperactivity Disorder « **ADHD** »).

2.2. انتشار اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

لقد أثبتت العديد من الدراسات والإحصائيات، أنّ نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مرتفعة لدى الأطفال، لكنها اختلفت في تحديد النسب الدقيقة في معدلات انتشارها بينهم، فمن هذه الدراسات بيّنت أنّ نسبة انتشارها بين أطفال العالم تصل إلى (10%)، وتصل نسبتها بين الأطفال في عمر المدرسة، أي: **عمر 6سنوات فما فوق، إلى** (15%)، **أو إلى** (20%)، وأثبتت معظم الدراسات أنّ نسبة انتشار هذا الاضطراب، مرتفعة لدى الذكور منها لدى الإناث، قد تتراوح ما بين (4-1) **إلى** (9-1)، **لدى الذكور والإناث على التوالي**.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 474).

وقد أشارت (30) **دراسة متابعة إلى أنّ** (30% - 80%)، من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، يستمر لديهم إلى المراهقة والرشد، وتشير بعض الدراسات الحديثة إلى أنّ هذا الاضطراب الذي يستمر إلى مرحلة المراهقة، قد يتحول في فترة ما من هذه المرحلة إلى سلوك معادٍ للمجتمع، يُعرف باسم: **اضطراب السلوك**، وطبقا لتقديرات المعلمين، فإنّ (85%) **من** المصابين باضطراب السلوك، يستوفون المحكات التشخيصية لاضطراب قصور الانتباه **المصحوب بالنشاط الزائد**. وهذا ما يثبت خطورة إمكانية تحول هذا الاضطراب في مرحلة

الطفولة، إلى سلوك معاد للمجتمع في مرحلة المراهقة والرشد، إن لم يحصل الطفل على الرعاية والاهتمام اللازم من أجل التخفيف من حدة الاضطراب عليه على الأقل.

(خليفة وعيسى، 2008، ص: 156)، نقلاً عن: (جمعة سيد، 2000).

3.2. أنماط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

لقد ذكر (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010)، ستة (6) أنماط أو أشكال لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهي كالآتي:

1.3.3. قصر الانتباه (Inattention):

حيث يقل مدى الانتباه، ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار في تركيز انتباهه سواء كان ذلك في التعلم أو اللعب.

1.3.2. قابلية التشتت (Distractability):

حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة، ولا يستطيع التركيز على مثير معين، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقِصر مدة الانتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية، وبالتالي تزداد قابليته للتشتت.

2.3.2. قصور الانتباه الانتقائي (Selective Attention Deficits):

حيث يفشل الطفل في اختيار أو انتقاء مثير معين، يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.

4.3.3. الثبوت (Perseveration):

حيث يُظهر الطفل سلوكاً استجابياً يستمر طويلا، بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف، ويمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف، حتى تصبح غير ملائمة للموقف.

5.3.4. الاندفاعية (Impulsivity):

يندفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه، فيبدو أنّه يقوم بأفعاله تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع، ولا يضع في تقديره النتائج المترتبة على أفعاله، كما أنه غير قادر على منع استجاباته، فيقوم بسلوكاته، باندفاع وتهوّر دون تروٍّ، مما يؤدي إلى كثرة أخطائه.

6.3.4. فرط النشاط (Hyperactivity):

تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطفل، بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجاً للآخرين، حيث يقوم بحركات جسمية مفرطة غير هادفة، فلا يستقر على حال أو في أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا النمط ارتباطاً وثيقاً بنمطي: صعوبات الانتباه والاندفاعية.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 184).

وعلى العموم، فإنّ أنماط هذا الاضطراب تنقسم إلى ثلاثة (3) أنماط، باتفاق أغلب الدراسات الحديثة، وهذا حسب الدليل التشخيصي الرابع المعدل (DMS-IV-TR)، والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA)، وهي كالآتي:

أ) اضطراب قصور الانتباه مع ضعف التركيز (Attention Deficit Disorder « ADD »):

في هذا النمط، تكون الحركة الزائدة بنسب متفاوتة، ولكن العرض البارز هو: نقص الانتباه وتشتته.

ب)الحركة والنشاط الزائد (Hyperactivity):

وفي هذا النمط، تكون الحركة الزائدة مع تشتت الانتباه بنسب متفاوتة، لكن العرض البارز والغالب هو: الحركة والنشاط الزائد مع الاندفاعية.

ج)اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder « ADHD »):

أمّا في هذا النمط، تكون الأعراض موجودة بكاملها، وتتميز بنشاط وحركة زائدة مفرطة واندفاعية وتهور، مع قصور في الانتباه وتشتته. (صندقلي، 2009، ص: 26).

4.2. أسباب الإصابة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

لا توجد إلى حدّ الآن أسباب محدّدة واضحة ومعروفة، تؤدي إلى الإصابة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلاّ أنّ بعض الدراسات تُرجعها إلى أسباب متعددة، كالأسباب الوراثية والبيئية والاجتماعية، وغيرها من الأسباب، والتي من أهمها ما يلي:

1.4.2. الأسباب الوراثية:(The genetic causes):

تلعب الأسباب الوراثية دورا هاما في تحديد معالم الشخصية الإنسانية، وبُنية الإنسان واستعداده للإصابة ببعض الأمراض والاضطرابات، ومن جملة هذه الاضطرابات: اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد - موضوع الدراسة-، حيث تتم الإصابة بهذا الاضطراب بطريقة مباشرة، عبر نقل الجينات التي تحمل الاضطراب، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه الجينات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ، وبالتالي إلى ضعف النمو كأساس لاضطراب المراكز العصبية الخاصة بالانتباه في المخ، وقد أثبتت العديد من الدراسات

الحديثة أنّ حوالي (50%) من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، يوجد في أسرهم (**إخوة، أقرباء، ...**)، من هو مصاب به، وأنّ نسبة (10%) من آباء الأطفال المصابين، كانت لديهم الأعراض نفسها في طفولتهم، وأكثر ما يدل على أنّ هذا الاضطراب ينتقل عبر الجينات الوراثية، وجوده بنسب عالية لدى التوائم المتماثلة عنه لدى التوائم غير المتماثلة.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 493، 494)، **نقلاً عن**: (Willcutt et al, 2000).

2.4.2. الأسباب العصبية البيولوجية:(The biological neural causes):

ومن الأسباب المسببة للإصابة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ما يمكن أن يحدث من خلل في وظائف المخ، أو في الناقلات العصبية، أو غيرها من الأسباب التي منها:

أ) خلل في وظائف المخ:

إنّ عملية انتباه الفرد لمنبه معين، تنقسم إلى عدد من عمليات الانتباه الأولية: وهي التعرف على مصدر التنبيه الذي مركزه في الدماغ موجود في الفصوص الخلفية، وتوجيه الإحساس للمنبه الذي مركزه في الدماغ موجود في الفص الجداري الذي يتوسط الدماغ، ثم تركيز الانتباه على المنبه الذي مركزه في الدماغ موجود في الفص الجبهي الأيمن. **وكل مركز عصبي من المراكز** العصبية السابقة، يقوم بمعالجة العملية الانتباهية الخاصة به، ثم ربطها بمحصلة العمليات الانتباهية الصادرة عن المراكز العصبية الأخرى، وبالتالي ينتج البناء الانتباهي العام لدى الفرد نحو المنبه مصدر التنبيه.

أما إذا كان هنالك خلل في وظائف أحد هذه المراكز العصبية، فإنّ المعلومات التي يعالجها سوف تصبح مشوشة وغير واضحة، وبالتالي فإن الانتباه لدى الفرد سوف يصبح مضطربا.

وأكثر المراكز العصبية اضطرابا، هو المركز العصبي المسؤول عن تركيز الانتباه، والموجود في الفص الجبهي الأيمن للدماغ، وهذا ما أكّده (برادو وزملاءه: Parado et al, 1990)، من خلال فحص تدفق الدم في مخّ بعض الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وذلك أثناء تركيزهم على منبهات مختلفة، حيث أسفرت نتائج الفحص على أنّ تدفق الدم يقلّ في الفص الجبهي الأيمن لدى هؤلاء الأطفال عند تركيز انتباههم على أيّ منبه، وأنّ تدفق الدم يعود إلى حالته الطبيعية عندما يتحول انتباههم لمنبهات أخرى، هذا ما جعلهم يُؤكّدون على أنّ الفص الجبهي الأيمن هو المسؤول عن ضعف القدرة على تركيز الانتباه لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب. (أحمد وبدر، 1999، ص: 36، 37).

وقد بينت بعض الدراسات أنّ من بين الإختلالات في وظائف المخ، وجود انخفاض في استقلاب الغلوكوز في الفص الجبهي الشمالي والجداري للدماغ. وكذلك بينت بعض الدراسات التي اعتمدت على الكشف بواسطة الرنين المغناطيسي (MRI)، أنّ التركيبة الثلاثية للجانب الأيمن من الدماغ الجبهي، هي أصغر من الحجم الطبيعي عند الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب عنه من الأطفال العاديين. (صندقلي، 2009، ص: 38).

ب) خلل في الناقلات العصبية:

إنّ الناقلات العصبية للمخ عبارة عن قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة في المخ، فاختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية، يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه، فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز والحرص من المخاطر ويزداد اندفاعه ونشاطه الحركي، ولذلك فإنّ العلاج الكيميائي الذي يستخدمه الأطباء مثل:

(الدوبامين: Dopamine)، و(النور إيبنفرين: Nor Epinephrine)، يعملان على إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية، وبالتالي علاج اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي.

(أحمد وبدر، 1999، ص:38)، نقلا عن: (Tucker & Williamson, 1984).

ج) نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ:

إنّ شبكية المخ عبارة عن قواعد كيميائية تمتد من جذع المخ (Brainstorm) حتى المخيخ (Cerebrum)، وهي تعمل على تنمية القدرة الانتباهية لدى الفرد، وتوجيه الانتباه نحو المنبه الرئيسي وانتقائه من بين المنبهات الدخيلة (عملية التصفية أو الترشيح للمنبهات)، كما تعمل أيضا على رفع مستوى الوعي وتجنب المخاطر. أما إذا اختلّ نظام التنشيط الشبكي للمخ، فإنه سوف يؤدي إلى اختلال وظائفه، ولذلك يصاب الفرد باضطراب الانتباه، وهذا ما يحدث بكثرة لدى الملاكمين نظراً لتعرّض رؤوسهم لعدد كبير من الضربات القوية، فيحدث خللا دائما في شبكية المخ لديهم مما يؤثر على وظائفها، فتظهر عندهم أعراض اضطراب الانتباه.

د) ضعف النمو العقلي:

يؤثر النمو العقلي على الكفاءة الانتباهية لدى الأطفال، فكلما سار النمو العقلي بصورة طبيعية وفقاً للمرحلة العمرية للطفل، فإنّ كفاءته الانتباهية تتحسّن، أمّا إذا كان نموه العقلي ضعيفا ولا يتماشى مع عمره الزمني ،فإنّ ذلك سوف يؤدي إلى ضعف المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، وبالتالي تظهر على الطفل أعراض اضطراب الانتباه.

(أحمد وبدر، 1999، ص:38، 39).

3.4.3. الأسباب البيئية:(The environmental causes):

تسبب الأسباب البيئية في حدوث اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، منذ لحظة الإخصاب وتكوّن الجنين، ولذلك فهي تنقسم إلى المراحل التالية:

أ) مرحلة الحمل:

قد تتعرض الأم الحامل لبعض الأشياء التي تؤثر على الجنين، كالتعرض لقدر كبير من الأشعة، أو تناول المخدرات أو المشروبات الكحولية، أو تناول بعض العقاقير الطبية خاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية، الجدري، السعال الديكي أو الزهري. كل هذا يمكن أن يؤدي إلى إصابة الجنين بتلف في الدماغ، ومن ثمّ تلف المراكز العصبية المسؤولة عن العمليات الانتباهية.

ب)مرحلة الولادة:

قد يتعرض الجنين أثناء عملية الولادة إلى بعض الحوادث التي تؤدي إلى إصابته باضطراب قصور الانتباه، منها:

- ضغط الجفت على جمجمة الجنين قد يؤدي إلى تخريب بعض المراكز العصبية المسؤولة عن العمليات الانتباهية، والجفت، هو: عبارة عن ملقط خاص يُستعمل أثناء عملية الولادة العسرة لأجل مساعدة الجنين على الخروج من رحم أمّه.
- التفاف الحبل السري على رقبة الجنين أثناء عملية الولادة، مما يؤدي إلى عدم وصول الأكسيجين بالقدر الكافي إلى دماغ الجنين، وبالتالي إصابة المراكز العصبية المسؤولة عن العمليات الانتباهية.

- إصابة دماغ الجنين أو جمجمته أثناء عملية الولادة، بسبب سقوطه المفاجئ وارتطامه بالأرض أو بأحد الأجهزة، تؤدي كذلك إلى إصابة المراكز المسؤولة عن العمليات الانتباهية.

ج) مرحلة ما بعد الولادة:

قد يتعرض الطفل في مرحلة الوليد، أو مرحلة الرضاعة، أو مرحلة الطفولة، إلى بعض الحوادث التي يمكن أن تسبب له الإصابة باضطراب الانتباه منها:

- الأمراض المعدية: حيث أنّ تعرُّض الطفل لأيّة عدوى ميكروبية أو فيروسية: كالحمى الشوكية أو الالتهاب السحائي أو الحصبة الألمانية أو الحمى القرمزية، يؤدي إلى إصابة المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه في المخ.
- الحوادث: إنّ إصابة الطفل بارتجاج في المخ، نتيجة لحادث، أو ارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه على رأسه من أماكن مرتفعة، تؤدي أيضا إلى إصابة المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه في المخ.
- التسمم بالتوكسينات: حيث أنّ تراكم التوكسينات المرتفع في الدماغ، يؤدي إلى خلل الأداء الوظيفي للمخ، ويؤدي في نهاية الأمر إلى الإصابة باضطراب الانتباه، ومن أمثلة ذلك: التسمم بمادة الرصاص التي تدخل في طلاء لعب الأطفال الخشبية، وكذا أقلام الرصاص وأقلام التلوين الخشبية.
- النظام الغذائي: إنّ تناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة، أو الخضروات والفواكه الملوثة بالمبيدات الحشرية، وكذلك الصابغات والمواد الحافظة التي تضاف إلى المواد الغذائية الجاهزة، وتناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية

والإضافات الغذائية الصناعية، كمحسنات الطعام الصناعية والشوكولاطة من شأنه أن يؤدي إلى زيادة النشاط المفرط ونقص الانتباه لديه.

(يوسف إبراهيم، 2010، ص: 496، 497).

4.4.4. الأسباب الاجتماعية والنفسية:(The social and psychological causes):

إنّ الأطفال الذين يعيشون في مؤسسات اجتماعية، كدور الأيتام مثلا، أو الأطفال الذين ينشؤون في إطار أسر غير مستقرة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية وحتى النفسية، هم أكثر عرضة من غيرهم من الأطفال لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وكذلك نمط التربية الأسرية، كسوء المعاملة من طرف الوالدين تجاه أبنائهم، وإهمالهم، وحتى العقاب البدني والنفسي الشديد والحرمان العاطفي، كل هذه العوامل من شأنها أن تؤدّي إلى إصابة الطفل بهذا الاضطراب. (صندقلي، 2009، ص: 34).

5.2. تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

قبل استعراض أهم الأساليب المعتمدة عند تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإنّه ينبغي ذكر مجموعة من الأعراض التي يعاني منها الطفل المصاب بهذا الاضطراب، والتي تساهم في تسهيل عملية التشخيص، ومن أبرزها ما يلي:

- قصر الانتباه لديه.
- سهولة تشتت انتباهه.
- ضعف القدرة على الإنصات.
- ضعف القدرة على التفكير.
- تأخر الاستجابة.

- عدم قدرة الطفل على إنهاء العمل الذي يقوم به.
- **النشاط الحركي المفرط.**
- الاندفاع والتهور.
- السلوك الاجتماعي السيّئ.
- لوم الآخرين.
- **التردّد.**
- التصديق المستمر.
- **عدم القناعة.**
- **عدم الثبات الانفعالي.**
- أحلام اليقظة.
- التعليقات الشفهية.
- **ضعف القدرة على التحدّث.** (**أحمد وبدر**، 1999، ص:49- 55).

ومن بين الأساليب المعتمدة في عملية التشخيص:

أ) (التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشكلات الصحية المرتبطة: The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Prpblem)، والذي نشرته: (منظمة الصحة العالمية: World Health Organization "**WHO**")،**سنة**: 2006، والذي يُعرف اختصارًا بـ: (ICD-10).

ب) التصنيف الذي وضعته (الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال: American Academy of Pediatrics "**AAP**").

ج) الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-R, 2000)، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (**APA**).

إلاّ أنّ التصنيفين الأوّلين، وهما: تصنيف منظمة الصحة العالمية (**WHO**)، وتصنيف الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (**AAP**)، قد وُجّهت إليهما انتقادات مختلفة من طرف المتخصصين في هذا المجال، أبرزها أنّ:

- معاييرها تتصف بأنّها معايير عامة.
- أنها تركّز بشكل كبير على نمط النشاط الزائد على أنه المشكلة الرئيسية لهذا الاضطراب، بينما **نمط** اضطراب الانتباه هو اضطراب **مفصل**.
- معاييرها تستخدم بشكل واسع لتسجيل الإحصاءات ونسب الانتشار في العالم، وليس لغرض التشخيص الدقيق الذي يكون من أجل العلاج.

أمّا لأجل التشخيص الدقيق لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإنّ المتخصصون في هذا المجال، يفضلون الاعتماد على الأسلوب الأخير في التشخيص، وهو: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-R, 2000)، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (**APA**)، الذي يَعتمد في تشخيصه إلى تصنيف اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلى ثلاثة أنماط وهي كالآتي:

1.5.2. نمط قصور الانتباه (Inattention Type):

يعتمد تشخيص هذا النمط الفرعي على وجود ستة أعراض أو أكثر من أعراض نمط قصور الانتباه، وأقلّ من ستة أعراض من نمط النشاط الزائد والاندفاعية، بحيث تستمر هذه

الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل، وقد يبقى النشاط الزائد صفة إكلينيكية واضحة في كثير من حالات هذا النمط، بينما في حالات أخرى يكون قصور الانتباه هو الواضح، والأعراض التشخيصية لهذا النمط هي كالآتي:

1) غالبا ما يجد الطفل صعوبة في الانتباه للتفاصيل، أو يرتكب أخطاء تدل على الإهمال أثناء أداء الواجبات المدرسية، أو الأنشطة الأخرى.
2) غالبا ما يجد الطفل صعوبة في تركيز انتباهه لمدة طويلة على المهام أو أنشطة اللعب.
3) غالبا ما يجد الطفل صعوبة في عملية الإنصات، عندما يكون الحديث موجها إليه مباشرة.
4) غالبا لا يتابع الطفل شرح المعلم، ويفشل في إنهاء الأعمال المدرسية والواجبات التي بدأها. (بحيث لا يرجع ذلك إلى سلوك العناد المعارض، أو فشل في فهم ما يقوله المعلم).
5) غالبا ما يجد الطفل صعوبة في تنظيم الأنشطة التي يقوم بها.
6) غالبا ما يتجنب الطفل أو يكره المشاركة في الأنشطة التي تتطلب جهداً عقلياً مستمراً.
7) غالبا ما ينسى الطفل الأشياء الضرورية اللازمة لأداء المهام والأنشطة، مثل: الأقلام، الكتب والأدوات الأخرى.
8) غالبا ما ينسى الطفل أداء الأنشطة اليومية المعتادة.
9) يتشتت انتباه الطفل بسهولة بسبب المنبهات الدخيلة.

2.5.2. نمط النشاط الزائد والاندفاعية (Hyperactivity & Impulsivity Type):

يعتمد تشخيص هذا النمط الفرعي على العكس تماما من أعراض النمط الفرعي السابق، حيث يعتمد على وجود ستة أعراض أو أكثر من أعراض نمط النشاط الزائد والاندفاعية، وأقل من ستة أعراض من نمط قصور الانتباه، ويجب أن تستمر هذه الأعراض لمدة ستة أشهر

على الأقل، وقد يبقى قصور الانتباه سمة إكلينيكية واضحة عند بعض الحالات، والأعراض التشخيصية لهذا النمط هي على النحو التالي:

1) غالبا ما يتململ الطفل في مقعده، ويقوم بحركات عصبية بيديه ورجليه.

2) غالبا ما يترك الطفل مقعده في حجرة الدراسة ولا يبقى جالسا.

3) غالبا ما يجري الطفل ويتسلق الأشياء بشكل غير ملائم.

4) غالبا ما يجد الطفل صعوبة في اللعب، أو ممارسة الأنشطة الترفيهية بهدوء.

5) يندفع الطفل بسرعة كبيرة أثناء تحركه وتنقله من مكان لآخر.

6) غالبا ما يتحدّث الطفل بشكل مفرط.

7) غالبا ما يجيب الطفل عن الأسئلة قبل استكمالها.

8) **غالبا لا** يستطيع الطفل انتظار دوره.

9) غالبا ما يقاطع الطفل الآخرين ويتدخّل في حديثهم. (**أثناء الكلام أو اللعب**).

3.5.2. **نمط الأعراض المجتمعة (Combined Criteria Type):**

يعتمد تشخيص هذا النمط الفرعي، على وجود ستة أعراض أو أكثر من أعراض النمطين السابقين (قصور الانتباه، النشاط الزائد والاندفاعية)، بحيث تستمر هذه الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل، والغالبية العظمى من الأطفال و المراهقين يعانون من النمط الأخير.

وهناك مجموعة أخرى من المعايير التي وضعها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-R, 2000)، والتي لابدّ من مراعاتها عند عملية التشخيص وهي على النحو التالي:

1) **وجود نمط مستمر من قصور الانتباه، و/ أو النشاط** الزائد والاندفاعية، يظهر لدى الأطفال بصورة متكررة وأكثر شدة مقارنة بالأطفال الآخرين المكافئين لهم في المرحلة العمرية.

2) يجب أن تظهر كل من أعراض قصور الانتباه، و/ أو النشاط الزائد والاندفاعية، قبل سبع سنوات من عمر الطفل، على الرغم من أنّ الكثير من الأطفال يشخصون بأنهم يعانون من هذا الاضطراب، بعد عدة سنوات من عمر السابعة.

3) يجب أن تظهر أعراض الاضطراب في بيئتين مختلفتين على الأقل: (الأسرية والمدرسية).

4) يجب أن يؤثر هذا الاضطراب تأثيراً سلبيا على التوظيف الاجتماعي والأكاديمي للطفل.

5) يجب ألاّ يرجع اضطراب قصور الانتباه **المصحوب بالنشاط الزائد إلى أي اضطراب من** الاضطرابات التالية: اضطراب النمو الشامل، الفصام، أو الاضطرابات الذهانية الأخرى، كما لا يرجع إلى اضطرابات أخرى، مثل: **اضطراب المزاج، اضطراب القلق أو** اضطرابات الشخصية. (سليمان والطنطاوي، 2012، ص: 15- 22).

6.2. خصائص الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

إنّ الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، هم من فئات ذوي صعوبات التعلم النمائية، لذلك فهم يتميزون بذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط، إلاّ أنّ صعوباتهم التعليمية ناتجة عن اضطراب الانتباه لديهم، والعملية التعليمية تتطلّب قدرا عاليا من الانتباه والتركيز، هذا ما يجعلهم يجدون صعوبات أو يفشلون في مسيرتهم التعليمية، إضافة إلى هذا فهم يتميزون بمجموعة من الخصائص والسمات السلوكية التي تتكرّر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للأهل في المنزل أو المعلم في المدرسة ملاحظتها، ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

1.6.2. الاضطرابات الحركية:(The motor disorders):

ومن أبرز الاضطرابات الحركية:

ج) **الحركة الزائدة:** يتميّز الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه عموما، بكثرة النشاط مع ضعف في الإصغاء والتركيز وعدم السيطرة على الحركات الجسمية.

د) **الاندفاعية والتهور:** يتّصف بعض الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، بالتسرع في إجاباتهم والتهور في سلوكاتهم دون تقدير للعواقب، كاللعب بالنار، والقفز في الشوارع، والتسرع في الإجابة قبل الاستماع إلى نهاية السؤال أو قراءته.

2.6.2. الصعوبات الحسية والحركية:(The sensory and motor disabilities):

من بين الصعوبات الحسية والحركية، نجد:

ه) **اضطرابات في التآزر الحسي - الحركي:** يتميّز الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، بضعف المهارات الحسية الحركية، كالكتابة والرسم، فهم عندما يبدؤون بكتابة الحروف أو رسم الأشكال، فإنهم يفسرونها بشكل عكسي، وذلك يؤدي إلى كتابة كلمات أو أشكال معكوسة، نظرًا لعدم التآزر بين العين واليد، لذلك فهم يجدون صعوبة في الكتابة والرسم والتلوين.

و) **صعوبات في حركة العضلات الدقيقة:** كعملية الإمساك بالقلم، تكون عملية غير دقيقة بالنسبة لهم، فهم يجدون صعوبات في تنفيذ المهام التي تتطلب استعمال العضلات الدقيقة، كعضلات الأصابع مثلاً.

ز) **ضعف في التوازن الحركي العام:** تتأثر مشية هؤلاء الأطفال، فهم يجدون صعوبة في المشي مقارنة بأقرانهم، وتظهر لديهم صعوبات في تنفيذ الحركات في الفراغ، أو المشي على خشبة التوازن.

ح) **بطء شديد في إتمام المهمات:** تظهر هذه المشكلة لديهم عند أداء المهمات التعليمية، كونها تتطلب تركيزا متواصلا، وجهداً عضليًا وذهنياً في نفس الوقت.

3.6.4. اضطرابات تعلّمية:(Learning disorders):

من بين الاضطرابات التعلّمية ما يلي:

أ) **صعوبات في التفكير:** يواجه الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب مشكلات في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المسائل التعليمية، فهم غير قادرون على تنظيم خبراتهم السابقة والاستفادة منها في المواقف الحالية، وقد يستغرقون وقتًا طويلا للتفكير بالبدء في إنجاز واجباتهم المدرسية.

ب) **صعوبات في الذاكرة:** من المعلوم أنّ الإنسان تنقسم ذاكرته إلى ثلاثة أقسام: **ذاكرة عاملة** (لحظية)، ذاكرة قصيرة المدى وذاكرة طويلة المدى، وتتفاعل هذه الأقسام فيما بينها، لتخزين واستخراج المعلومات في الوقت المناسب عند الحاجة إليها. بينما الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، يجدون صعوبات في تنظيم معلوماتهم لتخزينها في إحدى الذاكرتين واستعمالها وقت الحاجة إليها، مما يسبب فشلهم الأكاديمي.

ج) **صعوبات في فهم التعليمات:** تعتبر عملية فهم التعليمات بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال عقبة كبيرة أمامهم، بسبب مشكلة عدم التركيز واضطراب الذاكرة لديهم، لذلك فهم يسألون المعلم بصفة متكررة عن المهمات المطلوبة منهم، أو ينفذونها بشكل جزئي

حسب فهمهم الشخصي، أو أنهم يتوقفون عن تنفيذها حتى ينتبه إليهم المعلم ويرشدهم فرديا.

د) **صعوبات في التعبير اللفظي الشفهي:** يجد الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، صعوبة كبيرة في التعبير الشفهي، نظرًا لعدم قدرتهم على بناء جمل مفهومة وسليمة من ناحية تركيبة القواعد النحوية والإملائية فيها، ويتعثّرون في اختيار الكلمات المناسبة، وتكون جملهم متقطعة ودون معنى.

ه) **صعوبات في الإصغاء:** من الصفات البارزة التي يتميز بها هذا الاضطراب، ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو مثيرات خارجية. فالأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، يملّون بسرعة من الإصغاء أو متابعة مثير ما بنفس الانتباه، كونهم غير قادرين على التمييز بين مثير ثانوي وآخر رئيسي، مما يسبب لهم التشتت نحو مثيرات جديدة وممتعة.

و) **صعوبات في الإدراك العام للمفاهيم:** يعاني الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، من صعوبات في إدراك المفاهيم العامة والأساسية، كالأشكال والاتجاهات ومفاهيم الوقت والزمان والمكان، حيث يجدون صعوبة في حفظ أيام الأسبوع، وأسماء أشهر السنة، ...إلخ.

ز) **صعوبات تعلّمية في القراءة، الكتابة والحساب:** تظهر هذه الصعوبات بوضوح في المرحلة التعليمية الابتدائية، حيث يصطدم الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب بمسائل حسابية تحتاج إلى قراءة وفهم وتحليل، إضافة إلى معاناتهم من **عدم القدرة على** القراءة وفهم المادة المقروءة، وكذا عدم قدرتهم على نقل المادة المكتوبة أو التعبير الكتابي.

4.6.4. الحالة النفسية والاجتماعية:(The psychological and social state):

تؤثّر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال الذين يعانون منه، وبالتالي تتأثر علاقاتهم الاجتماعية بمحيطهم الذي يعيشون فيه، ومن الجوانب النفسية والاجتماعية التي تتأثر بهذا الاضطراب ما يلي:

أ) **عدم ثبات السلوك:** من المميزات التي يتميّز بها الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، هو المزاج المتقلب بسرعة وعدم ثبات سلوكهم، فهم أحياناً يستمعون وينصتون للتعليمات، وأحيانا أخرى يفقدون السيطرة على ردود أفعالهم ويتصرّفون بشكل غير متوقّع رغم تشابه المواقف.

ب) **صعوبات في تكوين العلاقات الاجتماعية:** إنّ الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، يغلب عليهم نمط الحركة الزائدة والاندفاع والتهور، لذلك يعتبرهم الأهل في المنزل والمعلمون في المدرسة، أشقياء ومشاغبون وفوضويون، لا يسمعون إلى الكلام والتوجيهات، فيتلقّون معاملة قاسية كالضرب المتكرّر والعقاب والطّرد، وبالتالي تتأثر علاقاتهم الاجتماعية ويتدنّى تحصيلهم الدراسي، ويفشلون حتى في تكوين صداقات جديدة مع أقرانهم نظرا لتهورهم واندفاعهم في اللعب حيث لا ينتظرون دورهم، ويقاطعون غيرهم في الكلام ، فيتجنّبهم الأطفال الآخرين ولا يلعبون معهم ويتركونهم لوحدهم منعزلين.

ج) **الإنسحاب المفرط والقلق والاكتئاب:** إنّ الصعوبات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، تؤدي بهم إلى الشعور بالإحباط الكبير، وبالتالي عدم رغبتهم في الظهور والاندماج في المجتمع، فيرفضون المشاركة في النشاطات المدرسية. وتنعكس

علاقاتهم السيئة بالمنزل والمدرسة والشارع على حالتهم النفسية، فتؤدي بهم إلى اضطراب المزاج المصحوب بالقلق الدائم والاكتئاب المتواصل، وربما تسوء حالتهم النفسية أكثر إن لم يتلقّوا العناية المناسبة.

د) **الثقة المتدنية بالنفس:** من المعروف أنّ بناء الثقة بالنفس يكون نتيجة ردود الفعل الإيجابية بين الفرد والآخرين، أمّا في حالة الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، فعلاقاتهم السيئة بالآخرين، وفشلهم المتكرّر في إنجاز المهمات، وعدم تقيدهم بالأوامر، يؤدّي بهم إلى تكوين صورة سيئة عن أنفسهم في داخلهم، فيفقدون الثقة بالآخرين وبالتالي يفقدون الثقة بأنفسهم. (صندقلي، 2009، ص: 81- 89).

7.2. أساليب علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

بما أنّ أسباب الإصابة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ترجع إلى أسباب متعددة منها: أسباب بيولوجية عصبية، أسباب وراثية، أسباب بيئية وأسباب نفسية واجتماعية، فإنّ أساليب علاجه متعددة منها ما يلي:

1.7.4. العلاج الطبي:(The medical therapy):

يهدف العلاج الطبي إلى إعادة التوازن الكيميائي للناقلات العصبية في المخ، وبالتالي رفع الكفاءة الانتباهية وزيادة القدرة على التركيز والتقليل من مستوى الاندفاعية والنشاط الحركي الزائد، لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

ومن بين العقاقير الطبية التي أثبتت فعاليتها في إعادة التوازن الكيميائي للناقلات العصبية في المخ، وبالتالي أدت إلى تحسين مستوى الانتباه، وتقليل شرود الذهن والاندفاعية، نجد: (الميثايلفينيديت: Methylphenidate)، والذي يُعرف تجارياً باسم (ريتالين: Ritalin)، وأيضا (البيمولاين: Pemoline)، والذي يعرف تجاريا باسم (سيليرت: Sylert)، وكذلك (الدكسترو

أمفيتامين: Dextroamphetamine)، والذي يعرف تجاريا باسم (ديكسادرين: Dexadrine)، وكذلك بعض مضادات الاكتئاب، وغيرها من العقاقير الطبية. **وبالرغم من أنها** أثبتت فعاليتها، إلاّ أنّ لها بعض المساوئ، منها: أنّها تُظهر بعض الآثار الجانبية على الطفل، كالأرق والخمول وفقدان الشهية والصداع، ...**إلخ**. ثمّ تزول تدريجيا بعد أسبوع أو أسبوعين من العلاج. وكذلك أنها تستمر لمدة زمنية طويلة، مما يؤدي ببعض الأطفال إلى إدمانها.

2.7.4. العلاج السلوكي:(The behavioral therapy):

يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية التي أثبتت فعاليتها ونجاحها في علاج هذا الاضطراب، حسب كثير من الدراسات، حيث يقوم هذا الأسلوب على نظريات التعلم، من خلال تحديد المعالج للسلوكيات غير المرغوبة لدى الطفل، وتعديلها بسلوكيات أخرى مرغوبة، وذلك عن طريق تدريبه عليها في مواقف تعليمية جديدة.

ويُعتمد أساساً على التعزيز الإيجابي في هذا الأسلوب العلاجي، حيث يقوم المعالج بمكافأة الطفل مباشرة بعد قيامه بالسلوك الصحيح الذي يتدرّب عليه، ويكون التعزيز الإيجابي إماّ مادياً كالمكافأة ببعض النقود أو قطع الحلوى، أو معنوياً كمدحه أو تقبيله أو مداعبته.

3.7.4. العلاج النفسي:(The psychotherapy):

عادة ما يعاني الطفل المصاب بهذا الاضطراب من بعض المشكلات النفسية، كالقلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية، نتيجة فشله الدراسي المتكرّر، وعلاقاته السيئة بمحيطه وخاصة أقرانه، بسبب اندفاعه وتهوره وسلوكه السيّئ معهم، حيث يعمل أسلوب العلاج النفسي على بناء ثقته بنفسه، وتوجيهه إلى السلوك الحسن قصد تحسين صورته أمام أقرانه، وبالتالي عدم شعوره بالاكتئاب والوحدة النفسية.

4.7.4. العلاج التربوي:(The educational therapy):

إنّ الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، عادة ما يعانون من صعوبات تعلم، لذلك فهم يحتاجون إلى خطة تعليمية خاصة، حيث أنّه إلى جانب القسم العادي الذي يدرسون فيه مع أقرانهم، والذي ينبغي أن يكون بعيداً عن الضوضاء والمؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه، وذا إضاءة وتهوية جيدة، وغيرها من الشروط التي تساهم في عدم تشتت الانتباه لديهم، فإنّه ينبغي أن يكون هنالك قسم آخر خاص، مجهّز بأهم التجهيزات التي تساعد هذه الفئة من الأطفال على الانتباه وبالتالي على التعلم والتحصيل الدراسي، ويكون عن طريق تطبيق خطة فردية لكل واحد منهم، كما ينبغي أن يقوم بهذا التدريس معلم آخر غير المعلم العادي، ويكون هذا المعلم مدرّب على التعامل مع هؤلاء الأطفال، والهدف من هذا هو: تنويع الموقف التعليمي ومصدر المعلومات، وتشويقهم للتعلّم، وبالتالي زيادة مدة تركيز انتباههم، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي، لأنّ هؤلاء الأطفال يتصفون بسرعة الملل من تكرار المواقف التعليمية المتشابهة وغير المتنوعة.

ولنجاح أسلوب العلاج التربوي، يجب أن تتوفّر بعض الشروط، منها:

أ) الاختيار الجيد للمعلم الذي سيباشر تعليم هؤلاء الأطفال، والذي ينبغي أن يتصف ببعض المواصفات، وعلى رأسها: الخبرة، الصبر والاستعداد النفسي والبدني للعمل معهم.

ب) تدريب هذا المعلم على كيفية تعليم هؤلاء الأطفال، وتزويده بفنيات العلاج التربوي.

ج) تكوين فريق عمل بالمدرسة، يضمّ: مدير المدرسة، المعلم العادي، معلم التربية الخاصة، الأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، وتزويدهم بجميع المعلومات التي تتعلق بهذا الاضطراب.

د) قيام فريق العمل المكوّن بوضع خطّة علاجية شاملة، يشارك فيها كل عضو حسب تخصصه.

ه) التنسيق والتعاون المستمر بين فريق العمل في المدرسة وأُسَر هؤلاء الأطفال، قصد المتابعة الدقيقة لهم حتى في البيئة الأسرية.

5.7.4. العلاج الأسري:(The family therapy):

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين هذه الفئة من الأطفال، كالاندفاع والعدوان والعناد ونوبات الغضب الشديد، مما تؤدي بهم إلى اضطراب علاقتهم بالمحيطين بهم، وحتى إلى اضطراب علاقتهم بوالديهم، فيصبح الجو العام لأسرهم مشوباً بالتوتر وشدّة الانفعال، وخاصة إذا كان هؤلاء الأولياء يجهلون خصائص هذا الاضطراب عند أبنائهم. من هنا جاء دور العلاج الأسري الذي يهدف إلى تعديل البيئة الأسرية لهؤلاء الأطفال، كما يهدف إلى تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع أبنائهم لأجل تعديل سلوكاتهم السيئة. (أحمد وبدر، 1999، ص:83- 95).

خلاصة:

لقد تبيّن من خلال التطرق إلى مفهوم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وإلى أسباب الإصابة به، طرق تشخيصه، وأساليب علاجه. أنّ الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يحتاجون إلى عناية خاصة من أجل مساعدتهم على التخلّص من أعراض هذا الاضطراب، أو على الأقل التخفيف من حدّتها، كزيادة مدة تركيز الانتباه لديهم، وتقليل الاندفاعية والنشاط الحركي الزائد عندهم، ليتمكّنوا من تحسين تحصيلهم الدراسي، وتعديل سلوكهم الاجتماعي، وذلك بداية من التشخيص الدقيق لهذا الاضطراب، ووضع الخطة العلاجية المناسبة لهم، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية، من خلال تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى هذه الفئة من الأطفال إن شاء الله.

الفصل الخامس: الدراسات السابقة

تمهيد:

23. الدراسات الأجنبية.
24. الدراسات العربية.
25. الدراسات المحلية (الجزائرية).

خلاصة:

تمهيد:

بما أنّ الدراسة الحالية، تهدف إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، فإنّ الفصل الخامس هذا، سيخصص لاستعراض أهم الدراسات السابقة، التي لها علاقة بالموضوع الحالي، لتكون بمثابة المنطلق الذي على أساسه ستعتمد الدراسة الحالية، بداية بالدراسات الأجنبية، العربية ثمّ المحلية (الجزائرية). وقد رُتّبت هذه الدراسات حسب تاريخ صدورها أو نشرها.

1.2. الدراسات الأجنبية:

1..1. دراسة كوبيلاند وويسبورد (Copeland&Weissbord 1980):

حيث أجرى الباحثان درلسة للتعرف على أثر التعلم بالنموذج والتعزيز، على خفض النشط الزائد وتكونت عينة الدرلسة من 32طفلا، منهم: 16 من الأطفال ذوي النشط الزائد، و16 من الأطفال العاديين، تراوحت أعمارهم بين6 و10سنوات.

وقد لستخدم الباحثان، تعديل السلوك كوسيلة لخفض النشط الزائد لدى الأطفال، ولستخدما أيضاً، فيلمين مصورين بالفيديو بلستخدام فنية التعلم بالنموذج والتعزيز، من أجل تعديل ممارسات الأطفال للأنشطة الاجتماعية.

وقد أسفرت النتائج على نجاح البرنامج في تحقيق تحسن ملحوظ، من خلال قياس الانخفاض الدل على مستوى النشط الزائد لدى عينة الدرلسة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

(محمدي، 2011/2010، ص: 8)، نقلاً عن: (نجاح إبراهيم حسين الصايغ، 2006).

نلاحظ من خلال هذه الدراسة، أنها استخدمت أسلوبين من الأساليب السلوكية، وهي: التعلم بالنموذج وبالتعزيز، في الخفض من النشاط الزائد والتقليل منه، لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وكانت النتائج إيجابية في تحقيق هدف الدراسة، وبالتالي فإنّ هذه الدراسة لها علاقة بالدراسة الحالية، من ناحية البرنامج السلوكي، ومن ناحية المنهج المعتمد وهو المنهج التجريبي، إلاّ أنها تختلف عنها من ناحية العينة، حيث كانت المقارنة بين الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب والأطفال العاديين.

2.1.5. دراسة فرونسوا (1989 Fransois):

هدفت الدراسة إلى بحث اضطرابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عملية الانتباه الانتقائي، وذلك على عينة بلغت (45) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من بين (686) تلميذا وتلميذة، بالصفين الثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية، وبلغت مجموعة العاديين (39) تلميذا وتلميذة، وقد قُدمت للمجموعتين مهام الانتباه الانتقائي لتحديد الدوائر والمربعات بكل بطاقة تعرض عليهم في زمن محدد، وبعد معالجة البيانات أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

(قاز، 2014/2013، ص: 133).

نلاحظ أنّ هذه الدراسة اقتصرت على بحث الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عملية الانتباه الانتقائي، والتلاميذ العاديين، فتوصلت إلى وجود فروق بين العينتين، حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم قدرتهم على الاحتفاظ وإطالة الانتباه الانتقائي لديهم مقارنة بالعاديين. وبالتالي فإنّ هذه الدراسة ليست لها علاقة بالدراسة الحالية، كونها لم يكن هدفها هو تصميم أو البحث عن برنامج علاجي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما تهدف

إليه الدراسة الحالية، وكذلك تختلف عنها من ناحية منهج الدراسة، حيث اعتمدت المنهج الوصفي، في حين الدراسة الحالية اعتمدت المنهج التجريبي.

3.1.5. دراسة سبينيلي (Spinelli 1998):

هدفت الدراسة، إلى معرفة أثر استخدام لعب الدور في خفض حدة أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، من خلال مجموعة أنشطة تعاونية لدى عينة من التلاميذ الذين يعانون من نقص الانتباه وصعوبات التعلم، وكان عددهم (11) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين (7 و9سنوات)، وتم استخدام مقياس لنقص الانتباه، وآخر لقياس صعوبات التعلم وتشخيصها، وكذلك النتائج الشهرية للاختبارات المدرسية، وبعد معالجة البيانات، أظهرت الدراسة فعالية لعب الدور في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

(غصون، 2011، ص: 74، 75). (نقلاً عن علي، 2009، ص: 145، 146).

نلاحظ هذه الدراسة أيضا لها علاقة بالدراسة الحالية، وذلك من ناحية استخدام أسلوب علاجي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والذي يتمثل في أسلوب: لعب الدور من خلال مجموعة أنشطة تعاونية، وكذلك من ناحية عينة البحث المتمثلة في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه، ألا أنّ أسلوب لعب الدور المعتمد في هذه الدراسة، يعتبر جزء من البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه في الدراسة الحالية.

4.1.5. دراسة بيترز (Piters 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج سلوكي لأطفال المدرسة الابتدائية، الذين يعانون من ضعف الانتباه مع فرط الحركة، وقد أجريت الدراسة على 26طفلاً من الصف الثاني ومن الصف الخامس، وقد تم توزيعهم عشوائيا في مجموعتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تلقت المجموعة التجريبية، ثماني جلسات في أربع أسابيع، وكانت مدة الجلسة الواحدة: (45 د)، واستخدم أسلوب التعزيز بتقديم مكافآت للتخلص من المشكلات السلوكية، وهو نفس الأسلوب الذي اتبع مع أطفال المجموعة الضابطة داخل الصف، وقد اعتمدت الدرلسة على مجموعة من الأدوات، منها: مقياس كونرز (تقدير المعلمين، تقدير الأسرة)، ومقياس ضبط الذات، مقياس المفردات المصور.

وقد أسفرت الدراسة إلى عدم وجود فاعلية للبرنامج، إلاّ أنّ الدرجات الخام أشارت إلى أنّ أطفال المجموعة التجريبية، أحدثوا تحسناً ملحوظاً في خفض ضعف الانتباه، الضبط الذاتي، خفض الحركة المفرطة وكذلك خفض الدافعية. (غراب، 2010، ص: 360، 361).

نلاحظ في هذه الدراسة، أنّ البرنامج السلوكي لم تكن له فعالية ذات دلالة إحصائية، على خفض أعراض اضطراب الانتباه، رغم وجود تحسن طفيف على أطفال المجموعة التجريبية، وذلك راجع حسب اعتقاد الباحث إلى العدد القليل للجلسات السلوكية التي كانت ثماني جلسات في أربعة أسابيع، بمعدل جلستين في الأسبوع فقط، ولو كانت أكثر لكان تأثيرها أكبر. رغم ذلك فإن هذه الدراسة لها علاقة بالدراسة الحالية، من حيث البرنامج السلوكي الذي اعتُمِد في الحد من أعراض اضطراب الانتباه، والمتمثل في أسلوب التعزيز، إلاّ أنّ هذا الأخير يُعتبر أيضا جزء من البرنامج التدريبي المقترح بالنسبة للدراسة الحالية، وكذلك تختلف هذه الدراسة عن الدراسة

الحالية، من حيث أنّ المقارنة كانت بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه.

5.1.5. دراسة ستيفن وآخرون (Stephen et al 2004):

هدفت هذه الدراسة، إلى ضبط النشاط الحركي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، باستخدام الألعاب المحوسبة، تكونت عينة الدراسة من(146)طفلاً ممن يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تراوحت أعمارهم بين (6- 16سنة)، قسمت العينة إلى (4) مجموعات عشوائياً، أشارت النتائج إلى تحسن الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بشكل متفاوت بين المجموعات الأربع، والتحكم في حركات الأطفال بمستوى ملحوظ.

6.1.5. دراسة ليم وآخرون (Lim et al 2010):

هدفت أيضا هذه الدراسةً، إلى معرفة أثر برنامج ألعاب محوسبة في علاج الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً، تراوحت أعمارهم ما بين: (7- 12)سنة من الذكور والإناث. أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض الأعراض الأساسية لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وضرورة التدخل، وتطبيق هذه البرامج على الأطفال بشكل أوسع.

(العتوم، 2013، ص: 341).

نلاحظ من خلال الدراستين الأخيرتين، أنّهما حديثتان مقارنة بالدراسات الأجنبية الأخرى، وكلاهما استخدمتا الألعاب المحوسبة في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط

الزائد، وأشارت النتائج في هاتيْن الدراستيْن، إلى الأثر الإيجابي للألعاب المحوسبة في علاج أعراض اضطراب الانتباه، مما يدل على أهمية هذا الأسلوب العلاجي، وتتفق الدراستان مع الدراسة الحالية في العينة المقصودة بالبحث، وهم الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه، إلاّ أنهما تختلفان عنها من ناحية اقتصارهما فقط على الألعاب المحوسبة كأسلوب علاجي، بينما يُعتبر هذا الأسلوب العلاجي الأخير، أحد فقرات البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية.

2.5. الدراسات العربية:

1.2.5. دراسة السيد علي سيد أحمد (2004):

وهي دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية، ومعنونة بـ: **"التنبؤ بالذكاء والتحصيل الدراسي من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"**، كان هدف الدراسة، معرفة مدى إمكانية التنبؤ بمستويات الذكاء والتحصيل الدراسي من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً ذكوراً وإناثاً، تتراوح أعمارهم بين (9-11 سنة)، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هي: مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والصورة الرابعة لمقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، بالإضافة إلى الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في الاختبار النهائي للفصل الدراسي الثاني.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومستويات كل من الذكاء والتحصيل الدراسي (كلّ على حِدَة)، لدى أفراد العينة، كما أوضحت أنه يمكن التنبؤ بمستويات الذكاء والتحصيل الدراسي، من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. كذلك بينت النتائج أنّ: جميع أعراض هذا الاضطراب

تسهم في هذا التنبؤ، ولكن أعراض الاندفاعية كانت هي الأكثر إسهاما، يليها أعراض النشاط الزائد، ثم أعراض ضعف الانتباه.

نلاحظ من خلال هذه الدراسة، أنها ركزت على إثبات أنّ وُجود أعراض ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، يُنبّئ بتدنّي وانخفاض مستويات الذكاء والتحصيل الدراسي لديهم، لذلك فإنّ هدف الدراسة كان تشخيصي وليس علاجي، وبالتالي فليست لها علاقة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية.

2.2.5. دراسة بدوي منى حسن السيد (2004):

هي عبارة عن دراسة مقدمة للمؤتمر العشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية، بالاشتراك مع مركز الخدمة النفسية بكلية جامعة عين شمس، بمصر، ومعنونة بـ: "**أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح، وفي التذكر الضمني، لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي، والتي تتمثل في أن تظهر المثيرات بشكل متتابع على التذكر الصريح، الذي يعني التذكر الشعوري للمعلومات التي سبق مشاهدتها في أثناء مرحلة الاكتساب، أو عند القيام بعملية الاسترجاع غير المقصود للمعلومات التي سبق مشاهدتها في أثناء مرحلة الاكتساب، وهذا ما يُعرف بالتذكر الضمني، لتحديد أفضل الطرق التي تحتفظ بها المعلومات في الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تمثّلت فروض الدراسة فيما يلي:

- أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الصريح لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي في التذكر الضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

للتحقق من صحة هذه الفروض، اختارت الباحثة عينة تتكون من (48) طفلا وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، وقسمتها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، في كلّ منهما: (24) طفلاً وطفلة، وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات والمقاييس، لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذا اختبارات الانتباه، واختبارات التذكر الصريح والضمني.

وقد تحققت جميع فروض الدراسة، كما قدّمت مجموعة من التوصيات إلى كل من يقوم على تربية وتعليم الأبناء، من مربين ومعلمين وآباء، بضرورة استخدام استراتيجيات الانتباه التي تتناسب ونوع المهام التي يسهل تذكرها سواء من خلال التذكر الصريح أو التذكر الضمني.

نلاحظ من خلال هذه الدراسة، أنها كانت قريبة جدا لموضوع الدراسة الحالية، كونها اهتمت بتصميم برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي الذي يساعد في التذكر الضمني والصريح لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكانت عينة الدراسة أيضا تشبه عينة الدراسة الحالية، وهم تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، إلاّ أنها ركزت على تصميم البرنامج التدريبي في استراتيجيات الانتباه الانتقائي لأجل أن يساعد في الرفع من مستوى التذكر الصريح والضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولم يكن البرنامج من أجل تنمية الانتباه في حدّ ذاته، والتخفيف من حدّة الاندفاعية والإفراط في النشاط الحركي، لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، كما تهدف إليه الدراسة الحالية.

(الشرقاوي، 2004، ص: 29- 31).

3.2.5. دراسة غراب هشام أحمد (2010):

هي عبارة عن دراسة منشورة في مجلة مستقبل التربية العربية، العدد، 23، **ومعنونة بـ: "برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدّة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم"**، وقد هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في الحدّ من اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وتمثلت إشكالية الدراسية في مدى وجود فروق في مستوى اضطراب التشتت ونقص الانتباه بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وكذا في القياس البعدي عنه في القياس القبلي لدى أفراد العينة التجريبية نفسها.

وللتوصل إلى إجابة عن التساؤل الرئيسي، قام الباحث باختيار عينة من (20)**طفلا من** الذين يعانون من صعوبات التعلم من الصف الخامسة ابتدائي، بإحدى مدارس قطاع غزة الفلسطيني، قسّم هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، في كل منها: (10) **أطفال، وقد** اعتمد المنهج التجريبي المناسب للدراسة، كما اعتمد في دراسته على مقياس تقدير أعراض التشتت ونقص الانتباه، وعلى البرنامج الإرشادي المقترح.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا، في مستوى اضطراب التشتت ونقص الانتباه بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وكذا في القياس البعدي عنه في القياس القبلي لدى أفراد العينة التجريبية نفسها، هذا ما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي وأثره في تحسين مستوى الانتباه لدى العينة التجريبية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تحقق فروض الدراسة وصحتها.

نلاحظ من خلال هذه الدراسة أنّها ترتبط كثيرا بالدراسة الحالية، كونها هدفت إلى تصميم برنامج إرشادي للتخفيف من حدة تشتت الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلاّ أنها تختلف

عنها من ناحية العينة، وهم تلاميذ الخامسة ابتدائي وليس الثالثة ابتدائي كما هم في الدراسة الحالية، وكذلك من ناحية تصميميها لبرنامج إرشادي وليس تدريبي لتخفيف حدة الانتباه، فكانت عبارة عن جلسات إرشادية وليست حصص تدريبية، لأنّ الباحث كان مختص في الإرشاد النفسي وليس في التربية الخاصة.

4.2.5. دراسة علاء ومها محمد زكي الطيباني (2013):

هذه الدراسة مقدمة إلى الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، بالمنامة (مملكة البحرين)، أيام: 2، 3 و4 أفريل 2013، وهي معنونة بـ: "**فاعلية كل من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة**"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى وضع برنامج قائم على التدخل الطبي منفصلاً، وبرنامج قائم على التدخل السلوكي منفصلاً، وبرنامج قائم على التدخل الطبي والسلوكي مجتمعين، لعلاج اضطراب الانتباه وفرط الحركة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والقيام بمقارنة بين نتائج هذه البرامج الثلاثة.

أما فروض الدراسة، فقد تمثلت في وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في العينات التجريبية التي اعتمدت التدخل السلوكي، والتي اعتمدت التدخل الطبي، والتي اعتمدت التدخل السلوكي والطبي معاً، في علاج اضطراب الانتباه وفرط الحركة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

وللتحقق من صحة الفروض، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، واختارت عينة تجريبية تتكوّن من (15) طفلا وطفلة في مرحلة ما قبل المدرسة، منهم: (5) أطفال للتدخل الطبي، و(5) أطفال للتدخل السلوكي، وأخيراً (5) أطفال للتدخل الطبي والسلوكي معاً، ومن الأدوات المستخدمة

في الدراسة: مقياس نقص الانتباه وفرط الحركة، والبرنامج العلاجي (**السلوكي والطبي**) الذي هو صميم الدراسة، والقياس القبلي والبعدي للعينات التجريبية.

بيّنت نتائج الدراسة، وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في العينات التجريبية، التي اعتمدت التدخل السلوكي، والتدخل الطبي، والتدخل السلوكي والطبي معاً، في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، هذا ما يدل على الأثر الإيجابي لبرامج التدخل الثلاث: (**السلوكي، الطبي، السلوكي والطبي معاً**)، في علاج هذا الاضطراب، وخاصة برنامج التدخل الأخير، وهو التدخل السلوكي والطبي، نظرا للفروق الجوهرية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

نلاحظ من خلال هذه الدراسة، أنها أيضا كانت لها علاقة بالدراسة الحالية، خاصة في برنامج التدخل السلوكي لعلاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلاّ أنها اقتصرت في دراستها على القياس القبلي والبعدي لعينات تجريبية، دون اختيار عينات ضابطة والقيام بالمقارنة بينها وبين العينات التجريبية، للتأكد أكثر من فعالية **برامج التدخل الثلاث:** (**السلوكي، الطبي، السلوكي والطبي معاً**)، في علاج هذا الاضطراب، وهذا ما تختلف فيه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية، وكذلك تختلف عنها في العينة، حيث أنّ عينتها هي: **أطفال ما قبل** المدرسة، أما الدراسة الحالية فعينتها هي: **أطفال مستوى الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم** النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD).

5.2.5. <u>دراسة نعيم علي موسى العتوم (2013):</u>

هي عبارة عن دراسة منشورة في مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد: 03، ومعنونة بـ:"**أثر الألعاب المحوسبة في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال**"، وكان هدف هذه الدراسة معرفة أثر استخدام الألعاب المحوسبة في

معالجة الأعراض الأساسية **لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لدى** عينة **من الأطفال** الذين يعانون منه، وتَمثّل التساؤل الرئيسي لها، في مدى وجود **أثر لاستخدام الألعاب المحوسبة في معالجة الأعراض** الأساسية **لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، المتمثلة في:** ضعف القدرة على الانتباه، النشاط الحركي الزائد، والاندفاعية **لدى الأطفال** الذين يعانون منه؟

وللتوصل إلى نتائج، تجيب عن تساؤلات الدراسة، اختيرت عينة تتكون من (40) تلميذا من **مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي (ذكور)** بالطريقة القصدية من المدارس التي قبلت تطبيق الدراسة، قُسمت بالطريقة العشوائية إلى عينتين: تجريبية وضابطة، في كلّ منهما: (20) تلميذاً، **ومن الأدوات التي اعتُمدت في الدراسة:** مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، **وكذلك البرنامج العلاجي المتمثل في:** الألعاب المحوسبة، والقياس القبلي والبعدي للعينات التجريبية والضابطة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي، بين العينتين التجريبية والضابطة، بعد تطبيق البرنامج العلاجي المتمثل في الألعاب المحوسبة، وهذا ما يدل على وجود **أثر لاستخدام الألعاب المحوسبة في معالجة الأعراض** الأساسية **لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، المتمثلة في: ضعف القدرة على الانتباه،** النشاط الحركي الزائد، والاندفاعية، **لدى الأطفال** الذين يعانون منه.

نلاحظ أيضاً أنّ هذه الدراسة لها علاقة بالدراسة الحالية، حيث أنها اهتمت بعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال الذين يعانون منه، وهم تلاميذ مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي، من خلال اقتراح مجموعة من الألعاب المحوسبة، إلاّ أنها تختلف عنها من ناحية

العينة، حيث كانت عينتها: تلاميذ مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي العاديون، بينما الدراسة الحالية، فعينتها: من ذوي صعوبات التعلم، كذلك تختلف عنها من ناحية البرنامج العلاجي، حيث أنّ هذه الدراسة اقتصرت في برنامجها العلاجي: **على الألعاب المحوسبة** فقط، بينما الدراسة الحالية اعتمدت على برنامج تدريبي لعلاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، كانت الألعاب المحوسبة فيه أحد فقراته.

3.5. الدراسات المحلية "الجزائرية":

1.3.3. دراسة شرفي سميرة (2007/2006):

هذه الدراسة، هي عبارة عن مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص: **علم** النفس المعرفي، بجامعة الحاج لخضر بباتنة، والمعنونة بـ: "**العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، والأسلوب المعرفي: التروي/ الاندفاع**"، حيث هدفت هذه الدراسة، إلى بحث العلاقة القائمة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، والأسلوب المعرفي: (التروي/ الاندفاع)، لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ (ذكور وإناث)، تم اختيارهم قصديا من مجتمع البحث، والبالغ عدده: 237 تلميذ وتلميذة، في ثلاث مدارس ابتدائية بمدينة باتنة.

وقد استخدمت الباحثة أدوات متعددة تمثلت فيما يلي:

أولا: اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لمحمد النوبي محمد علي.

ثانيا: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لحمدي علي الفرماوي، لقياس بُعديْ الأسلوب المعرفي:

(التروي/الاندفاع)؛ زمن الكمون؛ عدد الأخطاء، لدى مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، والعاديين.

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1. نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الابتدائية، لا تتجاوز (5 %).

2. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة، بين بعدي الأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع)، واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين الذكور والإناث، مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، في بُعديْ الأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، والعاديين في بعدي الأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع).

نلاحظ أنّ هذه الدراسة، اقتصرت على بحث العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والأسلوب المعرفي: التروي/ الاندفاع، والفروق بين الذكور والإناث الذين يعانون من هذا الاضطراب، في بُعديْ الأسلوب المعرفي: التروي/ الاندفاع، وكذلك الفروق بين العاديين والذين يعانون من هذا الاضطراب، في بعديْ الأسلوب المعرفي المذكور. وفي الأخير لم تجد علاقة أو فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المذكورة سابقا، وبالتالي فإنّ هذه الدراسة ليست لها صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، كونها لم يكن موضوعها: البحث عن أساليب أو برامج علاجية لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

1.3.2. دراسة العيد قويدر بن ابراهيم (2009/2008):

تعتبر هذه الدراسة أيضا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، من معهد التربية البدنية والرياضية، تخصص: النشاط البدني الرياضي المكيف، بجامعة الجزائر. والمعنونة بـ: "**أثر برنامج الوحدات التعليمية على النشاط الزائد وبعض الصفات البدنية للأطفال المتخلفين ذهنيا (9- 12سنة)**". وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير برنامج التمرينات التعليمية في الحد من النشاط الزائد، وتخفيض مظاهر بعض السلوكيات المرفوضة، وزيادة الانتباه، لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا، ذوي النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه. وكان التساؤل الرئيسي للدراسة كالتالي: "**هل للوحدات التعليمية أثر على النشاط الزائد وبعض الصفات البدنية للأطفال المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم؟**".

تكونت عينة الدراسة من 16طفلاً من المعاقين ذهنيا، القابلين للتعلم، الذين لديهمقصورفي الانتباه وفرط في الحركة، حيث تراوحت أعمارهم بين: 9 و12سنة، و معدل ذكاء بين:50- 70 درجة، وقد قسمهم الباحث إلى عينيتين: أحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية. في كل منهما 08 أطفال، مستخدمًا في ذلك المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات والإجراءات، منها:

مقياس الذكاء، مقياس فرط النشاط المصحوب بقصور الانتباه، الاختبار القبلي والبعدي، برنامج التمرينات المقترحة الذي هو صميم الموضوع.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على النتائج التالية:

1- برنامج التمرينات المقترحة له تأثيرات إيجابيات دالة، على خفض مستوى النشاط الزائد:

(كثرة الحركة – تشتت الانتباه – الاندفاعية)، للمجموعة التجريبية.

2 - برنامج التمرينات المقترحة المستخدم في البحث أدى إلى تحسن ملحوظ في مستوى التحصيل للتدريبات العقلية للمجموعة التجريبية.

3 - معدل تقدم مستوى أطفال المجموعة التجريبية في متغيرات البحث المختارة أعلى من معدل تقدم أطفال المجموعة الضابطة مما يدل على فاعلية برنامج التمرينات المستخدم في البحث.

نلاحظ أنّ هذه الدراسة، اهتمت بتصميم برنامج بدني رياضي، من أجل الحد من النشاط الزائد وزيادة الانتباه لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم، وقد كانت المقارنة بين عينتين: ضابطة وتجريبية، فكانت النتائج لها دلالة إحصائية لصالح العينة التجريبية، مما يؤكد أنّ البرنامج كان له الأثر الإيجابي في خفض النشاط الزائد وزيادة الانتباه، مما يعكس أنّ هذه الدراسة قريبة جدا من موضوع الدراسة الحالية، وهو: علاج أو تخفيف أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلاّ أنها اقتصرت على التدريب البدني الرياضي دون التدريب السلوكي أو التربوي، لأنّ الباحث كان طالبا في مجال التربية البدنية، وليس طالبا في المجال النفسي أو التربوي، وكانت عينة الدراسة هم الأطفال المتخلفين ذهنيا (القابلين للتعلم)، وليس الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2.3.2. دراسة بن عربة زكية (2010/2009):

هذه الدراسة هي بدورها، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المعرفي اللغوي، بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة الجزائر، وهي معنونة بـ: **"اضطراب الانتباه وعلاقته**

بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". كان هدف الباحثة من خلال هذه الدراسة: تحديد الصورة التي تأخذها ظاهرة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعلاقة ذلك بالأداء المدرسي العام لديهم، وهل هناك فروقاً في درجة المعاناة من اضطراب الانتباه بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم والعاديون؟ وهل هناك فروقاً في درجة المعاناة من اضطرابات الانتباه بين الذكور والإناث؟.

وللتوصل إلى الإجابة لهذه التساؤلات، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المناسب لموضوع الدراسة، كما اعتمدت على أداتين أساسيتين لجمع المعطيات، وهما: اختبار الذكاء (رسم الرجل) كمعيار من معايير تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، واختبار براون لقياس اضطراب الانتباه، بالإضافة إلى استعمال نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين شكلوا عينة الدراسة، والذين بلغ عددهم 128 تلميذا، من المستوى الدراسي: الأولى متوسط، حيث تتراوح أعمارهم بين: 12 و13 سنة، منهم: 49 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و79 من التلاميذ العاديين، وكذلك منهم: 85 إناثاً و43 ذكوراً.

وقد خلصت النتائج إلى ما يلي:

1- تأكد وجود علاقة ارتباطية بين نتائج التحصيل الدراسي للتلميذ ودرجة معاناته من اضطرابات الانتباه.

2- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر معاناة من اضطرابات الانتباه من التلاميذ العاديين.

3- عدم تأكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاناة من اضطرابات الانتباه بين الذكور والإناث بشكل عام.

نلاحظ أنّ هذه الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي في وصف علاقة اضطراب الانتباه بالأداء المدرسي، وكذا درجة المعاناة من هذا الاضطراب بين: التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، ووصف الفروق في المعاناة من هذا الاضطراب بين الذكور والإناث. وبالتالي نجد موضوع هذه الدراسة لا يتفق مع موضوع الدراسة الحالية، بحيث أنّ هذه الدراسة تصف علاقة اضطراب الانتباه ببعض المتغيرات، ولا تبحث عن برامج علاجية له، كما أنّ عينة الدراسة تمثلت في تلاميذ الأولى متوسط وليس التلاميذ في التعليم الابتدائي، إلاّ أنها تتفق مع الدراسة الحالية في فئة ذوي صعوبات التعلم.

4.3.3. دراسة محمدي فوزية (2011/2010):

أما هذه الدراسة، فهي عبارة عن رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، لجامعة قاصدي مرباح بورقلة، وهي معنونة بـ: "**فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة**"، وكان هدف الدراسة هو: معرفة مدى فعالية برنامجيين تدريبيين مصممين لتعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وتعديل صعوبة الكتابة، وتطبيقهما على تلاميذ للسنة الرابعة ابتدائي، لهذا كانت الإشكالية العامة للدراسة كالآتي:

- هل للبرنامجيين التدريبيين المصممين فعالية في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ للسنة الرابعة ابتدائي بورقلة ؟

وتمثلت فرضيتها العامة فيما يلي:

- للبرنامجيين التدريبيين فعالية في تعديل اضطراب النشط الزائد المصحوب بشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة.

لقد اعتمدت الباحثة على اختيار المنهج التجريبي الملائم للدراسة، واختارت عينة تقدر بـ: 40 تلميذاً، منها: 20 تلميذاً، لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل سلوك اضطراب النشط الزائد المصحوب بشتت الانتباه، مقسمة على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وعينة أخرى تشتمل على 20 تلميذاً، مقسمة على مجموعتين أيضا: ضابطة وتجريبية، أخضعت لقياس فعالية البرنامج التدريبي لتعديل صعوبة الكتابة.

كما قامت بتصميم شبكة ملاحظة اضطراب النشط الزائد المصحوب بشتت الانتباه، وبناء اختبار يقيس صعوبة الكتابة، كما صممت برنامج تدريبي يهدف لتعديل سلوك اضطراب النشط الزائد المصحوب بشتت الانتباه، بالإضافة إلى تصميمها لبرنامج تدريبي، يهدف لتعديل صعوبة الكتابة، وبعد تأكدها من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، طبقت البرنامجيين التدريبيين على عينة مقصودة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وقد توصلت الدراسة في الأخير إلى النتائج الآتية:

- للبرنامجيين التدريبيين فعالية في تعديل اضطراب النشط الزائد المصحوب بشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في النشط الزائد المصحوب بشتت الانتباه لصالح العينة التجريبية.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية.

نلاحظ أنّ هذه الدراسة، اعتمدت تصميم برنامجين تدريبيين لتعديل اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وتعديل صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي العاديين في مدينة ورقلة، وقد اعتمدت المنهج التجريبي وأسلوب المقارنة بين عينتين: تجريبية وضابطة، لأنه المنهج والأسلوب المناسب للدراسة، ونجد هذه الدراسة لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية، خاصة من ناحية تصميم برنامج تدريبي لتعديل اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، إلاّ أنها تختلف عنها من ناحية الفئة المقصودة بالدراسة، وهم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي العاديون، وليسوا من ذوي صعوبات التعلم.

5.3.5. دراسة غاز محمد (2014/2013):

وكانت هذه الدراسة أيضاً، عبارة عن رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية بمعهد التربية البدنية والرياضية لجامعة الجزائر -3-، وهي معنونة بـ: "**أثر برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5، 6) سنوات**"، وقد هدفت الدرلسة إلى تنمية بعض العمليات العقلية المعرفية، والمتمثلة في مستوى الذكاء، عامل الانتباه، وعمل الذاكرة قصيرة المدى، لطفل ما قبل المدرسة بعمر5- 6سنوات، من خلال تصميم برنامج في التربية النفسية الحركية.

تمثلت الإشكالية الرئيسية للدراسة في التساؤل التالي:

-هل للبرنامج المقترح في التربية النفسية الحركية أثر في تنمية بعض العمليات العقلية المعرفية (تنمية مستوى الذكاء، تنمية عامل الانتباه وتنمية تخزين الذاكرة قصيرة المدى)، لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر 5- 6سنوات؟

وكانت الفرضية الرئيسية للدراسة كالاتي:

- للبرنامج المقترح في التربية النفسية الحركية أثر في تنمية بعض العمليات العقلية المعرفية (تنمية مستوى الذكاء، تنمية عامل الانتباه وتنمية تخزين الذاكرة قصيرة المدى)، لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر 5- 6سنوات.

للإجابة على تساؤلات الدرلسة، والتحقق من صحة الفروض، اختار الباحث عينةشملت:36 طفلاً، منها: 19طفلاً و17طفلة، متمثلة في المجموعة التجريبية، ملحقين بمرحلة رياض الأطفال بجمعية الإرشاد والإصلاح لمدينة مروانة، ولاية باتنة. وقد اعتمد في دراسته المنهج التجريبي الأنسب لموضوع الدراسة، كما استخدم مجموعة من الأدوات منها: مقياس الذكاء، مقياس الانتباه، مقياس الذاكرة وبالأخص: برنامج التربية النفسية الحركية الذي يُعتبر صميم الموضوع.

وبعد استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحققت الفرضية الأولى بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات مستوى الذكاء لأطفال المجموعة التجريبية.

- لم تتحقق الفرضية الثانية لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم في صورتيه: (المدرسة والمنزل)، على الرغم من وجود فرق طفيف في درجات المتوسطات الحسابية للقياس القبلي والبعدي.

- تحققت الفرضية الثالثة بوجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار الذاكرة.

- نتائج الفرضيات صبت في اتجاه الفرضية العامة وبالتالي تحققت الفرضية العامة، مما عَكسَ التأثير الإيجابي للبرنامج في تنمية العمليات العقلية المعرفية لطفل ما قبل المدرسة.

نلاحظ أنّ هذه الدراسة اعتمدت المنهج التجريبي في البحث، وكذلك اعتمدت على تصميم برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية، لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية المتمثلة في: تنمية الذكاء، الانتباه والذاكرة. مما يتبين لنا أنّ لها علاقة وثيقة بالدراسة الحالية، خاصة فيما يتعلق بتنمية الانتباه، إلاّ أنها تختلف عنها في الفئة المقصودة بالدراسة وهي أطفال ما قبل المدرسة، وليس أطفال التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

خلاصة:

بعد استعراض بعض الدراسات السابقة: الأجنبية، العربية والمحلية (الجزائرية)، تبيّن لنا أنّ معظمها تتفق مع الدراسة الحالية في جوانب، وتختلف عنها في جوانب أخرى:

ومن جوانب الاتفاق نجد:

- العينة المقصودة بالدراسة: وهي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- منهج الدراسة: وهو المنهج التجريبي.

- العلاقة بأحد فقرات البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الانتباه: كاستخدام برنامج سلوكي، التعزيز، الألعاب المحوسبة، لعب الأدوار، النمذجة، برنامج للتربية النفسية الحركية،...إلخ، وهذا ما يزيد إثراءً للدراسة الحالية.

أمّا من جوانب الاختلاف نجد:

- الأهداف: بعضها هدفها تشخيصي، وبعضها إرشادي، وبعضها علاجي، وبعضها البحث عن العلاقة بين متغيّرين.
- الفئة العمرية أو الدراسية: بعضها قامت بالدراسة مع الطور ما قبل المدرسي، وبعضها مع الطور الابتدائي، وبعضها مع الطور المتوسط.
- الأصناف: بعضها مع العاديين، وبعضها مع ذوي صعوبات التعلم، وبعضها مع المتخلفين ذهنياً.
- التخصّص: بعضها قام بها مختصون في علم النفس المدرسي، وبعضها مختصون في علم النفس المعرفي، وبعضها مختصون في الإرشاد النفسي، وبعضها مختصون في منهجية التربية البدنية والرياضية، بينما قِلّة أو انعدام المختصين في التربية الخاصة وبالأخصّ في الدراسات المحلية.

وما دام أنّ معظم هذه الدراسات، لم يقم بها مختصون في التربية الخاصة، فإنّ البرامج العلاجية أو الإرشادية أو السلوكية فيها، لم يُراعَى في تصميمها، متطلبات التربية الخاصة ما دام الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يُعتبرون أحد أصناف ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون في تربيتهم وتعليمهم، إلى برامج خاصة، ومن أهم متطلبات التربية الخاصة ما يلي:

- توفير قاعة خاصة تتوفر على أهم متطلبات التربية الخاصة (غرفة المصادر).

- إعداد برنامج تربوي خاص، يتمثل في البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.
- عدد محدود جدا من التلاميذ.
- تقويم مدى نجاح البرنامج التدريبي المقترح وتحقيقه للأهداف المرجوة منه، انطلاقا من نتائج مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الذي يُطبق مرة ثانية على **الأطفال** بعد نهاية تنفيذ البرنامج.

هذا ما سعى الباحث إلى مراعاته وأخذه بعين الاعتبار في الدراسة الحالية، **إن شاء الله.**

II. الجانب الميداني

الفصل السادس:

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

7. عينة الدراسة الاستطلاعية.
8. خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.

خلاصة:

تمهيد:

تُعتبر **الدراسة** الاستطلاعية أول الخطوات التي يقوم بها الباحث في الجانب الميداني من بحثه، بعد قيامه بالإحاطة بموضوع دراسته من خلال مختلف الأبحاث والدراسات التي لها علاقة بموضوعه في الجانب النظري منه،ويهدف الباحث في فصل الدراسة الاستطلاعية، إلى إبراز بعض **الإجراءات المتخذة** فيها، والتي تتعلق بكيفية تحديد عينة الدراسة الأساسية انطلاقا من عينة الدراسة الاستطلاعية، وكذا كيفية تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه،- الذي هو صلب الدراسة الحالية- والوصول به إلى صورته النهائية، انطلاقاً من الدراسة الاستطلاعية أيضا، هذا ما يثبت أنّ لهذه الأخيرة أهمية كبيرة في تحديد المعالم الميدانية للدراسة بالنسبة للباحث، وتساعده على القيام بدراسته الأساسية على ضوء المعطيات التي تتوفر من خلالها.

1.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من عينة الدراسة الاستطلاعية، هو التوصل إلى التحديد الدقيق لعينة **الدراسة** الأساسية، التي من خلالها سيقوم الباحث بتجربة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، ليتمكن من معرفة مدى فعاليته، وأول إجراء قام به الباحث هو: التوجه إلى مدرسة الحياة، فرع: الشيخ محمد علي دبوز، في فترة تدريس الذكور، لأن مدرسة الحياة تعتمد في نظامها: فترتين للدراسة، فترة خاصة بتدريس الإناث، وفترة خاصة بتدريس الذكور، - وهذه المؤسسة سنُعرّف بالتفصيل في إطار الحدود المكانية للدراسة الأساسية-*، وبالتنسيق مع مديرها، قام باختيار تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، كونهم الفئة المستهدفة للدراسة الحالية، ويوجد في هذه المدرسة قسمين للمستوى

---

* أنظر الحدود المكانية في **الفصل السابع**: الدراسة الأساسية.

الدراسي المذكور، حيث أنّ عدد التلاميذ في القسم الأول هو: 30 تلميذا، أما عددهم في القسم الثاني فهو: 31 تلميذا، أي المجموع هو: 61 تلميذا، وقام الباحث بتقديم نسختين من استمارةالدراسة الاستطلاعية* إلى معلمَيْ هذين القسمين، تحوي المطلوب التالي:

- **يُرجى** منكم التفضل بكتابة قائمة من التلاميذ الذين تتوفر فيهم واحدة من الأعراض التالية أو أكثر:

J يشرد ذهنه، يفقد تركيزه **ويتشتت انتباهه بسرعة**.

J يظهر فيه النشاط الزائد والحركة المفرطة.

J تظهر فيه الاندفاعية والتهور.

J تحصيله الدراسي أدنى مما كان متوقعا منه.

J لا يعاني إعاقة عقلية، حركية أو لغوية.

J لا يعاني إعاقات أو اضطرابات حسية (**السمع، البصر**).

J لا تقل مدة ظهور هذه الأعراض عن ستة (6) أشهر، وهي ما زالت مستمرة.

وبعد جمع نسختيْ الاستمارة تحصل الباحث على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تتكون من 16تلميذا، وهذا حسب الجدول الآتي:

---

* **أنظر الملحق** (2): استمارة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول (2): يبين عدد عينة الدراسة الاستطلاعية ونسبتها المئوية.

القسم	العدد الكلي للتلاميذ	عدد العينة الاستطلاعية	النسبة المئوية
القسم الأول	30	9	% 30
القسم الثاني	31	7	% 22.58
المجموع	61	16	% 26.23

نلاحظ من خلال الجدول (2)، أن عدد عينة الدراسة الاستطلاعية هو: 16تلميذا من مجموع: 61تلميذا، أي بنسبة: (26.23 %)، منها: 09تلاميذ من مجموع: 30تلميذا في القسم الأول، أي **بنسبة**: (30%)، **و**07 تلاميذ من مجموع: 31تلميذا في القسم الثاني، أي بنسبة: (22.58%)، وهذا ما يُظهر أنّ نسبة تلاميذ العينة الاستطلاعية مرتفعة في القسم الأول عنها في القسم الثاني.

بما أنّ الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، هم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، والذين يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي، وللتوصل إلى تحديد عينة الدراسة الأساسية بدقة، انطلاقا من عينة الدراسة الاستطلاعية التي عددها: 16تلميذا، اتبع الباحث ثلاث 03خطوات أساسية، وهي:

أ) الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للسنوات السابقة، وللثلاثي الأول لكل تلميذ.

ب)تطبيق اختبار الذكاء المصور، لأحمد زكي صالح، على كل تلميذ.

ج) تطبيق مقياس اضطراب قصور الانتباه **المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، لـ عبد** الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي، على كل تلميذ.*

***أنظر أدوات الدرلسة في الفصل السابع**: الدراسة الأساسية.

بناءً على نتائج هذه الوسائل، توصّل الباحث إلى تحديد عينة الدراسة الأساسية التي أصبح عددها: 11تلميذا، **وذلك بعد استبعاد** 05تلاميذ من القسم الثاني، نظرا لعدم استيفائهم شرط المعاناة من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حسب المقياس المعتمد في قياس هذا **الاضطراب - المذكور آنفاً-**، وهذا حسب ما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (3): يبين المقارنة بين عدد عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية ونسبتهما المئوية.

القسم	العدد الكلي للتلاميذ	عينة الدراسة الاستطلاعية	النسبة المئوية	عينة الدراسة الأساسية	النسبة المئوية
القسم الأول	30	9	% 30	9	% 30
القسم الثاني	31	7	% 22.58	2	% 6.45
المجموع	61	16	% 26.23	11	% 18.03

نلاحظ من خلال الجدول (3)، أنّ عدد عينة الدراسة الأساسية قد انخفض إلى 11تلميذاً، **بنسبة**: (18.03 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى تقلص عدد التلاميذ في القسم الثاني إلى 02تلميذ **بنسبة** (6.45 %)، بينما بقي ثابتاً في القسم الأول وهو 09تلاميذ، بنسبة (30 %)،وهذا ما يُثبت أنّ النسبة الكبيرة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يتواجدون في القسم الأول. **ونسبة**: (18.03%) في الدراسة الحالية، هي تدخل ضمن حدود النسبة العالمية التي تتراوح بين 4% **و**20%.

وما تجدر إليه الإشارة أنّ إجراءات تحديد عدد عينة الدراسة الاستطلاعية وصولاً إلى تحديد عدد عينة الدراسة الأساسية، كان خلال شهر جانفي 2015**م**.

2.6. خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه:

اعتمد الباحث عند تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، على عدة خطوات، تتمثل فيما يلي:

ج) الخطوة (1):

الاطلاع على الرصيد النظري في أساليب علاج هذا الاضطراب، وهي مذكورة في الفصل الرابع من هذه الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة التي اهتمت بتصميم برامج تدريبية أو إرشادية أو علاجية لهذا الاضطراب.* وما دام الباحث ينتمي إلى ميدان علم النفس وعلوم التربية، تخصص: التربية الخاصة، فإنه اعتمد ثلاث 03أساليب علاجية، وهي: **العلاج السلوكي، النفسي والتربوي:**

- **العلاج السلوكي:**الذي أساسه هو: المدرسة السلوكية،التيتقوم على نظريات التعلم،ومن بينها: نظرية الاشراط الكلاسيكي لـ (إفانبافلوف:Ivan Pavlov)، نظرية الارتباط لـ (إدوارد ثورندايك: Edward Thorndike)، النظرية الاجرائية لـ(فريدركسكينر: Frederic Skinner)، وغيرها، حيث تعتمد هذه النظريات أساسًا على التعزيز الإيجابي المباشر، سواء كان ماديا أو معنويا، فقد استثمر الباحث هذا الأسلوب عند تصميم برنامجه في توفير معززات مادية مثل: (قطع الحلوى أو الشوكولاطة، ملصقات ونجوم تحوي عبارات تحفيزية، جوائز، ألعاب، ...)، ومعنوية مثل: (المدح والشكر والتعبير لهم بعبارات تشجيعية)،

* أنظر أساليب علاج اضطراب (ADHD)**في الفصل الرابع**، والدراسات السابقة في الفصل الخامس.

تحفّز التلاميذ وتساعدهم على التعلّم والتدرّب على الانتباه والتقليل من الاندفاعية والنشاط الزائد.

- **العلاج النفسي:** استثمره الباحث أثناء القيام بتطبيق البرنامج التدريبي، حيث يعمل على بناء الثقة في نفسية التلاميذ الذين يعانون من الاضطراب- موضوع الدراسة الحالية-، لأنهم يشعرون بسوء صورتهم أمام غيرهم نتيجة سلوكهم السيئ واندفاعهم وتهورهم، فيعملون على تغيير سلوكهم وضبط اندفاعهم وتهورهم، وبالتالي تتحسّن صورتهم وعلاقاتهم مع غيرهم.
- **العلاج التربوي:** ما دام التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، يُصنفون على أنهم إحدى فئات ذوي صعوبات التعلم، فإنهم يحتاجون إلى تربية خاصة، هذا ما حاول الباحث استثماره بتوفير قاعة أو قسم خاص (نموذج بسيط لغرفة المصادر)، يحتوي على أهم شروط التربية الخاصة مثل: قِلّة عدد التلاميذ، معلّم متخصص (الباحث)، توفّر أهم الوسائل التعليمية: (السبورة، الطباشير، الطاولات، الكراريس، الأقلام، ...)، وسائل وأجهزة عصرية: (جهاز الإعلام الآلي، جهاز عرض ضوئي "data show")، ملصقات، صوّر، ألعاب تربوية، دروس وألعاب محوسبة، ... إلخ، لتطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه - موضوع الدرلسة-.

د) الخطوة (2):

الاطلاع على دروس السنة الثالثة ابتدائي، المقررة في الفصل الثاني من السنة الدراسية*،لأنّ حصص تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، تكون مقتطعة من الحصص المبرمجة في المدرسة، وليست حصص إضافية.

---

* أنظر الملحق (3): جدول التوزيع السنوي للمواد الدراسية.

وقد حاول الباحث في تصميم برنامجه التدريبي، الجمع بين المواد الدراسية التي تكون فيها غالبا صعوبات أكاديمية: كالقراءة، الكتابة والحساب، وبين الأنشطة التدريبية التي تساهم في تنمية الانتباه، وقد توصل إلى تصميم أولي لبرنامجه التدريبي، يتكون من 18حصة تدريبية، موزعة **على** 04أسابيع، في كل أسبوع 05 **حصص، ومدة كل حصة**: 60 دقيقة، مقسمة إلى 03 **أنشطة، مدة كل نشاط**: 20 دقيقة.كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (4): يبينالتصميم العام الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.

الأسابيع	الحصص	مدتها	الأنشطة	مدة كل منها
الأسبوع (1)	الحصة (1)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (2)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (3)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (4)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (5)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
الأسبوع (2)	الحصة (6)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (7)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (8)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (9)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (10)	60 دقيقة (1ساعة)	**النشاط** (1) + (2) + (3)	20 دقيقة

الأسابيع	الحصص	مدتها	الأنشطة	مدة كل منها
	الحصة (11)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (12)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
الأسبوع (3)	الحصة (13)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (14)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (15)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (16)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
الأسبوع (4)	الحصة (17)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة
	الحصة (18)	60 دقيقة (1ساعة)	النشط (1) + (2) + (3)	20 دقيقة

ج) الخطوة (3): صدق المحكمين:

تمّ توزيع التصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، على مجموعة من الأساتذة المختصين في الميدان النفسي والتربوي، مادام تخصص: التربية الخاصة، ينتمي إلى هذا الميدان، قصد القيام بتحكيم فقرات كل حصة منه على أنها مناسبة أو غير مناسبة للبرنامج التدريبي، وذلك من ناحية: عنوان كل حصة، عناوين أنشطتها، المدة التي تتطلبها، الوسائل المستخدمة، إجراءات القيام بالأنشطة والهدف من كل نشاط، مع الطلب منهم إبداء ملاحظات وتوجيهات واقتراحات إن وُجدت على أيّ فقرة من فقرات البرنامج التدريبي، لتزيد أكثر في ترابطها وتناسقها وانسجامها.

وقد تم - في بادئ الأمر- توزيعالتصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية **الانتباه، على** 12 أستاذ من الأساتذةالمتخصصين في الميدان النفسي والتربوي، ينتمون إلى 03 **جامعات** جزائرية مختلفة، من أجل القيام بتحكيم البرنامج التدريبي*،منهم: 08 أساتذة ينتمون إلى جامعة

وهران، أستاذان اثنان (02) ينتميان إلى جامعة الجزائر، واثنان (02) آخران ينتميان إلى جامعة ورقلة، وبعد مدة تزيد عن الشهرين، أي: (من أوائل شهر نوفمبر 2014 إلى غاية أوائل شهر جانفي 2015)، تحصل الباحث على 07 ردود لتحكيم البرنامج التدريبي المقترح، أي بنسبة: (58.33%)، منها: 05 ردود من أساتذة جامعة وهران، وردٌّ واحد (01) من أساتذة جامعة الجزائر، والعدد نفسه من أساتذة جامعة ورقلة، أما القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين فهي موجودة ضمن قائمة الملاحق.**

وعند حصول الباحث على ردود الأساتذة المحكمين، انكبّ على دراسة نتائج التحكيم، وذلك عن طريق دراسة النسبة المئوية لمدى مناسبة (موافقة) أو عدم مناسبة (عدم موافقة) كل حصة من حصص البرنامج التدريبي المقترح مع موضوع الدراسة، وذلك من ناحية: عنوان الحصة، عنوان النشاط، المدة، الوسائل المستخدمة، إجراءات النشاط والهدف منه، وقد اعتمد الباحث في حساب النسبة المئوية لمدى موافقة أو عدم موافقة كل حصة من النواحي المذكورة، على القانون التالي:

مثل: حساب النسبة المئوية لمدى موافقة أو عدم موافقة عنوان كل حصة:

- **النسبة المئوية لموافقته = عدد الأساتذة المحكمينلذلك/العدد الكلي لهم × 100**
- **النسبة المئوية لعدم موافقته = عدد الأساتذة المحكمين لذلك / العدد الكلي لهم × 100**

---

* أنظر الملحق (4): طلب تحكيم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه.** أنظر الملحق (5): قائمة الأساتذة المحكمين.

أما نتائج تحكيم التصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، هي مبينة في الجدول الآتي:

الجدول (5): يبين النسب المئوية لنتائج تحكيم التصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.

رقم الحصة	عنوان الحصة		عنوان النشاط		مدة النشاط		الوسائل المستخدمة		إجراءات النشاط		الهدف من النشاط	
	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	موافق	غير موافق
01	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
02	100 %	0 %	100 %	0 %	50 %	50 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
03	100 %	0 %	100 %	0 %	85.7 %	14.3 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
04	100 %	0 %	100 %	0 %	85.7 %	14.3 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
05	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
06	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
07	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
08	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
09	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
10	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
11	100 %	0 %	100 %	0 %	85.7 %	14.3 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
12	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
13	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
14	100 %	0 %	100 %	0 %	85.7 %	14.3 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
15	100 %	0 %	100 %	0 %	85.7 %	14.3 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
16	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
17	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %
18	100 %	0 %	100 %	0 %	71.4 %	28.6 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	0 %

نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع الأساتذة المحكمين للتصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، قد وافقوا موافقة تامة أي بنسبة: (100%)على جميع حصص البرنامج التدريبي، وذلك من ناحية: عنوان كل حصة، عناوين الأنشطة، الوسائل المستخدمة، إجراءات القيام

بالأنشطة والهدف من كل نشاط، ما عدا مدة كل نشاط، فإنهم وافقوا عليها موافقة نسبية وليست تامة، هذا ما يثبت أنّ التصميم الأولي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، يتناسب ويتوافق مع موضوع الدراسة.

رغم ذلك، فقد أخذ الباحث بعين الاعتبار الملاحظات والتوجيهات المقدمة فيما يخص مدة كل نشاط، فأجرى على ضوئها تعديلات بسيطة في هذه الأخيرة، حيث بقيت مدة الحصة الكاملة على حالها، وهي: 60 دقيقة (1ساعة)، بينما تغيرت مدة الأنشطة، من 20 دقيقة لجميع الأنشطة الثلاثة في الحصة الواحدة، إلى 25 دقيقة للنشاط الأول وهو النشاط التعليمي (الدرلسي)، بزيادة: 05 دقائق، و15 دقيقة للنشاط الثاني وهو النشاط المحوسَب، بنقصان: 05 دقائق، وحَافَظَ النشاط الأخير وهو النشاط التدريبي على مدة: 20 دقيقة.غير أنّ الحصة (1)، فهي حصة تعارف، والحصص (5)، (9)، (13)، (17)، فهي حصص تقويمية، لم تُجرى فيها تعديلات في مدة الأنشطة بل بقيت على حالها.

خلاصة:

وبعد هذه الخطوات، فإنّ عينة الدراسة الأساسية أصبحت واضحة ومحددة بـ: 11 تلميذا، انطلاقا من العينة الاستطلاعية، وكذلك أصبحالتصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه* جاهزًا للتطبيق على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب.

---

* أنظر الملحق (6): التصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.

قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، وهذا ما سيُبيّنُالباحث إجراءاته بالتفصيل في الفصل اللاحق وهو فصل الدراسة الأساسية إن شاء الله.

الفصل السابع:

الدراسة الأساسية

تمهيد:

9. عينة الدراسة الأساسية.
10. أدوات الدراسة.
11. منهج الدراسة ومتغيراتها.
12. الحدود المكانية للدراسة.
13. الحدود الزمنية للدراسة.
14. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

خلاصة:

تمهيد:

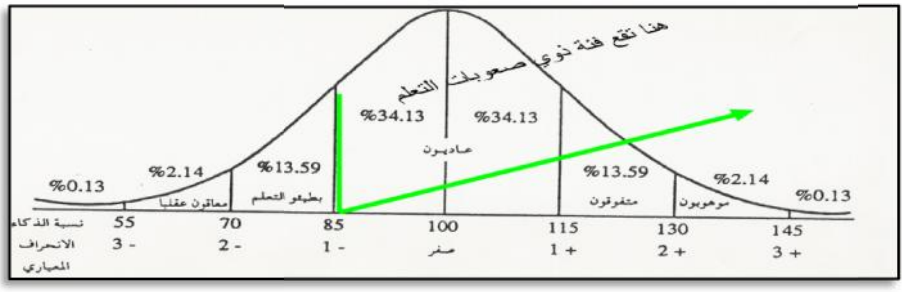
في هذا الفصل، يستعرض الباحث عناصر الدراسة الأساسية، والتي تتمثل في: عينة الدراسة، أدواتها، منهجها، متغيراتها، حدودها المكانية والزمنية والأساليب الإحصائية المعتمدة فيها، وهذا لتوضيح أهم الإجراءات المتبعة في هذه المرحلة المهمة من الدراسة.

1.3. عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من 11 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد** (ADHD)، وكان اختيارهم بطريقة المعاينة القصدية، انطلاقاً من عينة الدراسة الاستطلاعية - كما تمّ توضيحه في **الفصل السابق**-، وقد تطلب اختيارهم، توفرهم على الشروط التالية:

- انتماؤهم إلى المستوى التعليمي: **السنة الثالثة ابتدائي**.
- تحصيلهم الدراسي أدنى مما كان متوقعا منهم في بعض المواد أو أغلبها.
- عدم معاناتهم من إعاقات حركية، لغوية أو حسية (**السمع، البصر**).
- انتماؤهم إلى فئة ذوي صعوبات التعلم، بحيث درجة الذكاء لديهم أقل من المتوسط بقليل فما فوق، **أي**: 85 درجة فما فوق، حسب اختبار الذكاء المعتمد في هذه الدراسة، وهو: **اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح**.

الشكل (2): يوضح درجة ذكاء فئة ذوي صعوبات التعلم حسب منحنى غوص "Goss" **للذكاء**.



- معاناتهم من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، حيث تقع درجتهم في المئيني: 90 فما فوق، حسب مقياس اضطراب ال (ADHD)، **المعتمد كذلك** في هذه الدراسة، لـ عبد الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي.

وقد قسمهم الباحث إلى عينتين: تجريبية **وضابطة**:

أ) العينة التجريبية تتكون من 6 تلاميذ: 5 تلاميذ من القسم الأول وتلميذ واحد من القسم الثاني.

ب) العينة الضابطة تتكون من 5 تلاميذ: 4 تلاميذ من القسم الأول وتلميذ واحد من القسم الثاني.

وهذا حسب ما هو موضح في الجدول الآتي:

ج) **الجدول (6)**: يبين عدد التلاميذ في العينتين التجريبية والضابطة.

القسم	العينة التجريبية	العينة الضابطة	المجموع
القسم الأول	5	4	9
القسم الثاني	1	1	2
المجموع	6	5	11

2.6. أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداتين أساسيتين، استعان بهما في تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وكذلك في معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية انتباه تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه **المصحوب بالنشط الزائد** (ADHD) - موضوع الدراسة الحالية-، وهذه الأداتين هما كالآتي:

ه) اختبار الذكاء المصور لـ (أحمد زكي صالح)*:

هذا الاختبار من تأليف أحمد زكي صالح سنة 1978، وهو يعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية، التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دلّ استخدامه على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولي، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد.

يعتمد هذا الاختبار على نظرية سبيرمان (Spearman) **في الذكاء** "نظرية العاملين"، **والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأنّ**: "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي **شتّى**". فالناس يرون أنّ الذكي في الناحية السياسية، لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمي أو ...**الخ**. ولذلك أجرى سبيرمان

(Spearman) **عام** 1904 عددا من الاختبارات العقلية والتحصيلية، على مجموعة كبيرة من الأفراد ومن أعمار مختلفة، ثم قدّر معاملات الارتباط بينها جميعا، فوجد أنّهُ إن كان التفوق في قدرة معينة مرتبطة بالتفوق في القدرات الأخرى، كان هذا دليلاً على وجود عامل عام (G)، **وإن كان التفوق في قدرة** معينة مستقلا عن التفوق في القدرات الأخرى، لم يكن هناك "**ذكاء عام**"، فلاحظ أن جميع المعاملات "موجبة جزئية". فكونها "**موجبة**"، يشير إلى أنّ هناك عاملا مشتركاً يؤثر فيها جميعا، وأما كونها "جزئية"، فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيها.

---

* أنظر الملحق (7): النسخة الكاملة لاختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

وبذلك يحلل سبيرمان (Spearman) أي درجة في أي اختبار عقلي إلى عاملين رئيسيين: (عامل عام ويرمز له بالرمز "G"، وعامل خاص يرمز له بالرمز "S"). كما وجد هذا الأخير أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقلية العليا (كالاستدلال، الابتكار والفهم)، يتطلب النجاح فيها قدراً كبيراً من العامل "G"، وبهذا فإنّ هذه العمليات مشبعة بالعامل العام، في حين أنّ العمليات الحسية الحركية، أو التي تقيس (التذكر الأصم)، يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية الخاصة "S" أكثر من العامل العلم "G".

- **ثبات وصدق الاختبار:**

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75 و0.85). كما تأكد صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات، أو عن طريق التحليل العاملي.

- **مكونات الاختبار:**

يتكون هذا الاختبار من 60 مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من 5 صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة 4 صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وصورة أو شكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة. يطبق هذا الاختبار على الفئة العمرية (من 8سنوات إلى 17سنة)، والوقت اللازم لتطبيقه هو: 15 دقيقة فقط، ويتكون أيضا من تعليمات خاصة بالفاحص، وأخرى خاصة بالمفحوص تتمثل في كيفية تنفيذه، ويحتوي أيضا على كيفية تصحيحه، وكيفية حساب نسبة الذكاء. (حماد، 2008، ص: 1 - 4).

ب)مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال لـ (عبد الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي)*:

ما دام أن هدف الباحث في هذه الدراسة، هو تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، أي هدفه علاجي أكثر منه تشخيصي، فإنه اعتمد المقياس المذكور أعلاه في الدراسة الحالية، كونه طُبِّق على البيئة المصرية وهي قريبة من البيئة الجزائرية. وينقسم هذا المقياس إلى صورتين هما: صورة البيئة الأسرية، ويقوم بتطبيقها أحد الوالدين، وصورة البيئة المدرسية، ويقوم بتطبيقها أحد المعلمين الأكثر دراية بالطفل، وقد استند الباحثان (عبد الرحمن سيد سليمان ومحمود محمد الطنطاوي) في إعدادهما لهذا المقياس إلى:

1- الأطر النظرية المختلفة التي تناولت أساليب تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
2- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت عملية تشخيص هذا الاضطراب، ومن أمثلتها: دراسة السيد علي السيد (1999)، دراسة يوسف جلال يوسف ويحي محمد زكريا (2000)، ودراسة مجدي محمد الدسوقي (2005).
3- المعايير التي وضعها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة المعدلة (DSM.IV-R,2000) لتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

---

* أنظر الملحق (8): صورة البيئة المدرسية لمقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

4- إعداد عبارات المقياس في صورته الأولية، حيث بلغ عددها 224 **عبارة**.

5- عرْض عبارات المقياس على 13 محكماً ممن يعملون في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، وقد اتفقوا على حذف 12 عبارة، فأصبح عدد عبارات المقياس 212 **عبارة موزعة على النحو التالي:** 79 عبارة خاصة بصورة البيئة الأسرية، و133 **عبارة خاصة بصورة** البيئة المدرسية، وهناك مجموعة من العبارات المشتركة بين الصورتين الأسرية والمدرسية.

6- تحديد نظام الاستجابة وتقدير الدرجات وفقاً لمقياس متدرج بطريقة ليكرت، مكونة من **خمسة بدائل:** (يحدث دائماً، يحدث كثيراً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً)، **تأخذ درجات** (4، 5، 3، 2، 1) **على التوالي**.

- **<u>تقنين المقياس*:</u>**

تمّ تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ملتحقين بالصف الأول حتى الصف السادس الابتدائي، من بعض مدارس محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية بمصر، تراوحت أعمارهم الزمنية بين 6 - 12 **سنة، بمتوسط عمري:** (9.35) وانحراف معياري (2.49)، وبلغ حجم عينة التقنين 808 تلميذ وتلميذة.

- **<u>صدق المقياس:</u>**

تمّ حساب صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

1- طريقة الصدق العاملي للمقياس.

2- طريقة الاتساق الداخلي.

3- طريقة الصدق التلازمي.

---

* **أنظر الملحق** (9): الخطوات الكاملة لتقنين المقياس.

- **ثبات المقياس:**

تمّ حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

1- طريقة الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

2- طريقة الثبات باستخدام التجزئة النصفية.

- **معايير المقياس:**

قام الباحثان بحساب المئينيات، من أجل تحديد الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث يعتبر الطفل يعاني من هذا الاضطراب إذا وقعت درجته الخام على المقياس في صورتيه (البيئة الأسرية والمدرسية) في المئيني 90 أو ما يليه من مئينيات، ولا بد أن يتوفر هذا الشرط بحيث تُظهر الدرجات في صورتي المقياس معاً معاناة الطفل من الاضطراب، وينطبق على بعدي المقياس: قصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية، وبذلك يمكن تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من أحد الأنماط الفرعية للاضطراب، أو من نمط الأعراض المجتمعة. (سليمان والطنطاوي، 2012، ص: 30 - 61).

وما تجدر إليه الإشارة، أنّ الباحث اقتصر في دراسته الحالية على صورة البيئة المدرسية للمقياس فقط، دون صورة البيئة الأسرية، كونه يبحث عن مدى فعالية برنامجه التدريبي المقترح في تنمية انتباه تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب الـ (ADHD)، في المدرسة وبالأخص انعكاسه في سلوكهم مع معلمهم وزملائهم داخل أقسامهم من ناحية تركيزهم وانتباههم واندفاعيتهم ونشاطهم الزائد.

3.7. منهج الدراسة ومتغيراتها:

يعرف محمد الجوهري وآخرون (1975)، المنهج بأنه هو الطرق العلمية التي يستعين بها الباحث في حل المشكلات المتعلقة ببحوثه.

(بوسعدة، 2009، ص: 205)، نقلا عن: (الجوهري وآخرون، 1975، ص: 65).

إنّ طبيعة موضوع الدراسة هي التي تفرض على الباحث اتباع منهج معين، وبما أنّ موضوع الدراسة الحالية هو: تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب الـ (ADHD)، ولأجل تجريبه على عينة الدراسة الأساسية، فإنّ المنهج الأنسب للدراسة هو: **المنهج التجريبي**، حيث أنّ عينة الدراسة الأساسية تنقسم إلى عينتين: تجريبية وضابطة، ويتطلب تجريب البرنامج التدريبي المقترح على العينة التجريبية، ثم مقارنة النتائج بينها وبين العينة الضابطة، وكذلك بين الاختبارين: القبلي والبعدي.

أما عن متغيرات الدراسة، فتتمثل في متغيرين رئيسيين وهما: المتغير المستقل والمتغير التابع، إضافة إلى محاولة الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة:

أ) المتغير المستقل: هو المتغير الذي يُبحث عن أثره في متغير آخر، وللباحث القدرة على التحكم فيه. (جلال، 2008، ص: 20).

ويتمثل في الدراسة الحالية، في البرنامج التدريبي المقترح.

ب) المتغير التابع: هو ذلك المتغير الذي يسعى الباحث للكشف عن تأثير المتغير المستقل فيه. (جلال، 2008، ص: 20).

ويتمثل في الدراسة الحالية، في تنمية انتباه تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD).

ج) المتغير الدخيل: هو نوع آخر من المتغيرات التي لا تدخل في تصميم الدراسة، ولا تخضع لسيطرة الباحث ولكنها تؤثر في النتائج، لأنها تُحدث أثراً غير مرغوب فيه في المتغير التابع. (جلال، 2008، ص: 21).

ومن المتغيرات الدخيلة التي حاول الباحث ضبطها في الدراسة الحالية:

- متغير الجنس: حيث أنّ جميع أفراد العينتين: التجريبية والضابطة، هم ذكور.
- متغير السن: حيث تتراوح أعمار أفراد العينتين: بين 8 و9سنوات.
- متغير المستوى التعليمي: حيث أنهم كلهم يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي.
- متغير الذكاء: حيث أنهم كلهم يصنفون ضمن أطفال ذوي صعوبات التعلم، بحيث تقدر درجة ذكائهم من 85 درجة فما فوق، حسب اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وكلهم يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، حسب المقياس المعتمد في هذه الدراسة.

4.7. الحدود المكانية للدراسة:

أجريت الدراسة الحالية في مدرسة الحياة الابتدائية، المتواجدة بـ: مدينة القرارة التابعة لولاية غرداية، والتي تبعد عنها حوالي: 120 كلم، وهي متواجدة في الجنوب الجزائري، في منطقة شمال الصحراء، حيث تبعد عن **الجزائر العاصمة حوالي**: 600 كلم، كما تبعد عن مدينة وهران حوالي: 700 كلم، كما هي موضحة في الخريطة الآتية:

الشكل (3): يوضح موقع مدينة القرارة في خريطة الجزائر



تأسست مدرسة الحياة الابتدائية سنة 1938م، وهي مؤسسة تربوية تعليمية للبنين والبنات، تعتمد نظامين تعليميين منفصلين:

أ) نظام تعليمي خاص بالبنات: هدفه تعليمي أساسي في مختلف المواد الدراسية المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية، فهو يُعوّض التعليم الرسمي، إضافة إلى التركيز على بعض المواد الشرعية وعلى رأسها: القرآن الكريم وعلومه، حيث يعتمد نظام الدوام المستمر، من

الساعة الثامنة صباحا إلى غاية الساعة الواحدة إلا ربع ظهراً، طيلة أيام الأسبوع من الأحد إلى الخميس، بحجم ساعي أسبوعي يقدّر بـ: 23**ساعة و**45 دقيقة، وتتدرج فيه الأفواج أو الأقسام الدراسية من مستوى التحضيري إلى مستوى السادسة ابتدائي، إضافة إلى أقسام خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المتخلفين ذهنياً، يصل عدد التلميذات الملتحقات بهذا النظام: 2178 تلميذة.

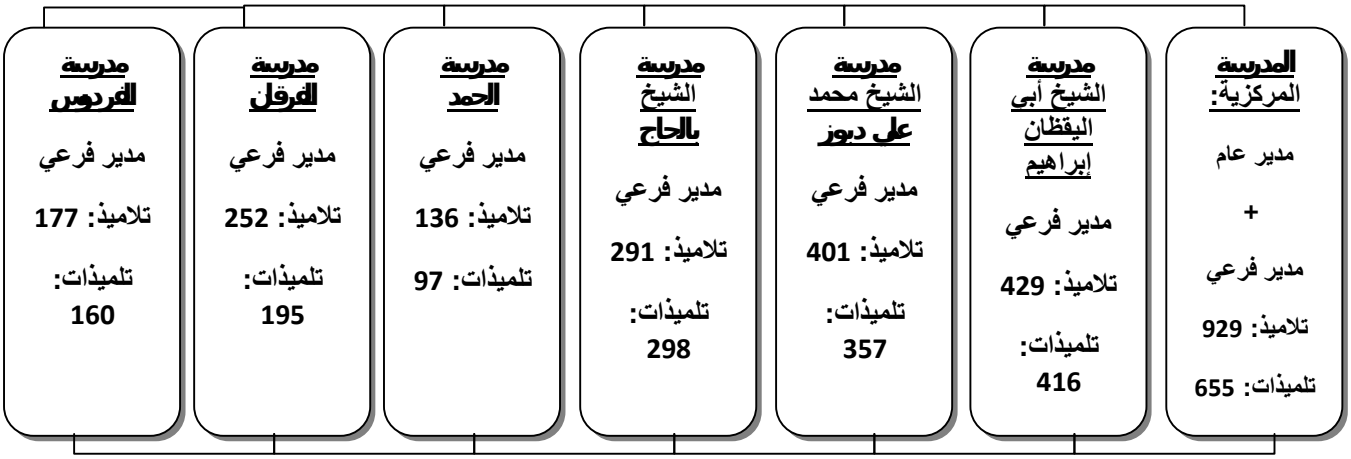
ب)<u>نظام تعليمي خاص بالبنين:</u> هدفه تدعيمي تكميلي لما يتعلمه التلاميذ في المدارس الرسمية، إضافة إلى التركيز على بعض المواد الشرعية وعلى رأسها: حفظ القرآن الكريم وتجويده، ويعتمد نظام الدوام غير المستمر في فترتين: صباحية ومسائية:

- الفترة الصباحية: **من الساعة السادسة إلى الساعة السابعة صباحا.**
- الفترة المسائية: **من الساعة الخامسة والنصف إلى الساعة السابعة والنصف مساءً.**

طيلة أيام الأسبوع من الأحد إلى الخميس، بحجم أسبوعي يقدر بـ: 15**ساعة، وتتدرج فيه الأفواج أو الأقسام** الدراسية، من مستوى الأولى ابتدائي إلى مستوى السابعة ابتدائي، إضافة إلى أقسام التخصص في حفظ القرآن الكريم وتجويده، يصل عدد التلاميذ الملتحقين بهذا النظام: 2615 تلميذاً، يؤطر النظامين التعليميين (بنين / **بنات**): 247 مؤطراً من إداريين، معلمين وعمال.

تنقسم مدرسة الحياة الابتدائية إلى سبعة (7) فروع، تتواجد في الأحياء الكبيرة للمدينة، وكل فرع يسيّره مدير فرعي، وكلها تنضوي تحت الإدارة المركزية التي يسيرها مجلس إدارة موحد، يشمل جميع المديرين الفرعيين ويرأسه مدير عام للتنسيق المتبادل بينهم، وهي موضحة في **الشكل الآتي:**

الشكل (4): يوضح فروع مدرسة الحياة الابتدائية والتنسيق المتبادل بينها.



مادام موضوع الدراسة الحالية هم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، فإنّ العدد الإجمالي لتلاميذ المستوى التعليمي المذكور، هو: 329 تلميذا، موزّعون على: 13 **فوجاً (قسماً)** بين الفروع السبعة **لمدرسة** الحياة الابتدائية، وقد قرّر الباحث اختيار عينة الدراسة من فرع مدرسة الشيخ محمد علي دبوز، نظرا لقربه من مقرّ سكناه، ونظرا لأنّ التربية الخاصة تتطلب عينة محدودة العدد.

للإشارة، فإنّ تلميذات مستوى الثالثة ابتدائي، اللائي يدرسن في النظام التعليمي: **بنات، والمذكورسابقاً**، عددهن الإجمالي هو: 250 تلميذة، موزعات على: 12 **فوجاً (قسماً)** بين الفروع السبعة لمدرسة الحياة الابتدائية، هذا من باب الإعلام فقط، لأنهن لا يدخلن ضمن عينة الدراسة الحالية، أما تفاصيل الأفواج الدراسية وعدد التلاميذ في النظامين: (بنين / بنات)، **مذكورة في ملحق خاص ضمن قائمة الملاحق***

* **أنظر الملحق** (10): الإحصائيات العامة لمدرسة الحياة.

5.7. الحدود الزمنية للدراسة:

تتمثل الحدود الزمنية للدراسة، في الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية في مدرسة الحياة الابتدائية ، وهي تمتدّ من تاريخ: 2015/01/08 إلى غاية 2015/04/15، كما هي مبينة في المراحل الآتية:

1- تقديم طلب الترخيص للباحث، لإجراء الدراسة الميدانية في مدرسة الحياة الابتدائية، من طرف قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا لجامعة وهران، بتاريخ: 2015/01/08.

2- الرد بالموافقة للباحث على إجراء الدراسة الميدانية في مدرسة الحياة الابتدائية، من طرف إدارتها المركزية، بتاريخ: 2015/01/15.*

3- القيام بالدراسة الاستطلاعية، والتي تتضمّن إجراء القياس القبلي على العينتين: التجريبية والضابطة، في الفترة الممتدة من: 2015/01/18 إلى غاية 2015/01/29.

4- القيام بالدراسة الأساسية، والتي تتضمن تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه على العينة التجريبية، في الفترة الممتدة من: 2015/02/01 إلى غاية 2015/02/26.

5- إجراء القياس البعدي على العينتين التجريبية والضابطة، في الفترة الممتدة من: 2015/04/05 إلى غاية 2015/04/15.

---

* أنظر الملحق (11): طلب الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية، والرد بالموافقة.

6.7. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

للتحقق من فرضيات الدراسة، اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية (%).
- **المتوسط الحسابي (م).**
- التباين ($ع^2$).
- اختبار التجانس بين عينتين، باستخدام النسبة الفائية "ف" (F-Ratio).
- الانحراف المعياري (ع).
- **اختبار** "ت" (t- test)، لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينتين، والفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للعينة الواحدة.

خلاصة:

بعد إجراءات الدراسة الأساسية، أصبحت نتائج فرضياتها جاهزة للعرض والمناقشة، وهذا ما سيُوضحه الباحث في الفصل اللاحق إن شاء الله، وهو فصل: **عرض نتائج الدراسة** ومناقشة الفرضيات.

الفصل الثامن:

عرض نتائج الدرلسة ومناقشة الفرضيات

تمهيد:

15. عرض متابعة حالات التلاميذ قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
16. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
17. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
18. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
19. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
20. الاستنتاج العلم للدرلسة.

الخاتمة.

الاقتراحات.

صعوبات الدرلسة.

تمهيد:

يقوم الباحث في هذا الفصل، بعرض نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها الأربعة، لمعرفة مدى توافقها مع الدراسة، ومدى تحقيق البرنامج التدريبي المقترح، للأهداف المرجوة منه، والمتمثلة أساسًا في تنمية الانتباه والتخفيف من أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون منه، والذين يدرسون في مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة الحياة الابتدائية، بمدينة القرارة ـ ولاية غرداية. ثم يختم هذا الفصل، باستنتاج عام وبخاتمة واقتراحات، وفي الأخير بعض الصعوبات التي طرأت أثناء إنجاز الدرلسة.

وكتربية خاصة، يقوم الباحث أولاً بعرض متابعة حالات التلاميذ (حالة - حالة)، والذين ينتمون إلى العينتين التجريبية والضابطة، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، والمقارنة بينهما لمعرفة مدى تأثيره الإيجابي فيهم، وبالتالي مدى استفادتهم منه.

1.4. عرض متابعة حالات التلاميذ قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

أ) العينة التجريبية:

الجدول (7): يُبيّن متابعة حالات تلاميذ العينة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الرقم	التلميذ	قبل تطبيق البرنامج					بعد تطبيق البرنامج					ملاحظات عامة
		معدل التحصيل الدراسي على 10	درجات المقياس القبلية			الحُكم	معدل التحصيل الدراسي على 10	درجات المقياس البعدية			الحُكم	
			الدرجة	المئيني	الدرجة الكلية			الدرجة	المئيني	الدرجة الكلية		
1	ع	8.02	177	99<	578	نمط الأعراض مجتمعة	8.00	173	98	547	نمط الأعراض مجتمعة	النتائج الدراسية حسنة ومستقرة، وما زال يعاني من الأعراض المجتمعة للاضطراب رغم التحسن الملحوظ في درجات المقياس.
			401	99<				374	98			
2	م	6.36	172	98	569	نمط الأعراض مجتمعة	6.11	116	83	368	عدم وجود أعراض الاضطراب	النتائج الدراسية متوسطة ومستقرة، ولكنه سجل تحسنا كبيرا في درجات المقياس، وأصبح لا يعاني من أعراض الاضطراب.
			397	99				252	77			
3	س	5.78	186	99<	575	نمط الأعراض مجتمعة	5.83	164	97	459	نمط قصور الانتباه	النتائج الدراسية متوسطة ومستقرة، وقدسجّل تحسنا كبيرا في درجات المقياس، حيث كان يعاني من نمط الأعراض مجتمعة، فأصبح يعاني فقط من نمط قصور الانتباه.
			389	99<				295	89			
4	ح	6.72	190	99<	456	نمط قصور الانتباه	5.89	177	99<	437	نمط قصور الانتباه	النتائج الدراسية متوسطة وقد حصل له تقهقر طفيف فيها،بينما سجل تحسنا ملحوظا في درجات المقياس، ولكنه بقي لا زال يعاني
			266	83				260	79			

								من نمط قصور الانتباه.
5	ب	6.50	172	98	نمط قصور الانتباه	7.58	119 84 220 71 339	عدم وجود أعراض الاضطراب	النتائج الدراسية فوق المتوسطة وسجل تحسنا ملحوظا فيها، كما سجّل تحسنا كبيرا في درجات المقياس، وأصبح لا يعاني من أعراض الاضطراب.
			259	79					
			431						
6	ن	7.86	146	92	نمط قصور الانتباه	8.00	79 65 149 58 228	عدم وجود أعراض الاضطراب	النتائج الدراسية حسنة وقدسجل تحسنا ملحوظا فيها، كما سجل تحسنا كبيرا في درجات المقياس، وأصبح لا يعاني من أعراض الاضطراب.
			178	65					
			324						

***ملاحظة:**

- تدل الحروف: (ع،م،س، ح، ب، ن)، إلى الحرف الأول لاسم كل تلميذ.
- يدل معدل التحصيل الدراسي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، إلى معدل امتحان الفصل الأول والثاني.
- تدل الدرجة الأولى والمئيني الأول في الجدول إلى نمط قصور الانتباه.
- تدل الدرجة الثانية والمئيني الثاني في الجدول إلى نمط النشاط الزائد والاندفاعية.
- تدل الدرجة الكلية في الجدول إلى الجمع بين الدرجتين الأولى والثانية.

فإذا حصل التلميذ على مئيني يساوي 90 أو أكثر في كلا المئينيْن، فإنه يعاني من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: نمط الأعراض مجتمعة.

أمّا إذا حصل على مئيني يساوي 90 أو أكثر في المئيني الأول، وعلى مئيني يساوي 89 أو أقل في المئيني الثاني، فإنه يعاني من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: نمط قصور الانتباه.

والعكس صحيح، فإذا حصل على مئيني يساوي 89 أو أقل في المئيني الأول، وعلى مئيني يساوي 90 أو أكثر في المئيني الثاني، فإنه يعاني من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: نمط النشاط الزائد والاندفاعية. وهذا ما تمّ توضيحه في عنصر: معايير المقياس، من الفصل السابق: الدراسة الأساسية.

نلاحظ من خلال الجدول (7)، أنّ 3 من 6 تلاميذ كانت نتائجهم الدراسية مستقرة، بنسبة: (50%)، بينما تلميذين من 6 تلاميذ تحسنت نتائجهم الدراسية تحسنا ملحوظا، بنسبة: (33%)، ما عدا تلميذ واحد من 6 تلاميذ تقهقرت نتيجته الدراسية تقهقرا طفيفا، بنسبة: (17%). هذا من ناحية نتائج التحصيل الدراسي، أما من ناحية درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإن جميع تلاميذ العينة التجريبية الستة (6) قد سجلوا تحسنا كبيرا في درجات المقياس، بنسبة: (100%)، منهم 3 من 6 تلاميذ أصبحوا لا يعانون من أعراض الاضطراب، بنسبة: (50%)، بينما تلميذ واحد من 6 تلاميذ كان يعاني من نمط الأعراض مجتمعة، فأصبح يعاني من نمط قصور الانتباه فقط، بنسبة: (17%)، وتلميذين من 6 تلاميذ بقيا يعانيان من أعراض الاضطراب بنسبة: (33%) رغم تحسن درجاتهما في المقياس، منهما تلميذ واحد يعاني من نمط الأعراض مجتمعة فبقي كذلك، وتلميذ آخر يعاني من نمط قصور الانتباه وبقي كذلك أيضا.

ب) العينة الضابطة:

الجدول (8): يُبيّن متابعة حالات تلاميذ العينة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الرقم	التلميذ	قبل تطبيق البرنامج					بعد تطبيق البرنامج					ملاحظات عامة
		معدل التحصيل الدراسي على 10	درجات المقياس القبلية			الحُكم	معدل التحصيل الدراسي على 10	درجات المقياس البعدية			الحُكم	
			الدرجة الكلية					الدرجة الكلية				
			الدرجة	المئيني				الدرجة	المئيني			
1	أ	6.17	182	99<	564	نمط الأعراض مجتمعة	5.72	186	99<	557	نمط الأعراض مجتمعة	النتائج الدراسية **متوسطة وقدسجل** تقهقرا طفيفا فيها، وما زال يعاني من **الأعراض المجتمعة للاضطراب رغم** التحسن الطفيف في درجات المقياس.
			382	98				371	98			
2	س	2.89	178	99<	593	نمط الأعراض مجتمعة	2.33	196	99<	618	نمط الأعراض مجتمعة	النتائج الدراسية ضعيفة ومستقرة، ولكنه سجل زيادة كبيرة جدا في درجات المقياس، مما يدل على معاناته الكبيرة **من أعراض الاضطراب.**
			415	99<				422	99<			
3	ج	4.78	181	99<	582	نمط الأعراض مجتمعة	5.11	177	99<	542	نمط الأعراض مجتمعة	النتائج الدراسية **متوسطة وقدسجّل** تحسنا طفيفا فيها، كما سجل تحسنا طفيفا في درجات المقياس، لكنه ما زال يعاني من نمط **الأعراض المجتمعة للاضطراب.**
			401	99<				365	97			
4	م	7.03	163	97	419	نمط قصور الانتباه	6.89	122	85	365	عدم وجود أعراض الاضطراب	النتائج الدراسية فوق **المتوسطة وقد حصل** له تقهقر طفيف فيها، بينما سجل تحسنا **ملحوظا في درجات** المقياس، وأصبح لا يعاني من أعراض
			256	78				243	76			

الاضطراب.								
النتائج الدراسية متوسطة ومستقرة، كما سجّل استقرارا في درجات المقياس، واستقرارا في المعاناة من نمط قصور الانتباه.	نمط قصور الانتباه	91 141 48 127 268	5.03	نمط قصور الانتباه	91 138 49 130 268	5.95	ع	5

نلاحظ من خلال الجدول (8)، أن تلميذ واحد من 5 تلاميذ قد تحسنت نتيجته الدراسية تحسنا طفيفا بنسبة (20%)، بينما نجد تلميذين اثنين من 5 تلاميذ بقيت نتيجتهم الدراسية مستقرة بنسبة (40%)، كذلك العدد نفسه من التلاميذ وهو 2 من 5 تلاميذ والنسبة نفسها وهي (40%) قد تقهقرت نتائجهم الدراسية تقهقرا طفيفا. هذا من ناحية نتائج التحصيل الدراسي، أما من ناحية درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فإن 3 من 5 تلاميذ من أفراد العينة الضابطة قد سجلوا تحسنا طفيفا في درجات المقياس، بنسبة: (60%)، منهم 1 فقط من 5 تلاميذ أصبح لا يعاني من أعراض الاضطراب، بنسبة: (20%) بعدما كان يعاني من نمط قصور الانتباه، بينما بقي تلميذيْن فقط، من 6 تلاميذ، أحدهما سجل استقرارًا في درجات المقياس بنسبة: (20%)، وما زال يعاني من نمط قصور الانتباه، والآخر سجّل زيادة كبيرة في درجات المقياس بنسبة: (20%) أيضا، مما يعني أنه زادت معاناته أكثر من أعراض الاضطراب، وهو يعاني من نمط الأعراض مجتمعة.

والجدول الآتي يوضّح أكثر مقارنة نسبة التحسن في النتائج الدراسية، وفي درجات المقياس، بين العينتين التجريبية والضابطة، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

الجدول (9): يبين مقارنة نسبة التحسن في النتائج الدراسية، وفي درجات المقياس، بين العينتين التجريبية والضابطة، قبل وبعد تطبيق البرنامج.

العينة	نتائج التحصيل الدراسي			نتائج درجات المقياس			
	نسبة التحسّن	نسبة الاستقرار	نسبة التقهقر	نسبة التحسّن	نسبة عدم المعاناة من الاضطراب	نسبة المعاناة من الاضطراب	
						تخفيف المعاناة	استقرار المعاناة	زيادة المعاناة
التجريبية	%33	%50	%17	%100	%50	%50	%0	%0
الضابطة	%20	%40	%40	%60	%20	%0	%20	%20

من خلال الجدول (9)، نلاحظ تلاميذ العينة التجريبية قد تحسنت نتائجهم الدراسية بنسبة (33%)، **واستقرت بنسبة** (50%)، وتقهقرت بنسبة (17%)، مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة، حيث تحسنت نتائجهم الدراسية واستقرت وتقهقرت بنسبة (20%)، (40%) **و**(40%) **على التوالي**، بينما درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، قد تحسنت كلها لدى تلاميذ العينة التجريبية بنسبة (100%)، منهم بنسبة (50%) أصبحوا لا يعانون من أعراض الاضطراب، في حين نجد نسبة (60%) من تلاميذ العينة الضابطة قد تحسنت درجاتهم في المقياس، ونسبة (20%) فقط أصبحوا لا يعانون من أعراض الاضطراب، وأكثر من ذلك، نجد **نسبة** (20%) منهم لم تتحسن درجاتهم في المقياس بل بقيت مستقرة، ونسبة (20%) **أخرى زادت** درجة معاناتهم من الاضطراب. فكل هذه المؤشرات تدل على التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، وانعكاسه الايجابي على التحصيل الدراسي بالنسبة للعينة التجريبية.

وما تجدر إليه الإشارة أنه لاختبار تحقق الفرضيات من عدمها، اعتمد الباحث على الطريقة اليدوية في الحساب والتحليل الإحصائي، ولم يعتمد برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) الذي يعتمد عليه أغلب الباحثين في السنوات الأخيرة. وذلك نظراً لأن الباحث في الدراسة الحالية

متخصص في ميدان التربية الخاصة، الذي يكون فيه عدد العينة محدود جدا، ولا يتطلب استعمال برنامج (SPSS)، كما تتطلبه المجالات البحثية الأخرى التي تتعامل مع أعداد كبيرة في عيناتها، وقد اعتمد الباحث في حسابه على الدرجات الكلية للمقياس لكل تلميذ، وعلى جملة من القوانين لحساب المتوسط الحسابي (م)، التباين ($ع^2$)، الانحراف المعياري (ع)، النسبة الفائية (ف) لاختبار التجانس بين عينتين مستقلتين، واختبار (ت: "t-test") لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين أو بين متوسطي قياسين قبلي وبعدي لعينة واحدة، وهذه القوانين هي كالآتي:

م = مجس/ن ،	$ع^2$ = مج (س-م)^2 /ن ،	ع = $\sqrt{ع^2}$	ف = التباين الأكبر/ التباين الأصغر ،

وبالمقارنة مع (ف) المجدولة، ودرجة الحرية (دح)= ن ـ 1 للتباين الأكبر في البسط، و(دح)= ن ـ 1 للتباين الأصغر في المقام، عند مستوى الدلالة (α)= 0.05. فإنّ (ف) المحسوبة إذا كانت أقل من (ف) المجدولة* عند مستوى الدلالة (α)= 0.05، فهذا يدل على أنّ العينتين متجانستين، رغم أنهما مستقلتين ومختلفتين في العدد (ن)، وهذا ما وجده الباحث عند اختباره للتجانس بين العينتين: التجريبية والضابطة، لذلك استعمل القانون التالي عند حسابه لـ (ت)، عند بحثه على دلالة الفروق بين متوسطي العينتين:

$ت = م_1 - م_2 / \sqrt{(ن_1 ع_1^2 (ن_1 - 1) + ن_2 ع_2^2 (ن_2 - 1)) / (ن_1 + ن_2 - 2) (1/ن_1 + 1/ن_2)}$

، وبحساب درجة الحرية: (دح)= $ن_1 + ن_2$ ـ 2. (مراد، 2011، ص: 238، 239).

* أنظر الملحق (12): جدول توزيع (ف).

أما عند البحث عن دلالة الفروق بين متوسطي قياسين قبلي وبعدي لعينة واحدة، فإننا نحسب (ت) باستخدام القانون التالي:

$$ت = م_{ف} \,//\, \sqrt{مج\ ف^2 - م_{ف}\ (مج\ ف)/ن - 1\ /\ /\sqrt{ن}}$$

، وبحساب درجة الحرية (دح)= ن ـ 1، بحيث:

$م_{ف}$: متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

مج ف: مجموع الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي.

مج ف^2: مجموع مربع الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي.

ن: عدد العينة. (مراد، 2011، ص: 249 -252).

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العينتين أو متوسطي القياسيْن، نقارن (ت) **المحسوبة** بـ (ت) **المجدولة***، **عند مستوى دلالة الطرف الواحد إذا كانت** الفرضية موجهة، وعند مستوى دلالة الطرفين إذا كانت الفرضية غير موجهة، ويكون مستوى **الدلالة** (α)= 0.05 **أو** 0.025 **أو** 0.01، كلما كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) **المجدولة**.

ويتم قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين إذا كانت (ت) **المحسوبة أقل من** (ت) المجدولة عند مستوى الدلالة المعين، والعكس صحيح، أي يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين **إذا كانت** (ت) **المحسوبة أكبر من** (ت) المجدولة عند مستوى الدلالة المعين.

---

* **أنظر الملحق** (13): جدول توزيع (ت).

2.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، للعينتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، في القياس القبلي.

تكون المقارنة بين العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي حسب الجدول الآتي:

الجدول (10): يبين دلالة الفروق بين متوسطي العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

العينة	العدد (ن)	المتوسط (م)	التباين ($ع^2$)	الانحراف المعياري (ع)	ف المحسوبة	ف المجدولة	التعليق	ن المحسوبة	ن المجدولة	درجة الحرية (ح)	الدلالة الإحصائية
تجريبية	6	488.83	8899.14	94.34	1.77	5.19	العينتين متجانستين عند (α)= 0.05	0.05	1.83	9	غير دالة عند مستوى دلالة الطرفين α= 0.1
ضابطة	5	485.20	15751.76	125.51							

من خلال الجدول (10)، نلاحظ أنّ قيمة (ف) **المحسوبة** = 1.77، أقل من قيمة (ف) **المجدولة** = 5.19، **عند مستوى الدلالة** (α) = 0.05، فهذا يدل على تجانس العينتين الضابطة والتجريبية رغم أنهما مستقلتين ومختلفتين في العدد. ونلاحظ أيضا أنّ قيمة (ت) **المحسوبة** = 0.05، وهذه القيمة الصغيرة جدا تدل على أنه لا تكاد توجد فروق بين متوسطي العينتين، وهي أقل بكثير من قيمة (ت) **المجدولة** = 1.83، عند مستوى دلالة الطرفين (α) = 0.1، لأنّ الفرضية غير موجهة، وما دامت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) المجدولة، فهي غير دالة إحصائيا،

وبالتالي يُقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ العينتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الأولى، ويؤكد أيضا على التجانس الكبير بين خصائص تلاميذ العينتين.

ما دامت الفرضية الأولى قد تحققت، وأثبتت التجانس الكبير بين العينتين التجريبية والضابطة. فإنّ هذا ما كان يهدف إليه الباحث، وهو أن يكون المنطلق متقارب جدا في الصفات والخصائص السلوكية بين العينتين، وخاصة في درجة المعاناة من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، لتتبين أكثر درجة تأثير هذا الأخير على تلاميذ العينة التجريبية بعد تطبيقه عليهم مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة، الذين لم يستفيدوا من تطبيقه عليهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الأولى، مع بعض الدراسات التي اعتمدت على المقارنة بين عينتين: تجريبية وضابطة قبل القيام بتطبيق برنامجها أو أسلوبها العلاجي، لتتأكد من تجانس العينتين، ويساعدها في تحديد مدى التأثير الذي يحدث في عينتها التجريبية مقارنة بالضابطة بعد القيام بالتطبيق، ومن هذه الدراسات نجد: **كلا من** دراسة بيترز (Piters 2002)، بدوي منى حسن السيد (2004)، غراب هشام أحمد (2010)، نعيم علي موسى **العتوم** (2013)، العيد قويدر بن ابراهيم (2009/2008)، محمدي فوزية (2011/2010) **وقاز محمد** (2014/2013).

بينما تختلف مع بعض الدراسات التي اعتمدت المقارنة بين عينتين مختلفتين كليا في الصفات وغير متجانستين أصلا، مثل المقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، **كدراسة** كوبيلاند وويسبورد (Copeland&Weissbord 1980)، **فرونسوا** (Fransois

1989) وبن عربة زكية (2010/2009)، أو المقارنة بين الذكور والإناث، كدراسة ليم **وآخرون** (2010 Lim et al)، السيد علي سيد أحمد (2004) **وشرقي** سميرة (2007/2006)، **أو** المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية فقط، دون العينة الضابطة، كدراسة سبينيلي (1998 Spinelli)، علا ومها محمد زكي الطيباني (2013).

3.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، للعينتين التجريبية والضابطة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية.

تكون المقارنة بين العينتين التجريبية والضابطة في القياس **البعدي حسب الجدول الآتي:**

الجدول (11): يبين دلالة الفروق بين متوسطي العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

العينة	العدد (ن)	المتوسط (م)	التباين ($ع^2$)	الانحراف المعياري (ع)	ف المحسوبة	ف المجدولة	التجانس	ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية (ح)	الدلالة الإحصائية
تجريبية	6	396.33	10117.89	100.59	1.71	5.19	العينتين متجانستين عند (α)= 0.05	-1.05	1.83	9	غير دالة عند مستوى دلالة الطرف الواحد =α 0.05
ضابطة	5	470	17297.20	131.52							

من خلال الجدول (11)، نلاحظ أنّ قيمة (ف) المحسوبة = 1.71، أقل من قيمة (ف) المجدولة = 5.19، عند مستوى الدلالة (α) = 0.05، فهذا يدل على تجانس العينتين الضابطة والتجريبية رغم أنهما مستقلتين ومختلفتين في العدد. ونلاحظ أيضا أنّ قيمة (ت) المحسوبة = 1.05- ، أقل من قيمة (ت) المجدولة = 1.83، عند مستوى دلالة الطرف الواحد (α) = 0.05، لأنّ الفرضية موجهة لصالح العينة التجريبية، وما دامت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) المجدولة، فإنها غير دالة إحصائيا، رغم وجود الإشارة السالبة (-) التي تدل على حصول تحسن ملحوظ لتلاميذ العينة التجريبية مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة في درجات مقياس الاضطراب، ونستدل أيضا على هذا التحسّن، من خلال قيمة المتوسط الحسابي للعينة التجريبية ($م_1$)=396.33، وهو أقل بكثير من قيمة المتوسط الحسابي للعينة الضابطة ($م_2$)= 470، لكن هذا التحسن لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وبالتالي يُرفض الفرض البديل، ويُقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المقياس للعينتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي، وهذا ما يدل على عدم تحقق الفرضية الثانية.

ما دامت الفرضية الثانية لم تتحقق، أو بالأحرى كانت على وشك أن تتحقق، بالنظر إلى التحسن الكبير الذي ظهر في درجات المقياس لدى تلاميذ العينة التجريبية مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة، وبالتالي خِفة درجة معاناتهم من اضطراب الـ (ADHD)، فإن عدم تحققها يُرجعه الباحث أساسا إلى تأخر أحد المعلميْن في الاستجابة على أسئلة المقياس في القياس البعدي، نظرا لأسباب ستُذكر لاحقاً في عنصر: صعوبات الدرلسة، مما أثر على صدق النتائج.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثانية، مع دراسة بيترز (Piters 2002)، الذي لم يجد فعالية ذات دلالة إحصائية لبرنامجه السلوكي، الذي يعتمد على أسلوب

التعزيز المباشر بتقديم مكافآت للتخلص من المشكلات السلوكية، التي تتمثل في ضعف الانتباه مع فرط الحركة. وقد استعمل الأسلوب نفسه مع العينتين التجريبية والضابطة: الأولى كان الأسلوب عبارة عن جلسات خاصة عددها ثمانية، أما الثانية كان الأسلوب يطبق داخل الفصل مع باقي التلاميذ، وأرجع صاحب الدراسة سبب عدم وجود فعالية لبرنامجه السلوكي - رغم وجود تحسن طفيف لدى أطفال العينة التجريبية- إلى العدد القليل للجلسات السلوكية، ولو كان عددها أكثر لكان تأثيرها أكبر.

بينما تختلف مع جل الدراسات الأخرى، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية، منها دراسة بدوي منى حسن السيد (2004)، غراب هشام أحمد (2010)، نعيم علي موسى العتوم (2013)، العيد قويدر بن ابراهيم (2009/2008)، محمدي فوزية (2011/2010) وقاز محمد (2014/2013).

4.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في العينة التجريبية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، للقياسين القبلي والبعدي، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، لصالح القياس البعدي.

تكون المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي في العينة التجريبية حسب الجدول الآتي:

الجدول (12): يبين دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في العينة التجريبية.

العينة	العدد (ن)	(مق)	(مب)	(مف)	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية (دح)	الدلالة الإحصائية
تجريبية	6	488.83	396.33	92.5	3.45	2.02 2.57 3.37	5	دالة عند مستويات دلالة الطرف الواحد 0.05 =α 0.025 0.01

تشير الرموز الآتية إلى ما يلي:

- (مق): متوسط درجات القياس القبلي.
- (مب): متوسط درجات القياس البعدي.
- (مف): متوسط الفروق بين القياسين.

مع العلم أنّ: مجموع الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي (مجف) = 555، **و مجموع مربع الفروق** (مجف^2) = 72859.

نلاحظ من خلال الجدول (12)، الفرق الكبير بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، والذي يقدر بـ: (مف) = 92.5، حيث كان متوسط درجات القياس القبلي (مق) = 488.83، فأصبح في القياس البعدي (مب) = 396.33. كما نلاحظ أنّ قيمة (ت) **المحسوبة** = 3.45، أكبر من القيم الجدولية الثلاث لـ (ت) **المجدولة، التي تساوي** 2.02، 2.57 و3.37 **عند** مستويات دلالة الطرف الواحد (α) **التي تساوي** 0.05، 0.025 و0.01 **على التوالي، ما دامت** الفرضية الثالثة موجهة لصالح القياس البعدي، فإنّ قيمة (ت) **المحسوبة** = 3.45 **دالة عند مستوى دلالة الطرف الواحد** (α) = 0.01، وبالتالي يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل

بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي في العينة التجريبية، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الثالثة، ويثبت التأثير الإيجابي الكبير للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه في التخفيف من درجة معاناة تلاميذ العينة التجريبية من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD). وهذا ما كان يهدف إليه الباحث، وهو أن يلمس تأثيرا إيجابيا لبرنامجه التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، على تلاميذ العينة التجريبية الذين استفادوا من تطبيقه عليهم مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثالثة، مع كثير من الدراسات التي صممت برامج تدريبية أو علاجية أو إرشادية، فتوصلت إلى التأثير الإيجابي لهذه البرامج على العينات التي طُبقت عليها، منها: دراسة كوبيلاند وويسبورد (Copeland&Weissbord 1980)، دراسة سبينيلي (Spinelli 1998)، دراسة ليم وآخرون (Lim et al 2010)، دراسة بدوي منى حسن السيد (2004)، دراسة غراب هشام أحمد (2010)، دراسة نعيم علي موسى العتوم (2013)، دراسة علا ومها محمد زكي الطيباني (2013)، دراسة العيد قويدر بن ابراهيم (2009/2008) ودراسة محمدي فوزية (2011/2010).

بينما تختلف مع بعض الدراسات التي منها: دراسة بيترز (Piters 2002) ودراسة نقاز محمد (2014/2013)، اللتيْن وصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية، رغم التحسّن الطفيف في درجات القياس البعدي لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

5.8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في العينة الضابطة بين متوسطي درجات مقياس **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**، **للقياسين** القبلي والبعدي، **بعد تطبيق** البرنامج التدريبي المقترح.

تكون المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي **في** العينة الضابطة **حسب الجدول الآتي:**

الجدول (13): يبين دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي **في** العينة الضابطة.

العينة	العدد (ن)	(م ق)	(م ب)	(م ف)	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية (د ح)	الدلالة الإحصائية
ضابطة	5	485.20	470	15.2	1.07	2.13	4	غير دالة عند مستوى دلالة الطرفين α= 0.1

تشير الرموز الآتية إلى ما يلي:

- (م ق): متوسط درجات القياس القبلي.
- (م ب): متوسط درجات القياس البعدي.
- (م ف): متوسط الفروق بين القياسين.

مع العلم أنّ: مجموع الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي (مج ف) = 76، **و مجموع مربع الفروق** (مج ف^2) = 5190.

نلاحظ من خلال الجدول (13)، الفرق الصغير بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للعينة الضابطة، والذي يقدر بـ: (م$_{ق}$) = 15.2، حيث كان متوسط درجات القياس القبلي (م$_{ق}$) = 485.20، فأصبح في القياس البعدي (م$_{ب}$) = 470. كما نلاحظ أنّ قيمة (ت) **المحسوبة** = 1.07، أقل من قيمة (ت) **المجدولة** = 2.13، عند مستوى دلالة الطرفين (α) = 0.1، **لأنّ** الفرضية الرابعة غير موجهة، فإنّها غير دالة إحصائيا، وبالتالي يُقبل الفرض الصفري، بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في العينة الضابطة، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الرابعة، لأنّ تلاميذ العينة الضابطة لم يستفيدوا من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه عليهم، وبالتالي لم تخف درجة معاناتهم من اضطراب قصور **الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد** (ADHD) كثيراً. وهذا أيضا ما كان يهدف إليه الباحث، وهو **أن لا** يجد تحسّناً كبيرا في درجات مقياس الاضطراب لدى تلاميذ العينة الضابطة، مقارنة بما يجده من تحسن كبير في درجات المقياس لدى تلاميذ العينة التجريبية، بهذا يتأكد أكثر من الفعالية الإيجابية لبرنامجه التدريبي المقترح لتنمية الانتباه - موضوع الدراسة الحالية-، **وبالتالي** يعمل على تعميمه إن شاء الله.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الرابعة، مع أغلب الدراسات التي استعملت أسلوب المقارنة بين العينتين التجريبية والضابطة وبين القياسين القبلي والبعدي لكل عينة، منها: دراسة بيترز (Piters 2002)، **دراسة** بدوي منى حسن السيد (2004)، **دراسة** غراب هشام أحمد (2010)، **دراسة** نعيم علي موسى العتوم (2013)، **دراسة** العيد قويدر بن ابراهيم (2009/2008) ودراسة محمدي فوزية (2011/2010).

بينما تختلف مع بعض الدراسات التي اقتصرت في دراستها على القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية دون العينة الضابطة، منها: دراسة سبينيلي (Spinelli 1998)، **دراسة** ليم **وآخرون** (Lim et al 2010)، دراسة علا ومها محمد زكي الطيباني (2013) **ودراسة نقاز محمد** (2014/2013).

6.8. الإستنتاج العام للدراسة:

قد هدف الباحث من خلال دراسته الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، ليساهم في التخفيف من درجة معاناتهم من هذا الاضطراب، وقد انطلق من مجموعة من التساؤلات والفرضيات التي تجيب إجابة مؤقتة عليها، حول مدى فعالية وتأثير البرنامج التدريبي المقترح الذي صممه في تنمية انتباه الفئة المذكورة.

وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه على تلاميذ العينة التجريبية، وكذا بعد جمع نتائج القياسين القبلي والبعدي للعينتين: التجريبية والضابطة، والقيام بالمعالجة الإحصائية عن طريق الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس القبلي.

وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الأولى، ويؤكد أيضا على التجانس الكبير بين خصائص تلاميذ العينتين.

ب) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للعينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية.

هذه النتيجة تدل على عدم تحقق الفرضية الثانية، رغم التحسن الكبير الذي ظهر في درجات المقياس لدى تلاميذ العينة التجريبية مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة، وبالتالي خِفة درجة معاناتهم من اضطراب الـ (ADHD)، فإن عدم تحققها يُرجعه الباحث أساسا إلى تأخر أحد المعلمَيْن في الاستجابة على أسئلة المقياس في القياس البعدي.

ج) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة التجريبية بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

أمّا هذه النتيجة فهي تؤكد تحقق الفرضية الثالثة، وتثبت الفعالية الكبيرة للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه في التخفيف من درجة معاناة تلاميذ العينة التجريبية من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD).

د) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العينة الضابطة بين متوسطي درجات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للقياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

وهذه النتيجة تؤكد أيضا تحقق الفرضية الرابعة، لأنّ تلاميذ العينة الضابطة لم يستفيدوا من تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه عليهم، وبالتالي لم تخف درجة معاناتهم من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) كثيراً.

من خلال هذه النتائج التي دلّت على تحقق الفرضيات: الأولى، الثالثة والرابعة، وعدم تحقق الفرضية الثانية، رغم التحسن الكبير في درجات المقياس وخِفة درجة معاناة تلاميذ العينة

التجريبية من اضطراب الـ (ADHD) مقارنة بتلاميذ العينة الضابطة، فإنّ هذه النتائج كلها تؤدي بنا إلى الاستنتاج العام للدراسة الذي مفاده أنّ الفرضية الرئيسية للدراسة قد تحققت والتي تنص على ما يلي:

- **للبرنامج التدريبي المقترح فعالية في تنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.**

هذا ما التمسه الباحث فعلاً، من خلال ملاحظته لتغيّر سلوك تلاميذ العينة التجريبية المتمثل في خفة حدّة الاندفاعية والنشاط الزائد لديهم، وكذا زيادة انتباههم وتركيزهم واهتمامهم بالتعلم، في الحصص الأخيرة من البرنامج التدريبي المقترح مقارنة بالحصص الأولى منه، وأيضا بشهادة المعلمَيْن الذيْن لاحظا الملاحظات نفسها لدى تلاميذهم الذين خضعوا لذات البرنامج، وقد استحسناه كثيرا، ولطالما سألا الباحث عن محتوياته وخطوات تنفيذه، فكان الوعد منه، هو العمل على تعميمه في حال نجاح نتائجه بعد نهاية الدراسة إن شاء الله.

الخاتمة:

إنّ اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) لدى التلاميذ، يعتبر من الاضطرابات الغامضة وغير المعروفة لدى الكثير من المربين والمعلمين وحتى الآباء، هذا ما جعل المفاهيم تختلط عليهم، ويعتقدون بأن التلاميذ الذين يعانون منه، يقومون بالفوضى والتشويش وعدم الانضباط، وبالتالي تتكون لديهم صورة سلبية سيئة على هؤلاء التلاميذ، مما يؤدي بهم إلى المعاملة السيئة لهم، فتنجرّ عن ذلك أخطاء في حقهم عن غير قصد، فينعكس ذلك على سلوكهم وعلى تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يتأثر مستقبلهم عموما ومستقبلهم الدراسي خصوصا، فتكون النتيجة هي التسرب المبكر عن المدرسة. لهذا فإنّ الباحث كان هدفه من دراسته التي تحوي ثمانية

(8) فصول في جانبين: **خمسة** (5) **فصول في الجانب النظري وثلاثة** (3) في الجانب الميداني، هو تسليط الضوء على اضطراب (ADHD)، وعلى الفئة من التلاميذ التي تعاني منه وهم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال مفهومه، تاريخ ظهوره، طرق تشخيصه وأساليب علاجه، ومن خلال تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى هذه الفئة من التلاميذ، لتتضح الصورة أكثر لدى المعلمين والآباء، فيعرفوا كيفية التعامل معهم، وكيفية المساهمة في التخفيف من حدة معاناتهم من هذا الاضطراب.

وقد توصل الباحث بعد إجراءات تصميم برنامجه التدريبي المقترح، وبعد تطبيقه على عينة تجريبية من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه **المصحوب بالنشاط الزائد** (ADHD)، والذين يدرسون **في مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة** الحياة الابتدائية، بمدينة القرارة ـ ولاية غرداية، إلى النتيجة التالية:

- **للبرنامج التدريبي المقترح فعالية في تنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.**

وهذه النتيجة مفادها، أنّ البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، والذي كان من تصميم الباحث، قد كانت له فعالية كبيرة في التخفيف من درجة معاناة التلاميذ من هذا الاضطراب، وبالتالي ساهم في تحسين صورتهم لدى الغير (معلميهم، أوليائهم، زملائهم التلاميذ،...)، **وفي** تحسين نتائجهم الدراسية، والحيلولة دون تسربهم المبكر من المدرسة، لهذا سيسعى إلى تعميمه على باقي التلاميذ في كافة المستويات الدراسية، وعلى كافة المدارس إن شاء الله، عن طريق جملة من الاقتراحات التي يرجو الباحث أخذها بعين الاعتبار، من طرف المعنيين كلٌّ في موقعه (الوزارة الوصية، مديري المدارس، المعلمين، الآباء، ...)، ليكون الجهد مشتركاً في التخفيف من

درجة المعاناة من هذا الاضطراب لدى الفئة المذكورة، وبالتالي نساهم جميعا في التقليل من نسبة انتشار هذا الاضطراب على المستوى المحلي والوطني ولما لا العالمي، لأن النسبة العالمية لانتشاره مرتفعة جدا حيث تتراوح بين (4% و20%) **حسب أغلب الدراسات المذكورة سابقا***.

الاقتراحات:

1- إجراء المزيد من الدراسات حول اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، لتتضح معالم هذا الاضطراب أكثر، من ناحية التشخيص المبكر، ومن ناحية إعداد البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة، للمساهمة في تخفيض نسبة انتشاره، وفي تغطية النقص المسجل في هذا النوع من الدراسات على المستوى الوطني على حدّ علم الباحث.

2- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية، وغيرها من الدراسات التي قامت بالبحث في هذا الاضطراب، أو في إحدى جوانبه، والعمل على تعميمها ونشرها.

3- توظيف المتخصصين في التربية الخاصة في المدارس العادية، للتكفل أكثر بفئة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

4- توفير قاعات خاصة (غرف المصادر) التي تتوفر على أهم متطلبات التربية الخاصة، من وسائل إيضاح عصرية، قلة عدد التلاميذ، برامج وألعاب تربوية عادية ومحوسبة، ...، في جميع المدارس العادية، وإكسابها الطابع الإلزامي وليس الاختياري.

---

*أنظر الفصل الرابع، عنصر: نسبة انتشار اضطراب (ADHD).

5- الاهتمام بالجانب التكويني للمعلمين العاديين، وذلك عن طريق برمجة **رزنامة ندوات** ولقاءات تكوينية لهم (نظرية وتطبيقية)، تكتسي الطابع الإلزامي أيضا، قصد مساعدتهم في التعرف أكثر على خصائص تلك الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)، وبالتالي معرفة كيفية التعامل الأنسب معهم.

6- الاهتمام بتوعية آباء وأولياء التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب، على أنّ ما يصدر من أبنائهم من اندفاعية، تهور، نشاط زائد، عدم الانتباه والتركيز وعدم الاهتمام بدروسهم، كلها سلوكات خارجة عن إرادتهم، لذا لا يُجدي العقاب والتوبيخ المستمر لهم، بل يزيدهم معاناة أكثر من هذا الاضطراب.

7- **العمل على غرس الثقة** في نفسية هؤلاء التلاميذ، بتدريبهم المستمر على السلوكات الإيجابية، وكيفية التخلي عن السلوكات السلبية، وبتشجيعهم وتحفيزهم وتعزيز كل سلوك إيجابي يصدر منهم مهما كان بسيطاً، وبتوجيههم وإرشادهم والتحلي بالصبر معهم في حالة السلوكات السلبية، مع **المتابعة المستمرة** لهم قصد الوقوف على نسبة تقدم أو تقهقر حالتهم.

صعوبات الدراسة:

لا تكاد تخلو دراسة عن صعوبات تعترضها وتعرقل سيرها، ومن أهم الصعوبات التي اعترضت الدراسة الحالية وعرقلت سيرها ما يلي:

1- تأخر أحد المعلمَيْن في الاستجابة عن أسئلة المقياس في القياس البعدي، نظرا لانشغاله بامتحان الفصل الثاني، مباشرة بعد نهاية تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، حيث كانت نهاية تطبيق هذا الأخير مع نهاية شهر فيفري 2015، **أما فترة امتحانات الفصل الثاني** كانت في أوائل شهر مارس 2015، ثم دخول المعلمين والتلاميذ والمدرسة ككل في عطلة

الربيع التي امتدت إلى أوائل شهر أفريل 2015، فلم يتسنّ لهذا المعلم الاستجابة لأسئلة المقياس إلا بعد أسبوع من عودته من العطلة، مما سبب في تأخر الباحث في القيام بالمعالجة الإحصائية لحوالي شهر كامل ونصف، كما سبب في التأثير في صدق نتائج المقياس.

2- يقولُ الله تبارك وتعالى: ﴿وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ﴾. (سورة البقرة، الآية:191)، وقوله تعالى أيضا في آية أخرى: ﴿وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ﴾. (سورة البقرة، الآية:217).

إنّ الفتنة التي ابتُلِينا بها، وابتُلِيت بها ولايتنا غرداية بما فيها مدينة القرارة، والمتمثلة في الأحداث الأليمة التي وقعت يوم 22 نوفمبر 2013، واستمرت لمدة تزيد عن سنة ونصف، ولا زالت تبعاتها مستمرة إلى حدّ اليوم، حيث أننا ما زلنا نعيش أمناً هشّاً، وتقع مناوشات وتراشق بالحجارة وتخريب للممتلكات هنا وهناك من حين لآخر، كل هذا قد أثر تأثيرا كبيرا على جميع المواطنين بما فيهم الباحث، وسبّبَ له التأخير الكبير في إنجاز الدراسة، إلى درجة أنه كان على وشك التخلي عن إنجازها، نظرا للظروف والأحوال الصعبة التي كان يعيشها آ ك، والحمد لله لم يقع ذلك، فكم من أرواح أزهقت، وكم من دماء سُفكت، وكم من أبدان أُصيبت، وكم من أنفس صُدمت، وكم من ممتلكات سُلبت ونُهبت وخُرّبت وأحرقت، وكم من عائلات هُجّرت، وكم، وكم، وكم ...، **نرفع أكف الضراعة إلى الخالق عزّ وجلّ، ونسأله تعالى أن يرفع عنا هذه الفتنة وهذا البلاء وعن جميع بلاد المسلمين، وأن يحفظنا ويحفظ ربوع وطننا الحبيب من كل بلاء ومن كيد الكائدين وحسد الحاسدين، وأن يُبقينا دائما أبناء الوطن الواحد متحدين ومتماسكين، إنه سميع قريب مجيب عوات، آميـــــن، والحمد لله رب العالمين.**

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1- القرآن الكريم.

أ. الكتب:

2- إبراهيم مروان عبد المجيد (2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية،ط: 1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

3- ابن منظور (1981)، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة (مصر).

4- أبو حطب فؤاد (1973)، القدرات العقلية،ط1، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة (مصر).

5- أبو فخر غسان (1992/1991)، التربية الخاصة للأطفال المعوقين، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق (سوريا).

6- أبو فخر غسان (2004)، التربية الخاصة بالطفل، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق (سوريا).

7- أحمد السيد علي سيد، بدر فائقة محمد (1999)، اضطراب الإنتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)،ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (مصر).

8- أسعد ميخائيل (1996)، السيكولوجيا المعاصرة، (ج1+ج2)، ط1، دار الجيل، بيروت (لبنان).

9- البستاني فؤاد إفرام (1981)، منجد الطلاب،ط: 25، دار المشرق، بيروت (لبنان).

10- السوقي مجدي محمد (2006)، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

11- السيد أحمد خليفة وليد، علي عيسى مراد (2009)، المنظور الحديث للتربية الخاصة، (ج1): الإضطرابات النمائية،ط1، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة (مصر).

12- الشخص عبد العزيز السيد، الدماطي عبد الغفار عبد الحكيم (1992)، قاموس التربية الخاصة، أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة، موقع الجمعية البحرينية لمتلازمة داون.

13- الشريف عبد الفتاح عبد الحميد (2011)، التربية الخاصة وبرامجها العلاجية،ط: 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

14- الصابوني محمد علي (1981)، مختصر تفسير ابن كثير،ط: 7، دار القرآن الكريم، بيروت (لبنان).

15- الصيرفي محمد عبد الفتاح حافظ (2002)، البحث العلمي: الدليل التطبيقي للباحثين،

16- العزة سعيد حسني (2002)، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ط: 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

17- العيسوي عبد الرحمن (بلا تاريخ)، أصول البحث السيكولوجي علميا ومهنيا، دار الراتب الجامعية، بيروت (لبنان).

18- الغرير أحد نايل وعودة بلال أحمد (2009)، تطبيقات عملية في التربية الخاصة،ط: 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

19- الفوزان محمد بن أحمد، الرقاص خالد ناهس (2009)، أسس التربية الخاصة (الفئات- التشخيص- البرامج التربوية)، ط1، العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض (المملكة العربية السعودية).

20- القريطي عبد المطلب أمين (2011)، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم،ط: 5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

21- القريوتي يوسف وآخرون (1995)، المدخل إلى التربية الخاصة، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي (الإمارات العربية المتحدة).

22- الملا شيخة (2012)، نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال (ADHD)،ط: 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

23- الميلادي عبد المنعم (2008)، اختبارات الذكاء، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية (مصر).

24- الوقفي راضي (1998)، مقدمة في علم النفس،ط3، دار الشروق، عمّان (الأردن).

25- امطانيوس مخائيل، (2006/2005)، القياس النفسي، (ج2)،ط2، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق (سوريا).

26- بورقيبة داود بن عيسى (2005)، مدخل إلى علوم التربية، المطبعة العربية، غرداية (الجزائر).

27- جلال أحمد سعد (2008)، مبادئ الإحصاء النفسي، ط: 1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة (مصر).

28- حجاب محمد منير (2000)، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة (مصر).

29- حريزي موسى إبراهيم (1992)، مشكلة النسيان والخوف من الامتحان، المطبعة العربية، غرداية (الجزائر).

30- خليفة وليد السيد أحمد (2006)، الكمبيوتر والتخلف العقلي في ضوء نظرية تجهيز المعلومات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

31- خليفة وليد السيد أحمد وعيسى سعيد مراد علي (2008)، كيف يتعلم المخ ذو النشاط الزائد المصحوب بقص الانتباه،ط: 1، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية (مصر).

32- خليل منير حسن جمال والدوه أمل محمود السيد (2010)، مقدمة في التعلم العلاجي من المنظور المعرفي لذوي الاحتياجات الخاصة، ط: 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

33- روفي سور، تر: العامري خالد (2007)، ذووا الإحتياجات الخاصة في المراحل الدراسية المبكرة،ط2، دار الفاروق، القاهرة (مصر).

34- سالم محمود عوض الله وزكي أمل عبد المحسن (2009)، صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي، ط: 1، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (مصر).

35- سليمان السيد عبد الحميد (2011)، التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم،ط: 1، عالم الكتب، القاهرة (مصر).

36- سليمان عبد الرحمن سيد (1998)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة (مصر).

37- سليمان نبيل علي (1993/1992)، التخلف وعلم النفس المعوقين، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق (سوريا).

38- سولسو روبرت، تر: الصبوة محمد نجيب وآخرون (2000)، علم النفس المعرفي،ط: 2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

39- شحاتة حسن (2001)، البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق، ط: 1، الدار العربية للكتاب، القاهرة (مصر).

40- صابر فاطمة عوض وخفاجة ميرفت علي (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي،ط: 1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية (مصر).

41- صندقلي هناء إبراهيم (2009)، من صعوبات التعلم: اضطراب الحركة وتشتت الانتباه،ط: 1، دار النهضة العربية، بيروت (لبنان).

42- ط: 1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان (الأردن).

43- عبد السلام محمد صبحي (2009)، مهارات التعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة،ط1، دار المواهب، المحمدية (الجزائر).

44- علام صلاح الدين محمود (1993)، تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر).

45- عوض عباس محمود (2006)، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر).

46- فاهيد بيتي، وآخرون، تر: العامري خالد (2007)، خمسمائة توجيه تربوي للتعامل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة،ط2، دار الفاروق، القاهرة (مصر).

47- كركوتلي عبد الحميد (1986)، بافلوف (أبحاثه في الجهاز العصبي والتعلم والتدريب وظواهر أخرى)،ط: 3، مطبعة الهلال، دمشق (سوريا).

48- كريم عادل شكري محمد (2015)، الإحصاء الوصفي في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر).

49- مدنيك سارنوف أ وآخرون، تر: إسماعيل محمد عماد الدين (1989)، التعلم،ط: 3، دار الشروق، القاهرة (مصر).

50- مراد صلاح أحمد (2011)، الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

51- مقدم عبد الحفيظ (2011)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي،ط: 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

52- نعمان منصور والنمري غسان ذيب (1998)، البحث العلمي: حرفة وفن،ط: 1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد (الأردن).

53- يوسف إبراهيم سليمان عبد الواحد (2010)، سيكولوجية صعوبات التعلم (ذوي المحنة التعليمية: بين التنمية والتنحية)،ط: 1، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية (مصر).

54- يوسف إبراهيم سليمان عبد الواحد (2010)، صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة،ط: 1، دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (مصر).

ب. المجلات والدوريات:

55- إبراهيم عبد الستار وآخرون (ديسمبر 1993)، العلاج السلوكي للطفل، مجلة عالم المعرفة، العدد: 180، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

56- الحمد خالد بن عبد العزيز (بلا تاريخ)، استراتيجيات التدخل السلوكي للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد (ADHD)، مركز دراسات وبحوث المعوقين، (موقع أطفال الخليج).

57- العتوم نعيم علي موسى (جويلية 2013)، أثر الألعاب المحوسبة في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد: 21، العدد: 3، غزة (فلسطين).

58- القحطاني محمد بن عبد الله آل سرحان (1421هـ/2001م)، نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، قسم التربية الخاصة، إدارة التعليم الموازي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

59- حجاج علي حسين (ديسمبر 1986)، نظريات التعليم، ج: 2، مجلة عالم المعرفة، العدد: 108، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

60- ديكنسون جون ب (أفريل 1987)، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، مجلة عالم المعرفة، العدد: 112، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

61- شريف غصون خالد (2011)، أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد: 11، العدد: 2، جامعة الموصل، العراق.

62- غراب هشام أحمد (أفريل 2010)، برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من حدة اضطراب التشتت لدى الأطفال، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد: 17، العدد: 23، غزة (فلسطين).

63- ناصف مصطفى، تر: حجاج علي حسين (أكتوبر 1983)، نظريات التعلم، مجلة عالم المعرفة، العدد: 70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

ج. الدراسات والبحوث الجامعية:

64- الحديدي منى (2006)، التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية (مشكلات وحلول)، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض (المملكة العربية السعودية).

65- الحميضي أحمد بن علي بن عبد الله (2004)، فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة في الرعاية والصحة النفسية، جامعة نايف (السعودية).

66- الزيات فتحي مصطفى (2006)، آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الإنتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض (المملكة العربية السعودية).

67- الشرقاوي أنور محمد (2004)، العمليات المعرفية وتناول المعلومات، (مستخلصات البحوث والدراسات العربية في مجال علم النفس المعرفي)، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (مصر).

68- الطيباني علا محمد زكي ومها (2013)، فاعلية كل من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، المنامة (البحرين).

69- العيد فقيه (بلا تاريخ)، واقع الصحة النفسية للأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر، جامعة تلمسان (الجزائر).

70- العيد قويدر بن ابراهيم (2009)، أثر برنامج الوحدات التعليمية على النشاط الزائد وبعض الصفات البدنية للأطفال المتخلفين ذهنيا (9 - 12سنة)، رسالة ماجستير غير منشورة في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

71- الكفوري صبحي عبد الفتاح (2007)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة الكفاءة الإجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

72- بن عربة زكية (2010)، اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي اللغوي، جامعة الجزائر.

73- بوسعدة قاسم (2009)، تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

74- حماد إبراهيم مصطفى (2008)، مساق الاختبارات النفسية (عملي): اختبار الذكاء المصور لـ: أحمد زكي صالح، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة (فلسطين).

75- سعدي فتيحة (2005)، فعالية برامج التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا (درجة بسيطة)، رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

76- سليمان عبد الرحمن سيد والطنطاوي محمود محمد (2012)، بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال،ط: 1، عالم الكتب، القاهرة (مصر).

77- شرقي سميرة (2007)، العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي والأسلوب المعرفي: التروي/ الاندفاع، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر، باتنة (الجزائر).

78- غالم فاطمة (2008)، تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس وعلوم التربية، تخصص: علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر).

79- كاشف إيمان فؤاد ورشدي محمد (بلا تاريخ)، فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، دراسة مقدمة من كلية التربية، جامعة الزقازيق (مصر).

80- محمدي فوزية (2011)، فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر).

81- نقاز محمد (2014)، أثر برنامج مقترح في التربية النفسية الحركية لتنمية بعض العمليات العقلية المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة بعمر (5- 6سنوات)، أطروحة دكتوراه غير منشورة في منهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر -3-.

د. الأفلام الوثائقية:

82- الحسين دلال والدوسري مريم (بلا تاريخ)، لا تعلم بلا انتباه، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، السعودية.

83- قناة الجزيرة الوثائقية (بلا تاريخ)، أنسب طريقة لزيادة التركيز والذكاء وسهولة التعلم، الدوحة (قطر).

84- قناة صحتك (2010)، علاج قصور الانتباه وفرط الحركة، Health Nation Videos.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

85- Bader Michel et al (2005), LES TROUBLES HYPERACTIFS AVEC DÉFICIT D'ATTENTION CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS, Etude financée par l'Office Fédéral de la Santé Publique, Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent Lausanne (Suisse).

86- FERNANDEZ Damien Nicolas (2010), L'attention visuelle sélective: pertinence, saillance, résistance à l'interférence, Thèse de doctorat en Psychologie Mention Psychologie expérimentale, Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2 (France).

87- LUSSIER F. FLAESSAS J (2001), Neuropsychologie de l'enfant, trouble de développement de l'apprentissage, Edition Dunod, Paris (France).

88- Mahar Patricia and Chalmers Lynne (2007), Teachers' Perceptions of Students Diagnosed with ADHD, NATIONAL FORUM OF APPLIED EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL, VOLUME 20 (USA).

89- MARZOUKI Yousri (2007), Rôle de l'Attention Spatiale dans l'Identification des Mots et des Lettres, Thèse pour obtenir le grade de DOCTEUR en Psychologie, UFR de Psychologie, Sciences de l'Education, Université Aix-Marseille I (France).

90- PALIX JULIE (2006), ATTENTION ET RECHERCHE VISUELLE: APPROCHES COMPORTEMENTALE ET ELECTROCORTICALE, Thèse pour obtenir le grade de DOCTEUR en Psychologie, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève (Suisse).

91- UNESCO (2001), Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms (A Guide for Teachers), Inclusive Education, Division of Basic Education, Paris (France).

92- UNESCO and Ministry of Education and Science Spain (7- 10 June 1994), THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, Adopted by the WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY Salamanca (Spain).

الملاحق

الملحق (1):

القانون رقم:

(09-02)

المتعلق بحماية

الأشخاص المعوقين

وترقيتهم

المادّة 12 : لايجوز لهيئة المدينة الجديدة أن تتنازل عن قطع الأراضي المكتسبة في إطار أحكام المادة 11 أعلاه، إلاّ بعد إتمام التهيئة و/أو الإنجاز حسب الكيفيات المحددة عن طريق التنظيم.

المادّة 13 : يمكن مالكي العقارات الواقعة داخل محيط المدينة الجديدة أن يشاركوا في مجهود تهيئتها وترقيتها بإقامة مشاريع خاصة معرّفة في إطار مخطط تهيئة المدينة الجديدة وضمن احترام الوظائف والتنظيمات المتعلقة بالمناطق المعنية.

المادّة 14 : يحدّد مخطط تهيئة المدينة الجديدة المنصوص عليه في المادة 8 أعلاه، برنامج الأعمال العقارية ذات الأمد القصير والمتوسط والبعيد.

المادّة 15 : ينشأ داخل محيط تهيئة المدينة الجديدة حق الشفعة لفائدة هيئة المدينة الجديدة على بيع الأراضي المطلوب تعميرها.

الباب الرابع

إنجاز المدن الجديدة

المادّة 16 : تتّخذ الدولة جميع تدابيرالتشجيع والدعم والمساعدة اللاّزمة من أجل إنجاز المدن الجديدة.

المادّة 17 : يحدّد مخطط تهيئة المدينة الجديدة المنصوص عليه في المادة 8 أعلاه، برنامج العمل المتعدد السنوات للتجهيزات والمنشآت العمومية حسب كل قطاع.

ويحدّد ، على هذا الأساس، مخطط تمويل سنوي يشمل جميع التخصيصات والمساعدات والإعانات المخصصة للسكن والمنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادّة 18 : تحوّل المنشآت القاعدية والتجهيزات التي تنجز بصدد المدينة الجديدة، إلى الإدارات والمؤسسات المعنية بعد إتمام المنشآت واستلامها وقبل وضعها قيد الاستعمال الفعلي.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 19 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002.

عبد العزيز بوتفليقة

★

قانون رقم 02 - 09 مؤرّخ في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002، يتعلّق بحماية الأشخاص المعوّقين وترقيتهم.

إنّ رئيس الجمهوريّة،

- بناء على الدّستور، لاسيّما المواد 54 و59 و119 و126 منه،

- وبمقتضى الأمر رقم 66 - 156 المؤرّخ في 18 صفر عام 1386 الموافق 8 يونيو سنة 1966 والمتضمّن قانون العقوبات، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى الأمر رقم 75 - 58 المؤرّخ في 20 رمضان عام 1395 الموافق 26 سبتمبر سنة 1975 والمتضمّن القانون المدني، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى الأمر رقم 76 - 35 المؤرّخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتعلّق بتنظيم التربية والتّكوين،

- وبمقتضى القانون رقم 81 - 07 المؤرّخ في 24 شعبان عام 1401 الموافق 27 يونيو سنة 1981 والمتعلّق بالتّمهين، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى القانون رقم 83 - 11 المؤرّخ في 21 رمضان عام 1403 الموافق 2 يوليو سنة 1983 والمتعلّق بالتأمينات الاجتماعية، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى القانون رقم 83 - 12 المؤرّخ في 21 رمضان عام 1403 الموافق 2 يوليو سنة 1983 والمتعلّق بالتّقاعد، المعدّل والمتمّم،

- وبمقتضى القانون رقم 83 - 13 المؤرّخ في 21 رمضان عام 1403 الموافق 2 يوليو سنة 1983 والمتعلّق بحوادث العمل والأمراض المهنية، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى القانون رقم 84 – 11 المؤرّخ في 9 رمضان عام 1404 الموافق 9 يونيو سنة 1984 والمتضمّن قانون الأسرة،

– وبمقتضى القانون رقم 85 – 05 المؤرّخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلّق بحماية الصحة وترقيتها، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى القانون رقم 88 – 07 المؤرّخ في 7 جمادى الثانية عام 1408 الموافق 26 يناير سنة 1988 والمتعلّق بالوقاية الصحية والأمن وطب العمل،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 08 المؤرّخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلّق بالبلدية،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 09 المؤرّخ في 12 رمضان عام 1410 الموافق 7 أبريل سنة 1990 والمتعلّق بالولاية،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 11 المؤرّخ في 26 رمضان عام 1410 الموافق 21 أبريل سنة 1990 والمتعلّق بعلاقات العمل، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى القانون رقم 90 – 31 المؤرّخ في 17 جمادى الأولى عام 1411 الموافق 4 ديسمبر سنة 1990 والمتعلّق بالجمعيات،

– وبمقتضى القانون رقم 91 – 10 المؤرّخ في 12 شوال عام 1411 الموافق 27 أبريل سنة 1991 والمتعلّق بالأوقاف، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى القانون رقم 91 – 25 المؤرّخ في 11 جمادى الثانية عام 1412 الموافق 18 ديسمبر سنة 1991 والمتضمّن قانون المالية لسنة 1992،

– وبمقتضى الأمر رقم 95 – 09 المؤرّخ في 25 رمضان عام 1415 الموافق 25 فبراير سنة 1995 والمتعلّق بتوجيه المنظومة الوطنيّة للتربية البدنيّة والرياضيّة وتنظيمها وتطويرها،

– وبمقتضى القانون رقم 01 - 14 المؤرّخ في 29 جمادى الأولى عام 1422 الموافق 19 غشت سنة 2001 والمتعلّق بتنظيم حركة المرور عبر الطرق وسلامتها وأمنها،

– وبعد مصادقة البرلمان،

يصدر القانون الآتي نصه :

الفصل الأوّل

أحكام عامّة

المادّة الأولى : يهدف هذا القانون إلى تعريف الأشخاص المعوقين وتحديد المبادئ والقواعد المتعلّقة بحمايتهم وترقيتهم.

المادّة 2 : تشمل حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم في مفهوم هذا القانون، كلّ شخص مهما كان سنّه وجنسه يعاني من إعاقة أو أكثر، وراثية أوخلقية أو مكتسبة، تحدّ من قدرته على ممارسة نشاط أو عدّة نشاطات أولية في حياته اليومية الشخصية والاجتماعية، نتيجة لإصابة وظائفه الذهنية و/أو الحركية و/أوالعضوية – الحسية.

تحدّد هذه الإعاقات حسب طبيعتها ودرجتها عن طريق التنظيم.

المادّة 3 : تهدف حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم إلى ما يأتي :

– الكشف المبكرللإعاقة والوقاية منها ومن مضاعفاتها،

– ضمان العلاجات المتخصّصة وإعادة التّدريب الوظيفي وإعادة التّكييف،

– ضمان الأجهزة الاصطناعية ولواحقها والمساعدات التقنية الضروريّة، لفائدة الأشخاص المعوّقين، وكذا الأجهزة والوسائل المكيّفة مع الإعاقة وضمان استبدالها عند الحاجة،

– ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني للأطفال والمراهقين المعوقين،

– ضمان إدماج الأشخاص المعوقين واندماجهم على الصعيدين الاجتماعي والمهني، لاسيّما بتوفير مناصب عمل،

– ضمان الحدّ الأدنى من الدّخل،

– توفير الشّروط التي تسمح للأشخاص المعوقين بالمساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعيّة،

– توفير الشّروط التي تسمح بترقية الأشخاص المعوقين وتفتّح شخصيتهم، لاسيّما المتّصلة بالرياضة والتّرفيه والتكيّف مع المحيط،

– تشجيع الحركة الجمعوية ذات الطابع الإنساني والاجتماعي في مجال حماية المعوقين وترقيتهم.

يجب أن تتمّ حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم وتطوير استقلاليتهم في إطار حياة عادية.

المادة 4 : يعتبر تجسيد الأهداف المنصوص عليها في المادّة 3 أعلاه، إلتزاما وطنيا.

تتظافر جهود وتدخّلات الأسرة ومن ينوب عن المعوقين قانونا والدولة والجماعات الإقليمية والمؤسّسات العمومية وهيئات الضمان الاجتماعي والجمعيات والتجمعات والهيئات العمومية والخاصة والأشخاص الطبيعيين، لتجسيد هذا الالتزام قصد ضمان الحماية للأشخاص المعوقين وترقيتهم لاسيما الاستقلالية التي هم قادرين عليها والاندماج الاجتماعي والمهني الملائم.

تضمن الدولة تنسيق تدخلات الجهات المعنية في هذا الميدان طبقا لهذا القانون، عبرالوزارة المكلفة بالحماية الاجتماعية.

وتسهر على توفير كل الوسائل والأدوات الضرورية لتجسيد الأهداف المذكورة أعلاه.

المادّة 5 : يستفيد الأشخاص المعوقون بدون دخل مساعدة اجتماعية تتمثل في التكفل بهم و/أو في منحة مالية.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 6 : تؤول المنحة المالية للشخص المعوق بعد وفاته إلى أبنائه القصّر وإلى أرملته غير المتزوجة ودون دخل طبقا للنسب المنصوص عليها في التشريع المعمول به.

المادّة 7 : تمنح المساعدة الاجتماعية المنصوص عليها في المادة 5 أعلاه، إلى الأشخاص المعوقين بدون دخل لاسيما :

– الأشخاص الّذين تقدّر نسبة عجزهم بـ 100٪،

– الأشخاص المصابون بأكثر من إعاقة،

– الأسر التي تتكفّل بشخص واحد أو عدة أشخاص معوقين مهما كان سنهم،

– الأشخاص ذوو العاهات والمرضى بداء عضال الّذين يبلغ سنهم ثماني عشرة (18) سنة على الأقل، المصابون بمرض مزمن ومعجز طبقا للتعريف المنصوص عليه في المادّة 2 من هذا القانون.

يجب ألايقلّ مبلغ المنحة المالية الممنوحة إلى الأشخاص المعوقين بنسبة عجز تقدّر بـ 100٪ عن ثلاثة آلاف (3.000 دج) شهريا.

يحدّد مبلغ المنحة المالية الممنوحة إلى الفئات المذكورة أعلاه، عن طريق التنظيم.

المادّة 8 : يستفيد الأشخاص المعوقون، حسب الحالة، من مجانية النقل أو التخفيض في تسعيرات النقل البري الداخلي.

ويستفيد الأشخاص المعوقون بنسبة عجز قدرها 100٪ تخفيضا في تسعيرات النقل الجوي العمومي الداخلي.

كما يستفيد بنفس هذه التّدابير المرافقون للأشخاص المعوقين المنصوص عليهم أعلاه، بمعدل مرافق واحد لكل شخص معوق.

تتكفّل الدولة بالتبعات الناجمة عن مجانية النقل أو التخفيض في تسعيراته.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 9 : تخص الاستفادة من أعمال حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم الممنوحة تطبيقا لهذا القانون، الأشخاص المعوقين الحاملين بطاقة تبيّن طبيعة الإعاقة ودرجتها تسلمها إياهم مصالح الوزارة المعنية بناء على مقرّر من لجنة طبية ولائية متخصصة منصوص عليها في المادّة 10 أدناه.

المادّة 10 : تنشأ لدى المصالح الولائية التابعة للوزارة المعنية، لجنة طبية ولائية متخصصة تتشكل من خمسة (5) أعضاء على الأقل يتم اختيارهم من ضمن الأطباء الخبراء.

تبتّ اللّجنة في الملفات المودعة لديها في مدّة أقصاها ثلاثة (3) أشهرابتداء من التاريخ المسجل بوصل إيداع يسلم للمعني.

يمكن أن تنتقل هذه اللّجنة ، عند الحاجة، إلى البلديات لمعاينة حالة الأشخاص المعوقين غيرالقادرين على التنقل.

تكون قرارات اللّجنة الطبية الولائية قابلة للطعن من طرف الشخص المعني أو من ينوب عنه قانونا لدى اللّجنة الوطنية للطعن المنصوص عليها في المادّة 34 من هذا القانون.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التّنظيم.

الفصل الثاني

الوقاية من الإعاقة

المادّة 11 : تتمّ الوقاية من الإعاقة بواسطة أعمال الكشف وبرامج الوقاية الطبية وحملات الإعلام والتحسيس تجاه المواطن حول العوامل المسببة للإعاقة أو في تشديدها.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التّنظيم.

المادّة 12 : زيادة على تدابير الوقاية من الإعاقة وكشفها المتعلقة بحماية الصحة وترقيتها والمنصوص عليها في التشريع، يتمّ الكشف بواسطة أعمال طبية - اجتماعية مبكرة وتحاليل واختبارات وفحوص طبية بهدف التعرف على الإعاقة وتشخيصها قصد التكفل بها وتقليص أسبابها وحدّتها.

المادّة 13 : التصريح بالإعاقة إلزامي لدى المصالح الولائية المكلّفة بالحماية الاجتماعية.

يجب على أولياء الأشخاص المعوقين أومن ينوب عنهم قانونا ومستخدمي الصحة أثناء ممارسة وظائفهم وكذا كل شخص معني، التصريح بالإعاقة فور ظهورها أو كشفها لتمكين الجهات المعنية من التكفل بها في حينها.

يعاقب على كلّ تصريح كاذب بالإعاقة يقوم به لدى المصالح المعنية الأولياء أو من ينوب قانونا عن الأشخاص المصرح بإعاقتهم طبقا للتشريع المعمول به.

الفصل الثالث

التربية والتكوين المهني وإعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكييف

المادّة 14 : يجب ضمان التكفل المبكر للأطفال المعوقين .

يبقى التكفل المدرسي مضمونا بغض النظر عن مدة التمدرس أو السن، طالما بقيت حالة الشخص المعوق تبرر ذلك.

المادّة 15 : يخضع الأطفال والمراهقون المعوقون إلى التمدرس الإجباري في مؤسسات التعليم والتكوين المهني.

تهيأ، عند الحاجة، أقسام وفروع خاصة لهذا الغرض، لا سيّما في الوسط المدرسي والمهني والوسط الاستشفائي.

يستفيد الأشخاص المعوقون المتمدرسون عند اجتيازهم للامتحانات ظروفا مادية ملائمة تسمح لهم بإجرائها في إطار عادي.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم .

المادّة 16 : يتم التعليم والتكوين المهني للأشخاص المعوقين في مؤسسات متخصصة عندما تتطلب طبيعة الإعاقة ودرجتها ذلك.

تضمن المؤسّسات المتخصّصة، زيادة على التعليم والتكوين المهني وعند الاقتضاء إيواء المتعلمين والمتكوّنين، أعمالا نفسية - اجتماعية وطبية تقتضيها الحالة الصحية للشخص المعوّق داخل هذه المؤسسات وخارجها وذلك بالتنسيق مع الأولياء ومع كل شخص أو هيكل معني.

تتكفل الدولة بالأعباء المتعلّقة بالتعليم والتكوين المهني والإقامة والنقل في المؤسّسات العمومية.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 17 : تسهر الدولة على مساعدة الأشخاص المعوقين والجمعيات ذات الطابع الاجتماعي

والإنساني بتوفير تأطير متخصص ومؤهل، لاسيما عبرتشجيع تكوين المكوّنين في هذا المجال ووضع نظام خاص يحكم هذه الفئة من العاملين .

كما تسهر على تدعيم الجمعيات والمؤسسات المعتمدة ذات الطابع الإنساني والاجتماعي التي تتكفل برعاية المعوقين وتعليمهم وتكوينهم وإعادة تأهيلهم بالإمكانيات اللازمة.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 18 : تنشأ لجنة ولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني تضم أشخاصا مؤهلين وعلى الخصوص :

- ممثلين عن أولياء التلاميذ المعوقين،
- ممثلين عن جمعيات الأشخاص المعوقين،
- خبراء مختصين في هذا الميدان،
- عضوا ممثلا عن المجلس الشعبي الولائي.

يرأس اللّجنة مدير التربية في الولاية، وينوبه كل من مدير التكوين المهني والممثل الولائي للوزارة المكلفة بالحماية الاجتماعية.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 19 : تتكفل اللّجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني المنصوص عليها في المادّة 18 أعلاه، على الخصوص بما يأتي :

- العمل على قبول الأشخاص المعوقين في مؤسّسات التّعليم والتّكوين المهني والمؤسّسات المتخصّصة وتوجيههم حسب الحاجات المعبر عنها وطبيعة الإعاقة ودرجتها طبقا لشروط وكيفيات الالتحاق المتعلقة بالأشخاص المعوقين والمطبقة في مجال التربية والتكوين،

- تعيين المؤسسات والمصالح التي يجب عليها القيام بالتربية والتكوين والتأكد من التأطير والبرامج المعتمدة من الوزارات المعنية والادماج النفسي - الاجتماعي والمهني للأشخاص المعوقين.

- العمل على الاعتراف للمعوق بصفة العامل وتوجيهه وإعادة تصنيفه وتعيين المؤسسات والمصالح التي تساهم في استقبال الأشخاص المعوقين وإدماجهم مهنيا،

- العمل على البحث عن مناصب عمل ووظائف ملائمة يمكن أن يشغلها الأشخاص المعوقون واقتراحها.

تحدد قائمة المناصب التي يمكن أن يشغلها الأشخاص المعوقون عن طريق التنظيم.

المادّة 20 : تكون قرارات اللجنة المنصوص عليها في المادة 18 أعلاه، ملزمة لمؤسسات التعليم والتكوين المهني والمؤسسات المتخصصة والمصالح والهيئات المستخدمة.

يمكن الشخص المعوق أو من ينوب عنه قانونا الطعن في قرارات اللجنة لدى اللجنة الوطنية للطعن المنصوص عليها في المادة 34 من هذا القانون.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه الفقرة عن طريق التنظيم.

المادّة 21 : يستفيد الأشخاص الذين يتكفلون بشخص معوق مقبول في مؤسّسات التّعليم والتّكوين المهني منحة مدرسية.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 22 : زيادة على التدابير المنصوص عليها في التشريع المتعلق بحماية الصحة وترقيتها، يستفيد الشخص المعوق من أعمال وبرامج إعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكييف الملائمة.

الفصل الرابع
الإدماج والاندماج الاجتمَاعيان

المادّة 23 : يتمّ إدماج الأشخاص المعوقين واندماجهم، لا سيما من خلال ممارسة نشاط مهني مناسب أو مكيف يسمح لهم بضمان استقلالية بدنية واقتصادية .

المادّة 24 : لا يجوز إقصاء أي مترشح بسبب إعاقته من مسابقة أو اختبار أو امتحان مهني يتيح

الالتحاق بوظيفة عمومية أو غيرها، إذا أقرت اللجنة المنصوص عليها في المادة 18، أعلاه عدم تنافي إعاقته مع هذه الوظيفة.

المادّة 25 : يتمّ ترسيم أو تثبيت العمال المعوقين ضمن نفس الشروط المطبقة على العمال الآخرين طبقا للتشريع المعمول به.

المادّة 26 : يتعيّن على المستخدم إعادة تصنيف أي عامل أو موظف أصيب بإعاقة مهما كان سببها ، بعد فترة إعادة التدريب، من أجل تولي منصب عمل آخر لديه .

المادّة 27 : يجب على كل مستخدم أن يخصص نسبة واحد بالمائة (1 ٪) على الأقل من مناصب العمل للأشخاص المعوقين المعترف لهم بصفة العامل.

وعند استحالة ذلك يتعيّن عليه دفع اشتراك مالي تحدّد قيمته عن طريق التنظيم يرصد في حساب صندوق خاص لتمويل نشاط حماية المعوقين وترقيتهم.

المادّة 28 : يستفيد المستخدمون الذين يقومون بتهيئة وتجهيز مناصب عمل للأشخاص المعوقين بما في ذلك التجهيزات، من تدابير تحفيزية حسب الحالة، طبقا للتشريع المعمول به.

كما يمكن أن يتلقى المستخدمون إعانات في إطار الاتفاقيات التي تبرمها الدولة والجماعات الإقليمية وهيئات الضمان الاجتماعي.

تحدد كيفيات تطبيق الفقرة الثانية عن طريق التنظيم.

المادّة 29 : من أجل ترقية تشغيل الأشخاص المعوقين وتشجيع إدماجهم واندماجهم الاجتماعي والمهني، يمكن إنشاء أشكال تنظيم عمل مكيّفة مع طبيعة إعاقتهم ودرجتها وقدراتهم الذهنية والبدنية، لاسيّما عبر الورشات المحمية ومراكز توزيع العمل في المنزل أو مراكز المساعدة عن طريق العمل.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الخامس
الحياة الاجتماعية للأشخاص المعوقين ورفاهيتهم

المادّة 30 : من أجل تشجيع إدماج واندماج الأشخاص المعوقين في الحياة الاجتماعية وتسهيل تنقلهم وتحسين ظروف معيشتهم ورفاهيتهم، تطبق تدابير من شأنها القضاء على الحواجز التي تعيق الحياة اليومية لهؤلاء الأشخاص، لاسيّما في مجال :

– التّقييس المعماري وتهيئة المحلات السكنية والمدرسية والجامعية والتكوينية والدينية والعلاجية والأماكن المخصصة للنشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية،

– تسهيل الحصول على الأجهزة الاصطناعية ولواحقها والمساعدات التقنية التي تمكّن الاستقلالية البدنية وتسهيل استبدالها،

– تسهيل الوصول إلى الأماكن العمومية،

– تسهيل استعمال وسائل النقل،

– تسهيل استعمال وسائل الاتصال والإعلام،

– تسهيل الحصول للراغبين في ذلك، على السكن الواقع في المستوى الأول من البنايات بالنسبة إلى الأشخاص المعوقين أو المكلفين بهم عند الاستفادة من مقرر منح السكن طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم.

المادّة 31 : بغض النظر عن الأحكام التشريعية والتنظيمية المعمول بها، يستفيد الأشخاص المعوقون الذين تقدر نسبة عجزهم بـ (100٪) تخفيضا في مبلغ إيجار وشراء السكنات الاجتماعية التابعة للدولة أوالجماعات الإقليمية.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

المادّة 32 : يستفيد الأشخاص المعوقون الحاملون بطاقة معوق تحمل إشارة " الأولوية " على الخصوص ما يأتي :

- حق أولوية الاستقبال على مستوى الإدارات العمومية والخاصة،

- الأماكن المخصصة في وسائل النقل العمومي،

- الإعفاء من تكاليف نقل الأجهزة الفردية للتنقل،

- تخصيص نسبة 4 ٪ من أماكن التوقف في المواقف العمومية للشخص المعوق أو مرافقه.

الفصل السادس

الهيئات

المادّة 33 : ينشأ لدى الوزير المكلف بالحماية الاجتماعية مجلس وطني للأشخاص المعوقين يضم على الخصوص :

- ممثلين عن الحركة الجمعوية للأشخاص المعوقين،

- أولياء الأطفال والمراهقين المعوقين.

يكلّف بالدراسة وإبداء الرأي في كل المسائل المتعلقة بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم وإدماجهم الاجتماعي - المهني واندماجهم.

تحدّد تشكيلة المجلس وكيفية سيره وصلاحياته عن طريق التنظيم.

المادّة 34 : تنشأ لجنة وطنية للطعن لدى الوزارة المعنية تتشكل من سبعة (7) إلى أحد عشر (11) عضوا وتضم :

- أطباء مختصين خبراء في مجال الإعاقة المعرفة في المادة 2 من هذا القانون،

- ممثلين عن قطاعي التربية والتكوين المهني ،

- ممثلا واحدا عن الوزارة المكلفة بالحماية الاجتماعية،

- ممثلا واحدا عن أولياء التلاميذ المعوقين، كملاحظ،

- ممثلا واحدا عن الجمعيات أو الاتحاديات أو المنظمات الممثلة لكل صنف من الإعاقة المعرفة في المادة 2 من هذا القانون ، كملاحظ.

تكلّف هذه اللّجنة بالنظر في قرارات اللّجان المنصوص عليها في المادّتين 10 و18 من هذا القانون والبت فيها، في مدة أقصاها ثلاثة (3) أشهر من تاريخ إيداع الطعن.

تحدّد كيفيات سير هذه اللّجنة عن طريق التنظيم.

المادّة 35 : تتحمّل الدولة نفقات سير اللّجان والهيئات المنصوص عليها في هذا القانون.

الفصل السابع

أحكام مختلفة وختامية

المادّة 36 : تقدم الحكومة عرضا أمام المجلس الشعبي الوطني حول برامج حماية المعوقين وترقيتهم لا سيّما برامج الوقاية من الإعاقة والنتائج المحققة، في إطار عرض بيان السياسة العامة.

المادّة 37 : يعتبر يوم 14 مارس من كل سنة يوما وطنيا للشخص المعوق.

المادّة 38 : لا تمسّ أحكام هذا القانون بالامتيازات الجبائية المنصوص عليها لفائدة الأشخاص المعوقين في التشريع المعمول به.

المادّة 39 : ينشر هذا القانون في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة.

حرّر بالجزائر في 25 صفر عام 1423 الموافق 8 مايو سنة 2002.

عبد العزيز بوتفليقة

الملحق (2):

لستمارة الدرلسة

الاستطلاعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إلى المعلم الفاضل: ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث حاليا بإجراء دراسة تجريبية للحصول على درجة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص: التربية الخاصة، بجامعة - السانيا- وهران، تحت عنوان:

"تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية"

دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بمدرسة الحياة الابتدائية، بمدينة القرارة - ولاية غرداية.

ويسعى الباحث في هذه الدراسة، إلى العمل على تخفيف حدّة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، باعتبارهم إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي العمل على تحسين تحصيلهم الدراسي، **وذلك من خلال** تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه. **لذا** يُرجى منكم التفضل بكتابة قائمة من التلاميذ الذين تتوفر فيهم واحدة من الأعراض التالية أو أكثر:

- يشرد ذهنه، يفقد تركيزه **ويتشتت انتباه بسرعة.**
- يظهر فيه النشاط الزائد والحركة المفرطة.
- تظهر فيه الاندفاعية والتهور.
- تحصيله الدراسي أدنى مما كان متوقعا منه.
- لا يعاني إعاقة عقلية، حركية أو لغوية.
- لا يعاني إعاقات أو اضطرابات حسية (**السمع، البصر**).
- لا تقل مدة ظهور هذه الأعراض عن ستة (6) أشهر، وهي ما زالت مستمرة.

ولكم جزيل الشكر والعرفان والتقدير

الباحث

أولاد الحاج مسعود أحسن

..... -1

..... -2

..... -3

..... -4

..... -5

..... -6

..... -7

..... -8

..... -9

..... -10

..... -11

..... -12

الملحق (3):

جدول التوزيع السنوي للمواد الدراسية

مدرسة الحياة بالقرارة

التوزيع السنوي للمواد للسنة الثالثة - بنون-

الموسم الدراسي:35-1436هـ/14- 2015 م

	القرآن	الحديث	المحفوظات	العقيدة	القراءة	الإملاء	الحساب	اللغة	النحو
الفترة الأولى	☐ النازعات. ☐ النبأ. ☐ المرسلات. ☐ الإنسان. ☐ القيامة.	☐ طلب العلم. ☐ المحافظة على القرآن ☐ ترويح المسلم ☐ الدال على الخير	☐ أمي	☐ الإيمان بالله ☐ الإيمان بالملائكة	☐ المدرسة ☐ الخريف ☐ الوالدين	☐ مراجعة ما سبق. ☐ آل الشمسية. ☐ التاء المربوطة. ☐ التاء المفتوحة.	☐ كتابة الأعداد من 100إلى. 999 ☐ حفظ جدول الضرب:2و 3و4	☐ ماذا أعمل كل صباح. ☐ أنا تلميذ في المدرسة. ☐ ها قد أقبل الخريف. ☐ أحب والدي و أمي.	☐ الجملة المفيدة ☐ أجزاء الجملة.
الفترة الثانية	☐ المدثر ☐ المزمل ☐ الجن	☐ تقوى الله . ☐ أدب اللباس. ☐ الحسد.	☐ الكتاب	☐ الإيمان بالكتب. ☐ الإيمان بالرسل.	☐ الشتاء ☐ الحطب ☐ الصحة	☐ الهمزة في أول الكلمة. ☐ الهمزة المكسورة بعد مد الألف في وسط الكلمة. ☐ الهمزة بعد مد الألف في آخر الكلمة.	☐ حفظ جدول الضرب 5. ☐ التدريب على المسائل البسيطة في الجمع و الطرح.	☐ المطر يصدني عن اللعب. ☐ الحطاب و الشجرة. ☐ سليم طبيب ماهر.	☐ الفعل الماضي. ☐ الفعل المضارع. ☐ فعل الأمر.
الفترة الثالثة	☐ نوح. ☐ المعارج. ☐ الحاقة.	☐ طعم الإيمان. ☐ الاعتناء بالقرآن. ☐ هجر المسلم أخاه.	☐ الفلاح و التلميذ	☐ الإيمان باليوم الآخر. ☐ الإيمان بالقضاء و القدر.	☐ الربيع ☐ الأكل ☐ السوق	☐ الأسماء الموصولة. ☐ حذف الألف اللينة.	☐ التدريب على العمليات البسيطة في القسمة.	☐ ما أجمل الربيع. ☐ كيف أتناول الطعام. ☐ أذهب مع أبي إلى السوق.	☐ الفاعل. ☐ المفعول به.

المعلم: .....

قسم الثالثة: بنون.

بفرع : .....

ختم المدير الفرعي :

ختم الموجه التربوي:

الملحق (4):

طلب تحكيم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتبـــــاه

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

سعادة الدكتور: ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث حاليا بإجراء دراسة تجريبية للحصول على درجة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص: التربية الخاصة، بجامعة - السانيا- وهران، تحت عنوان:

"تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية"

دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بمدرسة الحياة الابتدائية، بمدينة القرارة - ولاية غرداية.

ويسعى الباحث في هذه الدراسة، إلى العمل على تخفيف حدّة اضطراب قصور الانتباه **المصحوب بالنشاط الزائد**، لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية،- باعتبارهم إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة-، وبالتالي العمل على تحسين تحصيلهم الدراسي، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي لتنمية الانتباه.

ونظرًا لكون سعادتكم من المتخصصين في مجال الدراسات النفسية والتربوية، فإنّ الباحث يأمل ويرجو من سعادتكم التكرّم بتحكيم البرنامج التدريبي المقترح، وسيكون لملاحظاتكم وتوجيهاتكم أكبر الأثر في ترابط وتناسق وانسجام فقراته.

ولكم جزيل الشكر والعرفان والتقدير

الباحث

أولاد الحاج مسعود أحسن

الملحق (5):

قائمة الأساتذة

المحكمين للبرنامج

التدريبي المقترح

لتنمية الانتبـــــاه

الرقم	الإسم الكامل للأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	جامعة الانتماء
01	أد. ماحيابراهيم	أستاذ التعليم العالي	علم النفس وعلوم التربية	جامعة وهران
02	أد. منصوريعبدالحق	أستاذ التعليم العالي	علم النفس وعلوم التربية	جامعة وهران
03	د. هاملمنصور	أستاذ محاضر-أ-	علم النفس وعلوم التربية	جامعة وهران
04	د. محموديالهواري	أستاذ محاضر-أ-	علم النفس وعلوم التربية	جامعة وهران
05	د. مكيأحمد	أستاذ محاضر-أ-	علم النفس وعلوم التربية	جامعة وهران
06	د. خلايفية محمد	أستاذ محاضر-أ-	علم النفس وعلوم التربية	جامعة الجزائر
07	د. بوسعدة قلسم	أستاذ محاضر-أ-	علم النفس وعلوم التربية	جامعة ورقلة

الملحق (6):

التصميم النهائي للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتبـــــاه

خطوات تنفيذالبرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه:

*** تمهيد:**

ما دام الفئة المقصودة بالدراسة، هم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم النمائية، الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، وما دام حصص البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، ستكون داخل الدوام الدراسي، أي ستكون مقتطعة من الحصص الدراسية المبرمجة في المدرسة، وليست حصص إضافية، فإنّ الباحث حاول في تصميم برنامجه التدريبي، الجمع بين المواد الدراسية التي تكون فيها غالباً صعوبات أكاديمية: كالقراءة، الكتابة والحساب، وذلك بمراعاة الدروس المقررة في هذه المواد، وبين الأنشطة التدريبية التي تساهم في تنمية الانتباه لدى الفئة المذكورة.

ويتكون البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه، من 18 حصة تدريبية، موزعة على 04 أسابيع، في كل أسبوع 05 حصص، ومدّة كلّ حصة: 60 دقيقة (1ساعة)، مقسّمة إلى 03 أنشطة، مدة النشاط الأول الذي يتعلق بالنشاط التعليمي هي: 25 دقيقة، بينما مدة النشاط الثاني الذي يتعلق بالنشاط المحوسَب هي: 15 دقيقة، أما مدة النشاط الأخير الذي يتعلق بالنشاط التدريبي هي: 20 دقيقة. ما عدا الحصة (1) وهي حصة تعارف، وكذلك الحصص (5)، (9)، (13)، (17)، فهي حصص تقويمية، كانت مدة الأنشطة فيها متساوية، وهي: 20 دقيقة لكل نشاط.

وهذه الحصص مبينة حسب الجداول الآتية:

- **الحصّة (1): التعارف والتهيئة للتدريب:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
الاستقبال والتعارف.	20د	- قاعة. - كرَاسي.	يجلس التلاميذ على الكراسي بشكل نصف دائري، ويقف الباحث أمامهم للتعارف.	التعارف بين الباحث والتلاميذ، لإقامة علاقة ذات ثقة بينهما.
التعرّف على اضطراب (ADHD)	20د	- قاعة. - كرَاسي. - صور توضيحية. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show).	يشرح الباحث للتلاميذ مفهوم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، والتأثير السلبي الذي يتركه فيهم، والمتمثل في انخفاض التحصيل الدراسي لديهم، وذلك بأسلوب مبسط يناسب مستوى إدراكهم باستخدام الصور التوضيحية وضرب الأمثلة.	توضيح مفهوم اضطراب (ADHD) للتلاميذ، من أجل مساعدتهم على إدراك آثاره السلبية على تحصيلهم الدراسي.
التعرف على البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الانتباه.	20د	- قاعة. - كرَاسي.	1. يُقدّم الباحث للتلاميذ ملخص عن الحصص التدريبية في تنمية الانتباه لديهم، والآثار الإيجابية التي ستنعكس على تحصيلهم الدراسي، إضافة إلى المتعة والتسلية التي سيجدونها. 2. يتفق مع التلاميذ بصياغة شعار إيجابي، يقومون بترديده دائما ويحفّزهم على تحقيق النجاح، وهو: **"بالانتباه والتركيز نحقق النجاح"**.	تشويق التلاميذ إلى الحصص التدريبية للالتزام بالحضور الدائم.

- **الحصة (2): القراءة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
قراءة: ال الشمسية وال القمرية	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس أنشطة التلاميذ. - أقلام رصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يرسم خط على السبورة لتقسيمها إلى جانبين: أيمن وأيسر. 3. يرسم شكل الشمس على الجانب الأيمن للسبورة ويلونه باللون الأصفر، ويرسم شكل القمر على الجانب الأيسر للسبورة ويلونه باللون الأبيض. 4. يكتب الحروف الهجائية التي تتناسب مع ال الشمسية في الجانب المرسوم فيه شكل الشمس، ثمّ يكتب نماذج لكلمات تتناسب مع ال الشمسية وقراءتها. 5. يكتب الحروف الهجائية التي تتناسب مع ال القمرية في الجانب المرسوم فيه شكل القمر، ثم يكتب نماذج لكلمات تتناسب مع ال القمرية وقراءتها. 6. يُكلّف التلاميذ بتقديم أمثلة لكلمات عن كلا النوعين في القسم، ثم كواجب منزلي في كراريس أنشطتهم.	- مساعدة التلاميذ على التفريق بين ال الشمسية وال القمرية من خلال الحروف الهجائية وبعض الكلمات التي تناسبها. - مساعدة التلاميذ على النطق والقراءة الصحيحة للكلمات التي تبدأ بـ ال الشمسية وال القمرية. - لاستخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط في الحركة.
قراءة محوسبة ل الشمسية وال القمرية	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). - تعزيز مادي ومعنوي.	يعرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية تهجي وقراءة الكلمات التي تبدأ بـ ال الشمسية وال القمرية، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على التفريق بين ال الشمسية وال القمرية. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة المتاهات	20د	- قاعة. - كرَاسي. - بطاقات وصور لمتاهات. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُقدم الباحث للتلاميذ صور متاهات، ويطلب منهم رسم الخط الذي يمثل الطريق الصحيح من بداية المتاهة إلى نهايتها وفي أسرع وقت. 2. يُقدم لهم متاهات أكثر تعقيداً ويطلب منهم نفس الطلب. 3. ترديد الشعار في نهاية الحصة.	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز وقوة الملاحظة. - تحفيزهم وتشويقهم للحضور في الحصص القادمة.

- **الحصة (3): الكتابة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
كتابة: ل الشمسية ول القمرية	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس أنشطة التلاميذ. - أقلام رصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم يقومون بترديد الشعار. 2. يكتب بعض الكلمات والجمل التي تبدأ بـ ل الشمسية وال القمرية على السبورة، ويكلفهم بنقلها جيدا في كراريس أنشطتهم، ثم الاطلاع على كتاباتهم. 3. يكتب بعض الكلمات والجمل التي تنقصها ال الشمسية وال القمرية على السبورة، ويُكلّفهم بتكملة ال المناسبة لكل كلمة في كراريس أنشطتهم وذلك في القسم، والاطلاع على كتاباتهم، ثم يكلفهم للقيام بتمرين مشابه كواجب منزلي.	- مساعدة التلاميذ على الكتابة الصحيحة لـ ال الشمسية وال القمرية مع الكلمات التي تناسبها. - ترسيخ الكتابة الصحيحة والفرق بين ال الشمسية وال القمرية في أذهانهم. - استخدام التعزيز لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
كتابة محوسبة ل الشمسية ول القمرية	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	يعرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية كتابة الكلمات التي تبدأ بـ ال الشمسية وال القمرية، واكتشاف ال الناقصة في بعض الكلمات وتكملتها باختيار ال المناسبة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على التفريق بين ال الشمسية وال القمرية في أذهانهم. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة اكتشاف الصورة المختلفة	20د	- قاعة. - كرَاسي. - بطاقات بها صور متشابهة وصورة واحدة مختلفة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يقدم الباحث للتلاميذ بطاقات بها ثلاثة صور منها اثنتين متشابهتين والثالثة مختلفة، ويطلب منهم اكتشاف الصورة المختلفة وفي أسرع وقت. 2. يقدم الباحث للتلاميذ بطاقات بها أربعة صور متشابهة وصورة مختلفة، ويطلب منهم اكتشاف الصورة المختلفة وفي أسرع وقت. 3. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز وقوة الملاحظة. - تحفيزهم وتشويقهم للحضور في الحصص القادمة.

- **الحصة (4): الحساب والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
قراءة وكتابة الأعداد في منازلها: آحاد، عشرات مئات.	25د	- قاعة. - كرّاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - أوراق مقوّى ملوّنة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُرتب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يكتب بعض الأعداد على السبورة، ثمّ يقرؤها ويطلب منهم ترديدها. 3. يرسم جدول به ثلاث (3) خانات: آحاد، عشرات، مئات. 4. يقطّع الورق المقوى ذي اللون الأخضر إلى مربعات صغيرة، تمثل الآحاد. ويُقطّع الورق المقوى ذي اللون الأزرق إلى مستطيلات صغيرة، كل مستطيل يحوي 10 مربعات صغيرة، تمثل العشرات. ثم يُقطّع الورق المقوى ذي اللون الأحمر إلى مربعات كبيرة، كل مربع يحوي 10 مستطيلات صغيرة، تمثل المئات. 5. يوزّع الأعداد المكتوبة على السبورة إلى منازلها في الجدول، بالاستعانة بالورق المقوى الملون، ويقرؤها.	- مساعدة التلاميذ على إدراك مفهوم الآحاد، العشرات والمئات. - مساعدتهم على القراءة والكتابة الصحيحة للأعداد. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
قراءة وكتابة محوسبة للأعداد	15د	- قاعة. - كرّاسي. - كراريس أنشطة التلاميذ. - أقلام رصاص، ممحاة ومبراة. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُعرض الباحث على التلاميذ أشكال محوسبة لمربعات صغيرة خضراء ومستطيلات صغيرة زرقاء ومربعات كبيرة حمراء. 2. يطلب منهم تجسيد كل شكل برقم في منزلته المناسبة في الجدول، ثم كتابة العدد الناتج خارج الجدول وقراءته، وكل ذلك في كراريس أنشطتهم.	- زيادة القدرة على إدراك مفهوم الآحاد، العشرات والمئات. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة المعداد الخشبي.	20د	- قاعة. - كرّاسي. - معداد خشبي ذي حلقات ملونة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم، ويضع الباحث المعداد الخشبي في طاولة أمام السبورة. 2. يكتب الباحث أي عدد على السبورة، ثم يقرؤه، ويقوم بتجسيده بالمعداد الخشبي، ليعرف التلاميذ طريقة اللعب بهذا الأخير. 3. يستدعي التلاميذ دورياً واحداً تلو	- ترسيخ مفهوم الآحاد، العشرات والمئات لدى التلاميذ. - تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز. - تدريبهم

			الآخر، ويُجلسه في الطاولة التي بها المعداد الخشبي، ثم يكتب الباحث أيّ عدد على السبورة، ويطلب منه قراءته وتجسيده بالمعداد الخشبي، في مدة: 60 ثانية. 4. يشترط الباحث على التلاميذ الآخرين انتظار دورهم، دون تدخل أو مساعدة التلميذ الذي يقوم بدوره، ومن لا يحترم الشرط يُقصى من اللعبة. 5. يقوم بتعزيز التلميذ الذي يقوم بتنفيذ التعليمات في أسرع وقت. 6. القيامبترديد الشعار في نهاية الحصة.	على الصبر وانتظار الدور وعدم الاندفاع. - تدريبهم الاعتماد على النفس في تنفيذ التعليمات. - تحفيزهم وتشويقهم للحضورفي الحصص القادمة.

- **الحصة (5): تقويم المكتسبات السابقة + ألعاب حركية للتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص ال الشمسية وال القمرية وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يطلع على إجاباتهم للتمرين المنزلي ويعزّز التلاميذ الذين إجابتهم صحيحة. 3. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 4. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 5. يكلّفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية قراءة وكتابة ال الشمسية وال القمرية. - مساعدتهم على ترسيخ قاعدة ال الشمسية وال القمرية في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص الأعداد في منازلها وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يطلع على إجاباتهم للتمرين المنزلي ويعزّز التلاميذ الذين إجابتهم صحيحة. 2. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 3. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. يكلّفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية قراءة وكتابة الأعداد في منازلها. - مساعدتهم على ترسيخ الأعداد في منازلها: (آحاد، عشرات ومئات) في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على زيادة الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
لعبة التحكم في حركات الجسم.	20د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يقف الباحث أمام التلاميذ، ثم يطلب منهم إتباع التعليمات جيداً. 3. يأمرهم بالوقوف عند سماع كلمة: قف، وبالجلوس عندسماع	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز واتباع التعليمات جيداً. - تدريبهم على زيادة مدة الانتباه والقدرة على إنهاء

			كلمة: إجلس. ثمّ يتعمّد تغليطهم من حين لآخر، ومن يفشل في تنفيذ التعليمات يخرج من اللعبة، ويعزّز **الفائز إلى آخر اللعبة.** 4. يأمرهم برفع الذراع الأيمن **عندسماع كلمة**: أيمن، والذراع الأيسر عند سماع كلمة: أيسر، ويتعمد تغليطهم من حين لآخر، ويعزّز الفائز في النهاية.	المهام. - **استخدام** التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم **على الانتباه والبقاء في المكان بدون إفراط حركي.**

- **الحصة (6): القراءة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
قراءة: التاء المفتوحة والتاء المربوطة	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يرسم الباحث خط على السبورة لتقسيمها إلى جانبين: أيمن وأيسر. 3. يكتب تاء مفتوحة كبيرة على الجانب الأيمن للسبورة، ويكتب تاء مربوطة كبيرة على الجانب الأيسر للسبورة. 4. يكتب نماذج لكلمات تتناسب مع التاء المفتوحة في الجانب الأيمن ويقرؤها، ويطلب من التلاميذ ترديد القراءة بعده. 5. يكتب نماذج لكلمات تتناسب مع التاء المربوطة في الجانب الأيسر ويقرؤها، ويطلب من التلاميذ ترديد القراءة بعده. 6. يُلوّن الحركات التي تتناسب مع التاء المفتوحة فقط، وهي: السكون قبل وفوق التاء المفتوحة، والمدود قبل التاء المفتوحة. 7. يُكلّف التلاميذ بتقديم أمثلة لكلمات عن كلا النوعين في القسم، ثم كواجب منزلي.	- مساعدة التلاميذ على التفريق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، من خلال بعض الكلمات التي تتناسب كلا منهما. - مساعدة التلاميذ على النطق والقراءة الصحيحة للكلمات التي تحوي التاء المفتوحة والمربوطة. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
قراءة محوسبة لـ التاء المفتوحة والتاء المربوطة	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). - تعزيز مادي ومعنوي.	يَعْرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية تهجي وقراءة الكلمات التي تنتهي بـ التاء المفتوحة أو المربوطة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة. - زيادة القدرة على الانتباه.
رواية قصّة	20د	- قاعة. - كرَاسي. - كتيّب قصص الأطفال. - لوحة وطبشور لكل تلميذ.	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم، وينصتوا إلى الباحث بتركيز وهو يقرأ عليهم قصّة قصيرة، ويطلب منهم الإجابة بسرعة على نوع التاء التي يسمعونها، أهي مفتوحة أم مربوطة، ويُعزّز مباشرة	- زيادة قدرة التلاميذ على التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة. - تدريبهم على الانتباه

		- تعزيز مادي ومعنوي.	التلميذ الذي إجابته صحيحة. 2. يرسم كل تلميذ خط في وسط لوحته، ويطلب منهم كتابة نوع التاء بسرعة وقلب اللوحة، بمجرّد سماعهم للباحث ينطق أي تاء في آخر الكلمة خلال قراءته لقصة قصيرة أخرى، ثم يتفقّد إجاباتهم، ويعزّز من حصل على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة. 3. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	والتركيز. - تحفيزهم وتشويقهم للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (7): الكتابة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
كتابة: التاء المفتوحة والتاء المربوطة	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، مبراة، ممحاة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. كتابة بعض الكلمات والجمل التي تنتهي بالتاء المفتوحة والمربوطة على السبورة، وتكليفهم بنقلها جيدا في كراريس أنشطتهم، ثم الاطلاع على كتاباتهم. 3. كتابة بعض الكلمات والجمل التي تنقصها التاء المفتوحة والمربوطة على السبورة، وتكليفهم بنقلها وتكملة التاء المناسبة لكل كلمة في كراريس أنشطتهم، وذلك في القسم، والاطلاع على كتاباتهم، ثم تكليفهم للقيام بتمرين مشابه كواجب منزلي.	- مساعدة التلاميذ على الكتابة الصحيحة للتاء المفتوحة والمربوطة مع الكلمات التي تناسبها. - ترسيخ الكتابة الصحيحة والفرق بين التاء المفتوحة والمربوطة في أذهانهم. - لستخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
كتابة محوسبة التاء المفتوحة والتاء المربوطة	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	عرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية كتابة الكلمات التي تنتهي بالتاء المفتوحة والمربوطة، واكتشاف التاء الناقصة في بعض الكلمات وتكملتها باختيار التاء المناسبة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة في أذهانهم. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة البازل (Puzzel)	20د	- قاعة. - كرَاسي. - بطاقات بازل. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يقوم الباحث بتركيب نموذج بطاقة بازل، وهي عبارة عن تركيب صورة مفككة إلى قطع ليعرفوا طريقة تركيب البازل. 2. يستدعي الباحث التلاميذ واحداً تلو الآخر، ويضع أمام كلّ واحد منهم ـحينما يكون دوره في اللعبـ بطاقة بازل، ويطلب منه تركيبها بشكل صحيح وفي أسرع وقت. 3. يقوم بتعزيز التلميذ الذي يكون تركيبه لبطاقة البازل صحيحاً وسريعاً في نهاية اللعبة. 4. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز وقوة الملاحظة. - تحفيزهم للمنافسة الإيجابية، وتشويقهم للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (8): الحساب والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
إنجاز عمليات ومسائل بسيطة في الجمع والطرح	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يكتب الباحث بعض العمليات البسيطة في الجمع والطرح: برقم واحد، برقمين وبثلاثة أرقام، والقيام بإنجازها جماعيا. 3. يكتب بعض العمليات في الجمع بالفائض، وفي الطرح بالاستعارة: برقم واحد، برقمين وبثلاثة أرقام، والقيام بإنجازها جماعياً. 4. يكتب مسألتين بسيطتين في الجمع والطرح ويقوم بإنجازها جماعيا. 5. يكتب بعض العمليات في الجمع بالفائض وفي الطرح بالاستعارة، ومسألتين بسيطتين في الجمع والطرح، ويُكلفهم بإنجازها كواجب منزلي في كراريس الأنشطة.	- مساعدة التلاميذ على إدراك الفرق بين الجمع والطرح. - مساعدتهم على كيفية الإنجاز الصحيح للعمليات والمسائل. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
إنجاز عمليات ومسائل بسيطة محوسبة في الجمع والطرح	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	1. يعرض الباحث للتلاميذ عمليات ومسائل محوسبة في الجمع و القيام بإنجازها جماعيا، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية. 2. يعرض الباحث للتلاميذ عمليات ومسائل محوسبة في الطرح والقيام بإنجازها جماعيا، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على إدراك الفرق بين الجمع والطرح. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة الخرز الملوّن	20د	- قاعة. - كرَاسي. - أطباق تحوي كمية من الخرز الملوّن. - لوحة وطبشور لكل تلميذ. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم، ويضع الباحث أمام كل تلميذ طبق به كمية من الخرز الملون. 2. يكتب الباحث أيّ عملية على السبورة سواء كانت جمعاً أو طرحاً، ثم يطلب منهم قراءة العملية بشكل صحيح ونقلها جيداً على اللوحة، ثم القيام بعملية الحساب وكتابة النتيجة. 3. يطلب منهم تجسيد النتيجة، وذلك بالتقاط الخرزات الخضراء الممثلة لرقم الآحاد، الخرزات الزرقاء الممثلة لرقم العشرات، والخرزات الحمراء الممثلة لرقم المئات، ولا تُقبل الألوان الأخرى، ويكون ذلك في أسرع وقت. 4. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	- تدريب التلاميذ على زيادة الانتباه والتركيز وقوة الملاحظة. - تدريبهم على زيادة القدرة على إنهاء المهام. - تحفيزهم وتشويقهم للمنافسة الإيجابية والاستمرار في الحضور.

- **الحصة (9): تقويم المكتسبات السابقة + ألعاب رياضية للتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص التاء المفتوحة والتاء المربوطة وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرّاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	6. يُرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 1. يطلع على إجاباتهم للتمرين المنزلي ويعزّز التلاميذ الذين إجابتهم صحيحة. 2. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 3. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 4. يكلفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية قراءة وكتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة. - مساعدتهم على ترسيخ قاعدة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص الجمع والطرح والمسائل البسيطة وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرّاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يطلع الباحث على إجابات التلاميذ للتمرين المنزلي ويعزّز الذين إجابتهم صحيحة. 2. يقوم بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 3. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 4. يكلفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية إنجاز عمليات ومسائل حسابية في الجمع والطرح. - مساعدتهم على ترسيخ الفرق بين الجمع والطرح في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على زيادة الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
لعبة التحكم في توازن الجسم.	20د	- قاعة. - ألواح خشبية، طولها: 2 متر، عرضها: 15سنتمتر، ارتفاعها: 7سنتمتر. - نمذجة.	1. يقف التلاميذ في صف، ويضع الباحث أمامهم 3 ألواح خشبية في خط مستقيم، حيث يكون مجموع طولها: 6 متر. 2. يأمرهم عند سماع الإشارة بالمشي عليها باتجاه الأمام واحداً تلو الآخر، ثم المشي عليها جانباً، ثم	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز واتباع التعليمات. - تدريبهم على زيادة مدة الانتباه والقدرة على إنهاء

		- تعزيز مادي ومعنوي.	المشي عليها إلى الخلف، ثم الجري عليها إلى الأمام. ويُعزّز من كان له أقلّ عدد من الأخطاء.	المهام، باستخدام التعزيز المادي والمعنوي.

- **الحصة (10): القراءة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
قراءة: الهمزة في أول الكلمة.	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يرسم الباحث خط على السبورة لتقسيمها إلى جانبين: أيمن وأيسر. 3. يكتب همزتين كبيرتين كل واحدة على ألف، ويضع حركة الفتحة باللون الأبيض على إحداهما، وحركة الضمة باللون الأصفر على الأخرى، وذلك في الجانب الأيمن للسبورة. 4. يكتب همزة تحت الألف كبيرة، ويضع حركة الكسرة باللون الأحمر تحتها، وذلك في الجانب الأيسر للسبورة. 5. يكتب نماذج لكلمات تبدأ بهمزة فوق الألف، بالحركتين: الفتحة والضمة، في الجانب الأيمن ويقرؤها ويطلب من التلاميذ ترديدها. 6. يكتب نماذج لكلمات تبدأ بهمزة تحت الألف، بحركة الكسرة، في الجانب الأيسر ويقرؤها ويطلب من التلاميذ ترديدها. 7. يكلفهم بكتابة أمثلة أخرى في كراس الأنشطة كواجب منزلي.	- مساعدة التلاميذ في التعرّف على موضع الهمزة في أول الكلمة مع الحركات الثلاثة، من خلال بعض الكلمات التي تناسب كلا منها. - مساعدة التلاميذ على النطق والقراءة الصحيحة للكلمات التي تبدأ بالهمزة في أول الكلمة. - لاستخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
قراءة محوسبة للهمزة في أول الكلمة.	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). - تعزيز مادي ومعنوي.	يعرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية تهجي وقراءة الكلمات التي تبدأ بالهمزة في أول الكلمة مع الحركات الثلاثة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على التعرف على مواضع الهمزة في أول الكلمة. - زيادة القدرة على الانتباه.
رواية قصّة	20د	- قاعة. - كرَاسي. - كتيّب قصص الأطفال. - لوحة وطبشور لكل تلميذ.	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم، وينصتوا إلى الباحث بتركيز وهو يقرأ عليهم قصّة قصيرة، ويطلب منهم الإجابة بسرعة على نوع الهمزة في أول الكلمة التي يسمعونها، أهي فوق الألف أم تحت الألف، ويُعزّز مباشرة التلميذ الذي إجابته	- زيادة قدرة التلاميذ على التعرف على مواضع الهمزة في أول الكلمة. - تدريبهم

		- تعزيز مادي ومعنوي.	صحيحة. 2. يرسم كل تلميذ خط في وسط لوحته، ويطلب منهم كتابة نوع الهمزة في أول الكلمة بسرعة وقلب اللوحة، بمجرّد سماعهم للباحث ينطق أي همزة في أول الكلمة خلال قراءته لقصة قصيرة أخرى، ثم يتفقّد إجاباتهم، ويعزّز من حصل على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة. 3. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	على الانتباه والتركيز. - تحفيزهم وتشويقهم للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (11): الكتابة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
كتابة: الهمزة في أول الكلمة	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يكتب الباحث بعض الكلمات والجمل التي تبدأ بالهمزة في أول الكلمة على السبورة، ثم يقرؤها ويطلب من التلاميذ ترديد القراءة. 3. يكلّفهم بنقلها جيدا في كراريس الأنشطة، ثم يطّلع على كتاباتهم، ويعزّز التلميذ الذي تكون كتابته جميلة. 4. يكتب بعض الكلمات والجمل التي تنقصها الهمزة في أول الكلمة على السبورة، ويطلب منهم تكملة الهمزة المناسبة لكل كلمة في القسم شفويا، ويعزز مباشرة التلميذ الذي تكون إجابته صحيحة، ثم يكلفهم بالقيام بتمرين مشابه كواجب منزلي في كراس الأنشطة.	- مساعدة التلاميذ على الكتابة الصحيحة للهمزة في أول الكلمة. - ترسيخ الكتابة الصحيحة والفرق بين الهمزة فوق الألف وتحت الألف في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
كتابة محوسبة للهمزة في أول الكلمة.	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	يعرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية كتابة الكلمات التي تبدأ بالهمزة في أول الكلمة، واكتشاف الهمزة الناقصة في بعض الكلمات وتكملتها باختيار الهمزة المناسبة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على معرفة مواضع الهمزة في أول الكلمة في أذهانهم. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة المكعب والأشكال الهندسية.	20د	- قاعة. - كرَاسي. - مكعب به فجوات - أشكال هندسية صغيرة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يقوم الباحث بإدخال الأشكال الهندسية في الفجوات التي تناسبها في المكعب، ليعرفوا طريقة اللعب باللعبة. 2. يطلب الباحث من التلاميذ الجلوس في أماكنهم والنظر إلى الوراء وعدم النظر إلى الأمام، ومن يخالف التعليمات يُقصى من اللعبة. 3. ينادي الباحث كل تلميذ لوحده، فيُجلسه في طاولة موجودة في مقدمة القسم، ويضع أمامه المكعب الذي به فجوات، مع الأشكال الهندسية الصغيرة، ويطلب منه إدخالها في	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز وقوة الملاحظة. - تدريبهم الاعتماد على النفس، في إنجاز المهام. - تحفيزهم للمنافسة الإيجابية، وتشويقهم

			المكعب عبر الفجوة المناسبة، وفي أسرع وقت. وبنفس الطريقة مع بقية التلاميذ. 4. يقوم بتعزيز من كان إنجازه صحيحاً وسريعاً. 5. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (12): الحساب والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
تحفيظ جدول ضرب: 2 و3.	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يرسم الباحث خط عمودي في وسط السبورة، ويكتب جدول ضرب 2 في الجهة اليمنى، وجدول ضرب 3 في الجهة اليسرى. 3. يقرأ جدول ضرب 2 ويُردّد التلاميذ القراءة عدة مرات لغرض الحفظ. 4. يشرح مفهوم جدول ضرب2 باستخدام طريقة المجموعات، حيث يكون عدد المجموعات يمثل الرقم المضروب في 2 وفي كل مجموعة يرسم خُشيبتين، وباستعمال الألوان. 5. يقرأ جدول ضرب 3 ويردد التلاميذ القراءة عدة مرات لغرض الحفظ. 6. يشرح مفهوم جدول ضرب3 باستخدام طريقة المجموعات، حيث يكون عدد المجموعات يمثل الرقم المضروب في 3 وفي كل مجموعة يرسم 3 خشيبات، وباستعمال الألوان. 7. يكتب بعض الأمثلة لجدول ضرب 2 و3 والقيام بإنجازها جماعياً في القسم بتحويلها إلى طريقة المجموعات، ثم كتابة النتيجة. 8. يكتب أمثلة أخرى مشابهة ويكلفهم بإنجازها كواجب منزلي في كراس الأنشطة، ويطلب منهم حفظ جدولي الضرب في المنزل.	- مساعدة التلاميذ على إدراك وحفظ جدول ضرب 2 و3. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
جداول ضرب 2 و3 محوسبة	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	1. يعرض الباحث للتلاميذ جداول ضرب 2 و3 محوسبة والقيام بقراءتها وترديدها جماعيا، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية. 2. يعرض الباحث للتلاميذ أناشيد محوسبة في جدول ضرب 2 و3، والقيام بترديدها جماعيا، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية أيضاً.	- زيادة قدرة التلاميذ على إدراك وحفظ جدول ضرب 2 و3. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة الخشيبات	20د	- قاعة. - كرَاسي. - مجموعة من	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم، ويضع الباحث أمام كل تلميذ مجموعة من الخشيبات.	- تدريب التلاميذ على زيادة الانتباه والتركيز

		الخشيبات. - لوحة وطبشور لكل تلميذ. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	2. يكتب الباحث أيّ عدد يُضرب في 2 أو في 3 على السبورة، ثم يطلب منهم قراءة العملية بشكل صحيح ونقلها جيداً على اللوحة، دون كتابة النتيجة. 3. يطلب منهم تجسيد العملية، وذلك بوضع الخشيبات التي تمثل جدول ضرب 2 أو 3 في مجموعات يكون عددها يمثل العدد المضروب في 2 أو 3، ثم كتابة النتيجة على اللوحة، وفي أسرع وقت، ويقوم بتعزيز التلميذ الأسرع والأصح نتيجة. 4. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	وإدراك جدول ضرب 2 و3. - تدريبهم على زيادة القدرة على إنهاء المهام. - تحفيزهم وتشويقهم للمنافسة الإيجابية والاستمرار في الحضور.

- **الحصة (13): تقويم المكتسبات السابقة + ألعاب رياضية للتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص الهمزة في أول الكلمة وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نموذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يطلع على إجاباتهم للتمرين المنزلي ويعزّز التلاميذ الذين إجابتهم صحيحة. 3. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 4. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 5. يكلفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية قراءة وكتابة الهمزة في أول الكلمة. - مساعدتهم على ترسيخ قاعدة الهمزة في أول الكلمة. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص جداول ضرب 2 و3 وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نموذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يطلع الباحث على إجابات التلاميذ للتمرين المنزلي ويعزّز الذين إجابتهم صحيحة. 2. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 3. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 4. يكلفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية إنجاز عمليات ضرب 2 و3. - مساعدتهم على ترسيخ وحفظ جدول ضرب2 و3 في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على زيادة الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
لعبة التحكم في تنسيق حركات الجسم.	20د	- قاعة. - طاولتان. - كتاب مدرسي. - ملعقة صغيرة. - طبق به كمية من الخرز، وطبق فارغ. - نموذجة.	1. يضع الباحث الطبق الذي فيه كمية من الخرز على إحدى الطاولات، ويضع الطبق الفارغ على الطاولة المقابلة، وتكون المسافة بينهما: 5 أمتار. 2. يقف التلاميذ في صف، ثمّ يطلب من كل تلميذ نقل حبات الخرز بواسطة الملعقة الصغيرة من الطبق	- تدريب التلاميذ على زيادة الانتباه والتركيز. - تدريبهم على التآزر الحسي الحركي. - تدريبهم على زيادة القدرة على

		- تعزيز مادي ومعنوي.	الممتلئ إلى الطبق الفارغ، مع المحافظة على عدم سقوط حبات الخرز. 3. يطلب من كل تلميذ أيضا نقل حبات الخرز بواسطة الملعقة الصغيرة من الطبق الممتلئ إلى الطبق الفارغ، وفي نفس الوقت يحمل فوق رأسه الكتاب المدرسي، مع المحافظة على عدم سقوط حبات الخرز أو الكتاب المدرسي، ثمّ يعزّز التلميذ الذي ينجح في أداء مهمته بأقلّ عدد من الأخطاء في نهاية اللعبة. 4. ترديد الشعار في نهاية الحصة.	إنهاء المهام. - تحفيزهم وتشويقهم للمنافسة الإيجابية والاستمرار في الحضور.

- **الحصة (14): القراءة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
قراءة: الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة.	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يرسم الباحثخطا في السبورة، ويكتب أمثلة لكلمات في وسطها الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في الجانب الأيمن من السبورة، وأمثلة لكلمات بها همزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة في الجانب الأيسر منها.ثمّ يقوم بقراءتها وترديدها من طرف التلاميذ. 3. يطلب من التلاميذ ملاحظة الكلمات جيداً لاكتشاف الشيء المشترك بينها. وتعزيز الأسرع في الإجابة. 4. يلوّن الباحث مدّ الألف والكسرة والهمزة على النبرة في وسط الكلمة باللون الأحمر،ويلون مد الألف والهمزة على السطر في آخر الكلمة باللون الأصفر، ليساعدهم على اكتشافهما ومعرفة العلاقة بينهما. 5. يكلّف التلاميذ بتقديم أمثلة لكلمات من كلا النوعين، كواجب منزلي في كراس الأنشطة.	- مساعدة التلاميذ على التركيز والانتباه وقوة الملاحظة. - تمكينهم من اكتشاف العلاقة بين مدّ الألف والهمزة المكسورة في وسط الكلمة. - تمكينهم من اكتشاف العلاقة بين مدّ الألف والهمزة في آخر الكلمة. - تمكينهم من التفريق والقراءة الصحيحة للكلمات من كلا النوعين. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
قراءة محوسبة للهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة.	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). - تعزيز مادي ومعنوي.	يعرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية تهجي وقراءة الكلمات التي في وسطها الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف، والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على معرفة العلاقة بين مدّ الألف والهمزة المكسورة في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة. - زيادة التركيز والانتباه.
رواية قصّة	20د	- قاعة. - كرَاسي.	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم. ويرسموا خطاً في وسط ألواحهم، ثم ينصتوا إلى الباحث بتركيز وهو يقرأ	- زيادة قدرة التلاميذ على

		- كتيّب قصص الأطفال. - لوحة وطبشور لكل تلميذ. - تعزيز مادي ومعنوي.	عليهم قصّة قصيرة، ويطلب منهم الكتابة في الجانب المخصص في اللوحة أيّ كلمة بها همزة مكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة، أو همزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة، بمجرّد سماعهم للباحث يقرؤها خلال قراءته للقصة، وقلب اللوحة بسرعة، ثم يتفقّد إجاباتهم ويعزّز من حصل على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة. 2. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	التفريقبين الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة، والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة. - تدريبهم على الانتباه والتركيز. - تحفيزهم وتشويقهم للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (15): الكتابة والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
كتابة: الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة.	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة، مبراة. - نموذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يقسّم الباحثالسبورة إلى جانبين، يكتب بعض الكلمات التي في وسطها الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في الجانب الأيمن، والكلمات التي في آخرها همزة بعد مدّ الألف في الجانب الأيسر،ويكلّف التلاميذ بنقلها جيدا في كراريس الأنشطة، ثم يطّلع على كراريسهم ويعزّز التلاميذ الذين تكون كتاباتهم جميلة. 3. يكتب بعض الكلمات التي تنقصها إما الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة، أو الهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة على السبورة، ويكلّفهم بتكملتها في كراريس الأنشطة كواجب منزلي.	- مساعدة التلاميذ على التفريقوالكتابة الصحيحة للهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة، والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة. - ترسيخ الكتابة الصحيحة لكلا النوعين من الهمزة في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
كتابة محوسبة للهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة.	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	يعرض الباحث للتلاميذ برنامج مُحَوْسَب، يُعلّم كيفية كتابة الكلمات التي في وسطها الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة، والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية.	- زيادة القدرة على معرفة الفرق في كيفية كتابة الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة، والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة في أذهانهم. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة الصّيد	20د	- قاعة. - كرَاسي. - لوحة بها أشكال سمك مصنوع من الخشب في مؤخرتها دبوس	1. يقوم الباحث باللعب باللعبة أمام التلاميذ، ليعرفوا طريقة اللعب بها. 2. يضع الباحث اللعبة أمام التلاميذ، ثمّ يناديهم دورياً واحداً بعد الآخر، ويطلب من كل واحد منهم	- تدريب التلاميذ على الانتباه والتركيز والسرعة في تنفيذ المهام. - تدريبهم الاعتماد على

		حديدي، وعصا صغيرة موصول بها حبل قصير في طرفه مغناطيس صغير. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	اصطياد أكبر عدد ممكن من الأسماك، ثم إرجاعها إلى مكانها في مدة: 30 ثانية. 3. يقوم بتعزيز التلميذ الذي يجمع أكبر عدد من الأسماك في المدة المحدّدة. 4. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	النفس، الصبر وعدم الاندفاع في إنجاز المهام. - تحفيزهم للمنافسة الإيجابية، وتشويقهم للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (16): الحساب والتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
تحفيظ جدول ضرب: 4 و5.	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. ترتيب جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يرسم الباحث خط عمودي في وسط السبورة، ويكتب جدول ضرب 4 في الجهة اليمنى، وجدول ضرب5 في الجهة اليسرى. 3. يقرأ جدول ضرب 4 ويقوم التلاميذ بترديد القراءة عدة مرات لغرض الحفظ. 4. يشرح مفهوم جدول ضرب4 باستخدام طريقة المجموعات، حيث يكون عدد المجموعات يمثل الرقم المضروب في 4 وفي كل مجموعة ترسم 4خُشيبات، وباستعمال الألوان. 5. يقرأ جدول ضرب 5 ويقوم التلاميذ بترديد القراءة عدة مرات لغرض الحفظ. 6. يشرح مفهوم جدول ضرب5 باستخدام طريقة المجموعات، حيث يكون عدد المجموعات يمثل الرقم المضروب في 5 وفي كل مجموعة ترسم 5 خشيبات، وباستعمال الألوان. 7. يكتب بعض الأمثلة لجدول ضرب 4 و5 وإنجازها جماعياً في القسم بتحويلها إلى طريقة المجموعات، ثم كتابة النتيجة. 8. يكتب أمثلة أخرى مشابهة ويُكلف التلاميذ بإنجازها كواجب منزلي في كراريس الأنشطة، ويكلفهم أيضا بحفظ جدولي الضرب.	- مساعدة التلاميذ على إدراك وحفظ جدول ضرب 4 و5. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
جداول ضرب 4 و5 محوسبة	15د	- قاعة. - كرَاسي. - جهاز كمبيوتر. - جهاز عرض (Data show). تعزيز مادي ومعنوي.	1. يعرض الباحث للتلاميذ جداول ضرب 4 و5 محوسبة والقيام بقراءتها وترديدها جماعيا، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية. 2. يعرض الباحث للتلاميذ أناشيد محوسبة في جدول ضرب 4 و5، والقيام بترديدها جماعيا، باستخدام الألوان الزاهية والأصوات المسلية أيضاً.	- زيادة قدرة التلاميذ على إدراك وحفظ جدول ضرب 4 و5. - زيادة القدرة على الانتباه.
لعبة الخشيبات	20د	- قاعة. - كرَاسي. - مجموعة من	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم، ويضع الباحث أمام كل تلميذ مجموعة من الخشيبات.	- تدريب التلاميذ على زيادة الانتباه والتركيز

		الخشيبات. - لوحة وطبشور لكل تلميذ. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	2. يكتب الباحث أيّ عدد يُضرب في 4 أو في 5 على السبورة، ثم يطلب منهم قراءة العملية بشكل صحيح ونقلها جيداً على اللوحة، دون كتابة النتيجة. 3. يطلب منهم تجسيد العملية، وذلك بوضع الخشيبات التي تمثل جدول ضرب 4 أو 5 في مجموعات يكون عددها يمثل العدد المضروب في 4 أو 5، ثم كتابة النتيجة على اللوحة، وفي أسرع وقت. 4. يقوم بتعزيز التلميذ الأسرع والأصح إجابة. 5. القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	وإدراك جدول ضرب 4 و5. - تدريبهم على زيادة القدرة على إنهاء المهام. - تحفيزهم وتشويقهم للمنافسة الإيجابية والاستمرار في الحضور.

- **الحصة (17): تقويم المكتسبات السابقة + ألعاب الدقة والتركيز للتدريب على الانتباه:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة والهمزة بعد مدّ الف في آخر الكلمة وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرّاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يطلع على إجاباتهم للتمرين المنزلي ويعزّز التلاميذ الذين إجابتهم صحيحة. 3. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 4. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 5. يكلفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية قراءة وكتابة الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة. - مساعدتهم على ترسيخ قاعدة الهمزة المكسورة بعد مدّ الألف في وسط الكلمة. والهمزة بعد مدّ الألف في آخر الكلمة. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
الاطلاع على التمرين المنزلي الذي يخص جداول ضرب 4 و5 وتصحيحه	20د	- قاعة. - كرّاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نماذج. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يطلع الباحث على إجابات التلاميذ للتمرين المنزلي ويعزّز الذين إجابتهم صحيحة. 2. يقوم الباحث بالتصحيح الجماعي للتمرين في السبورة بإشراك التلاميذ. 3. يطلب منهم قراءة التصحيح ومقارنته بإجاباتهم، ليكتشفوا أخطاءهم بأنفسهم. 4. يكلفهم بنقل التصحيح النموذجي للتمرين في كراريس أنشطتهم.	- تقويم مدى إدراك التلاميذ لكيفية إنجاز عمليات ضرب 4 و5. - مساعدتهم على ترسيخ جدول ضرب 4 و5 في أذهانهم. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على زيادة الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
لعبة الدقة في الرمي	20د	- قاعة. - كرّاسي. - سلة. - مجموعة من	1. يجلس التلاميذ على مقاعدهم. 2. يضع الباحث السلة في مكان معين، ثمّ يقف أمامها على بعد 3	- تدريب التلاميذ على زيادة مدة الانتباه والتركيز. - تدريبهم

		الخرز. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	متر، ثم يأتي بـ 10 حبات خرز، فيبدأ برميها نحو السلة واحدة تلو الأخرى، ليعرف التلاميذ طريقة اللعب باللعبة. 3. يستدعي كل تلميذ، واحداً تلو الآخر، للعب باللعبة بنفس الطريقة، لكن تكون المسافة بين التلميذ والسلة: 1.5 متر، ويعزّز التلميذ الذي يرمي أكبر عدد من حبات الخرز داخل السلة عند إكمال التلاميذ اللعب. 4. يستدعي كل تلميذ مرة أخرى للعب باللعبة بالطريقة نفسها، لكن تكون المسافة بين التلميذ والسلة: 3 متر، ويعزّز التلميذ الذي يرمي أكبر عدد من حبات الخرز داخل السلة عند إكمال التلاميذ اللعب أيضاً. ثم القيام بترديد الشعار في نهاية الحصة.	الاعتماد على النفس في تنفيذ التعليمات. - تحفيزهم وتشويقهم للاستمرار في الحضور.

- **الحصة (18): تقويم عام للأنشطة التدريبيةفي القراءة والكتابة والحساب:**

النشاط	المدة	الوسائل المستخدمة	إجراءات النشاط	الهدف منه
إملاء وقراءة وكتابة فقرة قصيرة تحوي القواعد الإملائية المدروسة في البرنامج التدريبي	25د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نموذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يُرتّب الباحث جلوس التلاميذ على الطاولات بشكل نصف دائري باتجاه السبورة، ثم القيام بترديد الشعار. 2. يدعو التلاميذ إلى استخراج كراريس الأنشطة وأقلام الرصاص، والاستعداد للإملاء. 3. يدعوهم إلى التركيز معه، ثمّ يُملي عليهم فقرة قصيرة تحوي القواعد الإملائية المدروسة. 4. بعد نهاية الإملاء، يطّلع على فقراتهم التي كتبوها، ويُعزّز من حصل على أقلّ عدد من الأخطاء. 5. يكتب الباحث الفقرة ذاتها على السبورة، ويساعدهم على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم. 6. يقرأ الفقرة قراءة نموذجية، ثم يطلب منهم إعادة قراءتها واحداً تلو الآخر، ويعزّز التلميذ الأحسن قراءة. 7. يكلفهم بنسخ وإعادة كتابة الفقرة جيداً على كراريس الأنشطة، ثم يُعزّز التلميذ الذي تكون كتابته واضحة وجميلة.	- تقويم مدى اكتساب التلاميذ للقواعد الإملائية المدروسة في البرنامج التدريبي. - تمكينهم من اكتشاف القواعد الإملائية المدروسة بالاعتماد على أنفسهم، وترسيخها في أذهانهم. - تمكينهم من القراءة والكتابة الصحيحة للقواعد الإملائية المدروسة. - لستخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.
تطبيق جداول ضرب: 2، 3، 4 و5 مع رقمين.	15د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نموذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يطلب الباحث من التلاميذ قراءة جداول ضرب: 2، 3، 4 و5. 2. يكتب الباحث أمثلة لعمليات الضرب المدروسة مع رقمين في السبورة، ثم القيام بإنجازها جماعياً مع الشرح المبسط. 3. يكتب الباحث أمثلة أخرى لعمليات الضرب المدروسة مع رقمين في السبورة، ثم يطلب منهم إنجازها بسرعة في كراريس الأنشطة، ويعزّز من كانت إجابته صحيحة. 4. القيام بإنجاز تلك العمليات جماعيا، ليصحح التلاميذ أخطاءهم بأنفسهم.	- مساعدة التلاميذ على إدراك وتطبيق جداول الضرب المدروسة مع رقمين. - لستخدام التعزيز المادي والمعنوي لتشجيعهم على الانتباه وعدم الإفراط الحركي.

إنجاز عمليات مختلفة في الجمع والطرح والضرب.	20د	- قاعة. - كرَاسي وطاولات. - سبورة. - طباشير بيضاء وملونة. - كراريس الأنشطة. - أقلام الرصاص، ممحاة ومبراة. - نمذجة. - تعزيز مادي ومعنوي.	1. يكتب الباحث على السبورة بعض العمليات في الجمع والطرح والضرب ضمن القواعد الحسابية المدروسة، ثم القيام بإنجازها جماعيا. 2. يكتب عمليات أخرى في الجمع والطرح والضرب، على السبورة. 3. يكلّفهم بإنجازها في كراريس الأنشطة، بسرعة وبشكل صحيح. 4. يطّلع على إجاباتهم ويقوم بتعزيز التلميذ الأسرع والأصح إنجازاً. 5. يقوم بإنجاز العمليات جماعيا، ليكتشف التلاميذ أخطاءهم، ويقوموا بتصحيحها بأنفسهم.	- تقويم مدى تمكّن التلاميذ من إدراك وتطبيق القواعد الحسابية المدروسة. - تمكينهم من الاعتماد على أنفسهم في إنجاز العمليات الحسابية في الجمع والطرح والضرب. - تعزيزهم ماديا ومعنويا لتحفيزهم على الانتباه.

الملحق (7):

النسخة الكاملة

لاختبار الذكاء

المصور

لأحمد زكي صالح

اختبار الذكاء المصور لـــ "أحمد زكي صالح"

اسم المؤلف: أحمد زكي صالح

العمر الذي يطبق عليه: 8 سنوات فما فوق

الوقت اللازم للتطبيق: 15 دقيقة فقط "**الوقت محدد من قبل المؤلف**"

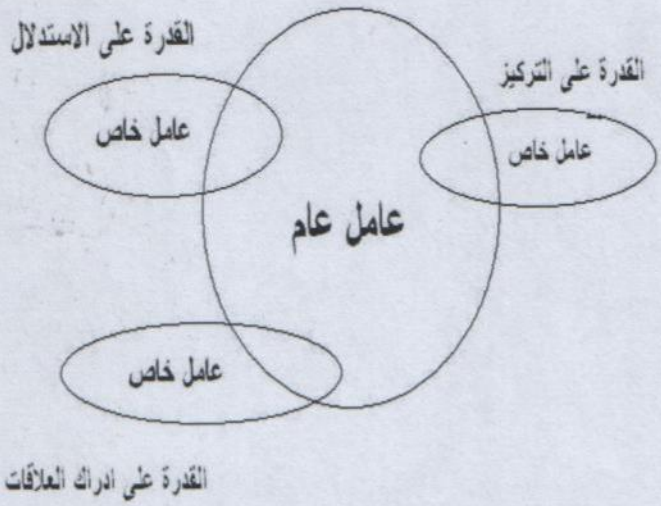
مقدمة

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قيـــاس القـــدرة علـــى إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حـــالات التشخيص الأولى. فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد.

ويعتمد هذا الاختبار على نظرية "سبيرمان Spearman" في الذكاء (نظرية العاملين)؛ والتـــي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى". فالناس يرون أن الـــذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعيـــة أو فـــي مجـــال البحث العلمي أو...الخ. ولذلك أجرى "سبيرمان Spearman" عام (1904) عدداً من الاختبارات العقلية –أي التي تقيس قدرات عقلية مختلفة– والاختبارات التحصيلية –أي التـــي تقـــيس التحـــصيل الدراســـي– علـــى مجموعات كبيرة من الأفراد ومن أعمار مختلفة، ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحداً منها وسائرها، فإن كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلاً على وجود "عامـــل عـــام" وإن كان التفوق في قدرة معينة مستقلاً عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك "ذكاء عام". فلاحظ أن جميع المعاملات "موجبة جزئية". فكونها "موجبة" فيشير إلى أن هناك عاملاً مشتركاً يؤثر فيها جميعاً، وأما كونهـــا "جزئية" فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيها.

ولتوضيح ما سبق: لو افترضنا أن هناك مجموعة اختبارات تقيس القدرة المكونة للـــذكاء (كالقـــدرة على التذكر، والقدرة على إدراك العلاقات، والقدرة على الاستدلال)، ولنفترض أن الفرد حـــصل فـــي هـــذه الاختبارات على الدرجات التالية بالترتيب (5، 21، 27) فنجد أن كل درجة لكل اختبار يمكن تحليلهـــا إلـــى مركبين (**الأول**: يمثل القدر العام المشترك بين هذه الاختبارات جميعاً –أي العامل العام–، **والثاني**: يمثل ذلك المقدار النوعي أو الخاص الذي يختلف من اختبار لآخر حسب نوع القدرة التي يقيسها –أي العامل الخاص–)، **والشكل التالي يوضح هذه الفكرة:**

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



وبذلك يحلل "سبيرمان Spearman" أي درجة في أي اختبار عقلي إلى عاملين رئيسيين: (عامل عام ويرمز له بالرمز –G أو ع– وعامل خاص وبرمز له بالرمز –S أو خ–).

كما وجد "سبيرمان Spearman" أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقليـــة ا لعليـــا (كالاســـتدلال والابتكار والفهم) يتطلب النجاح فيها قدراً كبيراً من (ع) وبهذا فهذه العمليات مشبعة بالعامل العام. في حـــين أن العمليات الحسية الحركية أو التي تقيس (التذكر الأصم) يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من العام.

مكونات المقياس

يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صـــور أو أشكال. ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هـــو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص

- **قبل البدء بالاختبار:** يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ الميلاد للمفحوص.
- المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار.
- يمكنك أن تساعد المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الإطلاق.
- يجب عليك ألا تجيب عن تعليقات المفحوص بما يخص وضوح الصور أو الأشكال.
- يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص حتى ولو لم يكن قد أنهى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ومن ثم تقوم بحساب درجاته التي حصل عليها.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص

على الفاحص أن يقول للمفحوص: "بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، **المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي**":

- أن تعمل بسرعة ودقة وألا ترتكب أخطاء، ولا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للإجابة عن (60) سؤالاً هو (15) دقيقة فقط.
- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطاً أن تجيب عنها جميعاً.
- استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الإجابة عن الأسئلة، ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار.
- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.
- التزم بالوقت المسموح لك، وضع القلم فوراً حينما يطلب منك ذلك.
- لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يُسمح لك بذلك –أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك–.عامل خاص

ثبات وصدق المقياس

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75 -0.85). كما تأكد أيضاً صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

نظام التصحيح

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بهذه الكراسة.
- ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء

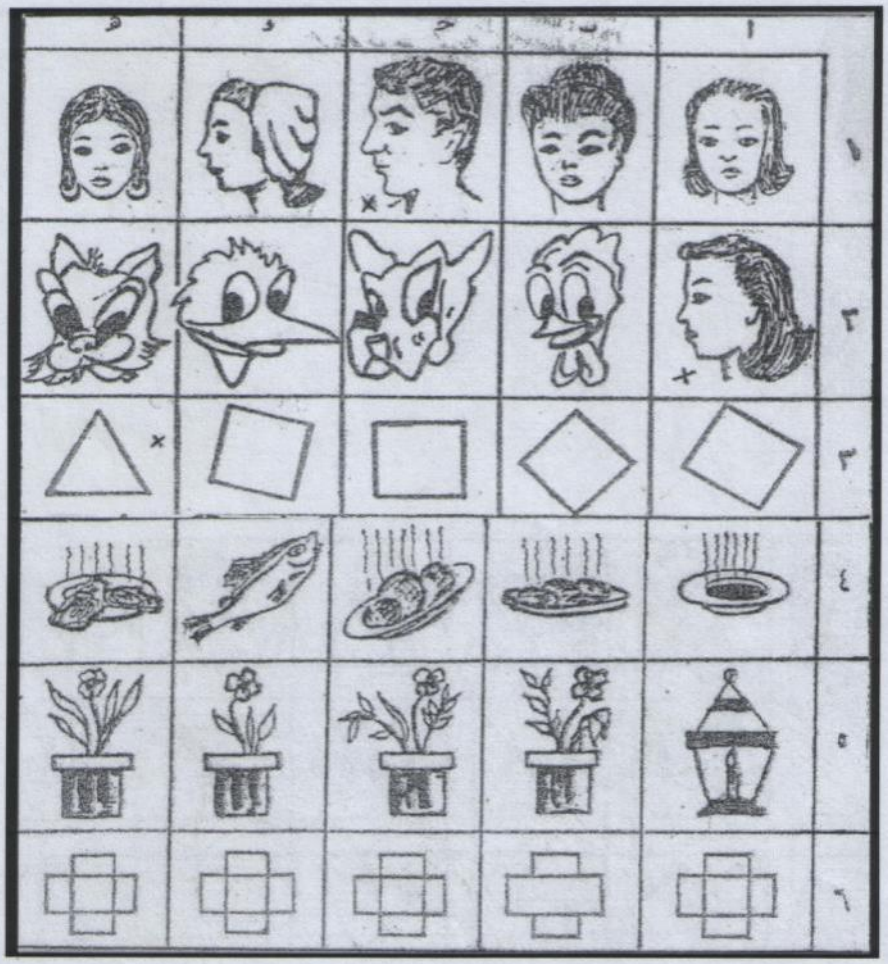
- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب لـ (قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) – مرفقة مع هذه الكراسة– لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.
- فلو كان عمر المفحوص (11) عاماً؛ وحصل في اختبار الذكاء المصور على (38) درجة؛ فإن نسبة ذكائه (IQ) هي (127) درجة. وبالرجوع إلى قائمة تصنيف نسب الذكاء –وهي مرفقة مع الكراسة– سنجد أنه ضمن فئة (الذكي جداً).

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

كراســـة الاختبـــار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـــ) فهي تعبر عن رجل.

وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

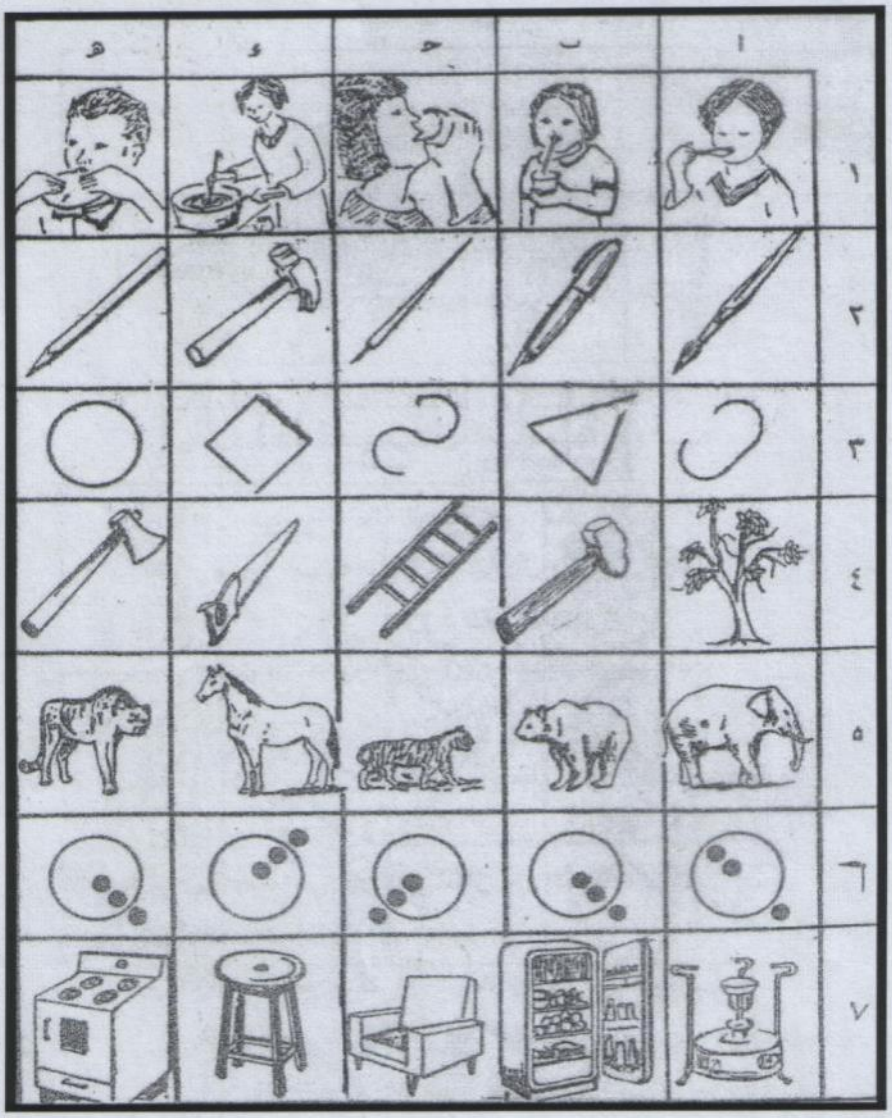
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـــ)، لماذا؟

وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

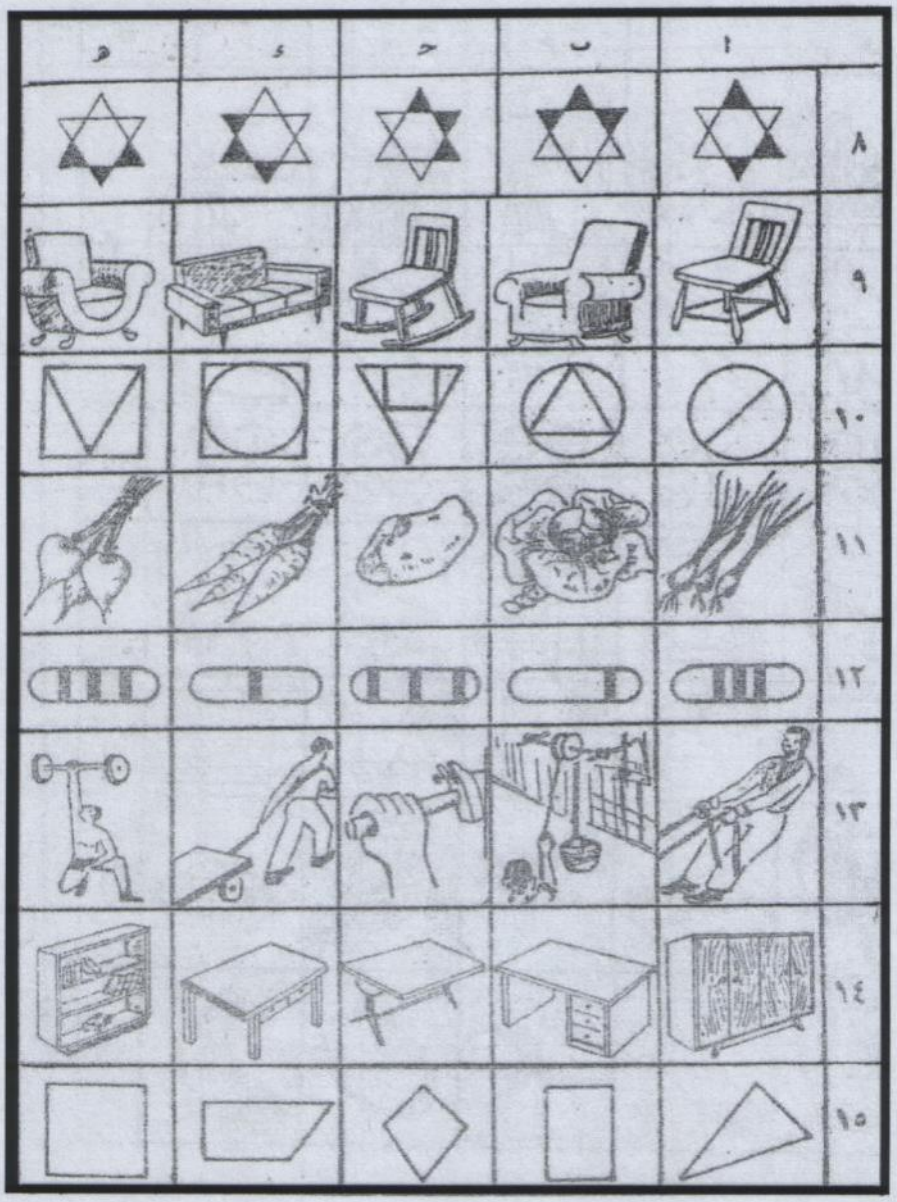
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

٥

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

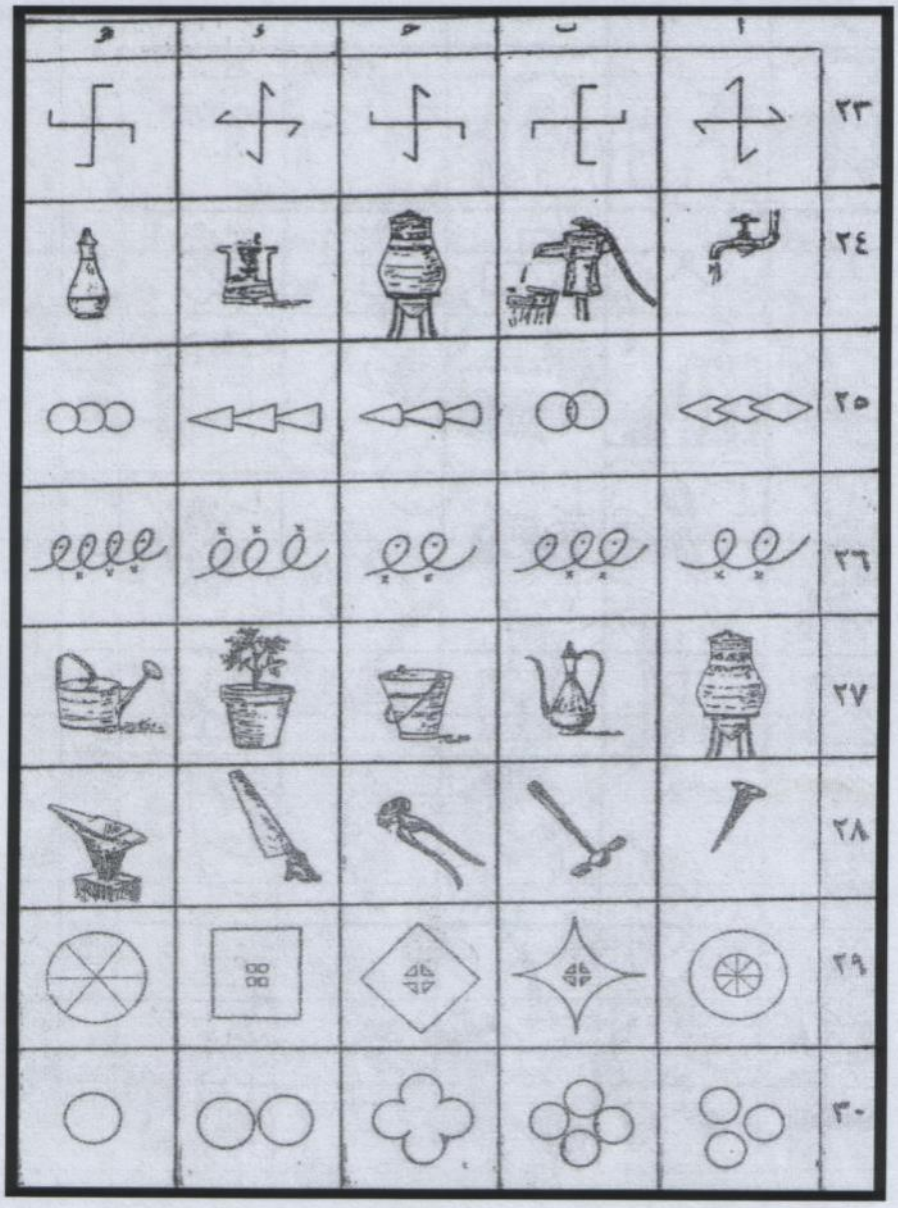


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

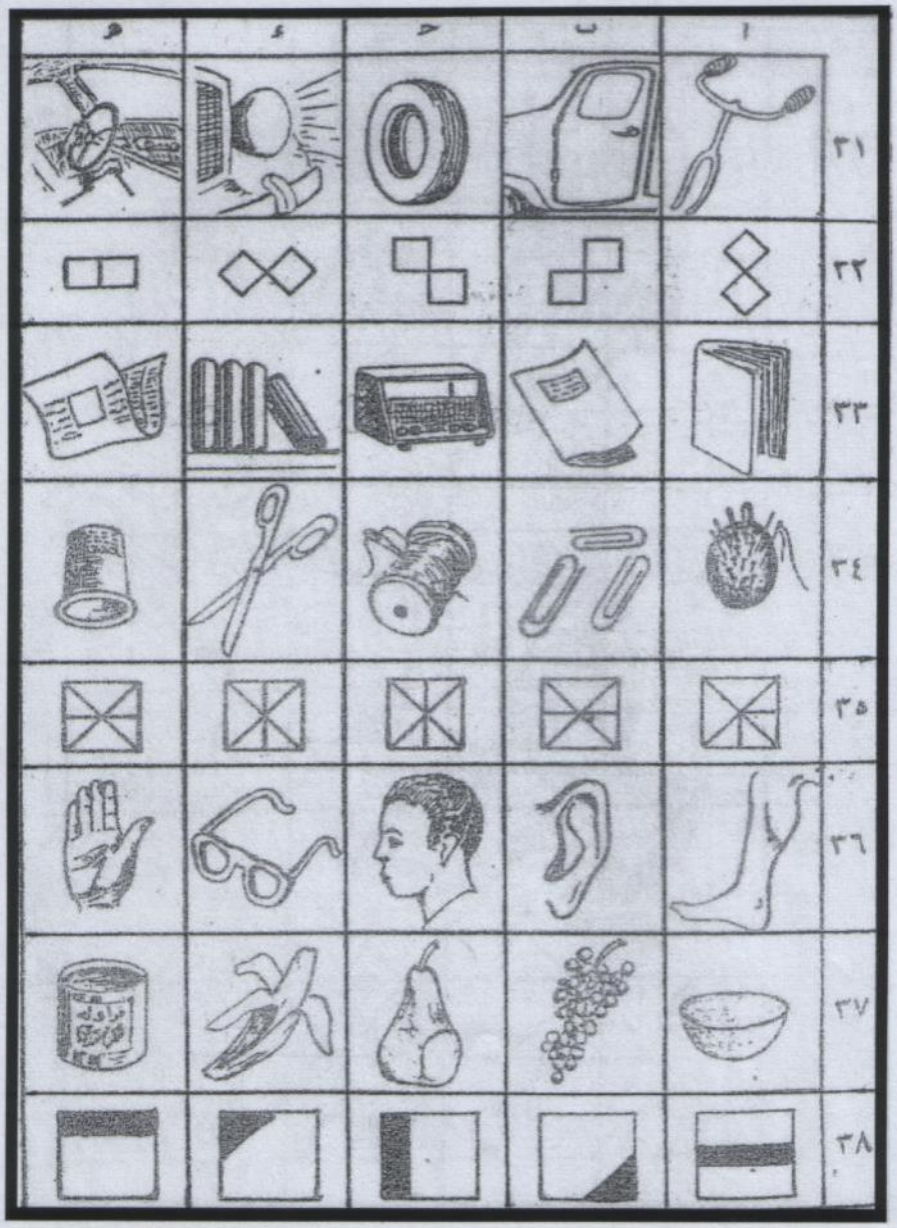


٨

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

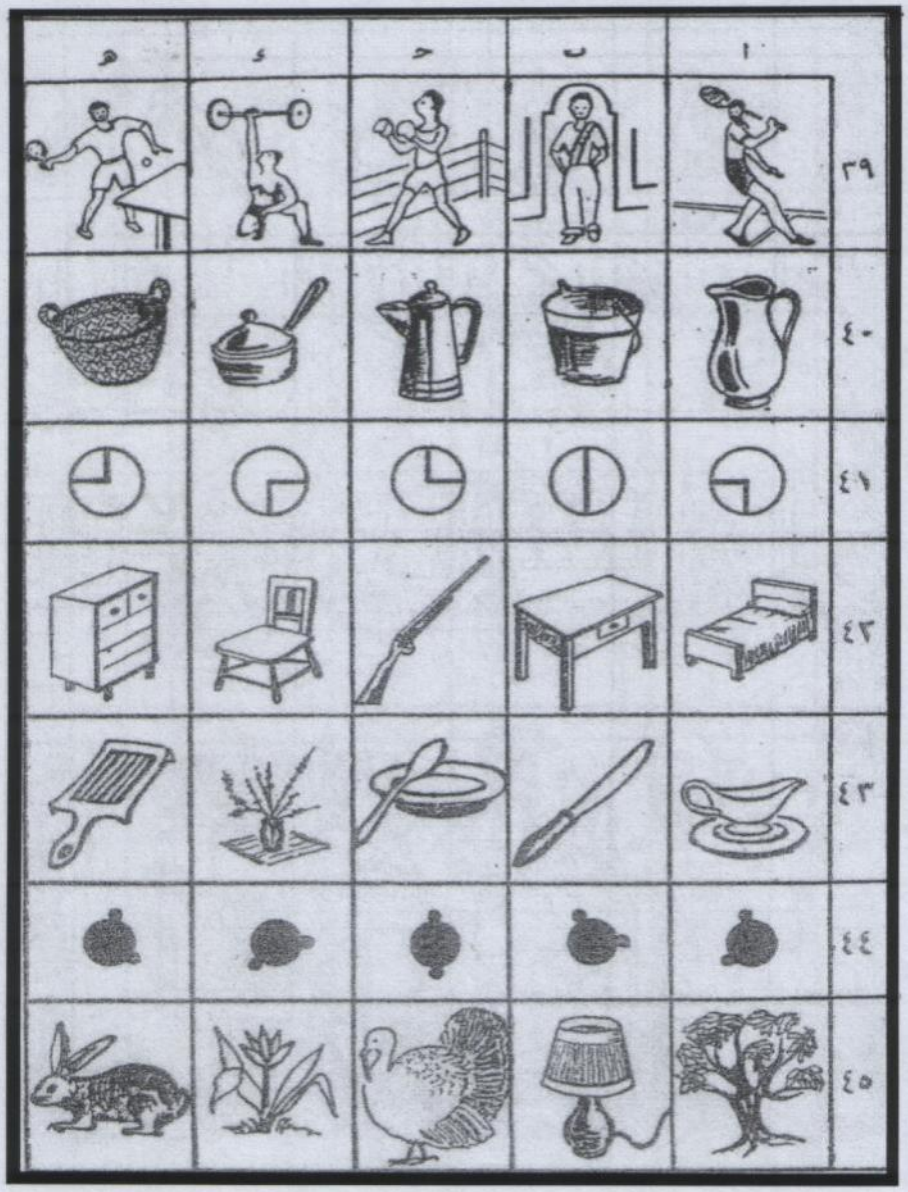


PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

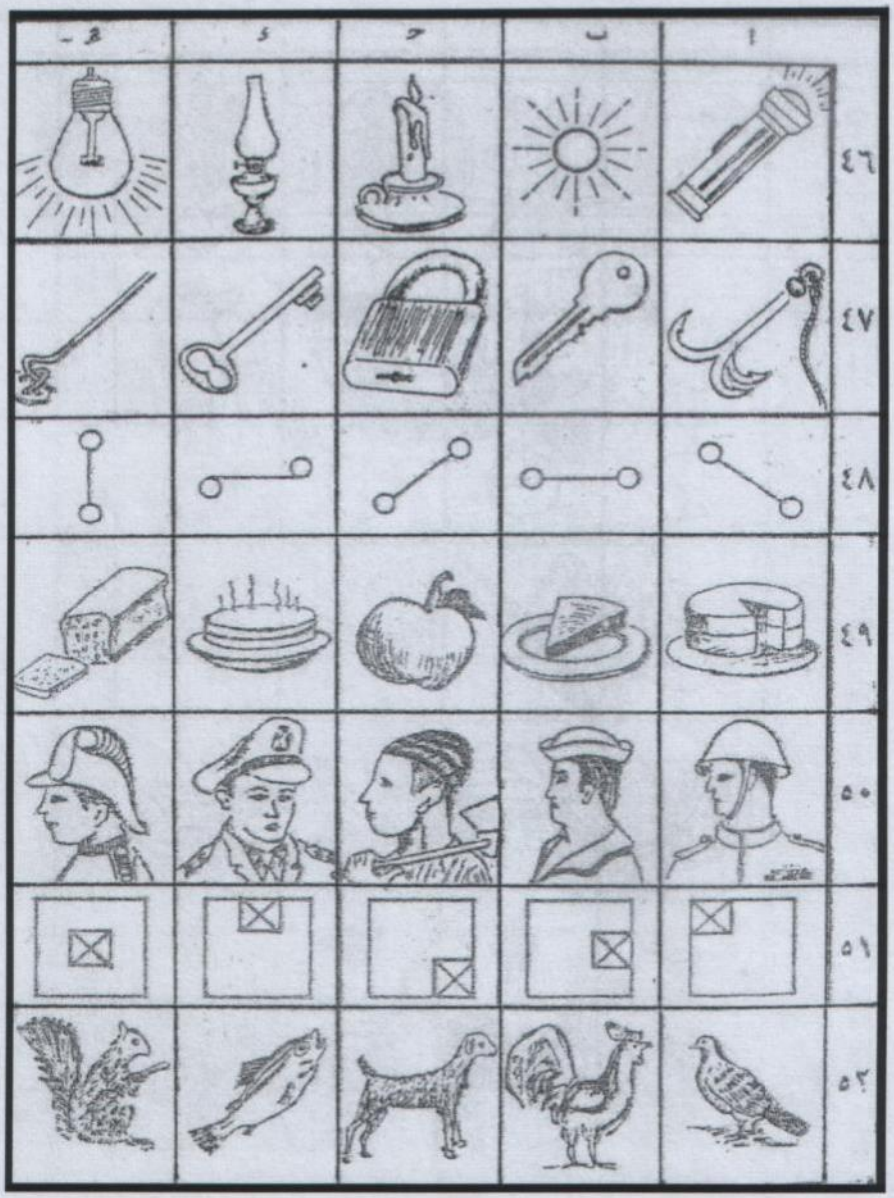


١٠

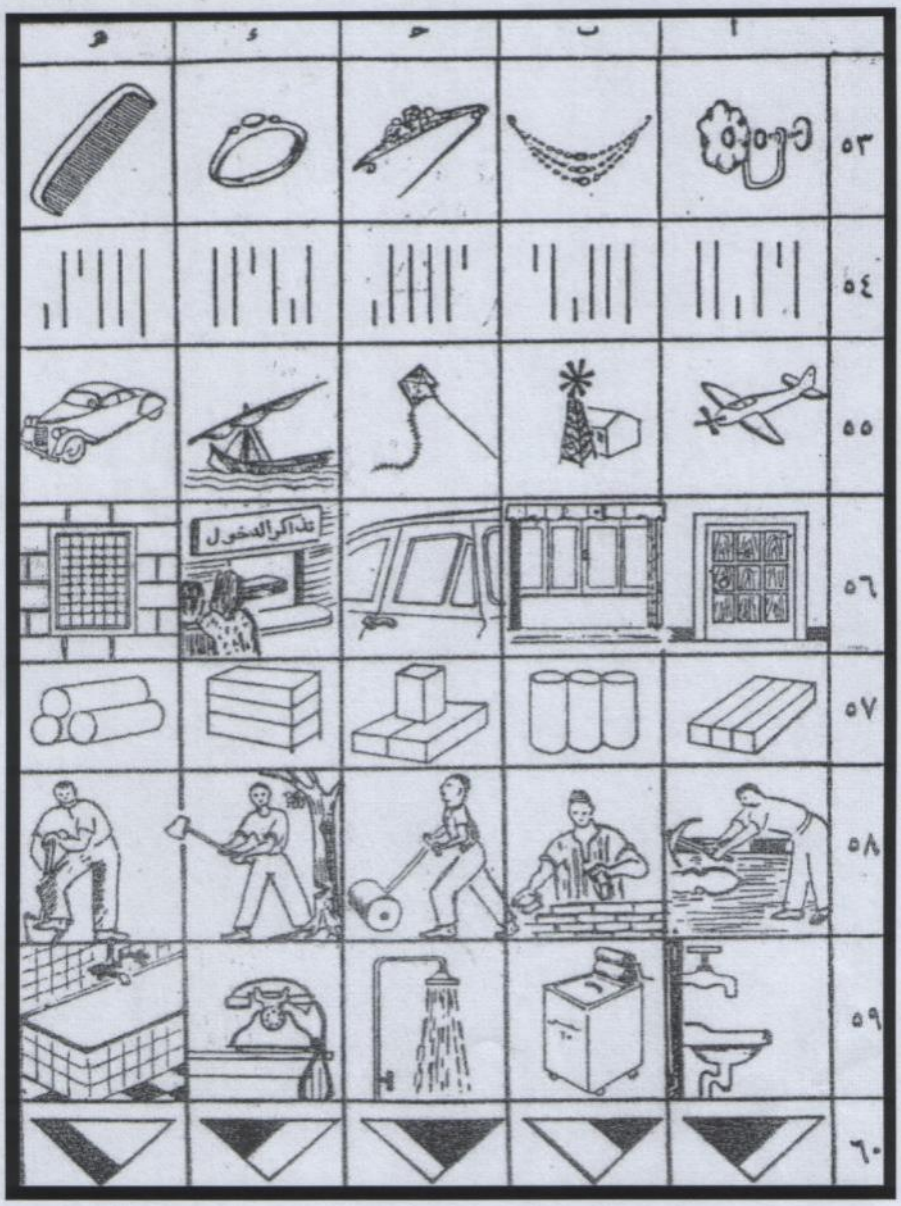
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



١٣

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

ورقة إجابة

إختبار الذكاء المصور

للدكتور أحمد زكى صالح

الدرجة	
المقابل	

مفتاح التصحيح

الاسم : _____ السن : _____ شهر _____ سنة _____

المدرسة : _____ الصف الدراسى والتخصص : _____

نموذج لطريقة الإجابة

رقم المجموعة	رقم المجموعة
١ – ا ب (ح) د هـ	٤ – ا ب حـ (د) هـ
٢ – (ا) ب حـ د هـ	٥ – (ا) ب حـ د هـ
٣ – ا ب حـ (د) هـ	٦ – ا (ب) حـ د هـ

لا تبدأ فى الإجابة قبل أن يؤذن لك ، وعند سماع الباحث يعلن إنتهاء الوقت المخصص للإجابة – ضع القلم ثم سلم ورقة الإجابة وكراسة الأسئلة .

رقم المجموعة	رقم المجموعة	رقم المجموعة	رقم المجموعة
١ – ا ب حـ (د) هـ	١٦ – ا ب (حـ) د هـ	٣١ – (ا) ب حـ د هـ	٤٦ – ا (ب) حـ د هـ
٢ – ا ب حـ (د) هـ	١٧ – ا ب (حـ) د هـ	٣٢ – ا ب حـ (د) هـ	٤٧ – (ا) ب حـ د هـ
٣ – ا ب حـ د (هـ)	١٨ – (ا) ب حـ د هـ	٣٣ – ا ب (حـ) د هـ	٤٨ – ا ب حـ (د) هـ
٤ – (ا) ب حـ د هـ	١٩ – ا ب حـ (د) هـ	٣٤ – ا (ب) حـ د هـ	٤٩ – ا ب (حـ) د هـ
٥ – ا ب حـ (د) هـ	٢٠ – (ا) ب حـ د هـ	٣٥ – (ا) ب حـ د هـ	٥٠ – ا ب (حـ) د هـ
٦ – (ا) ب حـ د هـ	٢١ – ا ب حـ (د) هـ	٣٦ – ا ب حـ (د) هـ	٥١ – ا ب حـ د (هـ)
٧ – ا ب (حـ) د هـ	٢٢ – ا (ب) حـ د هـ	٣٧ – (ا) ب حـ د هـ	٥٢ – ا ب حـ (د) هـ
٨ – (ا) ب حـ د هـ	٢٣ – ا ب (حـ) د هـ	٣٨ – (ا) ب حـ د هـ	٥٣ – ا ب حـ د (هـ)
٩ – ا ب (حـ) د هـ	٢٤ – ا ب حـ (د) هـ	٣٩ – ا (ب) حـ د هـ	٥٤ – ا ب (حـ) د هـ
١٠ – (ا) ب حـ د هـ	٢٥ – ا (ب) حـ د هـ	٤٠ – ا ب حـ (د) هـ	٥٥ – ا ب حـ (د) هـ
١١ – ا (ب) حـ د هـ	٢٦ – ا ب حـ (د) هـ	٤١ – ا (ب) حـ د هـ	٥٦ – ا ب حـ (د) هـ
١٢ – ا (ب) حـ د هـ	٢٧ – ا ب حـ (د) هـ	٤٢ – ا ب (حـ) د هـ	٥٧ – ا ب (حـ) د هـ
١٣ – ا ب حـ (د) هـ	٢٨ – ا ب حـ (د) هـ	٤٣ – ا ب حـ (د) هـ	٥٨ – ا (ب) حـ د هـ
١٤ – (ا) ب حـ د هـ	٢٩ – ا ب حـ (د) هـ	٤٤ – ا ب (حـ) د هـ	٥٩ – ا ب حـ (د) هـ
١٥ – (ا) ب حـ د هـ	٣٠ – ا ب (حـ) د هـ	٤٥ – ا (ب) حـ د هـ	٦٠ – ا ب حـ (د) هـ

ورقة إجابة

إختبار الذكاء المصور

للدكتور أحمد زكى صالح

الدرجة	
المقابل	

الاسم : _____ السن : سنة شهر _____

المدرسة : _____ الصف الدراسى والتخصص : _____

نموذج لطريقة الإجابة

رقم المجموعة	رقم المجموعة
١ – ا ب ح د ه	٤ ا ب ح د ه
٢ – ا ب ح د ه	٥ – ا ب ح د ه
٣ – ا ب ح د ه	٦ – ا ب ح د ه

لا تبدأ فى الإجابة قبل أن يؤذن لك ، وعند سماع الباحث يعلن إنتهاء الوقت المخصص للإجابة – ضع القلم ثم سلم ورقة الإجابة وكراسة الأسئلة .

رقم المجموعة	رقم المجموعة	رقم المجموعة	رقم المجموعة
١ – ا ب ح د ه	١٦ – ا ب ح د ه	٣١ – ا ب ح د ه	٤٦ – ا ب ح د ه
٢ – ا ب ح د ه	١٧ – ا ب ح د ه	٣٢ – ا ب ح د ه	٤٧ – ا ب ح د ه
٣ – ا ب ح د ه	١٨ – ا ب ح د ه	٣٣ – ا ب ح د ه	٤٨ – ا ب ح د ه
٤ – ا ب ح د ه	١٩ – ا ب ح د ه	٣٤ – ا ب ح د ه	٤٩ – ا ب ح د ه
٥ – ا ب ح د ه	٢٠ – ا ب ح د ه	٣٥ – ا ب ح د ه	٥٠ – ا ب ح د ه
٦ – ا ب ح د ه	٢١ – ا ب ح د ه	٣٦ – ا ب ح د ه	٥١ – ا ب ح د ه
٧ – ا ب ح د ه	٢٢ – ا ب ح د ه	٣٧ – ا ب ح د ه	٥٢ – ا ب ح د ه
٨ – ا ب ح د ه	٢٣ – ا ب ح د ه	٣٨ – ا ب ح د ه	٥٢ – ا ب ح د ه
٩ – ا ب ح د ه	٢٤ – ا ب ح د ه	٣٩ – ا ب ح د ه	٥٤ – ا ب ح د ه
١٠ – ا ب ح د ه	٢٥ – ا ب ح د ه	٤٠ – ا ب ح د ه	٥٥ – ا ب ح د ه
١١ – ا ب ح د ه	٢٦ – ا ب ح د ه	٤١ – ا ب ح د ه	٥٦ – ا ب ح د ه
١٢ – ا ب ح د ه	٢٧ – ا ب ح د ه	٤٢ – ا ب ح د ه	٥٧ – ا ب ح د ه
١٣ – ا ب ح د ه	٢٨ – ا ب ح د ه	٤٣ – ا ب ح د ه	٥٨ – ا ب ح د ه
١٤ – ا ب ح د ه	٢٩ – ا ب ح د ه	٤٤ – ا ب ح د ه	٥٩ – ا ب ح د ه
١٥ – ا ب ح د ه	٣٠ – ا ب ح د ه	٤٥ – ا ب ح د ه	٦٠ – ا ب ح د ه

أختبار الذكاء للصبية

إعداد

الدكتور أحمد زكي صالح

الاسم:

السن:

مبيان المعايير



الملحق (8):

صورة البيئة

المدرسية لمقياس

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

ملحق(أ -٢)

مقياس قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة المدرسية)

- بيانات أولية :

تاريخ إجراء المقياس: / /

اسم الطفل:..... تاريخ الميلاد:.....

المدرسة:..... الصف الدراسى:.....

تعليمات

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال، حتى يمكن تقديم البرامج العلاجية الملائمة، ويتضمن هذا المقياس عددًا من العبارات التى ينطبق بعضها على الطفل، بينما قد لا ينطبق بعضها الآخر عليه، والمطلوب منك هو قراءة هذه العبارات جيدًا، وتقرير مدى انطباقها على الطفل وذلك من خلال وضع علامة (✓) فى الخانة التى ترى أنها أكثر انطباقًا على سلوك هذا الطفل.

برجاء الإجابة عن جميع عبارات المقياس وعدم ترك أى عبارة دون إجابة أو وضع أكثر من إجابة لعبارة واحدة.

ملحوظة: (حدد/ حددى فقط السلوكيات التى يعانى الطفل منها الآن والتى يمكن ملاحظتها عنده بصورة مستمرة) والآن يمكنك البدء فى الاستجابة.

- البعد الأول: قصور الانتباه:

م	العبارات	يحدث دائمًا	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
١	يتشتت انتباهه بسهوله.					
٢	غير مطيع للتعليمات.					
٣	لا يستطيع متابعة شرح المدرس فى الفصل.					
٤	ينتقل من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من النشاط الأول.					
٥	تركيزه ضعيف.					
٦	يصعب عليه إكمال مهمة بدأ فيها بالفعل.					
٧	غير منظم.					
٨	كثير النسيان.					
٩	لا ينتبه إلى التفاصيل.					
١٠	يبدو شارد الذهن.					
١١	يتصف انتباهه بأنه قصير الأمد.					
١٢	يرتكب أخطاء تدل على عدم الانتباه.					
١٣	يصعب عليه الانتباه لمده طويلة.					
١٤	يتجنب أداء المهام التى تتطلب تركيزًا مستمرًا.					
١٥	يفقد أدواته المدرسية بسهولة.					
١٦	يصعب عليه البدء فى عمل واجباته المدرسية.					
١٧	يرتكب أخطاء تدل على الإهمال.					
١٨	ينتبه بصعوبة.					
١٩	يبدو أنه لا ينصت لشرح المدرس فى الفصل.					

م	العبارات	يحدث دائمًا	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
٢٠	يصعب عليه إتباع التعليمات.					
٢١	لا تتوافق حركات يديه مع حركات عينيه أثناء الأداء.					
٢٢	ينتقل بصورة فجائية من نشاط لآخر.					
٢٣	يفشل فى إكمال المهام التى يبدأها.					
٢٤	يترك بعض الكلمات والحروف عندما يقرأ أو يكتب.					
٢٥	ينسى أدواته المدرسية وكتبه فى البيت.					
٢٦	لا ينتبه للأوامر المطلوب تنفيذها.					
٢٧	حين يكلف بمهمة محددة يكون منتبهًا لأى شيء آخر.					
٢٨	ليس بمقدوره متابعة شرح المعلم منذ أن يبدأ حتى يفرغ من الشرح.					
٢٩	إذا طلب منه المعلم أكثر من طلب لا يستطيع تلبية إلا واحدا منها فقط.					
٣٠	يصعب عليه تذكر أحداث سابقة(ماضية).					
٣١	يحتاج إلى تكرار التنبيهات.					
٣٢	لا ينتبه إلى وجه المعلم وإشاراته أثناء الشرح.					
٣٣	تزيغ نظرات عينيه فى كل اتجاه، ونحو أى مكان.					
٣٤	يثير انتباهه أمورًا لا تستحق الالتفات إليها.					
٣٥	درجاته فى الامتحانات المدرسية ضعيفة.					
٣٦	يستغرق وقتًا طويلًا فى حل الواجبات					

م	العبارات	يحدث دائما	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
	المدرسية.					
٣٧	على الرغم من ذكائه، فإنه يتقدم فى الدراسة ببطء.					
٣٨	يرسب فى بعض سنوات الدراسة.					
٣٩	من الصعب عليه تذكر معلومات سبق له حفظها.					
٤٠	ليس بمقدوره إعادة شرح ما سبق له.					
٤١	يستغرق فى أحلام اليقظة.					
	المجموع					

- البعد الثانى: النشاط الزائد والاندفاعية:

م	العبارات	يحدث دائما	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
٤٢	كثير الحركة إلى درجة الإفراط.					
٤٣	لا يستقر فى مكان واحد لفترة طويلة نسبيًا (عشر دقائق مثلًا).					
٤٤	من السهل استثارته(إثارة غضبه).					
٤٥	كثير الشغب داخل الفصل.					
٤٦	يقلق راحة زملائه أو زميلاته.					
٤٧	متقلب فى انفعالاته.					
٤٨	يرغب فى أن تجاب طلباته فى الحال.					
٤٩	سريع الانفعال.					
٥٠	لا يمكن التنبؤ بسلوكه.					
٥١	يبكى لأتفه الأسباب.					
٥٢	يبدو مندفعًا فى أقواله.					
٥٣	لا يتحمل سلوكيات الآخرين.					

م	العبارات	يحدث دائما	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
٥٤	يندفع فى سلوكه دون حساب للعواقب(دون حساب لما يترتبُ عليه من نتائج).					
٥٥	لا يواصل اللعب وقتًا طويلًا(عشر دقائق مثلًا) فى لعبة واحدة.					
٥٦	عندما يغضب لا يستطيع ضبط غضبه.					
٥٧	يصعب عليه تكوين علاقات طيبة مع زملائه أو زميلاته.					
٥٨	إذا سأل المعلم سؤالًا يندفع فى الإجابة عنه دون تفكير.					
٥٩	لا يستطيع إتمام واجباته المدرسية.					
٦٠	يخرج عن النظام.					
٦١	متقلب المزاج.					
٦٢	يتحدث – فى داخل الفصل- بصوت مرتفع فجأة دون مراعاة للنظام.					
٦٣	يصعب عليه تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه.					
٦٤	يجرى ويقفز داخل الفصل.					
٦٥	يتسلق سور المدرسة والأشجار.					
٦٦	يتلوى ويتململ فى مقعده.					
٦٧	يخطف الأشياء من زملاء فصله.					
٦٨	يبدو ثرثارًا بشكل يلفت النظر.					
٦٩	يسئ استخدام أدواته.					
٧٠	يبدو نافذ الصبر.					
٧١	يصعب عليه الانتظار حتى يأتى دوره فى الإجابة.					

م	العبارات	يحدث دائمًا	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
٧٢	يبدو متسرعًا فى إجاباته.					
٧٣	يبدو مندفعًا فى أفعاله.					
٧٤	يقاطع الآخرين أثناء حوارهم مع بعضهم بعضًا.					
٧٥	يتطفل على الآخرين.					
٧٦	لا ينتظر حتى يستمع إلى التعليمات.					
٧٧	يفشل فى إتباع قواعد اللعب.					
٧٨	يبدو غير مهتم بتنظيم حاجاته.					
٧٩	يؤجل أداء المهام الصعبة.					
٨٠	يبدو غير مستقر فى مقعده.					
٨١	يجد صعوبة فى أن يظل جالسًا					
٨٢	يتفوه بأول شيء يطرأ على ذهنه.					
٨٣	يلقى الأشياء على زملائه فى الفصل.					
٨٤	يتوعد زملاءه.					
٨٥	يتلف الأدوات المدرسية لزملائه.					
٨٦	يقوم بضرب زملائه.					
٨٧	يقوم بدفع زملائه.					
٨٨	يعرقل زملاءه أثناء سيرهم أو جريهم.					
٨٩	يثير غضب زملائه.					
٩٠	كثير الحركة بلا هدف.					
٩١	يقوم ببعض التصرفات العدوانية التي لا تفيد.					
٩٢	يؤذى نفسه بكثرة الحركة.					
٩٣	لا يميل إلى الهدوء والراحة.					
٩٤	ينتقل من مكان إلى آخر على نحو مزعج.					

م	العبارات	يحدث دائمًا	يحدث كثيرًا	يحدث أحيانًا	يحدث نادرًا	لا يحدث أبدًا
٩٥	إذا نظرت إليه وجدت كأن كل عضو فيه يتحرك.					
٩٦	يقفز من فوق الأماكن العالية دون خوف.					
٩٧	لا يلتزم بالهدوء والنظام فى طابور الصباح.					
٩٨	يميل إلى السلوكيات التى تتطلب الحركة وليس التفكير.					
٩٩	يبدو مظهره بعد الفسحة كأنه عائد من مشاجرة.					
١٠٠	يجرى حول المقاعد فى الفصل.					
١٠١	يطلب الخروج من الفصل لأسباب غير مقنعة.					
١٠٢	كثير التشاجر مع زملاء فصله.					
١٠٣	سلوكه عنيف حتى مع زملائه القريبين منه.					
١٠٤	يضرب المقعد بيديه أو يركله برجليه.					
١٠٥	يميل إلى ممارسة الألعاب العنيفة.					
١٠٦	سلوكه يؤذى الآخرين.					
١٠٧	يحدث فوضى فى المكان الذى يوجد فيه.					
١٠٨	يلوم زملاءه.					
١٠٩	لا يعترف بأخطائه.					
١١٠	يعانى من اضطرابات فى التناسق الحركى.					
١١١	متسرع فى الاستجابة لأى موقف يعرض عليه أو يمر به.					

م	العبارات	يحدث دائما	يحدث كثيرًا	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث أبدًا
١١٢	يُحب أن يبدأ هو أولًا.					
١١٣	يندفع فى إجابة أى سؤال دون تروى.					
١١٤	يندفع فى رد فعله حين يكلف بأى عمل.					
١١٥	رد فعله فى أى موقف لا يتناسب مع طبيعة هذا الموقف.					
١١٦	يجيب إجابات خاطئة عن الأسئلة الموجهة إليه نتيجة تسرعه.					
١١٧	لا يمكن التنبؤ بسلوكه.					
١١٨	متردد فى أدائه.					
١١٩	من الصعب أن يسيطر على نفسه.					
١٢٠	لا يهتم بعواقب ما يفعله من ثواب أو عقاب.					
١٢١	يتفعل ويتشاجر لأتفه الأسباب.					
١٢٢	كثير الشغب.					
١٢٣	يغضب بشكل غير متوقع.					
١٢٤	من الصعب عليه الالتزام بنظام المدرسة.					
١٢٥	من الصعب عليه إطاعة تعليمات معلميه.					
١٢٦	من الصعب عليه الالتزام بقوانين اللعب.					
١٢٧	يشكو منه زملاؤه ومعلموه.					
١٢٨	من الصعب عليه تكوين صداقات مع آخرين.					
١٢٩	يُعاقَب من معلميه.					
١٣٠	يشكو من نبذ زملائه له.					

م	العبارات	يحدث دائما	يحدث كثيرًا	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث أبدًا
١٣١	يمكن إغضابه بسهولة.					
١٣٢	يكثر من الحديث مع زملائه أثناء شرح المعلم.					
١٣٣	لا يتوقف عن الحوار مع من يجلس بجواره حين يبدأ المعلم فى الشرح.					
	المجموع					

جدول (١٦)

الدرجات الخام والمئينيات لمقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة المدرسية)

البعد الأول قصور الانتباه				البعد الثاني النشاط الزائد والاندفاعية			
المئيني	الدرجة الخام	المئيني	الدرجة الخام	المئيني	الدرجة الخام	المئيني	الدرجة الخام
١	٤١	٥١	٦٠	١	٩٢	٥١	١٣٥
٢	٤١	٥٢	٦٠	٢	٩٢	٥٢	١٣٦
٣	٤١	٥٣	٦٢	٣	٩٢	٥٣	١٣٦
٤	٤١	٥٤	٦٢	٤	٩٢	٥٤	١٣٦
٥	٤١	٥٥	٦٤	٥	٩٢	٥٥	١٣٨
٦	٤١	٥٦	٦٥	٦	٩٢	٥٦	١٤٣
٧	٤١	٥٧	٦٦	٧	٩٢	٥٧	١٤٦
٨	٤١	٥٨	٦٧	٨	٩٢	٥٨	١٤٩
٩	٤١	٥٩	٦٧	٩	٩٢	٥٩	١٥٣
١٠	٤١	٦٠	٦٧	١٠	٩٢	٦٠	١٥٨
١١	٤١	٦١	٧٠	١١	٩٢	٦١	١٦٢
١٢	٤١	٦٢	٧١	١٢	٩٣	٦٢	١٦٥
١٣	٤١	٦٣	٧٢	١٣	٩٣	٦٣	١٦٨
١٤	٤١	٦٤	٧٤	١٤	٩٣	٦٤	١٧١
١٥	٤١	٦٥	٧٩	١٥	٩٣	٦٥	١٧٥
١٦	٤١	٦٦	٨٣	١٦	٩٣	٦٦	١٨٤
١٧	٤٢	٦٧	٨٤	١٧	٩٣	٦٧	١٩٤
١٨	٤٢	٦٨	٨٤	١٨	٩٣	٦٨	٢٠٣
١٩	٤٣	٦٩	٨٧	١٩	٩٤	٦٩	٢٠٨
٢٠	٤٣	٧٠	٩١	٢٠	٩٤	٧٠	٢١٣

البعد الأول قصور الانتباه				البعد الثاني النشاط الزائد والاندفاعية			
المثيني	الدرجة الخام	المثيني	الدرجة الخام	المثيني	الدرجة الخام	المثيني	الدرجة الخام
٢١	٤٤	٧١	٩٣	٢١	٩٤	٧١	٢١٩
٢٢	٤٤	٧٢	٩٦	٢٢	٩٥	٧٢	٢٢٣
٢٣	٤٥	٧٣	٩٨	٢٣	٩٥	٧٣	٢٢٧
٢٤	٤٥	٧٤	١٠١	٢٤	٩٥	٧٤	٢٣٠
٢٥	٤٥	٧٥	١٠٢	٢٥	٩٥	٧٥	٢٣٠
٢٦	٤٥	٧٦	١٠٣	٢٦	٩٦	٧٦	٢٤٦
٢٧	٤٦	٧٧	١٠٣	٢٧	٩٧	٧٧	٢٥٣
٢٨	٤٦	٧٨	١٠٨	٢٨	٩٨	٧٨	٢٥٨
٢٩	٤٦	٧٩	١١٠	٢٩	٩٩	٧٩	٢٦٠
٣٠	٤٦	٨٠	١١٢	٣٠	١٠٠	٨٠	٢٦٢
٣١	٤٦	٨١	١١٢	٣١	١٠١	٨١	٢٦٣
٣٢	٤٦	٨٢	١١٥	٣٢	١٠٢	٨٢	٢٦٣
٣٣	٤٧	٨٣	١١٥	٣٣	١٠٤	٨٣	٢٦٨
٣٤	٤٧	٨٤	١١٩	٣٤	١٠٤	٨٤	٢٧١
٣٥	٤٨	٨٥	١٢٥	٣٥	١٠٥	٨٥	٢٧٧
٣٦	٤٨	٨٦	١٢٥	٣٦	١٠٦	٨٦	٢٨٢
٣٧	٤٨	٨٧	١٢٦	٣٧	١٠٧	٨٧	٢٨٧
٣٨	٤٩	٨٨	١٢٧	٣٨	١٠٨	٨٨	٢٩٠
٣٩	٤٩	٨٩	١٣٠	٣٩	١١١	٨٩	٢٩٣
٤٠	٤٩	٩٠	١٣٣	٤٠	١١٥	٩٠	٣٠٠
٤١	٥٠	٩١	١٤٢	٤١	١١٥	٩١	٣٠٠
٤٢	٥٠	٩٢	١٤٨	٤٢	١١٦	٩٢	٣١٧
٤٣	٥٠	٩٣	١٥١	٤٣	١١٨	٩٣	٣٤٧
٤٤	٥١	٩٤	١٥٤	٤٤	١١٩	٩٤	٣٥٠
٤٥	٥٢	٩٥	١٥٨	٤٥	١٢٠	٩٥	٣٥٣

البعد الأول قصور الانتباه				البعد الثاني النشاط الزائد والاندفاعية			
المثيني	الدرجة الخام	المثيني	الدرجة الخام	المثيني	الدرجة الخام	المثيني	الدرجة الخام
٤٦	٥٣	٩٦	١٦١	٤٦	١٢٣	٩٦	٣٥٩
٤٧	٥٥	٩٧	١٦٤	٤٧	١٢٦	٩٧	٣٦٣
٤٨	٥٧	٩٨	١٧١	٤٨	١٢٨	٩٨	٣٧٦
٤٩	٥٩	٩٩	١٧٦	٤٩	١٣١	٩٩	٤٠٠
٥٠	٥٩			٥٠	١٣٣		

الملحق (9):

الخطوات الكاملة

لتقنين مقياس

اضطراب قصور

الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد

- تقنين المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ملتحقين بالصف الأول حتى الصف السادس الابتدائى من بعض مدارس محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦ – ١٢ سنة بمتوسط عمرى (٩.٣٥) وانحراف معيارى (٢.٤٩) سنة وبلغ حجم عينة التقنين (٨٠٨) تلميذًا وتلميذة. والجدول التالى يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للصف الدراسى.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة

العمر الزمني	العدد	النسبة المئوية	الجنس	
			ذكر	أنثي
الصف الأول	٩٨	٪١٢.١	٥١	٤٧
الصف الثاني	١٠٩	٪١٣.٥	٦١	٤٨
الصف الثالث	١٣٣	٪١٦.٥	٦٦	٦٧
الصف الرابع	١٤١	٪١٧.٥	٦٠	٨١
الصف الخامس	١٦٢	٪٢٠	٧٨	٨٤
الصف السادس	١٦٥	٪٢٠.٤	٧٧	٨٨
المجموع	٨٠٨	٪ ١٠٠	٣٩٣	٤١٥

وتم حساب صدق وثبات المقياس على النحو التالى:

- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

- الطريقة الأولى: الصدق العاملى للمقياس:

تم إجراء تحليل عاملى لبنود المقياس حيث استخرجت مصفوفة معاملات الارتباط وتم تحليلها عامليًا بطريقة المكونات الأساسية Principal Components لهوتلنج Hoteling، وتم تحديد القيم المميزة للعوامل (الجذر الكامن) بألا تقل عن واحد صحيح على محك كايزر Kaiser لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة فاريمكس Varimax، وقد اعتبر محك التشبع الجوهرى للعامل وفقًا لمحك جليفورد والذى يكون ذو دلالة لا تقل عن ٠.٣، وقد قام الباحثان بتحديد عدد العوامل بعاملين وذلك طبقا لما وضعه الدليل التشخيصى والإحصائى للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM.IV-R,2000)، وتوضح الجداول التالية نتائج التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد لمقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية).

جدول (٢)

التحليل العاملى بعد التدوير

لمقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة الأسرية) (ن= ٨٠٨)

رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني		الأول	الثاني
١		٠.٧٢	٢٩	٠.٣٥	٠.٦٨	٥٧		٠.٨٩
٢		٠.٦٥	٣٠	٠.٤٩	٠.٧٣	٥٨		٠.٨٨
٣		٠.٦٨	٣١	٠.٤٨	٠.٧٠	٥٩	٠.٩٠	
٤		٠.٧٩	٣٢	٠.٣٩	٠.٧٦	٦٠	٠.٩٣	

رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني		الأول	الثاني
٥		٠.٧٩	٣٣	٠.٣٩	٠.٧٣	٦١	٠.٨٩	
٦	٠.٥٩		٣٤	٠.٣٣	٠.٨٥	٦٢	٠.٩٢	
٧		٠.٧٠	٣٥	٠.٤٥	٠.٧٨	٦٣	٠.٩٢	
٨		٠.٦١	٣٦		٠.٧٧	٦٤	٠.٩٣	
٩		٠.٥٧	٣٧		٠.٨٢	٦٥	٠.٩٤	
١٠		٠.٦٩	٣٨		٠.٨٨	٦٦	٠.٩١	
١١	٠.٣١	٠.٥٣	٣٩		٠.٨٨	٦٧	٠.٧٨	
١٢		٠.٤١	٤٠	٠.٣٦	٠.٨٠	٦٨	٠.٩٤	
١٣	٠.٣٧	٠.٦٣	٤١		٠.٧٦	٦٩	٠.٨٨	
١٤	٠.٣٨	٠.٧٥	٤٢	٠.٤٠	٠.٨١	٧٠	٠.٨٩	
١٥	٠.٤٠	٠.٤٧	٤٣		٠.٨٧	٧١	٠.٧٢	
١٦	٠.٤٤	٠.٦١	٤٤	٠.٣٧	٠.٣٢	٧٢	٠.٨٥	
١٧	٠.٤٣	٠.٤٨	٤٥		٠.٨٨	٧٣	٠.٩٧	
١٨		٠.٦٤	٤٦		٠.٨٧	٧٤	٠.٨٥	
١٩		٠.٦٦	٤٧	٠.٩٣	٠.٣١	٧٥	٠.٨٢	
٢٠		٠.٤٧	٤٨		٠.٨٨	٧٦	٠.٩٤	
٢١	٠.٤٣	٠.٥٣	٤٩	٠.٨٦	٠.٤١	٧٧	٠.٦٨	
٢٢	٠.٤٩	٠.٥٦	٥٠		٠.٨٨	٧٨	٠.٩٦	
٢٣	٠.٥٣	٠.٦١	٥١	٠.٣٥	٠.٨٢	٧٩	٠.٨٩	
٢٤	٠.٤٥	٠.٦٣	٥٢		٠.٨٩			
٢٥	٠.٤٥	٠.٦٩	٥٣		٠.٩٥			
٢٦	٠.٤٩	٠.٦٩	٥٤		٠.٨٩			
٢٧	٠.٣١	٠.٧٥	٥٥		٠.٩١			
٢٨		٠.٧٧	٥٦		٠.٩١			
الجذر الكامن							٦٠.٣٦	٨.٢٤
نسبة التباين							٥١.٠٩	١٧.٤٩

يتضح من الجدول السابق أن هناك عاملين رئيسيين وفقًا لدرجات التشبعات للعوامل باستخراج محك جليفورد الذى يكون ذو دلالة لا تقل عن ٠.٣٠ ومن هذه النتائج يبرز العاملين الرئيسيين لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ويتضح ذلكُ من الجدولين رقمى (٣، ٤).

جدول (٣)

درجات تشبع العامل الأول لمقياس

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة الأسرية)

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٦	يتشتت انتباهه بسهوله.	٠.٥٩
٤٤	ينتقل من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من النشاط الأول.	٠.٣٧
٤٧	يفشل فى إكمال المهام التى يبدأها.	٠.٩٣
٤٩	يترك بعض الكلمات والحروف عندما يقرأ أو يكتب.	٠.٨٦
٥٩	إذا طلب منه أكثر من طلب لا يستطيع تلبية إلا واحدًا منها فقط.	٠.٩٠
٦٠	يصعب عليه تذكر أحداث سابقه(ماضيه).	٠.٩٣
٦١	يحتاج إلى تكرار التنبيهات.	٠.٨٩
٦٢	تزيغ نظرات عينيه فى كل اتجاه ونحو أى مكان.	٠.٩٢
٦٣	يثير انتباهه أمور لا يستحق الالتفات إليها.	٠.٩٢
٦٤	على الرغم من ذكائه،فإنه يتقدم فى الدراسة ببطء	٠.٩٣
٦٥	يستغرق فى أحلام اليقظة.	٠.٩٤
٦٦	تركيزه ضعيف.	٠.٩١
٦٧	يصعب عليه إكمال مهمة بدأ فيها بالفعل.	٠.٧٨

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٦٨	غير منظم.	٠.٩٤
٦٩	كثير النسيان.	٠.٨٨
٧٠	لا ينتبه إلى التفاصيل.	٠.٨٩
٧١	يبدو شارد الذهن.	٠.٧٢
٧٢	يرتكب أخطاء تدل على عدم الانتباه.	٠.٨٥
٧٣	يصعب عليه الانتباه لمده طويلة.	٠.٩٧
٧٤	يتجنب أداء المهام التى تتطلب تركيزًا مستمرًا.	٠.٨٥
٧٥	ينتبه بصعوبة.	٠.٨٢
٧٦	يصعب عليه البدء فى عمل واجباته المدرسية.	٠.٩٤
٧٧	درجاته فى الامتحانات المدرسية ضعيفة.	٠.٦٨
٧٨	يستغرق وقتًا طويلًا فى حل الواجبات المدرسية.	٠.٩٦
٧٩	يرسب فى بعض سنوات الدراسة.	٠.٨٩

يوضح جدول (٣) درجات تشبع عبارات العامل الأول لمقياس البيئة الأسرية وهى تلك العبارات التى تدل على قصور انتباه الطفل وعدم قدرته على التركيز وقابليته العالية للتشتت والتى يطلق عليها قصور الانتباه.

جدول (٤)

درجات تشبع العامل الثانى لمقياس

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة الأسرية)

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
١	كثير الحركة إلى درجة الإفراط.	٠.٧٢
٢	لا يستقر فى مكان واحد لفترة طويلة نسبيًا (عشر	٠.٦٥

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
	دقائق مثلًا).	
٣	من السهل استثارته(إثارة غضبه).	٠.٦٨
٤	كثير الشغب فى المنزل.	٠.٧٩
٥	يقلق راحة إخوته وأخواته.	٠.٧٩
٧	غير مطيع للتعليمات.	٠.٧٠
٨	متقلب فى انفعالاته.	٠.٦١
٩	يرغب فى أن تجاب طلباته فى الحال	٠.٥٧
١٠	سريع الانفعال.	٠.٦٩
١١	لا يمكن التنبؤ بسلوكه.	٠.٥٣
١٢	يبكى لأتفه الأسباب.	٠.٤١
١٣	لا يتحمل سلوكيات الآخرين.	٠.٦٣
١٤	يندفع فى سلوكه دون حساب للعواقب. (دون حساب لما يترتب عليه من نتائج)	٠.٧٥
١٥	لا يواصل اللعب وقتًا طويلًا(عشر دقائق مثلًا) فى لعبة واحدة.	٠.٤٧
١٦	عندما يغضب لا يستطيع ضبط غضبه.	٠.٦١
١٧	يصعب عليه تكوين علاقات طيبة مع إخوته وأخواته.	٠.٤٨
١٨	لا يستطيع إتمام واجباته المدرسية فى المنزل.	٠.٦٤
١٩	يجد صعوبة فى النوم.	٠.٦٦
٢٠	شهيته منخفضة للطعام.	٠.٤٧
٢١	يبدو ثرثارًا بشكل يلفت النظر.	٠.٥٣
٢٢	كثير الحركة بلا هدف.	٠.٥٦
٢٣	يقوم ببعض التصرفات العدوانية التى لا تفيد.	٠.٦١

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٢٤	يؤذى نفسه بكثرة الحركة.	٠.٦٣
٢٥	لا يميل للهدوء والراحة.	٠.٦٩
٢٦	ينتقل من مكان إلى آخر على نحو مزعج.	٠.٦٩
٢٧	إذا نظرت إليه وجدت كأن كل عضو فيه يتحرك.	٠.٧٥
٢٨	يحدث ضجيجا عند تناول الطعام.	٠.٧٧
٢٩	يقفز من فوق الأماكن العالية دون خوف.	٠.٦٨
٣٠	يميل إلى السلوكيات التى تتطلب حركة وليس تفكيرًا.	٠.٧٣
٣١	يتشاجر مع إخوته وأخواته ويعاملهم بعنف.	٠.٧٠
٣٢	سلوكه عنيف حتى مع المقربين منه.	٠.٧٦
٣٣	يميل إلى ممارسة الألعاب العنيفة.	٠.٧٣
٣٤	سلوكه يؤذى الآخرين.	٠.٨٥
٣٥	يحدث فوضى فى المكان الذى يوجد فيه.	٠.٧٨
٣٦	يلوم زملاءه.	٠.٧٧
٣٧	لا يعترف بأخطائه.	٠.٨٢
٣٨	لا تتوافق حركات يديه مع حركات عينيه أثناء الأداء.	٠.٨٨
٣٩	يعانى من اضطرابات فى التناسق الحركى.	٠.٨٨
٤٠	متسرع فى الاستجابة لأى موقف يعرض عليه أو يمر به.	٠.٨٠
٤١	يحب أن يبدأ هو أولًا.	٠.٧٦
٤٢	يندفع فى رد فعله حين يكلف بأى عمل.	٠.٨١
٤٣	رد فعله فى أى موقف لا يتناسب مع طبيعة هذا الموقف.	٠.٨٧

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٤٥	متردد فى أدائه.	٠.٨٨
٤٦	من الصعب أن يسيطر على نفسه.	٠.٨٧
٤٨	لا يهتم بعواقب ما يفعله من صواب أو عقاب.	٠.٨٨
٥٠	ينفعل ويتشاجر لأتفه الأسباب.	٠.٨٨
٥١	كثير الشغب.	٠.٨٢
٥٢	يغضب بشكل غير متوقع.	٠.٨٩
٥٣	يندفع حين يجلس إلى الطعام بشكل غير لائق.	٠.٩٥
٥٤	يشكو منه إخوته وأخواته.	٠.٨٩
٥٥	من الصعب عليه تكوين صداقات مع آخرين.	٠.٩١
٥٦	يعاقب من والديه.	٠.٩١
٥٧	يثير المشكلات والخلافات مع إخوته وأخواته.	٠.٨٩
٥٨	يمكن إغضابه بسهوله.	٠.٨٨

يوضح جدول (٤) درجات تشبع عبارات العامل الثانى للمقياس، وهى تلك العبارات التى تدل على فرط نشاط الطفل واندفاعيته والتى يطلق عليها اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية.

جدول (٥)

التحليل العاملى بعد التدوير لمقياس

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة المدرسية) (ن= ٨٠٨)

رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني		الأول	الثاني
١	٠.٣١	٠.٧٩	٤٦	٠.٦٩	٠.٣٧	٩١	٠.٣٦	٠.٧٩
٢	٠.٣٦	٠.٧٧	٤٧	٠.٧٥	٠.٤١	٩٢	٠.٣٣	٠.٧٩

رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني		الأول	الثاني
٣	٠.٣٩	٠.٧١	٤٨	٠.٦٣	٠.٤٧	٩٣	٠.٣٩	٠.٦٧
٤	٠.٤٣	٠.٦٨	٤٩	٠.٦٩	٠.٤٤	٩٤	٠.٤٢	٠.٧٤
٥	٠.٥٦	٠.٧٥	٥٠	٠.٨٣	٠.٣٦	٩٥	٠.٥٧	٠.٥٩
٦	٠.٦٦	٠.٤٧	٥١	٠.٧٤	٠.٤١	٩٦	٠.٥٣	٠.٥٩
٧	٠.٤٠	٠.٥٣	٥٢	٠.٧٩	٠.٣٣	٩٧	٠.٦٦	٠.٦١
٨	٠.٤٠	٠.٧٢	٥٣	٠.٧٨	٠.٤٣	٩٨	٠.٦٢	٠.٦٣
٩		٠.٧٩	٥٤	٠.٧٨	٠.٣٨	٩٩	٠.٤٨	٠.٦٩
١٠		٠.٧٨	٥٥	٠.٦١	٠.٥١	١٠٠	٠.٤٩	٠.٧٢
١١	٠.٥٠	٠.٦٣	٥٦	٠.٥٦	٠.٥٣	١٠١	٠.٧٣	٠.٣٩
١٢		٠.٥٥	٥٧	٠.٤٢	٠.٧٧	١٠٢	٠.٥٨	٠.٥٩
١٣		٠.٧٩	٥٨	٠.٣٩	٠.٧٩	١٠٣	٠.٧٤	٠.٤٢
١٤	٠.٤٢	٠.٧٣	٥٩	٠.٤٣	٠.٧٦	١٠٤	٠.٧٢	٠.٤٣
١٥	٠.٣٤	٠.٥٦	٦٠	٠.٤٢	٠.٦٧	١٠٥	٠.٥٥	٠.٦٧
١٦	٠.٤٨	٠.٦٩	٦١	٠.٥٩	٠.٦٥	١٠٦	٠.٤٤	٠.٧١
١٧	٠.٥١	٠.٥٣	٦٢	٠.٤٧	٠.٦٨	١٠٧	٠.٤٦	٠.٤٩
١٨	٠.٤١	٠.٧١	٦٣	٠.٤٩	٠.٦٦	١٠٨	٠.٥٧	٠.٦٩
١٩		٠.٧٠	٦٤	٠.٥٢	٠.٦٥	١٠٩	٠.٥٢	٠.٦٧
٢٠	٠.٤٨	٠.٦٣	٦٥	٠.٤٦	٠.٦٧	١١٠	٠.٥٧	٠.٥٨
٢١		٠.٧٦	٦٦	٠.٥٢	٠.٦٦	١١١	٠.٤٦	٠.٧٢
٢٢	٠.٣٣	٠.٧٨	٦٧	٠.٥٧	٠.٦٠	١١٢	٠.٤٢	٠.٧٥
٢٣	٠.٦١	٠.٥٦	٦٨	٠.٤٥	٠.٦٥	١١٣	٠.٤٥	٠.٦٨
٢٤	٠.٣٢	٠.٧١	٦٩	٠.٣٨	٠.٧٣	١١٤	٠.٥١	٠.٦٦
٢٥	٠.٤٧	٠.٥٨	٧٠	٠.٥٦	٠.٦١	١١٥	٠.٤٩	٠.٧٦
٢٦		٠.٦٩	٧١	٠.٥١	٠.٦١	١١٦	٠.٦٣	٠.٥٩

رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل		رقم العبارة	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني		الأول	الثاني
٢٧	٠.٣٥	٠.٦١	٧٢	٠.٤٥	٠.٧٠	١١٧	٠.٧٠	٠.٥٤
٢٨		٠.٦٩	٧٣	٠.٤٨	٠.٧٢	١١٨	٠.٦٨	٠.٥٢
٢٩	٠.٥٦	٠.٦٣	٧٤	٠.٥٦	٠.٦٥	١١٩	٠.٦١	٠.٥٩
٣٠		٠.٧٥	٧٥	٠.٣١	٠.٦٩	١٢٠	٠.٦٧	٠.٤٥
٣١	٠.٥٦	٠.٦٨	٧٦	٠.٣٤	٠.٧٥	١٢١	٠.٥٨	٠.٥٧
٣٢	٠.٧٣	٠.٤٧	٧٧	٠.٤٩	٠.٧٢	١٢٢	٠.٦٤	٠.٥١
٣٣	٠.٤٤	٠.٧٩	٧٨	٠.٤٧	٠.٧٠	١٢٣	٠.٦٧	٠.٤٦
٣٤	٠.٤١	٠.٧٦	٧٩	٠.٥١	٠.٦٢	١٢٤	٠.٤٩	٠.٦٩
٣٥	٠.٤٨	٠.٨١	٨٠	٠.٤٧	٠.٦٧	١٢٥	٠.٤٩	٠.٦٦
٣٦	٠.٣٦	٠.٨٢	٨١	٠.٤١	٠.٧٧	١٢٦	٠.٦٩	٠.٦١
٣٧	٠.٣٦	٠.٨٣	٨٢	٠.٤٤	٠.٧٧	١٢٧	٠.٨٤	
٣٨	٠.٤٢	٠.٧٩	٨٣	٠.٥٦	٠.٦١	١٢٨	٠.٧٤	
٣٩	٠.٤٢	٠.٨٢	٨٤	٠.٤٩	٠.٥٩	١٢٩	٠.٧٧	٠.٣٢
٤٠	٠.٥١	٠.٦٧	٨٥	٠.٥٢	٠.٦٧	١٣٠	٠.٤٣	
٤١	٠.٧٦	٠.٣٧	٨٦	٠.٥٢	٠.٦٩	١٣١	٠.٨٢	
٤٢	٠.٧١	٠.٣٩	٨٧	٠.٣٣	٠.٨١	١٣٢	٠.٨٣	
٤٣	٠.٧٤	٠.٤٤	٨٨	٠.٣٩	٠.٧٩	١٣٣	٠.٧١	٠.٤١
٤٤	٠.٧٧	٠.٣٦	٨٩	٠.٦٥	٠.٥٧			
٤٥	٠.٧٢	٠.٤٣	٩٠	٠.٥٦	٠.٦٥			
الجذر الكامن							٦٥.١٩	٤.٤٠
نسبة التباين							٣٨.٥٤	٣١.٠٦

يتضح من الجدول السابق أن هناك عاملين رئيسيين وفقًا لدرجات التشبعات للعوامل باستخراج محك جليفورد الذى يكون ذو دلالة لا تقل عن ٠.٣٠ ومن هذه النتائج يبرز العاملين الرئيسيين لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ويتضح ذلك من الجدولين رقمى (٦، ٧).

جدول (٦)

درجات تشبع العامل الأول لمقياس

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة المدرسية)

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٦	يتشتت انتباهه بسهوله.	٠.٦٦
٧	غير مطيع للتعليمات.	٠.٥٣
٢٣	لا يستطيع متابعة شرح المدرس فى الفصل.	٠.٦١
٣٢	ينتقل من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من النشاط الأول.	٠.٧٣
٤١	تركيزه ضعيف.	٠.٧٦
٤٢	يصعب عليه إكمال مهمة بدأ فيها بالفعل.	٠.٧١
٤٣	غير منظم.	٠.٧٤
٤٤	كثير النسيان.	٠.٧٧
٤٥	لا ينتبه إلى التفاصيل.	٠.٧٢
٤٦	يبدو شارد الذهن.	٠.٦٩
٤٧	يتصف انتباهه بأنه قصير الأمد.	٠.٧٥
٤٨	يرتكب أخطاء تدل على عدم الانتباه.	٠.٦٣
٤٩	يصعب عليه الانتباه لمده طويلة.	٠.٦٩
٥٠	يتجنب أداء المهام التى تتطلب تركيزًا مستمرًا.	٠.٨٣
٥١	يفقد أدواته المدرسية بسهولة.	٠.٧٤
٥٢	يصعب عليه البدء فى عمل واجباته المدرسية.	٠.٧٩
٥٣	يرتكب أخطاء تدل على الإهمال.	٠.٧٨
٥٤	ينتبه بصعوبة.	٠.٧٨

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٥٥	يبدو أنه لا ينصت لشرح المدرس فى الفصل.	٠.٦١
٥٦	يصعب عليه إتباع التعليمات.	٠.٥٦
٨٩	لا تتوافق حركات يديه مع حركات عينيه أثناء الأداء.	٠.٦٥
٩٧	ينتقل بصورة فجائية من نشاط لآخر.	٠.٦٦
١٠١	يفشل فى إكمال المهام التى يبدأها.	٠.٧٣
١٠٣	يترك بعض الكلمات والحروف عندما يقرأ أو يكتب.	٠.٧٤
١٠٤	ينسى أدواته المدرسية وكتبه فى البيت.	٠.٧٢
١١٦	لا ينتبه للأوامر المطلوب تنفيذها.	٠.٦٣
١١٧	حين يكلف بمهمة محددة يكون منتبهًا لأى شيء آخر.	٠.٧٠
١١٨	ليس بمقدوره متابعة شرح المعلم منذ أن يبدأ حتى يفرغ من الشرح.	٠.٦٨
١١٩	إذا طلب منه المعلم أكثر من طلب لا يستطيع تلبية إلا واحدا منها فقط.	٠.٦١
١٢٠	يصعب عليه تذكر أحداث سابقة(ماضية)	٠.٦٧
١٢١	يحتاج إلى تكرار التنبيهات.	٠.٥٨
١٢٢	لا ينتبه إلى وجه المعلم وإشاراته أثناء الشرح.	٠.٦٤
١٢٣	تزيغ نظرات عينيه فى كل اتجاه،ونحو أى مكان.	٠.٦٧
١٢٦	يثير انتباهه أمورًا لا تستحق الالتفات إليها.	٠.٦٩
١٢٧	درجاته فى الامتحانات المدرسية ضعيفة.	٠.٨٤
١٢٨	يستغرق وقتًا طويلًا فى حل الواجبات المدرسية.	٠.٧٤
١٢٩	على الرغم من ذكائه،فإنه يتقدم فى الدراسة ببطء.	٠.٧٧
١٣٠	يرسب فى بعض سنوات الدراسة.	٠.٤٣
١٣١	من الصعب عليه تذكر معلومات سبق له حفظها.	٠.٨٢
١٣٢	ليس بمقدوره إعادة شرح ما سبق له.	٠.٨٣
١٣٣	يستغرق فى أحلام اليقظة.	٠.٧١

يوضح جدول (٦) درجات تشبع عبارات العامل الأول لمقياس البيئة الأسرية، وهى تلك العبارات التى تدل على قصور انتباه الطفل وعدم قدرته على التركيز وقابليته العالية للتشتت والتى يطلق عليها قصور الانتباه.

جدول (٧)

درجات تشبع العامل الثانى لمقياس

اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(صورة البيئة المدرسية)

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
١	كثير الحركة إلى درجة الإفراط.	٠.٧٩
٢	لا يستقر فى مكان واحد لفترة طويلة نسبيًا (عشر دقائق مثلًا).	٠.٧٧
٣	من السهل استثارته(إثارة غضبه).	٠.٧١
٤	كثير الشغب داخل الفصل.	٠.٦٨
٥	يقلق راحة زملائه أو زميلاته.	٠.٧٥
٨	متقلب فى انفعالاته.	٠.٧٢
٩	يرغب فى أن تجاب طلباته فى الحال	٠.٧٩
١٠	سريع الانفعال.	٠.٧٨
١١	لا يمكن التنبؤ بسلوكه.	٠.٦٣
١٢	يبكى لأتفه الأسباب	٠.٥٥
١٣	يبدو مندفعًا فى أقواله.	٠.٧٩
١٤	لا يتحمل سلوكيات الآخرين.	٠.٧٣
١٥	يندفع فى سلوكه دون حساب للعواقب (دون حساب لما يترتب عليه من نتائج).	٠.٥٦

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
١٦	لا يواصل اللعب وقتًا طويلًا(عشر دقائق مثلًا) فى لعبة واحدة.	٠.٦٩
١٧	عندما يغضب لا يستطيع ضبط غضبه.	٠.٥٣
١٨	يصعب عليه تكوين علاقات طيبة مع زملائه إو زميلاته.	٠.٧١
١٩	إذا سأل المعلم سؤالًا يندفع فى الإجابة عنه دون تفكير.	٠.٧٠
٢٠	لا يستطيع إتمام واجباته المدرسية.	٠.٦٣
٢١	يخرج عن النظام.	٠.٧٦
٢٢	متقلب المزاج.	٠.٧٨
٢٤	يتحدث – فى داخل الفصل- بصوت مرتفع فجأة دون مراعاة للنظام.	٠.٧١
٢٥	يصعب عليه تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه.	٠.٥٨
٢٦	يجرى ويقفز داخل الفصل.	٠.٦٩
٢٧	يتسلق سور المدرسة والأشجار.	٠.٦١
٢٨	يتلوى ويتململ فى مقعده.	٠.٦٩
٢٩	يخطف الأشياء من زملاء فصله.	٠.٦٣
٣٠	يبدو ثرثارًا بشكل يلفت النظر.	٠.٧٥
٣١	يسئ استخدام أدواته.	٠.٦٨
٣٣	يبدو نافذ الصبر.	٠.٧٩
٣٤	يصعب عليه الانتظار حتى يأتى دوره فى الإجابة.	٠.٧٦
٣٥	يبدو متسرعًا فى إجاباته.	٠.٨١
٣٦	يبدو مندفعًا فى أفعاله.	٠.٨٢
٣٧	يقاطع الآخرين أثناء حوارهم مع بعضهم بعضًا.	٠.٨٣

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٣٨	يتطفل على الآخرين.	٠.٧٩
٣٩	لا ينتظر حتى يستمع إلى التعليمات.	٠.٨٢
٤٠	يفشل فى إتباع قواعد اللعب.	٠.٦٧
٥٧	يبدو غير مهتم بتنظيم حاجاته.	٠.٧٧
٥٨	يؤجل أداء المهام الصعبة.	٠.٧٩
٥٩	يبدو غير مستقر فى مقعده.	٠.٧٦
٦٠	يجد صعوبة فى أن يظل جالسًا	٠.٦٧
٦١	يتفوه بأول شيء يطرأ على ذهنه.	٠.٦٥
٦٢	يلقى الأشياء على زملائه فى الفصل.	٠.٦٨
٦٣	يتوعد زملاءه.	٠.٦٦
٦٤	يتلف الأدوات المدرسية لزملائه.	٠.٦٥
٦٥	يقوم بضرب زملائه.	٠.٦٧
٦٦	يقوم بدفع زملائه.	٠.٦٦
٦٧	يعرقل زملاءه أثناء سيرهم أو جريهم.	٠.٦٠
٦٨	يثير غضب زملائه.	٠.٦٥
٦٩	كثير الحركة بلا هدف.	٠.٧٣
٧٠	يقوم ببعض التصرفات العدوانية التى لا تفيد.	٠.٦١
٧١	يؤذى نفسه بكثرة الحركة.	٠.٦١
٧٢	لا يميل إلى الهدوء والراحة.	٠.٧٠
٧٣	ينتقل من مكان إلى آخر على نحو مزعج.	٠.٧٢
٧٤	إذا نظرت إليه وجدت كأن كل عضو فيه يتحرك.	٠.٦٥

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٧٥	يقفز من فوق الأماكن العالية دون خوف.	٠.٦٩
٧٦	لا يلتزم بالهدوء والنظام فى طابور الصباح.	٠.٧٥
٧٧	يميل إلى السلوكيات التى تتطلب الحركة وليس التفكير.	٠.٧٢
٧٨	يبدو مظهره بعد الفسحة كأنه عائد من مشاجرة.	٠.٧٠
٧٩	يجرى حول المقاعد فى الفصل.	٠.٦٢
٨٠	يطلب الخروج من الفصل لأسباب غير مقنعة.	٠.٦٧
٨١	كثير التشاجر مع زملاء فصله.	٠.٧٧
٨٢	سلوكه عنيف حتى مع زملائه القريبين منه.	٠.٧٧
٨٣	يضرب المقعد بيديه أو يركله برجليه.	٠.٦١
٨٤	يميل إلى ممارسة الألعاب العنيفة.	٠.٥٩
٨٥	سلوكه يؤذى الآخرين.	٠.٦٧
٨٦	يحدث فوضى فى المكان الذى يوجد فيه.	٠.٦٩
٨٧	يلوم زملاءه	٠.٨١
٨٨	لا يعترف بأخطائه.	٠.٧٩
٩٠	يعانى من اضطرابات فى التناسق الحركى.	٠.٦٥
٩١	متسرع فى الاستجابة لأى موقف يعرض عليه أو يمر به.	٠.٧٩
٩٢	يجب أن يبدأ هو أولًا	٠.٧٩
٩٣	يندفع فى إجابة أى سؤال دون تروى.	٠.٦٧
٩٤	يندفع فى رد فعله حين يكلف بأى عمل.	٠.٧٤
٩٥	رد فعله فى أى موقف لا يتناسب مع طبيعة هذا الموقف.	٠.٥٩
٩٦	يجيب إجابات خاطئة عن الأسئلة الموجهة إليه نتيجة تسرعه.	٠.٥٩

رقم العبارة	العبارات	درجة التشبع
٩٨	لا يمكن التنبؤ بسلوكه.	٠.٦٣
٩٩	متردد فى أدائه.	٠.٦٩
١٠٠	من الصعب أن يسيطر على نفسه.	٠.٧٢
١٠٢	لا يهتم بعواقب ما يفعله من ثواب أو عقاب.	٠.٥٩
١٠٥	ينفعل ويتشاجر لأتفه الأسباب.	٠.٦٧
١٠٦	كثير الشغب.	٠.٧١
١٠٧	يغضب بشكل غير متوقع.	٠.٤٩
١٠٨	من الصعب عليه الالتزام بنظام المدرسة.	٠.٦٩
١٠٩	من الصعب عليه إطاعة تعليمات معلميه.	٠.٦٧
١١٠	من الصعب عليه الالتزام بقوانين اللعب.	٠.٥٨
١١١	يشكو منه زملاؤه ومعلموه.	٠.٧٢
١١٢	من الصعب عليه تكوين صداقات مع آخرين.	٠.٧٥
١١٣	يعاقب من معلميه.	٠.٦٨
١١٤	يشكو من نبذ زملائه له.	٠.٦٦
١١٥	يمكن إغضابه بسهولة.	٠.٧٦
١٢٤	يكثر من الحديث مع زملائه أثناء شرح المعلم.	٠.٦٩
١٢٥	لا يتوقف عن الحوار مع من يجلس بجواره حين يبدأ المعلم فى الشرح.	٠.٦٦

يوضح جدول (٧) درجات تشبع عبارات العامل الثانى لمقياس البيئة المدرسية، وهى تلك العبارات التى تدل على فرط نشاط الطفل واندفاعيته والتى يطلق عليها اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية.

- الطريقة الثانية: الاتساق الداخلى:

من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه كل عبارة، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (صورة البيئة الأسرية) والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه(ن= ٨٠٨)

البعد الأول قصور الانتباه		البعد الثانى النشاط الزائد والاندفاعية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	**,٦٧٢	١	**,٦٦٢	٢٧	**,٥٤٦	٥٥	**,٣٥٠
٤٤	**,٦١٤	٢	**,٥٧٧	٢٨	**,٥٠٥	٥٦	**,٦١٢
٤٧	**,٦٩٢	٣	**,٥٦٧	٢٩	**,٥٦٩	٥٧	**,٧٦٥
٤٩	**,٧١٢	٤	**,٧٢٩	٣٠	**,٧٧٥	٥٨	**,٦٤٢
٥٩	**,٦٢٣	٥	**,٧٤٨	٣١	**,٧٠٧		
٦٠	**,٦٢٨	٧	**,٦٧٠	٣٢	**,٦٤٠		
٦١	**,٨٠٢	٨	**,٦٢٣	٣٣	**,٦٢٨		
٦٢	**,٦٢٠	٩	**,٥٧٦	٣٤	**,٧١٠		
٦٣	**,٧٦٩	١٠	**,٦٣٨	٣٥	**,٧٦١		
٦٤	**,٦٥١	١١	**,٥٥٩	٣٦	**,٥٥٦		
٦٥	**,٧٥٤	١٢	**,٤٦٨	٣٧	**,٥٨٠		

البعد الأول قصور الانتباه		البعد الثانى النشاط الزائد والاندفاعية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦٦	**,٧٧٢	١٣	**,٦٥٢	٣٨	**,٦٦٥		
٦٧	**,٦٨٥	١٤	**,٧٩٦	٣٩	**,٤٣٨		
٦٨	**,٧٢٤	١٥	**,٥٢٠	٤٠	**,٦٩٣		
٦٩	**,٧٨٩	١٦	**,٦٧٦	٤١	**,٥٦٢		
٧٠	**,٦٧٢	١٧	**,٥٣٤	٤٢	**,٧٨٠		
٧١	**,٧٦٦	١٨	**,٤٠٢	٤٣	**,٦٨٩		
٧٢	**,٧١٢	١٩	**,٣١٦	٤٥	**,٥١٦		
٧٣	**,٦٨٠	٢٠	**,٢٤٧	٤٦	**,٦٦١		
٧٤	**,٦٤٠	٢١	**,٥٥٠	٤٨	**,٦٩٩		
٧٥	**,٧١١	٢٢	**,٦١٧	٥٠	**,٧٢٢		
٧٦	**,٦٩٠	٢٣	**,٦٦٢	٥١	**,٧٧٢		
٧٧	**,٦٨٤	٢٤	**,٦٢٩	٥٢	**,٧١٥		
٧٨	**,٧١٤	٢٥	**,٦٩٤	٥٣	**,٥٨٢		
٧٩	**,٦٨٠	٢٦	**,٧٣٧	٥٤	**,٧٦٤		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطا موجبا دالًا إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (صورة البيئة المدرسية)

والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إليه(ن= ٨٠٨)

البعد الأول قصور الانتباه				البعد الثانى النشاط الزائد والاندفاعية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	**,٧٣٧	١٢٣	**,٧٧٠	١	**,٨١٦	٣٧	**,٨٥٤	٨٥	**,٧٩٤
٧	**,٧٩٦	١٢٦	**,٩٠٠	٢	**,٨٢١	٣٨	**,٨٩٤	٨٦	**,٧٩٦
٢٣	**,٨١٧	١٢٧	**,٨٠٤	٣	**,٨٠٨	٣٩	**,٨٧٤	٨٧	**,٨٢٥
٣٢	**,٧٨٨	١٢٨	**,٧٨٣	٤	**,٨٠٤	٤٠	**,٨٩٠	٨٨	**,٧٥٨
٤١	**,٨٥٠	١٢٩	**,٨١٩	٥	**,٨٧٩	٥٧	**,٨٨٤	٩٠	**,٨٢٠
٤٢	**,٨٠٣	١٣٠	**,٤٣٤	٨	**,٨٠٤	٥٨	**,٩٠٧	٩١	**,٧٧٢
٤٣	**,٨٤٢	١٣١	**,٨١٨	٩	**,٧٣٨	٥٩	**,٨٤٤	٩٢	**,٨٤٧
٤٤	**,٨٣٩	١٣٢	**,٨٢٥	١٠	**,٧٥٨	٦٠	**,٧٨٠	٩٣	**,٨٥٤
٤٥	**,٨٣٦	١٣٣	**,٨٢٦	١١	**,٧٨٣	٦١	**,٧٧٥	٩٤	**,٨٥٢
٤٦	**,٨٠١			١٢	**,٥٥٦	٦٢	**,٨٦٨	٩٥	**,٨٧٠
٤٧	**,٨٦٩			١٣	**,٨٠١	٦٣	**,٧٩١	٩٦	**,٨٥٣
٤٨	**,٨٠٠			١٤	**,٨٤٣	٦٤	**,٨٧٦	٩٨	**,٨٤٦
٤٩	**,٨٣٠			١٥	**,٦٥٧	٦٥	**,٧٨٢	٩٩	**,٨٤١
٥٠	**,٨٦٩			١٦	**,٨٣٧	٦٦	**,٨٢١	١٠٠	**,٧٧١
٥١	**,٨٣٢			١٧	**,٧٣٨	٦٧	**,٨٩٣	١٠٢	**,٨٤٠
٥٢	**,٨٣٠			١٨	**,٨٠٥	٦٨	**,٨٢٠	١٠٥	**,٨٠٨
٥٣	**,٨٧٥			١٩	**,٥٩٩	٦٩	**,٨٤٣	١٠٦	**,٧٦٥
٥٤	**,٨٦٥			٢٠	**,٧٨٧	٧٠	**,٨١٤	١٠٧	**,٨٥٨
٥٥	**,٨١١			٢١	**,٧٩٦	٧١	**,٧٩٣	١٠٨	**,٧٧٦
٥٦	**,٧٥٩			٢٢	**,٨٣٢	٧٢	**,٨٠٨	١٠٩	**,٨٦١

البعد الأول قصور الانتباه				البعد الثانى النشاط الزائد والاندفاعية							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨٩	**,٨٢١			٢٤	**,٨١٦	٧٣	**,٨٢٥	١١٠	**,٨٢١
٩٧	**,٨٤٤			٢٥	**,٧٢٤	٧٤	**,٨٣٢	١١١	**,٨٦٠
١٠١	**,٨١٢			٢٦	**,٧٣٢	٧٥	**,٨٣١	١١٢	**,٨٥٠
١٠٣	**,٨٤٩			٢٧	**,٦٤٩	٧٦	**,٨٦٥	١١٣	**,٨٦٢
١٠٤	**,٨٢٥			٢٨	**,٧٣١	٧٧	**,٨٥٣	١١٤	**,٨٣٢
١١٦	**,٨٢٩			٢٩	**,٨٢٥	٧٨	**,٧٤٤	١١٥	**,٩٠٠
١١٧	**,٨٧٨			٣٠	**,٧٧٠	٧٩	**,٨١٦	١٢٤	**,٨٤٢
١١٨	**,٨٦٨			٣١	**,٨٤٤	٨٠	**,٨٧٣	١٢٥	**,٨٢٤
١١٩	**,٨٤١			٣٣	**,٨٩٨	٨١	**,٨٤٤		
١٢٠	**,٨٠٦			٣٤	**,٨٢١	٨٢	**,٨١٣		
١٢١	**,٨٢٠			٣٥	**,٨٦٥	٨٣	**,٨٧١		
١٢٢	**,٨٤٨			٣٦	**,٤٣٤	٨٤	**,٨٩٢		

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطا موجبا دالًا إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	صورة البيئة الأسرية	صورة البيئة المدرسية
قصور الانتباه	**,٨٧٨	**,٨٥٩
النشاط الزائد والاندفاعية	**,٨٩٤	**,٨٩٣

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من بُعدى المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

كما حُسبت معاملات الارتباط بين الصورتين الأسرية والمدرسية، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الصورتين الأسرية والمدرسية للمقياس

البُعد	معاملات الارتباط
قصور الانتباه	**,٥٩٨
النشاط الزائد والاندفاعية	**,٦١٧

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من بُعدى المقياس فى الصورتين (الأسرية والمدرسية) دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- الطريقة الثالثة : الصدق التلازمى:

تم حساب الصدق التلازمى من خلال تطبيق معايير اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد التى وضعها الدليل التشخيصى والإحصائى للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM.IV-R,2000) وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجات الأبعاد الفرعية لمعايير تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس ومعايير اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

البُعد	الصورة البيئة الأسرية	الصورة البيئة المدرسية
قصور الانتباه	٠,٧١٤**	٠,٨٦٢**
النشاط الزائد والاندفاعية	٠,٨٤٤**	٠,٨١٩**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من أبعاد المقياس فى الصورتين (الأسرية والمدرسية) وأبعاد معايير تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

- الطريقة الأولى: الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية، وحساب الثبات للمقياس ككل، ويوضح الجدول التالى ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (١٣)

ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

البُعد	معامل الثبات	
	الصورة الأسرية	الصورة المدرسية
قصور الانتباه	٠,٨٩	٠,٨٦
النشاط الزائد والاندفاعية	٠,٩٤	٠,٩٢
الثبات الكلى للمقياس	٠,٩١	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- الطريقة الثانية: الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

تمت تجزئة كل بعد فرعى إلى نصفين (البنود الفردية، والبنود الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين فى نصف كل بعد فرعى، وكذلك تمت تجزئة المقياس الكلى إلى نصفين (البنود الفردية، والبنود الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٤)

ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

البُعد	معامل الثبات	
	صورة البيئة الأسرية	صورة البيئة المدرسية
قصور الانتباه	٠,٨٨	٠,٨٤
النشاط الزائد والاندفاعية	٠,٩١	٠,٩٤
الثبات الكلى للمقياس	٠,٨٧	٠,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- معايير المقياس:

قام الباحثان بحساب المئينيات من أجل تحديد الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث يعتبر الطفل يعانى من هذا الاضطراب إذا وقعت درجته الخام على المقياس فى صورتى المقياس (صورة البيئة الأسرية وصورة البيئة المدرسية) فى المئينى (٩٠) أو ما يليه من مئينيات ولابد أن يتوافر هذا الشرط بحيث تُظهر الدرجات فى صورتى المقياس معًا معاناة الطفل من الاضطراب، وينطبق ذلك على بُعدى المقياس -بُعد قصور الانتباه وبُعد النشاط الزائد والاندفاعية- وبذلك يمكن تحديد ما إذا كان الطفل يعانى من أحد الأنماط الفرعية للاضطراب أو من نمط الأعراض المجتمعة،

الملحق (10):

الإحصائيات العامة لمدرسة الحياة الابتدائية

جمعية الحياة
مدرسة الحياة

إحصاء أفواج البنين للسنة الدراسية

1435 ـ 1436 هـ / 2014 ـ 2015 م

المستوى	المدرسة المركزية		الشيخ أبي اليقظان إبراهيم		الشيخ محمد علي دبوز		الشيخ بالحاج		الحمد		الفرقان		الفردوس		عدد الأفواج	عدد البنين في كل مستوى
	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج		
الأولى	91	4	59	2	64	2	40	2	11	1	33	1	25	1	13	323
الثانية	98	4	70	3	51	2	33	1	17	1	24	1	38	2	14	331
الثالثة	103	4	50	2	64	2	37	2	18	1	32	1	25	1	13	329
الرابعة	105	4	59	2	60	2	38	2	19	1	36	1	28	1	13	345
الخامسة	106	4	43	2	25	1	24	1	21	1	21	1	24	1	11	264
السادسة	87	3	46	2	40	2	38	2	11	1	27	1	17	1	12	266
السابعة	74	3	43	2	46	2	27	1	16	1	43	2	/	/	11	249
ق.القرآن	265	13	59	3	51	2	54	2	23	1	36	2	20	1	24	508
المجموع	929	39	429	18	401	15	291	13	136	8	252	10	177	8	111	2615

جمعية الحياة
مدرسة الحياة

إحصاء أفواج البنات للسنة الدراسية

1435 ـ 1436 هـ / 2014 ـ 2015 م

المستوى	المدرسة المركزية		الشيخ أبي اليقظان إبراهيم		الشيخ محمد علي دبوز		الشيخ بالحاج		الحمد		الفرقان		الفردوس			عدد البنات
	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	العدد	الفوج	عدد الأفواج	في كل مستوى
التحضيري	173	12	127	8	105	6	75	5	32	2	48	4	52	4	41	612
الأولى	79	3	44	2	42	2	43	2	11	1	35	2	21	1	13	275
الثانية	71	3	48	2	44	2	42	2	7	1	29	1	15	1	12	256
الثالثة	70	3	56	2	44	2	43	2	11	1	14	1	12	1	12	250
الرابعة	70	3	43	2	29	1	30	1	16	1	25	1	18	1	10	231
الخامسة	63	3	49	2	39	2	33	1	10	1	19	1	18	1	11	231
السادسة	93	3	49	2	54	2	32	1	10	1	25	1	24	1	11	287
الاحتياجات الخاصة	36	6													6	36
المجموع	655	36	416	20	357	17	298	14	97	8	195	11	160	10	116	2178

الملحق (11):

طلب الترخيص

لإجراء الدراسة

الميدانية، والردّ

بالموافقة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة وهران
Université d'Oran

كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مصلحة ما بعد التدرج

المرجع:2015/80 التاريخ:2015/01/08

إلى السيد(ة):

مدير مدرسة الحياة الإبتدائية

القرارة – غرداية–

موضوع : **طلب رخصة تربص .**

في إطار تحضيره لرسالة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية .

تخصص : تربية خاصة .

الموضوع : "تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الإنتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية"

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب(ة) : **أولاد الحاج مسعود أحسن.**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي 2015/2014.

مدة التربص: شهرين

و لكم جزيل الشكر

رئيس القسم
رئيس علم النفس و الأرطفونيا
جلطي بشير

بسم الله الرحمن الرحيم

جمعية الحيـــاة

مدرسة الحياة

القرارة . غرداية .

اعتماد رقم : 90/164

إلى السيد : **رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا**

كلية العلوم الاجتماعية . جامعة وهران .

الموضوع : **موافقة إلى إجراء دراسة.**

بناء على مراسلتكم الواردة إلينا بتاريخ 08 جانفي 2015م تطلبون من خلالها السماح للطالب : أولاد الحاج مسعود احسن بن حمو، تخصص : تربية خاصة، إجراء دراسة ميدانية بمؤسستنا خلال الموسم الدراسي 2015/2014. في إطار التحضير لرسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية.

موضوع الدراسة: "**تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية**"

نعلمكم رسميا بموافقتنا على الأمر. وسنسعى بعون الله في توفير الظروف اللازمة لإنجاح الدراسة.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

القرارة في : 24 ربيع الأول 1436هـ

15 جانفي 2015م

مدرسة الحياة * القرارة * فرع الإبتدائي * ولاية غرداية

المدير

محمد كريزو

مدرسة الحياة القرارة ـ غرداية *هاتف : 029853141 *فاكس : 029852020 *البريد الإلكتروني : schoolhayat@gmail.com

الملحق (12):

جدول توزيع النسبة الفائية (ف)

ملحق رقم (٦)
جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البسط								
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٠,٠٥	١	١٦١	٢٠٠	٢١٦	٢٢٥	٢٣٠	٢٣٤	٢٣٧	٢٣٩	٢٤١
٠,٠١		٤٠٥٢	٥٠٠٠	٥٤٠٣	٥٦٢٥	٥٧٦٤	٥٨٥٩	٥٩٢٨	٥٩٨٢	٦٠٢٢
٠,٠٠١		–	–	–	–	–	–	–	–	–
٠,٠٥	٢	١٨,٥	١٩,٠	١٩,٢	١٩,٣	١٩,٣	١٩,٤	١٩,٤	١٩,٤	١٩,٤
٠,٠١		٩٨,٥	٩٩,٠	٩٩,٢	٩٩,٣	٩٩,٣	٩٩,٣	٩٩,٤	٩٩,٤	٩٩,٤
٠,٠٠١		٩٩٨,٥	٩٩٩,٠	٩٩٩,٢	٩٩٩,٣	٩٩٩,٣	٩٩٩,٤	٩٩٩,٤	٩٩٩,٤	٩٩٩,٤
٠,٠٥	٣	١٠,١	٩,٥٥	٩,٢٨	٩,١٢	٩,٠١	٨,٩٤	٨,٨٩	٨,٨٥	٨,٨١
٠,٠١		٣٤,١	٣٠,٨	٢٩,٥	٢٨,٧	٢٨,٢	٢٧,٩	٢٧,٧	٢٧,٥	٢٧,٤
٠,٠٠١		١٦٧	١٤٩	١٤١	١٣٧	١٣٥	١٣٣	١٣٢	١٣١	١٣٠
٠,٠٥	٤	٧,٧١	٦,٩٤	٦,٥٩	٦,٣٩	٦,٢٦	٦,١٦	٦,٠٩	٦,٠٤	٦,٠٠
٠,٠١		٢١,٢	١٨,٠	١٦,٧	١٦,٠	١٥,٥	١٥,٢	١٥,٠	١٤,٨	١٤,٧
٠,٠٠١		٧٤,١	٦١,٣	٥٦,٢	٥٣,٤	٥١,٧	٥٠,٥	٤٩,٧	٤٩,٠	٤٨,٥
٠,٠٥	٥	٦,٦١	٥,٧٩	٥,٤١	٥,١٩	٥,٠٥	٤,٩٥	٤,٨٨	٤,٨٢	٤,٧٧
٠,٠١		١٦,٣	١٣,٣	١٢,١	١١,٤	١١,٠	١٠,٧	١٠,٥	١٠,٣	١٠,٢
٠,٠٠١		٤٧,٢	٣٧,١	٣٣,٢	٣١,١	٢٩,٨	٢٨,٨	٢٨,٢	٢٧,٦	٢٧,٢
٠,٠٥	٦	٥,٩٩	٥,١٤	٤,٧٦	٤,٥٣	٤,٣٩	٤,٢٨	٤,٢١	٤,١٥	٤,١٠
٠,٠١		١٣,٨	١٠,٩	٩,٧٨	٩,١٥	٨,٧٥	٨,٤٧	٨,٢٦	٨,١٠	٧,٩٨
٠,٠٠١		٣٥,٥	٢٧,٠	٢٣,٧	٢١,٩	٢٠,٨	٢٠,٠	١٩,٥	١٩,٠	١٨,٧
٠,٠٥	٧	٥,٥٩	٤,٧٤	٤,٣٥	٤,١٢	٣,٩٧	٣,٨٧	٣,٧٩	٣,٧٣	٣,٦٨
٠,٠١		١٢,٣	٩,٥٥	٨,٤٥	٧,٨٥	٧,٤٦	٧,١٩	٦,٩٩	٦,٨٤	٦,٧٢
٠,٠٠١		٢٩,٣	٢١,٧	١٨,٨	١٧,٢	١٦,٢	١٥,٥	١٥,٠	١٤,٦	١٤,٣
٠,٠٥	٨	٥,٣٢	٤,٤٦	٤,٠٧	٣,٨٤	٣,٦٩	٣,٥٨	٣,٥٠	٣,٤٤	٣,٣٩
٠,٠١		١١,٣	٨,٦٥	٧,٥٩	٧,٠١	٦,٦٣	٦,٣٧	٦,١٨	٦,٠٣	٥,٩١
٠,٠٠١		٢٥,٤	١٨,٥	١٥,٨	١٤,٤	١٣,٥	١٢,٩	١٢,٤	١٢,٠	١١,٨

تابع ملحق رقم (٦)
جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البسط ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٠,٠٥		٥,١٢	٤,٢٦	٣,٨٦	٣,٦٣	٣,٤٨	٣,٣٧	٣,٢٩	٣,٢٣	٣,١٨
٠,٠١	٩	١٠,٦	٨,٠٢	٦,٩٩	٦,٤٢	٦,٠٦	٥,٨٠	٥,٥١	٥,٤٧	٥,٣٥
٠,٠٠١		٢٢,٩	١٦,٤	١٣,٩	١٢,٦	١١,٧	١١,١	١٠,٧	١٠,٤	١٠,١
٠,٠٥		٤,٩٦	٤,١٠	٣,٧١	٣,٤٨	٣,٣٣	٣,٢٢	٣,١٤	٣,٠٧	٣,٠٢
٠,٠١	١٠	١٠,٠	٧,٥٦	٦,٥٥	٥,٩٩	٥,٦٤	٥,٣٩	٥,٢٠	٥,٠٦	٤,٩٤
٠,٠٠١		٢١,٠	١٤,٩	١٢,٦	١١,٣	١٠,٥	٩,٩٢	٩,٥٢	٩,٢٠	٨,٩٦
٠,٠٥		٤,٨٤	٣,٩٨	٣,٥٩	٣,٣٦	٣,٢٠	٣,٠٩	٣,٠١	٢,٩٥	٢,٩٠
٠,٠١	١١	٩,٦٥	٧,٢١	٦,٢٢	٥,٦٧	٥,٣٢	٥,٠٧	٤,٨٩	٤,٧٤	٤,٦٣
٠,٠٠١		١٩,٧	١٢,٨	١١,٦	١٠,٤	٩,٥٨	٩,٠٥	٨,٦٦	٨,٣٥	٨,١٢
٠,٠٥		٤,٧٥	٣,٨٩	٣,٤٩	٣,٢٦	٣,١١	٣,٠٠	٢,٩١	٢,٨٥	٢,٨٠
٠,٠١	١٢	٩,٣٣	٦,٩٣	٥,٩٥	٥,٤١	٥,٠٦	٤,٨٢	٤,٦٤	٤,٥٠	٤,٣٩
٠,٠٠١		١٨,٦	١٣,٠	١٠,٨	٩,٦٣	٨,٨٩	٨,٣٨	٨,٠	٧,٧١	٧,٤٨
٠,٠٥		٤,٦٧	٣,٨١	٣,٤١	٣,١٨	٣,٠٣	٢,٩٢	٢,٨٣	٢,٧٧	٢,٧١
٠,٠١	١٣	٩,٠٣	٦,٧٠	٥,٧٤	٥,٢١	٤,٨٦	٤,٦٢	٤,٤٤	٤,٣٠	٤,١٩
٠,٠٠١		١٧,٨	١٢,٣	١٠,٢	٩,٠٧	٨,٣٥	٧,٨٦	٧,٤٩	٧,٢١	٦,٩٨
٠,٠٥		٤,٦٠	٣,٧٤	٣,٣٤	٣,١١	٢,٩٦	٢,٨٥	٢,٧٦	٢,٧٠	٢,٦٥
٠,٠١	١٤	٨,٨٦	٦,٥١	٥,٥٦	٥,٠٤	٤,٦٩	٤,٤٦	٤,٢٨	٤,١٤	٤,٠٣
٠,٠٠١		١٧,١	١١,٨	٩,٧٣	٨,٦٢	٧,٩٢	٧,٤٣	٧,٠٨	٦,٨٠	٦,٥٨
٠,٠٥		٤,٥٤	٣,٦٨	٣,٢٩	٣,٠٦	٢,٩٠	٢,٧٩	٢,٧١	٢,٦٤	٢,٥٩
٠,٠١	١٥	٨,٦٨	٦,٣٦	٥,٤٢	٤,٨٩	٤,٥٦	٤,٣٢	٤,١٤	٤,٠٠	٣,٨٩
٠,٠٠١		١٦,٦	١١,٣	٩,٣٤	٨,٢٥	٧,٥٧	٧,٩	٦,٧٤	٦,٤٧	٦,٢٦
٠,٠٥		٤,٤٩	٣,٦٣	٣,٢٤	٣,٠١	٢,٨٥	٢,٧٤	٢,٦٦	٢,٥٩	٢,٥٤
٠,٠١	١٦	٨,٥٣	٦,٢٣	٥,٢٩	٤,٧٧	٤,٤٤	٤,٢٠	٤,٠٣	٣,٨٩	٣,٧٨
٠,٠٠١		١٦,١	١١,٠	٩,٠٠	٧,٩٤	٧,٢٧	٦,٨١	٦,٤٦	٦,١٩	٥,٩٨

تابع ملحق رقم (٦)
جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البسط ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٠,٠٥		٤,٤٥	٣,٥٩	٣,٢٠	٢,٩٦	٢,٨١	٢,٧٠	٢,٦١	٢,٥٥	٢,٤٩
٠,٠١	١٧	٨,٤٠	٦,١١	٥,١٨	٤,٦٧	٤,٣٤	٤,١٠	٣,٩٣	٣,٧٩	٣,٦٨
٠,٠٠١		١٥,٧	١٠,٧	٨,٧٣	٧,٦٨	٧,٠٢	٦,٥٦	٦,٢٢	٥,٩٦	٥,٧٥
٠,٠٥		٤,٤١	٣,٥٥	٣,١٦	٢,٩٣	٢,٧٧	٢,٦٦	٢,٥٨	٢,٥١	٢,٤٦
٠,٠١	١٨	٨,٢٩	٦,٠١	٥,٠٩	٤,٥٨	٤,٢٥	٤,٠١	٣,٨٤	٣,٧١	٣,٦٠
٠,٠٠١		١٥,٤	١٠,٤	٨,٤٩	٧,٤٦	٦,٨١	٦,٣٥	٦,٠٢	٥,٧٦	٥,٥٦
٠,٠٥		٤,٣٨	٣,٥٢	٣,١٣	٢,٩٠	٢,٧٤	٢,٦٣	٢,٥٤	٢,٤٨	٢,٤٢
٠,٠١	١٩	٨,١٨	٥,٩٣	٥,٠١	٤,٥٠	٤,١٧	٣,٩٤	٣,٧٧	٣,٦٣	٣,٥٢
٠,٠٠١		١٥,١	١٠,٢	٨,٢٨	٧,٢٦	٦,٦٢	٦,١٨	٥,٨٥	٥,٥٩	٥,٣٩
٠,٠٥		٤,٣٥	٣,٤٩	٣,١٠	٢,٨٧	٢,٧١	٢,٦٠	٢,٥١	٢,٤٥	٢,٣٩
٠,٠١	٢٠	٨,١٠	٥,٨٥	٤,٩٤	٤,٤٣	٤,١٠	٣,٨٧	٣,٧٠	٣,٥٦	٣,٤٦
٠,٠٠١		١٤,٨	٩,٩٥	٨,١٠	٧,١٠	٦,٤٦	٦,٠٢	٥,٦٩	٥,٤٤	٥,٢٤
٠,٠٥		٤,٣٠	٣,٤٤	٣,٠٥	٢,٨٢	٢,٦٦	٢,٥٥	٢,٤٦	٢,٤٠	٢,٣٤
٠,٠١	٢٢	٧,٩٥	٥,٧٢	٤,٨٢	٤,٣١	٣,٩٩	٣,٧٦	٣,٥٩	٣,٤٥	٣,٢٥
٠,٠٠١		١٤,٤	٩,٦١	٧,٨٠	٦,٨١	٦,١٩	٥,٧٦	٥,٤٤	٥,١٩	٤,٩٩
٠,٠٥		٤,٢٦	٣,٤٠	٣,٠١	٢,٧٨	٢,٦٢	٢,٥١	٢,٤٢	٢,٣٦	٢,٣٠
٠,٠١	٢٤	٧,٨٢	٥,٦١	٤,٧٢	٤,٢٢	٣,٩٠	٣,٦٧	٣,٥٠	٣,٣٦	٣,٢٦
٠,٠٠١		١٤,٠	٩,٣٤	٧,٥٥	٦,٥٩	٥,٩٨	٥,٥٥	٥,٢٣	٤,٩٩	٤,٨٠
٠,٠٥		٤,٢٣	٣,٣٧	٢,٩٨	٢,٧٤	٢,٥٩	٢,٤٧	٢,٣٩	٢,٣٢	٢,٢٧
٠,٠١	٢٦	٧,٧٢	٥,٥٣	٤,٦٤	٤,١٤	٣,٨٢	٣,٥٩	٣,٤٢	٣,٢٩	٣,١٨
٠,٠٠١		١٣,٧	٩,١٢	٧,٣٦	٦,٤١	٥,٨٠	٥,٣٨	٥,٠٧	٤,٨٣	٤,٦٤
٠,٠٥		٤,٢٠	٣,٣٤	٢,٩٥	٢,٧١	٢,٥٦	٢,٤٥	٢,٣٦	٢,٢٩	٢,٢٤
٠,٠١	٢٨	٧,٦٤	٥,٤٥	٤,٥٧	٤,٠٧	٣,٧٥	٣,٥٣	٣,٣٦	٣,٢٣	٣,١٢
٠,٠٠١		١٣,٥	٨,٩٣	٧,١٩	٦,٢٥	٥,٦٦	٥,٢٤	٤,٩٣	٤,٦٩	٤,٥٠

تابع ملحق رقم (٦)
جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البسط								
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٠,٠٥		٤,١٧	٣,٣٢	٢,٩٢	٢,٦٩	٢,٥٣	٢,٤٢	٢,٣٣	٢,٢٧	٢,٢١
٠,٠١	٣٠	٧,٥٦	٥,٣٩	٤,٥١	٤,٠٢	٣,٧٠	٣,٤٧	٣,٣٠	٣,١٧	٣,٠٧
٠,٠٠١		١٣,٣	٨,٧٧	٧,٠٥	٦,١٢	٥,٥٣	٥,١٢	٤,٨٢	٤,٥٨	٤,٣٩
٠,٠٥		٤,٠٨	٣,٢٣	٢,٨٤	٢,٦١	٢,٤٥	٢,٣٤	٢,٢٥	٢,١٨	٢,١٢
٠,٠١	٤٠	٧,٣١	٥,١٨	٤,٣١	٣,٨٣	٣,٥١	٣,٢٩	٣,١٢	٣,٠٩٩	٢,٨٩
٠,٠٠١		١٢,٦	٨,٢٥	٦,٦٠	٥,٧٠	٥,١٣	٤,٧٣	٤,٤٤	٤,٢١	٤,٠٢
٠,٠٥		٤,٠٠	٣,١٥	٢,٧٦	٢,٥٣	٢,٣٧	٢,٢٥	٢,١٧	٢,١٠	٢,٠٤
٠,٠١	٦٠	٧,٠٨	٤,٩٨	٤,١٣	٣,٦٥	٣,٣٤	٣,١٢	٣,٩٥	٢,٨٢	٢,٧٢
٠,٠٠١		١٢,٠	٧,٧٦	٦,١٧	٥,٣١	٤,٧٦	٤,٣٧	٤,٠٩	٣,٨٧	٣,٦٩
٠,٠٥		٣,٩٢	٣,٠٧	٢,٦٨	٢,٤٥	٢,٢٩	٢,١٧	٢,٠٩	٢,٠٢	١,٩٦
٠,٠١	١٢٠	٦,٨٥	٤,٧٩	٣,٩٥	٣,٤٨	٣,١٧	٢,٩٦	٢,٧٩	٢,٦٦	٢,٥٦
٠,٠٠١		١١,٤	٧,٣٢	٥,٧٩	٤,٩٥	٤,٤٢	٤,٠٤	٣,٧٧	٣,٥٥	٣,٣٨
٠,٠٥		٣,٨٩	٣,٠٤	٢,٦٥	٢,٤٢	٢,٢٦	٢,١٤	٢,٠٦	١,٩٨	١,٩٣
٠,٠١	٢٠٠	٦,٧٦	٤,٧١	٣,٨٨	٣,٤١	٣,١١	٢,٨٩	٢,٧٣	٢,٦٠	٢,٥٠
٠,٠٠١		١١,٢	٧,١٥	٥,٦٢	٤,٨١	٤,٢٩	٣,٩٢	٣,٦٥	٣,٤٣	٣,٢٦
٠,٠٥		٣,٨٦	٣,٠١	٢,٦٢	٢,٣٩	٢,٢٣	٢,١٢	٢,٠٣	١,٩٦	١,٩٠
٠,٠١	٥٠٠	٦,٦٩	٤,٦٥	٣,٨٢	٣,٣٦	٣,٠٥	٢,٨٤	٢,٦٨	٢,٥٥	٢,٤٩
٠,٠٠١		١١,٠	٧,٠٠	٥,٥٠	٤,٦٩	٤,١٧	٣,٨١	٣,٥٤	٣,٣٣	٣,١٦

(تابع) جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البساط								
		١٠	١٢	١٥	٢٠	٢٤	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠
٠,٠٥		٢٤٢	٢٤٤	٢٤٦	٢٤٨	٢٤٩	٢٥٠	٢٥١	٢٥٢	٢٥٢
٠,٠١	١	٦٠٥٦	٦١٠٦	٦١٥٧	٦٢٠٩	٦٢٣٥	٦٢٦١	٦٢٨٧	٦٣٠٠	٦٣١٣
٠,٠٠١		–	–	–	–	–	–	–	–	–
٠,٠٥		١٩,٤	١٩,٤	١٩,٤	١٩,٥	١٩,٥	١٩,٥	١٩,٥	١٩,٥	١٩,٥
٠,٠١	٢	٩٩,٤	٩٩,٤	٩٩,٤	٩٩,٥	٩٩,٥	٩٩,٥	٩٩,٥	٩٩,٥	٩٩,٥
٠,٠٠١		٩٩٩,٤	٩٩٩,٤	٩٩٩,٤	٩٩٩,٥	٩٩٩,٥	٩٩٩,٥	٩٩٩,٥	٩٩٩,٥	٩٩٩,٥
٠,٠٥		٨,٧٩	٨,٧٤	٨,٧٠	٨,٦٦	٨,٦٤	٨,٦٢	٨,٥٩	٨,٥٨	٨,٥٧
٠,٠١	٣	٢٧,٢	٢٧,١	٢٦,٩	٢٦,٧	٢٦,٦	٢٦,٥	٢٦,٤	٢٦,٤	٢٦,٣
٠,٠٠١		١٢٩	١٢٨	١٢٧	١٢٦	١٢٦	١٢٥	١٢٥	١٢٥	١٢٥
٠,٠٥		٥,٩٦	٥,٩١	٥,٨٦	٥,٨٠	٥,٧٧	٥,٧٥	٥,٧٢	٥,٧٠	٥,٦٩
٠,٠١	٤	١٤,٦	١٤,٤	١٤,٢	١٤,٠	١٣,٩	١٣,٨	١٣,٨	١٣,٧	١٣,٧
٠,٠٠١		٤٨,١	٤٧,٤	٤٦,٨	٤٦,١	٤٥,٨	٤٥,٤	٤٥,١	٤٤,٩	٤٤,٨
٠,٠٥		٤,٧٤	٤,٦٨	٤,٦٢	٤,٥٦	٤,٥٣	٤,٥٠	٤,٤٦	٤,٤٤	٤,٤٣
٠,٠١	٥	١٠,١	٩,٨٩	٩,٧٢	٩,٥٥	٩,٤٧	٩,٣٨	٩,٢٩	٩,٢٤	٩,٢٠
٠,٠٠١		٢٦,٩	٢٦,٤	٢٥,٩	٢٥,٤	٢٥,١	٢٤,٩	٢٤,٦	٢٤,٤	٢٤,٣
٠,٠٥		٤,٠٦	٤,٠٠	٣,٩٤	٣,٨٧	٣,٨٤	٣,٨١	٣,٧٧	٣,٧٥	٣,٧٤
٠,٠١	٦	٧,٨٧	٧,٧٣	٧,٥٦	٧,٤٠	٧,٣١	٧,٢٣	٧,١٤	٧,٠٩	٧,٠٦
٠,٠٠١		١٨,٤	١٨,٠	١٧,٦	١٧,١	١٦,٩	١٦,٧	١٦,٤	١٦,٣	١٦,٢
٠,٠٥		٣,٦٤	٣,٥٧	٣,٥١	٣,٤٤	٣,٤١	٣,٣٨	٣,٣٤	٣,٣٢	٣,٣٠
٠,٠١	٧	٦,٦٢	٦,٤٧	٦,٣١	٦,١٦	٦,٠٧	٥,٩٩	٥,٩١	٥,٨٦	٥,٨٢
٠,٠٠١		١٤,١	١٣,٧	١٣,٣	١٢,٩	١٢,٧	١٢,٥	١٢,٣	١٢,٢	١٢,١
٠,٠٥		٣,٣٥	٣,٢٨	٣,٢٢	٣,١٥	٣,١٢	٣,٠٨	٣,٠٤	٣,٠٢	٣,٠١
٠,٠١	٨	٥,٨١	٥,٦٧	٥,٥٢	٥,٣٦	٥,٢٨	٥,٢٠	٥,١٢	٥,٠٧	٥,٠٣
٠,٠٠١		١١,٥	١١,٢	١٠,٨	١٠,٥	١٠,٣	١٠,١	٩,٩٢	٩,٨٠	٩,٧٣

(تابع) جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البسباط ١٠	١٢	١٥	٢٠	٢٤	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠
٠,٠٥		٣,١٤	٣,٠٧	٣,٠١	٢,٩٤	٢,٩٠	٢,٨٦	٢,٨٣	٢,٨٠	٢,٧٩
٠,٠١	٩	٥,٢٦	٥,١١	٤,٩٦	٤,٨١	٤,٧٣	٤,٦٥	٤,٥٧	٤,٥٢	٤,٤٨
٠,٠٠١		٩,٨٩	٩,٥٧	٩,٢٤	٨,٩٠	٨,٧٢	٨,٥٥	٨,٣٧	٨,٢٦	٨,١٩
٠,٠٥		٢,٩٨	٢,٩١	٢,٨٥	٢,٧٧	٢,٧٤	٢,٧٠	٢,٦٦	٢,٦٤	٢,٦٢
٠,٠١	١٠	٤,٨٥	٤,٧١	٤,٥٦	٤,٤١	٤,٣٣	٤,٢٥	٤,١٧	٤,١٢	٤,٠٨
٠,٠٠١		٨,٧٥	٨,٤٥	٨,١٣	٧,٨٠	٧,٦٤	٧,٤٧	٧,٣٠	٧,١٩	٧,١٢
٠,٠٥		٢,٨٥	٢,٧٩	٢,٧٢	٢,٦٥	٢,٦١	٢,٥٧	٢,٥٣	٢,٥١	٢,٤٩
٠,٠١	١١	٤,٥٤	٤,٤٠	٤,٢٥	٤,١٠	٤,٠٢	٣,٩٤	٣,٨٦	٣,٨١	٣,٧٨
٠,٠٠١		٧,٩٢	٧,٦٣	٧,٣٢	٧,٠١	٦,٨٥	٦,٦٨	٦,٥٢	٦,٤١	٦,٣٥
٠,٠٥		٢,٧٥	٢,٦٩	٢,٦٢	٢,٥٤	٢,٥١	٢,٤٧	٢,٤٣	٢,٤٠	٢,٣٥
٠,٠١	١٢	٤,٣٠	٤,١٦	٤,٠١	٣,٨٦	٣,٧٨	٣,٧٠	٣,٦٢	٣,٥٧	٣,٥٤
٠,٠٠١		٧,٢٩	٧,٠٠	٦,٧١	٦,٤٠	٦,٢٥	٦,٠٩	٥,٩٣	٥,٨٣	٥,٧٦
٠,٠٥		٢,٦٧	٢,٦٠	٢,٥٣	٢,٤٦	٢,٤٢	٢,٣٨	٢,٣٤	٢,٣١	٢,٣٠
٠,٠١	١٣	٤,١٠	٣,٩٦	٣,٨٢	٣,٦٦	٣,٥٩	٣,٥١	٣,٤٣	٣,٣٨	٣,٣٤
٠,٠٠١		٦,٨٠	٦,٥٢	٦,٢٣	٥,٩٣	٥,٧٨	٥,٦٣	٥,٤٧	٥,٣٦	٥,٣٠
٠,٠٥		٢,٦٠	٢,٥٣	٢,٤٦	٢,٣٩	٢,٣٥	٢,٣١	٢,٢٧	٢,٢٤	٢,٢٢
٠,٠١	١٤	٣,٩٤	٣,٨٠	٣,٦٦	٣,٥١	٣,٤٣	٣,٣٥	٣,٢٧	٣,٢٢	٣,١٨
٠,٠٠١		٦,٤٠	٦,١٣	٥,٨٥	٥,٥٦	٥,٤١	٥,٢٥	٥,١٠	٥,٠٠	٤,٩٤
٠,٠٥		٢,٥٤	٢,٤٨	٢,٤٠	٢,٣٣	٢,٢٩	٢,٢٥	٢,٢٠	٢,١٨	٢,١٦
٠,٠١	١٥	٣,٨٠	٣,٦٧	٣,٥٢	٣,٣٧	٣,٢٩	٣,٢١	٣,١٣	٣,٠٨	٣,٠٥
٠,٠٠١		٦,٠٨	٥,١٨	٥,٠٤	٥,٢٥	٥,١٠	٤,٩٥	٤,٨٠	٤,٧٠	٤,٦٤
٠,٠٥		٢,٤٩	٢,٤٢	٢,٣٥	٢,٢٨	٢,٢٤	٢,١٩	٢,١٥	٢,١٢	٢,١١
٠,٠١	١٦	٣,٦٩	٣,٥٥	٣,٤١	٣,٢٦	٣,١٨	٣,١٠	٣,٠٢	٢,٩٧	٢,٩٣
٠,٠٠١		٥,٨١	٥,٥٥	٥,٢٧	٤,٩٩	٤,٨٥	٤,٧٠	٤,٥٤	٤,٤٥	٤,٣٩

(تابع) جدول توزيع (ف)

الدلالة	د . ح المقام	د . ح البسباط ١٠	١٢	١٥	٢٠	٢٤	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠
٠,٠٥		٢,٤٥	٢,٣٨	٢,٣١	٢,٢٣	٢,١٩	٢,١٥	٢,١٠	٢,٠٨	٢,٠٦
٠,٠١	١٧	٣,٥٩	٣,٤٦	٣,٣١	٣,١٦	٣,٠٨	٣,٠٠	٢,٩٢	٢,٨٧	٢,٨٣
٠,٠٠١		٥,٥٨	٥,٣٢	٥,٠٥	٤,٧٨	٤,٦٣	٤,٤٨	٤,٣٣	٤,٢٤	٤,١٨
٠,٠٥		٢,٤١	٢,٣٤	٢,٢٧	٢,١٩	٢,١٥	٢,١١	٢,٠٦	٢,٠٤	٢,٠٢
٠,٠١	١٨	٣,٥١	٣,٣٧	٣,٢٣	٣,٠٨	٣,٠٠	٢,٩٢	٢,٨٤	٢,٧٨	٢,٧٥
٠,٠٠١		٥,٣٩	٥,١٣	٤,٨٧	٤,٥٩	٤,٤٥	٤,٣٠	٤,١٥	٤,٠٥	٤,٠٠
٠,٠٥		٢,٣٨	٢,٣١	٢,٢٣	٢,١٦	٢,١١	٢,٠٧	٢,٠٣	٢,٠٠	١,٩٨
٠,٠١	١٩	٣,٤٣	٣,٣٠	٣,١٥	٣,٠٠	٢,٩٢	٢,٨٤	٢,٧٦	٢,٧١	٢,٦٧
٠,٠٠١		٥,٢٢	٤,٩٧	٤,٧٠	٤,٤٣	٤,٢٩	٤,١٤	٤,٠٠	٣,٩٠	٣,٨٤
٠,٠٥		٢,٣٥	٢,٢٨	٢,٢٠	٢,١٢	٢,٠٨	٢,٠٤	١,٩٩	١,٩٧	١,٩٥
٠,٠١	٢٠	٣,٣٧	٣,٢٣	٣,٠٩	٢,٩٤	٢,٨٦	٢,٧٨	٢,٦٩	٢,٦٤	٢,٦١
٠,٠٠١		٥,٠٨	٤,٨٢	٤,٥٦	٤,٢٩	٤,١٥	٤,٠٠	٣,٨٦	٣,٧٧	٣,٧٠
٠,٠٥		٢,٣٠	٢,٢٣	٢,١٥	٢,٠٧	٢,٠٣	١,٩٨	١,٩٤	١,٩١	١,٨٩
٠,٠١	٢٢	٣,٢٦	٣,١٢	٢,٩٨	٢,٨٣	٢,٧٥	٢,٦٧	٢,٥٨	٢,٥٣	٢,٥٠
٠,٠٠١		٤,٨٣	٤,٥٨	٤,٣٣	٤,٠٦	٣,٩٢	٣,٧٨	٣,٦٣	٣,٥٣	٣,٤٨
٠,٠٥		٢,٢٥	٢,١٨	٢,١١	٢,٠٣	١,٩٨	١,٩٤	١,٨٩	١,٨٦	١,٨٤
٠,٠١	٢٤	٣,١٧	٣,٠٣	٢,٨٩	٢,٧٤	٢,٦٦	٢,٥٨	٢,٤٩	٢,٤٤	٢,٤٠
٠,٠٠١		٤,٦٤	٤,٣٩	٤,١٤	٣,٨٧	٣,٧٤	٣,٥٩	٣,٤٥	٣,٣٥	٣,٢٩
٠,٠٥		٢,٢٢	٢,١٥	٢,٠٧	١,٩٩	١,٩٥	١,٩٠	١,٨٥	١,٨٢	١,٨٠
٠,٠١	٢٦	٣,٠٩	٢,٩٦	٢,٨١	٢,٦٦	٢,٥٨	٢,٥٠	٢,٤٢	٢,٣٦	٢,٣٣
٠,٠٠١		٤,٤٨	٤,٢٤	٣,٩٩	٣,٧٢	٣,٥٩	٣,٤٤	٣,٣٠	٣,٢١	٣,١٥
٠,٠٥		٢,١٩	٢,١٢	٢,٠٤	١,٩٦	١,٩١	١,٨٧	١,٨٢	١,٧٩	١,٧٧
٠,٠١	٢٨	٣,٠٣	٢,٩٠	٢,٧٥	٢,٦٠	٢,٥٢	٢,٤٤	٢,٣٥	٢,٣٠	٢,٢٦
٠,٠٠١		٤,٣٥	٤,١١	٣,٨٦	٣,٦٠	٣,٤٦	٣,٣٢	٣,١٨	٣,٠٨	٣,٠٢

(تابع) جدول توزيع (ف)

د ح البسط										د ح المقام	الدلالة
١٠	١٢	١٥	٢٠	٢٤	٣٠	٤٠	٥٠	٦٠			
٢,١٦	٢,٠٩	٢,٠١	١,٩٣	١,٨٩	١,٨٤	١,٧٩	١,٧٦	١,٧٤		٢٠	٠,٠٥
٢,٩٨	٢,٨٤	٢,٧٠	٢,٥٥	٢,٤٧	٢,٣٩	٢,٣٠	٢,٢٥	٢,٢١			٠,٠١
٤,٢٤	٤,٠٠	٣,٧٥	٣,٤٩	٣,٣٦	٣,٢٢	٣,٠٧	٢,٩٨	٢,٩٢			٠,٠٠١
٢,٠٨	٢,٠٠	١,٩٢	١,٨٤	١,٧٩	١,٧٤	١,٦٩	١,٦٦	١,٦٤			٠,٠٥
٢,٨٠	٢,٦٦	٢,٥٢	٢,٣٧	٢,٢٩	٢,٢٠	٢,١١	٢,٠٦	٢,٠٢		٤٠	٠,٠١
٣,٨٧	٣,٦٤	٣,٤٠	٣,١٥	٣,٠١	٢,٨٧	٢,٧٣	٢,٦٤	٢,٥٧			٠,٠٠١
١,٩٩	١,٩٢	١,٨٤	١,٧٥	١,٧٠	١,٦٥	١,٥٩	١,٥٦	١,٥٣			٠,٠٥
٢,٦٣	٢,٥٠	٢,٣٥	٢,٢٠	٢,١٢	٢,٠٣	١,٩٤	١,٨٨	١,٨٤		٦٠	٠,٠١
٣,٥٤	٣,٢١	٣,٠٨	٢,٨٣	٢,٦٩	٢,٥٥	٢,٤١	٢,٣١	٢,٢٥			٠,٠٠١
١,٩١	١,٨٣	١,٧٥	١,٦٦	١,٦١	١,٥٥	١,٥٠	١,٤٦	١,٤٣			٠,٠٥
٢,٤٧	٢,٣٤	٢,١٩	٢,٠٣	١,٩٥	١,٨٦	١,٧٦	١,٧٠	١,٦٦		١٢٠	٠,٠١
٣,٢٤	٣,٠٢	٢,٧٨	٢,٥٣	٢,٤٠	٢,٢٦	٢,١١	٢,٠٢	١,٩٥			٠,٠٠١
١,٨٨	١,٨٠	١,٧٢	١,٦٢	١,٥٧	١,٥٢	١,٤٦	١,٤١	١,٣٩			٠,٠٥
٢,٤١	٢,٢٧	٢,١٣	١,٩٧	١,٨٩	١,٧٩	١,٦٩	١,٦٣	١,٥٨		٢٠٠	٠,٠١
٣,١٢	٢,٩٠	٢,٦٧	٢,٤٢	٢,٢٩	٢,١٥	٢,٠٠	١,٩٠	١,٨٣			٠,٠٠١
١,٨٥	١,٧٧	١,٦٩	١,٥٩	١,٥٤	١,٤٨	١,٤٢	١,٣٨	١,٣٥			٠,٠٥
٢,٣٦	٢,٢٢	٢,٠٧	١,٩٢	١,٨٣	١,٧٤	١,٦٢	١,٥٧	١,٥٢		٥٠٠	٠,٠١
٣,٠٢	٢,٨٠	٢,٥٧	٢,٣٣	٢,١٩	٢,٠٥	١,٩٠	١,٨٠	١,٧٣			٠,٠٠١

الملحق (13):

جدول توزيع اختبار

(ت: T-test)

دلالات (ت) للطرفين وللطرف الواحد

دلالة الطرفين	٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,٠١
دلالة الطرف الواحد	٠,٠٥	٠,٠٢٥	٠,٠١	٠,٠٠٥
١	٦,٣١٤	١٢,٧١	٣١,٨٢	٦٣,٦٦
٢	٢,٩٢٠	٤,٣٠٣	٦,٩٦٥	٩,٩٢٥
٣	٢,٣٥٣	٣,١٨٢	٤,٥٤١	٥,٨٤١
٤	٢,١٣٢	٢,٧٧٦	٣,٧٤٧	٤,٦٠٤
٥	٢,٠١٥	٢,٥٧١	٣,٣٦٥	٤,٠٣٢
٦	١,٩٤٣	٢,٤٤٦	٣,١٤٣	٣,٧٠٧
٧	١,٨٩٥	٢,٣٦٥	٢,٩٩٨	٣,٤٩٩
٨	١,٨٦٠	٢,٣٠٦	٢,٨٩٦	٣,٣٥٥
٩	١,٨٣٣	٢,٢٦٢	٢,٨٢١	٣,٢٥٠
١٠	١,٨١٢	٢,٢٢٨	٢,٧٦٤	٣,١٦٩
١١	١,٧٩٦	٢,٢٠١	٢,٧١٨	٣,١٠٦
١٢	١,٧٨٢	٢,١٧٩	٢,٦٨١	٣,٠٥٥
١٣	١,٧٧١	٢,١٦٠	٢,٦٥٠	٣,٠١٢
١٤	١,٧٦١	٢,١٤٥	٢,٦٢٤	٢,٩٧٧
١٥	١,٧٥٣	٢,١٣١	٢,٦٠٢	٢,٩٤٧
١٦	١,٧٤٦	٢,١٢٠	٢,٥٨٣	٢,٩٢١
١٧	١,٧٤٠	٢,١١٠	٢,٥٦٧	٢,٨٩٨
١٨	١,٧٣٤	٢,١٠١	٢,٥٥٢	٢,٨٧٨
١٩	١,٧٢٩	٢,٠٩٣	٢,٥٣٩	٢,٨٦١
٢٠	١,٧٢٥	٢,٠٨٦	٢,٥٢٨	٢,٨٤٥
٢١	١,٧٢١	٢,٠٨٠	٢,٥١٨	٢,٨٣١
٢٢	١,٧١٧	٢,٠٧٤	٢,٥٠٨	٢,٨١٩
٢٣	١,٧١٤	٢,٠٦٩	٢,٥٠٠	٢,٨٠٧
٢٤	١,٧١١	٢,٠٦٤	٢,٤٩٢	٢,٧٩٧
٢٥	١,٧٠٨	٢,٠٦٠	٢,٤٨٥	٢,٧٨٧

دلالة (ت) للطرفين وللطرف الواحد

دلالات (ت) للطرفين وللطرف الواحد

دلالة الطرفين	٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢	٠,٠١
دلالة الطرف الواحد	٠,٠٥	٠,٠٢٥	٠,٠١	٠,٠٠٥
٢٦	١,٧٠٦	٢,٠٥٦	٢,٤٧٩	٢,٧٧٩
٢٧	١,٧٠٣	٢,٠٥٢	٢,٤٧٣	٢,٧٧١
٢٨	١,٧٠١	٢,٠٤٨	٢,٤٦٧	٢,٧٦٣
٢٩	١,٦٩٩	٢,٠٤٥	٢,٤٦٢	٢,٧٥٦
٣٠	١,٦٩٧	٢,٠٤٢	٢,٤٥٧	٢,٧٥٠
٣١	١,٦٩٥	٢,٠٣٩	٢,٤٥٣	٢,٧٤٤
٣٢	١,٦٩٤	٢,٠٣٧	٢,٤٤٩	٢,٧٣٨
٣٣	١,٦٩٢	٢,٠٣٥	٢,٤٤٥	٢,٧٣٣
٣٤	١,٦٩١	٢,٠٣٢	٢,٤٤١	٢,٧٢٨
٣٥	١,٦٩٠	٢,٠٣٠	٢,٤٣٨	٢,٧٢٤
٣٦	١,٦٨٩	٢,٠٢٨	٢,٤٣٥	٢,٧١٩
٣٧	١,٦٨٨	٢,٠٢٦	٢,٤٣٢	٢,٧١٥
٣٨	١,٦٨٧	٢,٠٢٤	٢,٤٢٩	٢,٧١١
٣٩	١,٦٨٦	٢,٠٢٣	٢,٤٢٦	٢,٧٠٧
٤٠	١,٦٨٥	٢,٠٢١	٢,٤٢٣	٢,٧٠٤
٥٠	١,٦٧٩	٢,٠١١	٢,٤٠٩	٢,٦٨٠
٦٠	١,٦٧٥	٢,٠٠٤	٢,٣٩٩	٢,٦٦٠
٧٠	١,٦٧٢	١,٩٩٩	٢,٣٩٠	٢,٦٤٨
٨٠	١,٦٧٠	١,٩٩٥	٢,٣٨٣	٢,٦٣٩
٩٠	١,٦٦٨	١,٩٩٢	٢,٣٧٨	٢,٦٣٢
١٠٠	١,٦٦٧	١,٩٩٠	٢,٣٧٤	٢,٦٢٦
٢٠٠	١,٦٥٨	١,٩٧٢	٢,٣٤٥	٢,٦٠١
٣٠٠	١,٦٥٣	١,٩٦٨	٢,٣٣٨	٢,٥٩٢
٤٠٠	١,٦٥١	١,٩٦٥	٢,٣٣٤	٢,٥٨٨
٥٠٠	١,٦٥٠	١,٩٦٤	٢,٣٣١	٢,٥٨٦

دلالة (ت) للطرفين وللطرف الواحد