جامعة وهران 2 محمد بن احمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص تربية خاصة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان:

# تأثير افراط الحركي وتشتت انتباه على دافعية التعلم
## دراسة ميدانية على الطفولة الوسطى
## ( من 6الى 9 سنوات ) بولاية وهران

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية وهران

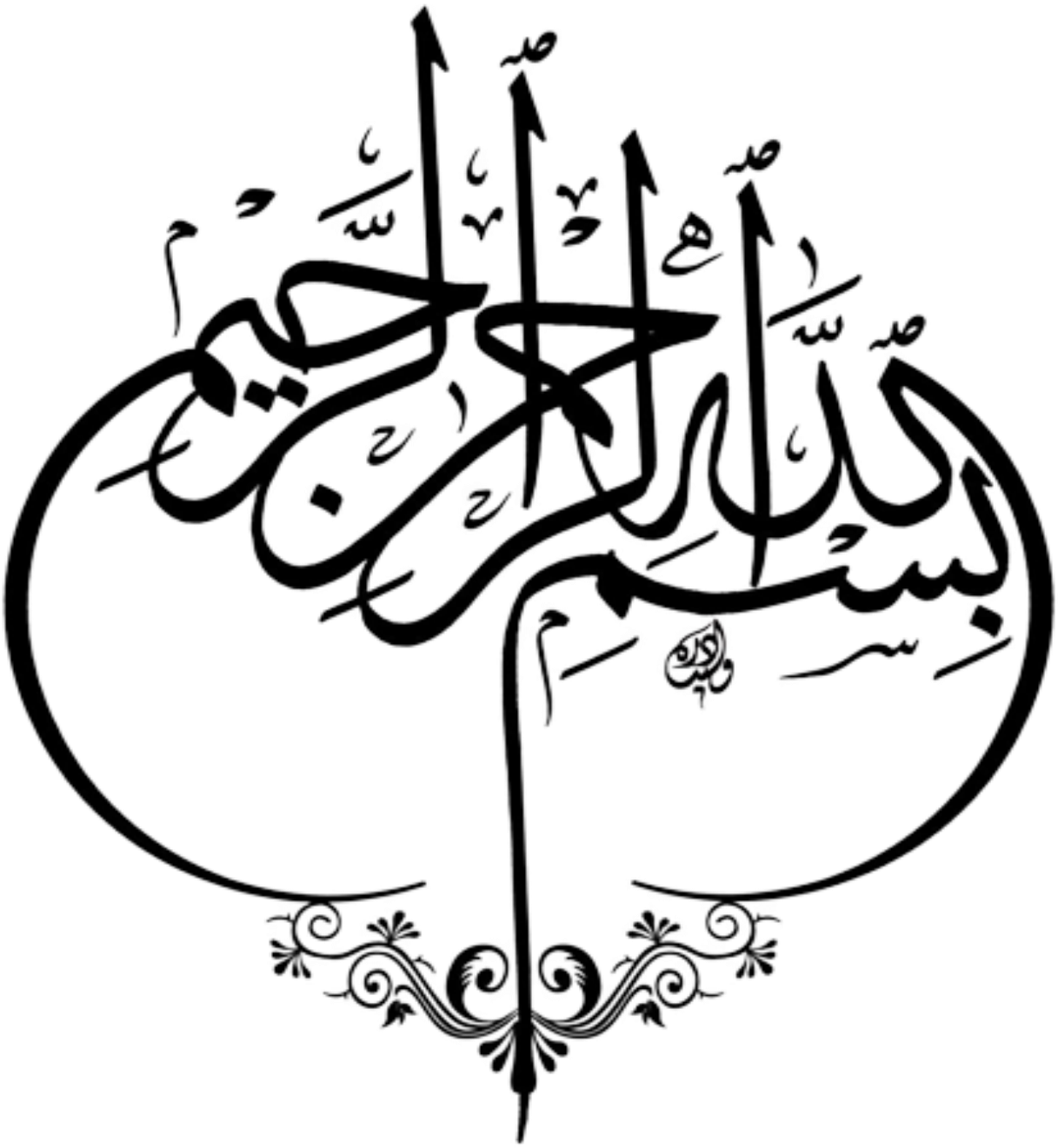
تحت اعداد الطالبة: تحت اشراف:

حمادة خديجة يمينة د. شارف جميلة

لجنة المناقشة

| الأستاذ | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|
| د. جفال مريم | جامعة وهران 2 | رئيسا |
| د.مرياح فاطمة | جامعة وهران 2 | مناقشة |
| أ.د شارف جميلة | جامعة وهران 2 | مشرفة ومقررة |

السنة الجامعية : 2024 – 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر

مصداقا لقوله تعالى: "ولئن شكرتم لأزيدنكم " صدق الله العظيم

الحمد الله حمدا كثيرا طيبا مباركا كما ينبغي جلال وجهة وعظيم سلطانة،

ولقد حثنا الله عز وجل على الشكر إذ يقال: " واشكروني ولا تكفرون "

واقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم حيث قال: " الشكر قيد النعمة وسبب

دوامها ومفتاح المزيد منها "

مهما تقدمنا وفتحت أمامنا الطرق ووصلنا لكل ما نحلم به، علينا أن نتذكر

من كانوا سبب بنجاحنا من ساندنا وأمسك بيدنا للاستمرار، من وجودهم

حفزنا وشجعنا فمهما عبرنا لهم فالكلمات قليلة.

نشكر الله عز وجل على أن وفقنا في إنجاز هذا البحث ومن لم يشكر الناس

لم يشكر الله، فنتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة " **د. شارف**

**جميلة** " على نصائحها وتوجيهاتها العلمية، ونتوجه بشكرنا الخالص لكل

أساتذة القسم الذين لم يبخلوا علينا بإرشاداتهم.

كما نتوجه بالشكر لكل من ساهموا في إنجاز هذا العمل المتواضع سواء من

قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

# إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى سيد المرسلين محمد (صلى الله عليه واله ) وآل بيته الطيبين الطاهرين

(صلوات الله وسلامه عليهم اجمعين )

إلى أمي وأبي، اللذين كانا دائمًا دعمي وسندي. شكرًا لكما على كل ما بذلتماه من جهد وتضحية.

إلى أستاذتي (شارف جميلة)،شكرًا لتوجيهاتك ودعمك.

وإلى أصدقائي الأعزاء ، والى أختي و أخي شكرًا لتشجيعكم ودعمكم المستمر.

حمادة خديجة

**ملخص الدراسة:**

تطرقنا في دراستنا الحالية الى موضوع تأثير الافراط الحركي وتشتت الانتباه على دافعية التعلم للطفولة الوسطى ،بالنظر الى تأثيرات السلوكية والتعليمية العميقة التي يحدثها هذا الإضطراب في أداء الأطفال الدراسي وتكيفهم داخل الوسط التربوي والاجتماعي .وقد هدفت هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين فرط الحركة وتشتت الانتباه ودافعية التعلم ،والكشف عن الفروق في مستوى الدافعية تبعا لمتغير ،وتمثلت اشكالية البحث :" مامستوى تأثير افراط الحركي وتشتت الانتباه على دافعية التعلم ؟" .وللإجابة عن هذا التساؤل تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي مع استخدام استبيانات موجهة للمعلمين وأولياء الأمور . شملت العينة عددا من الأطفال المتمدرسين في الطور الابتدائي تم اختيارهم من مؤسسات تعليمية مختلفة .وقد اظهر نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين فرط الحركة وتشتت الانتباه ودافعية التعلم ،كما كشفت عن فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية.

**Abstract :**

In our current study, we touched on the issue of the effect of hyperactivity and distraction on learning motivation in middle childhood, given the profound behavioral and educational effects that this disorder has on children's academic performance and their adaptation within the educational and social environment.This study aimed to know the relationship between hyperactivity, distraction, and learning motivation, and to reveal differences in the level of motivation depending on a variable.The problem of the research was: "What is the level of effect of hyperactivity and distraction on learning motivation?".To answer this question, we relied on the exploratory descriptive approach with the use of questionnaires directed to teachers and parents. The sample included a number of children studying in the primary stage, selected from different educational institutions.The results of the study showed a negative relationship between hyperactivity, distraction, and learning motivation, and also revealed statistically significant differences in motivation.

محتويات البحث


| العنوان | صفحة |
|---|---|
| شكر | أ |
| إهداء | ب |
| ملخص البحث | ج |
| محتويات البحث | د |
| قائمة الجداول | ح |
| قائمة الأشكال | ط |
| مقدمة البحث | 1 |
| الفصل الأول : الإطار العام للدراسة | |
| الاشكالية | 4 |
| أسئلة فرعية | 5 |
| فرضيات البحث | 5 |
| أهمية البحث | 5 |
| أهداف الدراسة | 6 |
| التعاريف الاجرائية | 6 |
| الدراسات السابقة | 7 |
| التعقيب على الدراسات | 12 |
| الدراسة النظرية | |
| الفصل الثاني : فرط الحركة وتشتت الانتباه | |
| تمهيد | 16 |
| 1- نبذة تاريخية لتأثير فرط الحركة وتشتت الانتباه | 17 |
| 2- مفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه | 18 |
| 3-تعريف تشتت الانتباه | 20 |
| 4-تعريف اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه | 21 |
| 5-معدل انتشار اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه | 22 |

| | |
|---|---|
| 6-أعراض إضطراب فرط الحركة و تشتت الإنتباه | 23 |
| 7- كيفية التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت انتباه | 27 |
| 8- أسباب الإضطراب | 28 |
| 9- تشخيص الإضطراب | 34 |
| 10- دور الأسرة و المجتمع في علاج الطفل المصاب | 36 |
| 11- علاج الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه | 38 |
| 12-نظريات مفسرة للإفراط الحركي | 42 |
| خلاصة | 44 |
| الفصل الثالث :دافعية التعلم | |
| تمهيد | 46 |
| 1- تعريفات التعلم | 47 |
| 2- مفهوم الدافعية | 47 |
| 3-أنواع الدافعية | 48 |
| 4- أهمية الدافعية | 49 |
| 5- الدافعية والتعلم | 49 |
| 6-وظائف الدافعية في التعلم | 51 |
| 7- أهمية دافعية التعلم | 53 |
| 8- أسباب إنخفاض دافعية التعلم عند التلاميذ | 54 |
| 9- النظريات المفسرة لدافعية التعلم | 55 |
| 10- أساليب معالجة تدني دافعية التعلم | 58 |
| خلاصة الفصل | 61 |
| الفصل الرابع :مرحلة الطفولة الوسطى | |
| تمهيد | 63 |
| 1- تعريف مرحلة الطفولة الوسطى | 64 |
| 2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة الوسطى | 65 |
| 3- خصائص مرحلة الطفولة المتوسطة | 68 |
| 4- الإضطرابات المتعلقة بمرحلة الطفولة في المدرسة | 68 |

| | |
|---|---|
| 5- حاجات الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى | 69 |
| 6- مشكلات الطفولة الوسطى | 70 |
| خلاصة الفصل | 73 |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية** | |
| تمهيد | 75 |
| 1- أولا : الدراسة الاستطلاعية | 76 |
| 2- مجتمع و عينة الدارسة | 76 |
| 3- أهداف الدراسة الاستطلاعية | 76 |
| 4- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية | 77 |
| 5- أدوات الدراسة الاستطلاعية | 77 |
| 6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة | 80 |
| 7- ثانياً: الدراسة الأساسية | 93 |
| 8- منهج الدارسة | 93 |
| 9- عينة الدراسة الأساسية | 93 |
| 10- مجالات البحث | 93 |
| 11- متغيرات البحث | 94 |
| 12- توزيع أفراد عينة البحث من حيث الجنس و السن | 94 |
| 13- إجارءات تطبيق العينة الأساسية | 95 |
| 14- الوسائل الإحصائية | 96 |
| خاتمة | 97 |
| **الفصل السادس : عرض و مناقشة النتائج** | |
| تمهيد | 99 |
| 1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى | 99 |
| 2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية | 106 |
| 3-عرض نتائج الفرضية الثالثة | 111 |
| 4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة | 113 |
| 5-عرض نتائج الفرضية الخامسة | 114 |

| | |
|---|---|
| 6-مناقشة نتائج بالفرضيات | 115 |
| خلاصة الفصل | 121 |
| التوصيات | 122 |
| خاتمة البحث | 123 |
| المصادر و المراجع | 125 |
| الملاحق | |

## قائمة الجداول


| الرقم | الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | توزيع فقرات مقياس الدافعية حسب أبعاده . | 79 |
| 02 | صدق الاتساق الداخلي لمقياس كونرز للمعلمين. | 81 |
| 03 | نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية | 82 |
| 04 | معامل الثبات الكلي ( ألفا كرونباخ ). | 83 |
| 05 | معامل الارتباط الكلي باستخدام التجزئة النصفية | 83 |
| 06 | صدق الاتساق مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل "تقدير الوالدين. | 84 |
| 07 | نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية | 86 |
| 08 | معامل الثبات الكلي ( ألفا كرونباخ ). | 87 |
| 09 | معامل الارتباط الكلي باستخدام التجزئة النصفية | 87 |
| 10 | صدق الاتساق الداخلي مقياس دافعية التعلم | 88 |
| 11 | نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية | 91 |
| 12 | معامل الثبات الكلي ( ألفا كرونباخ ). | 91 |
| 13 | معامل الارتباط الكلي باستخدام التجزئة النصفية | 92 |
| 14 | عينة الدارسة الأساسية حسب الجنس | 94 |
| 15 | عينة الدارسة الأساسية حسب السن | 95 |
| 16 | كيفية تحديد مستويات مقياس كونرز تقدير سلوك الطفل | 99 |
| 17 | المتوسطات الحسابية و الانحرافت المعيارية لمتغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين. | 99 |
| 18 | المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات متغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين | 100 |
| 19 | كيفية تحديد مستويات مقياس كونرز تقدير سلوك الطفل | 102 |
| 20 | المتوسطات الحسابية و الانحرافت المعيارية لمتغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء. | 102 |

| | | |
|---|---|---|
| 21 | المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات متغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين | 103 |
| 22 | كيفية تحديد مستويات مقياس دافعية التعلم | 106 |
| 23 | المتوسطات الحسابية و الانحرافت المعيارية لمتغير مقياس دافعية التعلم. | 106 |
| 24 | المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات مقياس دافعية التعلم. | 107 |
| 25 | معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و دافعية التعلم . | 111 |
| 26 | معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير المعلمين و دافعية التعلم . | 112 |
| 27 | فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء. | 113 |
| 28 | اختبار ت ستودنت لمعرفة الفروق بين المتوسطات في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس. | 114 |

## قائمة الأشكال


| الرقم | الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | تصميم البرنامج السلوكي | 58 |
| 02 | توزيع عينة البحث ( التلاميذ) حسب الجنس | 94 |
| 03 | توزيع عينة البحث ( التلاميذ) حسب السن | 95 |

**مقدمة:**

رغم وجود المشاكل النفسية التي يعاني منها الفرد في بيئة لم تعطى لها أهمية الكافية في معالجتها أو الحد من انتشارها، إلا أن في السنوات الأخيرة أصبح علم النفس يفرض وجوده في بلادنا كعلم متخصص في دراسة ومعالجة هذه المشاكل النفسية ، ومع كثرة الأمراض النفسية في المجتمع كانت الحتمية بمكان الى اللجوء الى علم النفس لإعطاء الحلول المناسبة والضرورية بحيث وجد أولياء الأفراد المصابين أنفسهم مضطرين وملزمين الى اتجاه نحو الأخصائيين النفسانيين .وبكثرة المشاكل الاقتصادية ،الاجتماعية والأخلاقية في المجتمع واستعمال المفرط للشبكات التواصل الاجتماعي لها تأثير سلبي على "الطفولة" التي تضررت نفسيا وسلوكيا بكونها الفئة الضعيفة في المجتمع .وقد تزايدت نسبة اصابة الأطفال بالإضطرابات في الاونة الأخيرة كإضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وهو ماأشار اليه العالم توماس براون :حيث يرى أن الضغوط الحديثة في البيئة التربوية والاجتماعية، والتغير في أساليب التنشئة،ساهمت بشكل كبير بين الأطفال .

كما تبين من خلال الأعمال التي قام بها الأخصائيون النفسانيون أن بعض الأطفال قد يتعرضون أثناء الولادة الى اصابات أو مضاعفات وقد تكون من بين أسباب اضطرابات كفرط الحركة وتشتت الانتباه كما عرفه "شيفروملمان: "على أنه نشاط جسمي وحركي حاد ومستمرتصحبه عدم القدرة على التركيز والانتباه يجعل الطفل عاجزا عن السيطرة على سلوكاته وانجاز المهمات".

تشير الدراسات الى أن الأورام أو الاصابات المختلفة كالسقوط الشديد على الرأس ، قد تحدث أضرارا في الدماغ خاصة في المناطق المرتبطة بالسلوك والانتباه،وينجم عنها مشكلات في السلوك وضعف في دافعية الطفل للتعلم.

وفي هذا السياق تعد دافعية التعلم من العوامل الأساسية التي تحدد مدى اندماج الطفل في الأنشطة التعليمية ،فهي تمثل القوة الداخلية التي تدفعه الى اكتساب المعرفة وتحقيق النجاح الأكاديمي .وقد نؤثر الاضطرابات النفسية والسلوكية وعلى رأسها اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، على هذه الدافعية فتجعل الطفل أقل اهتمام ،مما يؤدي الى تراجع الأداء المدرسي وفقدان الرغبة في التعلم .

وقد كان التركيز على مرحلة الطفولة الوسطى لما لها من أهمية بالغة في تشكيل أسس التعلم لدى الطفل اذا تعد مرحلة انتقالية حاسمة تؤثر بشكل كبير على دافعية وتكيفه الأكاديمي والاجتماعي ، ومن هذا المنطلق ولاهتماماتي بتأثير اضطراب فرط الحركة وتشتت انتباه على دافعية التعلم قد تناولت

في هذا البحث طبيعة العلاقة بين هاتين المتغيرين ،وتحقيقا لذلك فقد قسمت الدراسة الى ستة فصول مفصلة كاتي:

الفصل الأول :فصل تقديم البحث خصص لتحديد الاشكالية وصياغة فرضيات البحث والأهمية ، الهدف ،التعاريف الاجرائية والدراسات السابقة والتعقيب عليها .

الفصل الثاني : ويني بافراط الحركي وتشتت الانتباه حيث تناولنا لمحة تاريخية ،المفهوم ،الأسباب ، أعراض الاضطراب ،نسبة انتشاره ،اساليب ،التشخيص،دور الأسرة والمجتمع في علاجه .

الفصل الثالث: خصص لدراسة دافعية التعلم وقد قسم بدوره الى قسمين : القسم الأول متعلق بالدافعية من حيث مفهومها ،وأنواع والأهمية والدافعية والتعلم ووظائف الدافعية .

والقسم الثاني متعلق بالدافعية من حيث: تعريف ومؤشرات ،واهمية ،وظائف ،اسباب انخفاض ، النظريات المفسرة وأساليب معالجة تدني دافعية التعلم .

الفصل الرابع: ويعني الطفولة الوسطى من حيث: المفهوم ،مظاهر النوم في هذه المرحلة ، الخصائص، الاضطرابات ، ومشكللات الطفولة الوسطى .

الفصل الخامس :ويتناول الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية وهذا من خلال التطرق الى اجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها اختيار اعداد وبناء أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها واجراءات الدراسة الأساسية .

الفصل السادس : عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات ، وختم بتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات .

# الفصل الأول : تقديم البحث

**الاشكالية**

**أسئلة فرعية**

**فرضيات البحث**

**أهمية البحث**

**أهداف الدراسة**

**التعاريف الاجرائية**

**الدراسات السابقة**

**التعقيب على الدراسات**

**1- الاشكالية:**

يمر الانسان خلال حياته بعدة مراحل عمرية مميزة,فهو يختلف اختلاف كليا عن الكائنات الاخر ولقد ميز الله بالتفكير والعقل والعديد من المواهب والقدرات الخاصة ومن أبرز هذه المراحل وأكثرها تأثيرا في تكوين شخصيته وهي "مرحلة الطفولة".

تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة حتمية يمر بها كل مولود بشري,تتميز هذه المرحلة بقابلية الفرد للتربية والتعليم واكتساب العادات الاجتماعية والمهارات،يصاحبها نمو وتطور بدني،عقلي،اجتماعي وعاطفي،ولما كانت هذه المرحلة أساسية لبناء شخصية الفرد وتحديد مسار حياته المستقبلي،حظيت باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين في علوم التربية وعلم النفس (لحمري/2015/ ص45 ).

ويرى معظم الباحثين أن هذه المرحلة تبدأ بعد سن الرضاعة وتستمر حتى مرحلة البلوغ المبكر (أي من عمر 18 الى 24 شهرا وحتى الى 12-14 عاما تقريبا).وتنقسم مرحلة الطفولة الى مرحلتين هما:مرحلة الطفولة المبكرة التي تبدأ مع نهاية مرحلة الرضاعة حتى 7 سنوات وهي أهم مرحلة لمحاولة التنشئة الاجتماعية التي تتميز بالاستقلال الطفل الحركي وتطور سلوكه الاجتماعي ووعيه بفردانيته ،أما مرحلة الطفولة المتوسطة أو المتأخرة التي تبدأ من عمر 7 سنوات الى مرحلة المراهقة وتتميز هذه الفترة بالنمو الجسمي العنيف وظهور القدرات العقلية واتساع مجال النشاط الاجتماعي،وخلال هذه المرحلة يواجه الطفل مشكلات سلوكية تؤثر على حياته الاجتماعية وخاصة الدراسية ومن هذه المشكلات الصعبة التي يعاني منها الطفل خاصة في الطور الابتدائي هي اضطراب فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه .ان الأطفال المصابين بهذه الاضطراب تتولد لديهم صعوبات كثيرة مثل عدم امكانية الجلوس بهدوء داخل غرفة الصف لفترات زمنية طويلة او انهاء المهام المكلفين بها والتي تتطلب انتباها متواصلا كما انهم لايواصلون الأنشطة االتي تعتمد على المنافسة لانهم يتشتتون بسهولة (عبد الحميد وبدرية/2019/ص282).

واشارت بعض الدراسات الى ان هذا الاضطراب في تزايد مستمر وهذا ماأكده الدليل التشخيصي الأمريكي في طبعته حيث بين أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم صعوبة في التحكم في تصرفاتهم بحيث لديهم الاندفاعية الزائدة والتي تتميز بالدوافع اي لايستطيع الطفل الجلوس في مكان كالجلوس في القسم كبقية زملائه وهذا مايسبب لبلوغ من الاعاقة من الناحية الاجتماعية والانفعالية ). DSM5/2014 و المعرفية وكذلك وراء المعرفية .

ومن هنا تبرز أهمية البحث في العلاقة بين هذا الاضطراب ودافعية التعلم خاصة في مرحلة الطفولة الوسطى باعتبارها مرحلة أساسية في تكوين شخصية الطفل ومساره وانطلاقا من ذلك جاء هذا البحث للاجابة على التساؤل الرئيسي :

**مامستوى تأثير فرط الحركة وتشتت الانتباه على دافعية التعلم لدى طفل الطفولة الوسطى من (6الى 9 سنوات )؟**

**أسئلة فرعية:**

- ماهو مستوى الافراط الحركي من وجهة نظر الأولياء و المعلمين ؟
- ما هو مستوى دافعية التعلم عند التلاميذ؟
- هل يؤثر فرط الحركة وتشتت الانتباه على دافعية التعلم في المرحلة الابتدائية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس دافعية التعلم وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين ،وتقدير السلوك من وجهة نظر الأولياء
- هل هناك فرق بين الذكور و الاناث في اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه على دافعية التعلم؟

**2- فرضيات البحث:**

- نتوقع ارتفاع مستوى الافراط الحركي لدى التلاميذ من وجهة نظر الاولياء و المعلمين.
- نتوقع مستوى منخفض لدافعية التعلم عند التلاميذ.
- يؤثر افراط الحركي حسب تقدير الأولياء والمعلمين على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس دافعية التعلم وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين ،وتقدير السلوك من وجهة نظر الأولياء .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى .

**3- أهمية البحث:**

- موضوع بحثنا هو اضطراب سلوكي يؤثر على حياة الطفل المصاب، لذا يعتبر هذا الموضوع من اهم و ابرز الصعوبات التي يجب الاهتمام بها.

- هو بمثابة خطوة تحث القائمين على التربية و التعليم على الاهتمام بهذه الشريحة من المجتمع، خاصة في هذه المرحلة الحساسة من بداية التعليم الابتدائي.
- التوصل الى النتائج من خلال اثبات العلاقة بين المتغيرين التي يمكن ان تعني الأباء و المعلمين في الكشف المبكر لكي لا يؤدي الى مشاكل اخرى.
- تسليط الضوء على اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة الذي أصبح يشهد انتشار واسعا في أوساط التلاميذ في الآونة الأخيرة.

**4- أهداف الدراسة:**

- الاجابة على فرضيات البحث و التساؤلات المطروحة في الاشكالية.

-الكشف عن دافعية التعلم لدى الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه لمرحلة الطفولة الوسطى.

- كيفية تشخيص اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و كيفية الوقاية منه.
- التعرف على الفروق بين الذكور و الاناث في اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.

**5- المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:**

- **الطفولة:** تبلغ من الأهمية منزلة عظيمة ، اذ هي احد اهم مراحل حياة الانسان، و التي تتضمن النمو المستمر و التطور الملحوظ جسديا و عقليا. و يعيش الطفل هذه المرحلة باعتماد كلي أو نسبي على والديه و اخوته او باقي افراد اسرته المحيطة به. اذ يصعب عليه اداء المهمات المختلفة بشكل مستقل كليا في المراحل الأولى من طفولته.

- **الطفولة المتوسطة:** تمثل هذه المرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من الدراسة. يتراوح عمر الطفل فيها من (6-9) سنوات، يعرفه "دويدار: (تجد الطفولة المتوسطة من (6 الى9) سنوات، فيها ينتقل الطفل من البيت الى المدرسة فتتوسع دائرة بيئته الاجتماعية و تتنوع تبعا لذلك علاقاته و تتحدد و يكتسب الطفل معايير و قيم و اتجاهات جديدة. و الطفل في هذه المرحلة يكون مستعدا لن يكون اكثر اعتمادا على نفسه و اكثر تحملا للمسؤولية و اكثر ضبطا لانفعالاته و هي انسب مرحلة للتنشئة الاجتماعية و غرس القيم التربوية و التطبيع الاجتماعي.

– **دافعية التعلم:** يعرفها "مروان ابو عويج" :" هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي اهدافه و غاياته لتحقيق احسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية.

– **فرط النشاط الحركي:** يعني قيام الطفل بحركات مستمرة على مستوى الأطراف و لا يستطيع الثبات على وضعية واحدة ، و يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على المقياس.

– **تشتت الأنتباه:** لا يستطيع الطفل ان يستمر طويلا في الانتباه لشيء معين و لا يهتم بالتفاصيل و يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على المقياس.

**6– الدراسات السابقة:**

**أولا : دراسات حول فرط الحركة وتشتت الانتباه**

**دراسة يوبي نبيلة (2014) :تمثل في فاعلية العلاج السلوكي للأطفال المتمدرسين مفرطي الحركة ومتشتتي الانتباه ما بين 6–12 سنة .**

–هدفت الدراسة الى فهم ظاهرة تشتت الانتباه وفرط الحركة وتبصر الاباء والمدرسين بها وبالاثار الناجمة عنها كما تهدف الى تعزيز دور العلاج السلوكي وتوضيحه للأباء والمدرسين وتوضيح أهميته في التخفيض من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كذلك معرفة فعالية العلاج السلوكي في التخفيض من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه .

–استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية:الملاحظة ،المقابلة العيادية ،المقابلة العلاجية ، الاختبارات النفسية منها سلم قياس كونرز لملاحظة سلوك الطفل .

–نتائج الدراسة تمثلت فيما يلي:

العلاج السلوكي له أثر فعال وناجع في التخفيض من حدة أعراض الحركة وتشتت الانتباه عند الأطفال المتمدرسين بين 6–12 سنة .

أسلوب التعزيز الايجابي له أثر فعال وناجع في التخفيض من حدة أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه .

أسلوب تكلفة الاستجابة له أثر فعال وناجع في التخفيض من حدة أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه.

**دراسة حمري 2015/2014: بناء برنامج علاجي شلوكي يخفض مدة النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه لدى أطفال المرحلة الابتدائية .**

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي السلوكي المصمم للتلاميذ ذوي اضطراب فرط النشاط الحركي وقصور الانتباه في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ومن بين الأدوات التي اعتمدت عليها الملاحظة والمقابلة.

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ تم توزيعهم بطريقة عشوائية الى مجموعتين متكافئتين ،مجموعة تجريبية وتضم 15 تلميذ ومجموعة ضابطة تضم كذلك 15 تلميذ .

وجاءت نتائج الدراسة :

توجد فروق احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجة المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس النشاط وقصور الانتباه .

لاتوجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات درجات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ونفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس فرط النشاط وقصور الانتباه .

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس فرط النشاط الحركي وقصور الانتباه .

**دراسة عبد الباقي (1999):" نموذج لبرنامج تعديل السلوك لخفض فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى الأطفال باستخدام بعض أساليب العلاج السلوكي .**

يهدف هذا البرنامج الى الحد من المظاهر السلوكية لفرط الحركة و تشتت الانتباه لدى الأطفال باستخدام اساليب العلاج السلوكي مثل اسلوب التعزيز و اسلوب التعلم بالنموذج. و يمكن تطبيق البرنامج من قبل المعلم و الأخصائي الاجتماعي او الأخصائي النفسي كما يمكن تطبيقه من قبل المعلم والأخصائي الاجتماعي أو الأخصائي النفساني كما يمكن تطبيقه من احد الوالدين او احد الأخوة الكبار. و يمكن أجراؤه بطريقة فردية او بصورة جماعية. و لنجاح العلاج لابد من الالتزام بعدد الجلسات الواردة في البرنامج و بتعليمات البرنامج اثناء تنفيذه. و البرنامج يتضمن عدد 24 جلسة يتم توزيع الموضوعات المختارة من مادتي الحساب و العربية على هذه الجلسات بواقع 12 جلسة في مادة

الحساب و 12 جلسة في مادة العربية،و تتم جلسات البرنامج بالتبادل على المادتين المذكورتين، بحيث تشتمل الجلسة الواحدة على مادة واحدة و في الجلسة التي تليها تكون في المادة الأخرى و هكذا. و يمكن تنفيذ البرنامج وفقا لثلاث( 3) طرق اجرائية كما يلي:

1) باستخدام أسلوب التعزيز فقط.

2) باستخدام اسلوب التعلم بالنموذج مع الحث.

3) باستخدام اسلوب التعزيز و اسلوب التعلم بالنموذج مع الحث معا.

وبعد انتهاء الجلسات الأساسية 24 يقوم شخص آخر بتكرار تنفيذ 10 جلسات اضافية، و هذا الشخص يمكن ان يكون احد الأشخاص السابق ذكرهم، و تجري الجلسات بواقع 3 جلسات اسبوعيا و عدم اجراء اكثر من جلسة واحدة في اليوم. و هذه الجلسة في الطريقة الأولى مدتها 20 د و في الطريقة الثانية مدتها 20 د و في الطريقة الثالثة مدتها 25 د. بعد تطبيق البرنامج سوف ينخفض فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى الطفل. و يتم تخليص الطفل من الحركات المفرطة غير المقبول و عودة الطفل الى الهدوء و اندماج الوالدين في الحياة العامة، وعودة الهدوء الى حجرة الدراسة و اندماج الطفل في الأنشطة مع زملائه ويتحقق التكيف و تنخفض المشكلات الدراسية والاجتماعية و النفسية المرتبطة بفرط الحركة و تشتت الانتباه ا وتنخفض لمشكلات الصحية الناجمة عن فرط الحركة و يعود الطفل للى حالته الطبيعية".

**دراسة شقير سنة (1999):" فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي متعدد المحاور(مقترح) في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرط النشاط.**

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية البرنامج في تعديل سلوك الأطفال مفرط النشاط تتمثل في اضطراب الانتباه و فرط النشاط، العدوانية، الاندفاعية و من اهم التقنيات المستخدمة في البرنامج هي:

1- اننمذجة:

ا/ عمليات الأنتباه

ب/ عمليات الاحتفاظ

ج/ عمليات الأداء الحركي

د/ عمليات الدافعية

2- المناقشة و تبادل الحوار

3- التمثيل و لعب الأدوار

4- آسترخاء العضلي

5- التعزيز/ التدعيم المادي الاجتماعي النشاطي

6- الوجبات المنزلية.

إستغرق برنامج 12 جلسة بواقع جلستين في الأسبوع

-تكونت العينة من 12 تلميذ في الصف الرابع ابتدائي الذين شخصوا بأنهم ذو فرط النشاط و قسموا الى مجموعتين 6 اطفال مجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج العلاجي و6 اطفال مجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج العلاجي.

-اظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين،في القياس البعدي لجميع متغيرات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية و قد ادى الفرق الى اظهار فاعلية البرنامج العلاجي الذي تلقته المجموعة التجريبية. مما ترتب عليه انخفاظ معدل المتغيرات السلبية لدى افراد المجموعة التجريبية. اضطراب الانتباه ، فرط النشاط، العدوانية و الاندفاعية".

**ثانيا : دراسات حول دافعية التعلم :**

**دراسة الباحثة جيهان ابو رشى العمرانة (1994):" التي تناولت موضوع دافعية التعلم و علاقتها بالتحصيل الدراسي و بعض المتغيرات الديموغرافية .**

-لديها عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية و الاعدادية بدولة البحرين سنة 1994، اشتملت على 377 تلميذ تم اختيارهم عشوائيا من ثماني مدارس للذكور و الاناث.

-استهدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين دافعية التعلم و التحصيل الدراسي ومعرفة اثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون الى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم و كذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة و دافعية التعلم.

استخدمت الباحثة اختيار الدافعية للتعلم و وصلت الى النتائج التالية:

تأثير اساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء و الأمهات في مجتمع البحرين على دافعية التعلم لدى ابنائهم.

وجود فروق ذات دلالة اجتماعية بين الذكور و الاناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الاناث".

**دراسة محمد علي مصطفى (1998):بعنوان موضوع الدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية**

هدفت الدراسة موضوع الدافعية لدى طلاب كلية التربية حيث شملت العينة 63 طالب فرع علمي و 71 طالب فرع ادبي، حيث توصلت الدراسة الى:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة و الطالبات.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الفرقة الأولى و طلاب الفرقة الرابعة في الدافعية لصالح طلاب القسم العلمي و طلاب القسم الأدبي في الدافعية لصالح طلاب القسم العلمي.

من خلال هذه الدراسة توصل الباحث الى ان الدافعية تتأثر بعامل الجنس و التخصيص الذي يدرسه التلاميذ، كما يلعب المستوى الذي يدرس فيه الطالب دور استثارة دافعية التعلم ".

**دراسة لخضر شيبة 2015/2014: بعنوان 'الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .دراسة ميدانية بولاية ورقلة مذكرة لنيل شهادة الماجستير.**

هدفت الدراسة الحالية الى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة ،والكشف من الفروق في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس .

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي واستخدم في جمع البيانات على مقاييس الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لتقدير درجات استجابات أفراد العينة .

وقد بلغ حجم عينة الدراسة 100 عينة تلميذ وتلميذة المتمدرسين في الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة دائرة تقرت .

واسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين من تلاميذ السنو الثانية ثانوي .

عدم وجود فروق دالة احصائيا في تقدير الذات بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي

عدم وجود فروق دالة احصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

**دراسة "دويك (1986) DWEEK :**

درست الباحثة تأثير الدافعية في التعلم ،وذلك في إطارر نظرية الأهداف على عينة عددها 780 تلميذ في الصف الابتدائي وباستخدام مقياس

MAX WHAITENG ومقياس اخر .

تم التوصل الى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة كما وجدت أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشيط الايجابي مثل معرفة الجهد ، التركيز ، المثابرة ، استمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات ، والاستقلالية في التعلم .بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل النفور،المعارضة،التجنب،التجلي والاعتماد على الاخرين

**التعقيب على دراسات فرط الحركة وتشتت الانتباه :**

تعددت أهداف الدراسات باختلاف موضوعتها ، حيث نرى أن بعض الدراسات هدفت الى اللقاء الضوء على مشكلة الدافعية التي يعاني منها ذو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة الوسطى كما نصت عليه دراسة **حمري 2015/2014**:الى بناء برامج علاجي سلوكي لخفض النشاط الزائد وتشتت الانتباه لدى أطفال المرحلة الابتدائية ،وهنالك دراسة كان الهدف منها تقديم نموذج لبرنامج تعديل سلوكي لخفض الاضطراب وهذا مانص عليه **عبد الباقي 1999** ،أما بالنسبة

لدراسة **شقير 1999** فكان الهدف منها قياس فاعلية برنامج معرفيي سلوكي متعدد في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي الحركة، أما دراسة **يوبي نبيلة 2014** هدفت الى ظاهرة تشتت الانتباه وفرط الحركة وتبصير الاباء والمدرسين بها وبالاثار الناجمة عنها مع تعزيز دور العلاج السلوكي في تخفيض فرط الحركة وتشتت الانتباه .

**من حيث العينة** : اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لعينة الدراسة حيث نرى تركيز بعض الدراسات على كل مستويات المرحلة الابتدائية مثل دراسة **شقير** التي اجريت على تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين في المجموعة التجريبية 6أطفال تلقو البرنامج العلاجي ، والمجموعة الثانية (الضابطة) لم يتلقو العلاج .كما هناك دراسة **حمري** التي تكونت من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت من مجموعتين ،مجموعة تجريبية 15 تلميذ ،ومجموعة ضابطة تتكون من 15 ايضا .واما دراسة عبد الباقي فقط طبق على اطفال بطريقة فردية وجماعية ،وكذلك دراسة يوبي اجريت على اطفال تتراوح اعمارهم مابين 6 الى 8 سنوات .

من حيث وسائل البحث المستخدمة: تنوعت وسائل البحث المستعملة في الدراسات المذكورة فقد طبق الباحث عبد الباقي برنامج سلوكي يتضمن جلسات علاجية منظمة 24 جلسة .أما في دراسة يوبي نبيلة مقياس كورنرز لفرط الحركو وتشتت الانتباه ،بالنسبة لدراسة حمري وشقير فاعتمدا على وسائل البحث كالملاحظة والمقابلة واعتمد على برنامج تقنيات معرفية سلوكية .

.من حيث النتائج :اشارت دراسة حمري 2015 انه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي على مقياس فرط النشاط وتشتت الانتباه مايدل على فعالية البرنامج ،ولا توجد فروق دالة احصائيا داخل المجموعة الضابطة ، وتوجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية ةالضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية مما يثبث نجاح العلاج السلوكي في خفض اعراض الاضطراب .أما دراسة يوبي نبيلة 2015/2014 كان اسلوب التعزيز الايجابي واسلوب تكلفة الاستجابة لهما اثر فعال في تحسين السلوك وخفض أعراض الاضطراب .واما بالنسبة لنتائج دراسة عبد الباقي 1999 ساعد البرنامج على تهدئة الطفل ،تقليل الحركات الزائدة ،تحسين التكيف الدراسي والاجتماعي . وبالنسبة لدراسة شقير 1999 اظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المتغيرات .

**التعقيب على دراسات دافعية التعلم :**

تعددت أهدف الدراسات باختلاف موضوعتها ،حيث نرى أن بعض الدراست سعت الى استقصاء أثر الدافعية للتعلم وعلاقتها بمتغيرات مختلفة .دراسة جيهان أبو العمرانة 1994ركزت على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع وحجم الأسرة.بينما هدفت دراسة محمد علي مصطفى 1998 الى التعرف على الفروق في دافعية التعلم بين طلبة كلية التربية باختلاف التخصص والمستوى الدراسي .أما دراسة لخضر شيبة 2015/2014 فقد تناولت العلاقة بين دافعية التعلم وكل من تقدير الذات والتوافق الدراسي ،وسعت الى الكشف عن الفروق حسب متغير الجنس .واخيرا ،ركزت دراسة دويك 1986 على أثر الدافعية في إطار نظرية الأهداف ، مبينة الفرق بين الدافعية الداخلية والخارجية وتأثيرهما على السلوك التعلمي .

من حيث العينة :فقد تراوحت أحجام العينات بين 63 الى 780 مشاركا ،مع اختلاف في الفئات العمرية والمستويات التعليمية .فقد شملت دراسة جيهان العمرانة تلاميذ من المرحلتين الابتدائية والإعدادية في البحرين 377 تلنيذا ،بينما تناولت دراسة محمد على مصطفى طلبة جامعيين 134 طالبا تقريبا ،واستهدفت دراسة لخضر شيبة تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية ورقلة 100 تلميذ ،في حين أن حين دويك كانت الأكبر ، وضمت 780 تلميذا من المرحلة الابتدائية .

من حيث الأدوات :تنوعت أدوات البحث بين مقايسس دافعية التعلم ،ومقاييس لتقدير الذاتوالتوافق كاختبار WHAITENG المستخدم في دراسة DWECK كما لجأ بعض الباحثين الى الاستبيانات المقننة والموجهة وفق أهداف الدراسة .

من حيث النتائج : فقد اتفقت معظم الدراسات على وجود علاقة دالة بين دافعية التعلم وعدد من المغيرات انفسية والتربوية .أكدت دراسة العمرانة على أثر أساليب التنشئة الأسرية ،ووجود فروق لصالح الإناث .بينما أظهرت دراسة مصطفى فروقا لصالح الذكور في التخصص العلمي ،مما يشير الى تأثير التخصص والمستوى الدراسي .من جهتها ،توصلت دراسة لخضر شيبة الى وجود علاقة موجبة بين الدافعية وتقدير الذات والتوافق الدراسي ، مع فروق لصالح الاناث في الدافعية فقط .وأكدت دراسة دويك على أن الدافعية الداخلية تؤدي الى سلوك تعليمي ايجابي ،بخلاف الدافعية الخارجية المرتبطة بسلوك سلبي وضعف في الأداء .

# الدراسة النظرية

# الفصل الثاني : فرط الحركة و تشتت الانتباه

**تمهيد**

**1- نبذة تاريخية لتأثير فرط الحركة وتشتت الانتباه**

**2- مفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه**

**3-تعريف تشتت الانتباه**

**4-تعريف اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه**

**5-معدل انتشار اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه**

**6-أعراض إضطراب فرط الحركة و تشتت الإنتباه**

**7- كيفية التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت انتباه**

**8- أسباب الإضطراب**

**9- تشخيص الإضطراب**

**10- دور الأسرة و المجتمع في علاج الطفل المصاب**

**11- علاج الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه**

**12-نظريات مفسرة للإفراط الحركي**

**خلاصة**

**تمهيد:**

يعد إضطراب فرط الحركة و تشتت الإنتباه من أكثر الإضطرابات النفسية شيوعا بين الأطفال، و قد يمتد تاثيره إلى مرحلة البلوغ في العديد من الحالات. هذا الإضطراب يمثل تحديا كبيرا للأفراد المصابين به، سواء على مستوى الأداء الأكاديمي أو الإجتماعي أو العاطفي. يعاني المصابون من صعوبة في التركيز، التفاعل مع المحيط بشكل مناسب. و التحكم في الإنفعالات و السلوكيات المندفعة، تتعدد الأسباب التي قد تؤدي إلى ظهور هذا الإضطراب بدءا من العوامل الوراثية التي تلعب دورا هاما وصولا إلى العوامل البيئية مثل التعرض إلى السموم او إضطرابات النوم. رغم التحديات التي يواجهها الأفراد، فإن التقييم الدقيق و العلاج المناسب يمكن ان يسهم في تحسين نوعية الحياة و التقليل من تأثير الأعراض على الحياة اليومية. و في هذا الفصل، سنتناول الأبعاد المختلفة لهذا الإضطراب و من أحدث أساليب التشخيص و العلاج المتبعة في التعامل مع فرط الحركة و تشتت الإنتباه.

**1- نبذة تاريخية لتأثير فرط الحركة وتشتت الانتباه:**

تنامي الإهتمام الطبي في السلوكيات المتصلة بفرط الحركة و عجز الإنتباه على نحو مثير منذ بداية القرن العشرين. فقد لوحظ في بدايات هذا القرن وجود مجموعة من الإضطرابات التي تؤثر في الدماغ مثل: الأورام و الأمراض المعدية و الإصابات المختلفة و التي بدورها تؤدي إلى حدوث مشكلات في السلوك و التعلم من جانب آخر. صرح " تردغولد"( في عام 1908 بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية قد تتلاشى بسرعة، لكنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي، دالة على وجود عجز ما و على الرغم من التجاهل الكبير لعبارة (تردغولد) في الأربعين سنة التالية، تواصل تنامي الإهتمام في تأثير الإصابة الدماغية على السلوك. فقد أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى الإلتهاب الدماغي أو إلتهاب السحايا

بين عامي 1917-1918. مما لفت الإنتباه إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الأطفال عقب الإصابة تلك.

فقد اتسمت اضطرابات السلوك لدى اولئك الأطفال بالتهيج والاندفاعية ، وفرط الحركة وعدم الاستقرار الوجداني والسلوكات العدوانية وقد أبدت الدراسات الاخرى التي أجريت على الأفراد الذين لحقت بهم اصابات دماغية شديدة أو الأفراد المصابين باضطرابات دماغية عضوية اخرى الى الاعتقاد بأن هذه السلوكات اضافة الى مجموعة من المشكلات التعليمية تميز الأفراد الذين تلحق بهم اصابات دماغية ،هذا وقد أعاد شتراوس الاهتمام خلال أربعينات بنظرية تررغولد.فقد كان شتراوس يدرس الأفراد ذوي الاصابات الدماغية،وخرج بفرضية ترغولد فقد كان شتراوس يدرس الأفراد ذوي الاصابات الدماغية،وخرج بفرضية أن كل الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية أو التعليمية لابد أنه قد لحقت بهم هذه المشكلات السلوكية أو التعليمية لابد أنه قد لحقت بهم اصابات دماغية،وقد يشار الى اولئك الأطفال بأن لديهم "تلف دماغي" .

غير أنه في الستينات تغير مصطلح "تلف دماغي بسيط" الى خلل دماغي بسيط وذلك بعد أن تبين وجود العديد من الأفراد يعانون من المشكلات السابقة الذكر دون دليل على أنه قد لحقت بهم اصابات دماغية عضوية اذ يعرف الخلل الدماغي البسيط على أنه اضطراب متغاير أو غير متجانس في خصائصه كان يشمل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية وكذلك الأطفال المصابين يعجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية وقد أدت المحاولات الرامية الى تقسيم الخلل الدماغي البسيط الى فئات اصغر

تتمتع بسمات أكثر انسجاما الى تمييز ذوي الاعاقات التعليمية عن ذوي مشكلات الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية.

وقد تمت مراجعة مسمى هذا الاضطراب ومقاييسه التشخيصية عدة مرات منذ عام 1978م.ففي كتاب "الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ، اعتبر عجز الانتباه والاندفاعية عرضين رئيسين،أما الأطفال الذين يظهر عليهم هذين العرضين فكانو يشخصون على أنهم مصابون باضطراب عجز الانتباه والأطفال الذين يظهر عليهم هذين العرضين اضافة الى فرط الحركة فكانو يشخصون على أنهم مصابون بإضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة هذا وقت عارض منتقدوا هذا الاتجاه هذا التعريف بسبب عدم وجود أدلة كافية تثبث وجود اضطربين منفصلين.

من هنا تم الحديث عن اضطراب وحيد في الطبعة الجديدة من الدليل التشخيصي والإحصائي وهو اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي يتسم بقلة الانتباه والحركة الزائدة والاندفاعية ،غير أنه يبدو أن الأبحاث اللاحقة تدعم فكرة وجود فئة من الأطفال تكمن مشكلتهم الأساسية في عجز الانتباه واحتمال فئة من الأطفال خصوصا الأصغر سنا ، تتمثل مشكلتهم الأساسية في فرط الحركة والأندفاعية من هنا فقد قسم الدليل التشخيصي والأحصائي اضطراب عجز النتباه المصحوب بفرط الحركة الى ثلاث فئات :

اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي تغلب قلة النتباه.

اضطراب عجز النتباه وفرط الحركة الذي يسود فيه الحركة والاندفاعية.

اضطراب عجز النتباه وفرط الحركة،فئة شاملة (الأطفال المصابين بعجز الانتباه وفرط الحركة واندفاعية على نحو شديد ).

وعلى الرغم من القبول الواسع لمفهوم الدليل التشخيصي والاحصائي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة،يستمر الخلاف المتصل باعتبار هذا الاضطراب اضطرب واحدا أو الاضطرابات متعددة أو ليس اضطراب مطلقا( ميركولينو بلوم،2008،ص 27-28).

**2- مفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه :**

يعرف اضطراب الانتباه بأنه 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، ويعزى اضطراب الانتباه لمشكلات سلوكية ومرجعة لقصور في مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي وكذلك ضعف القدرة على التعامل مع الأقران.

ويعرف في الموسوعة الفلسفية بالشذوذ في القدرة على التوجيه الأولى للذهن اذا يشمل ذلك الشكل التلقائي والإرادي للإنتباه.ويعرف بأنه اضطراب يؤثر في الأفراد الذين يجدون نقصا في الانتباه مع نشاط زائد.

ويعرف بأنه اضطراب سلوكي يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة مع عدم بقاء الفرد ثابث في مكانة أي أنه كثير الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة.

ويمكن وضع تعريفات اضطراب الانتباه في فئتين الاولى :تصف اضطراب الانتباه بكونه يصيب الشخصية من ناحية التفكير أو السلوك أو الضعف القدرة على التركيز أي أنها اضطرابات سلوكية ولهذا يشير زكريا الشربيني1994: بأنه يتصف بضعف القدرة على التركيز وانجذاب الطفل لأي مثير خارجي ملهيا عن المثير السابق في فترة لاتتجاوز ثواني مع سرعة الغضب والضحك بعمق والانجذاب لأي شيء يستهويه.

وكذلك يصفه 'هارت'واخلرون (1995) بأنه مقدار مايظهر لدى الطفل من اندفاعية السلوك والاستجابة له وكذلك نقص مقدار الانتباه عند أداء المهام مع عدم بقائه ثابث في مكانه. والثانية: تصفه بأنه ناتج عن العجز في المخ عند أدائه لوظائفه أي أنها ظرف مرضي، ولهذا يشير لطفي عبد الباسط1997 :الى كونه عجز تعليمي وأحد المصطلحات المرادفة لعجز المخ عن أدائه لوظائفه عن الحد الأدنى. (نوييي علي،2009،ص28-29).

ويشير "جيرالد فيسون" وآخرون إلى أن مصطلح "فرط النشاط" معروف على نطاق واسع، خاصة بين أولياء الأمور والمعلمين. وقد كان يُشخّص سابقًا على أنه تشتت انتباه واندفاعية نتيجة اضطراب طفيف في الدماغ، يؤدي إلى سلوكيات مضطربة ونشاط حركي زائد ويُشتق مصطلح *Hyperkinesis*من اللغة الألمانية، حيث تتكون الكلمة من "Hyper" وتعني "مفرط" أو "زائد"، و "Kinesis"وتعني "الحركة."

أما "الاندوس" (1980) فقد بيّن أن فرط النشاط يشير إلى نشاط بدني مفرط يتجاوز المعدلات الطبيعية. غير أن الحكم على سلوك الطفل بأنه يعاني من فرط النشاط لا بد أن يأخذ في الاعتبار طبيعة الموقف والبيئة؛ فالجري في فناء المدرسة مثلاً قد لا يثير الانزعاج، في حين أن الحركة

المفرطة داخل الفصل أو المنزل تثير القلق والشكاوى، وذلك تبعًا لطبيعة السياق البيئي (عبد الفتاح، 2013، ص 11).

ويرتبط فرط النشاط بعدة مشكلات سلوكية تظهر غالبًا مجتمعة، منها الاندفاعية، وتشتت الانتباه، والتصرف دون إدراك للعواقب ووفقًا للجمعية الأمريكية للطب النفسي، فإن فرط النشاط يتمثل في قلة الانتباه، والحركة الزائدة، والاندفاعية وغالبًا ما يُظهر الأطفال المصابون سلوكيات مثل مقاطعة الحديث، أو الإجابة قبل اكتمال السؤال، أو أخذ أشياء الآخرين دون استئذان، أو لمس أشياء غير مناسبة، كما يعانون من صعوبة في انتظار دورهم.

ويؤكد عبد العزيز الشخصي وزيدان السرطاوي (1999) أن الأطفال ذوي النشاط الزائد يفتقرون إلى القدرة على ضبط حركاتهم الجسدية، ويواجهون صعوبات في الانتباه وفي كبح اندفاعاتهم، وتختلف أعراض فرط النشاط حسب العمر والموقف وفي دراسة أجراها باركلي(Barkley) ، وصف الطفل المصاب بفرط النشاط بأنه الطفل الذي يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات، ويتحرك بشكل مفرط دون مبرر، ويعاني من تشتت دائم للانتباه، كما يفشل في إتمام المهام سواء في اللعب أو في أداء الواجبات المدرسية (فاروق مصطفى، 2012، ص 154).

**3-تعريف تشتت الانتباه :**

يعرف الانتباه بأنه عملية عقلية يتم من خلالها تركيز الوعي بشكل إرادي على موضوع خارجي أو فكرة محددة ترتبط بهذا الموضوع، و يعد من العمليات الأساسية في الإدراك وتتوقف مدة الانتباه وشدّته على قوة الدافع الداخلي لدى الفرد فعندما نصف شخصًا بأنه "منتبه"، فإننا نشير إلى توجيه ذهنه ونشاطه المعرفي نحو شيء معين يتماشى مع حاجاته البيولوجية والنفسية. وكلما تقدم الطفل في مراحل النمو، ازداد اهتمامه بمحيطه، مما يدفعه لتوجيه انتباهه نحو مثيرات معينة في البيئة، فيدرب بذلك إدراكه ويعزز من تواصله مع العالم الخارجي، مما يسهم في تنمية خبراته وتوسيع مدى انتباهه (سوسن، 2008، ص 156).

أما عبد المنعم عبد القادر الميلادي، فيوضح أن "اضطراب الانتباه" يعد من المصطلحات الحديثة نسبيًا، ولم يُحسم بعد تعريفه بشكل دقيق، غير أنه يفهم غالبا على أنه خلل أو عجز في قدرة الفرد على التركيز، يصاحبه عادة نشاط حركي مفرط ونظرًا لضعف الوعي بهذا الاضطراب لدى معظم

الآباء والمعلمين، فإن الأطفال المصابين به يساء فهمهم، ويوصمون بالعدوانية أو العناد أو ينظر إليهم على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم (الميلادي، 2004، ص 43).

ويخلص البيض بن قطش (2007، ص 19) من خلال ما سبق، إلى أن اضطراب الانتباه يتمثل في ضعف القدرة على التركيز الذهني أثناء أداء نشاط معين، وهو ما ينعكس سلبًا على قدرة الطفل على التعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة به.

**4-تعريف اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه :**

يعد اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه من بين الاضطرابات النفسية الأكثر خطورة في مجال الصحة النفسية لدى الأطفال. فالأفراد المصابون بـ ADHD يعانون من ضعف ملحوظ في القدرة على ضبط الذات، وصعوبة في التركيز، إضافة إلى نشاط حركي مفرط. وتنعكس هذه الأعراض سلبًا على الأداء الوظيفي، سواء في العلاقات مع الأقران، أو داخل الأسرة، كما أن آثار هذا الاضطراب تمتد أحيانًا إلى مرحلة المراهقة والرشد، مما يشكل تحديًا نفسيًا وسلوكيًا مستمرًا (عبد الفتاح، 2013، ص112).

وقد بدأ استخدام مصطلح "اضطراب الانتباه مع فرط النشاط" منذ سبعينيات القرن العشرين، وكان يُعتقد في البداية أنه مرتبط فقط بمرحلة الطفولة، إلا أن الدراسات أثبتت استمراريته في المراحل العمرية اللاحقة ويعرف "حاتم الجعافرة" (2008) هذا الاضطراب بأنه اضطراب عصبي سلوكي ناتج عن خلل في وظائف الدماغ، ويؤثر بشكل مباشر على السلوك، والأفكار، والانفعالات. ورغم طبيعته المزمنة، إلا أنه يمكن التخفيف من حدة أعراضه من خلال تدخلات مناسبة تساعد الطفل على التعلم وضبط الذات، مما يرفع من مستوى ثقته بنفسه. وغالبًا ما يُشخّص هذا الاضطراب بين سن الخامسة والتاسعة، وتستمر أعراضه خلال فترتي الطفولة والمراهقة (عبد الفتاح، 2013، ص113).

ويُعرف محمد النوبي (2009، ص23) اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط النشاط بأنه اضطراب عقلي يتجلى من خلال سلوكيات نمطية ومتكررة. وتُظهر هذه السلوكيات نقصًا أو فقدانًا ملحوظًا في القدرة على التركيز والانتباه، مما يجعل الأطفال المصابين عاجزين عن اكتساب المهارات أو التعلم بفعالية، نظرًا لغياب الانتباه المطلوب لعملية التعلم.

**5-معدل انتشار اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه :**

يعد اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه من أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا بين الأطفال، حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن نسبة الإصابة به تتراوح ما بين 40% و50% من بين مجموع الحالات التي يُحال بسببها الأطفال إلى العيادات النفسية.

وقد أولى العديد من الباحثين اهتمامًا خاصًا بدراسة هذا الاضطراب، سعيًا لفهم مدى انتشاره، وتحديد الفئات الأكثر عرضة للإصابة به، سواء من حيث المرحلة العمرية، أو النوع الاجتماعي، أو البيئة (ريفية/حضرية)، أو حتى ما إذا كانت النسبة أعلى بين الأطفال العاديين أم أولئك الذين يعانون من إعاقات مختلفة.

ففي دراسة أجراها "لامبرت وزملاؤه" على عينة واسعة ضمت 5000 طفل وطفلة من مراحل عمرية متعددة، تبين أن اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه ينتشر بدرجة أكبر بين أطفال المرحلة الابتدائية، ولا سيما في الصفوف الأولى من هذه المرحلة. كما أوضحت النتائج أن الذكور هم الأكثر عرضة للإصابة بهذا الاضطراب مقارنة بالإناث.

وفي السياق نفسه، أجرى عبد العزيز الشخص (1985) دراسة ميدانية على عينة بلغت 3150 طفلًا من طلاب المرحلة الابتدائية في مصر، موزعين بين الريف والحضر، وشملت العينة أطفالًا عاديين وآخرين من ذوي الإعاقات (عقلية بسيطة، بصرية، وسمعية). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- نسبة الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط بلغت حوالي 5.7%من إجمالي العينة.
- ينتشر فرط النشاط بشكل أكبر بين أطفال المدينة مقارنة بأطفال الريف.
- تظهر الأعراض بشكل أوضح لدى الذكور مقارنة بالإناث.
- يتواجد اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه بين الأطفال العاديين وكذلك ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها.

وتبعا لما توصلت إليه هذه الدراسات وغيرها، يمكن تلخيص الحقائق التالية بشأن انتشار هذا الاضطراب:

- يُعد فرط النشاط من أبرز المشكلات السلوكية انتشارًا بين الأطفال.
- عدد الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يفوق عدد المصابين بأي مشكلة سلوكية أخرى.
- يتركز انتشاره في مرحلة الابتدائية، خاصة في الصفوف الأولى منها.
- الذكور هم الفئة الأكثر عرضة للإصابة مقارنة بالإناث.

- ينتشر الاضطراب بين الأطفال العاديين وغير العاديين على حد سواء.

(علا عبد الباقي إبراهيم، 2007، ص 25)

**6-أعراض إضطراب فرط الحركة و تشتت الإنتباه:**

على الرغم من تعدد اعراض و مظاهر هذا الإضطراب، إلا أن هناك اعراض اساسية تميزه عن غيره من الإضطرابات السلوكية أشار إليها الدليل الإحصائي و التشخيصي للجمعية الأمريكية، كما اشارت إليها الأدبيات في هذا المجال و هذه الأعراض هي تشتت الإنتباه و فرط النشاط الحركي و الإندفاعية و الأعراض المصاحبة للإضطراب.

**أولا : أعراض اساسية:**

تشتمل العراض الأساسية للإضطراب على ما يلي:

أ- **تشتت الإنتباه:**يعد الإنتباه احد العمليات العقلية التي تلعب دورا مهما في حياة الفرد من حيث قدرته على الإتصال بالبيئة ، و التي تنعكس في إختيار للمنبهات الحسية المختلفة و المناسبة ، حتى يتمكن من إدراكها و تحليلها، و تعد عملية الإنتباه من العمليات الهامة في إتصال الفرد بالبيئة المحيطة به.

و يعني الإنتباه تركيز الفرد على منبه بعينة الإستجابة له.

فهو عملية وظيفية في الحياة العقلية تقوم بتوجيه شعورالفرد نحو المواقف السلوكيةككل إذا كان هذا الموقف جديدا على الفرد أو توجيه شعوره نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا كان الموقف مألوفا لديه. و يعد الإنتباه نشاط إنتقائي يميز الحياة العقلية للفرد، بحيث يتم حصر الدهن عن عنصر واحد من عناصر الخيرة، فيزداد هذا العنصر وضوحا عن بقية العناصر الأخرى، مما يؤدي إلى حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الفرد، فيصبح من السهل أن يستجيب لمنبه خاص دون الإستجابة للمنبهات الأخرى. و ترجع أهميته تاثيره الكبير على الإدراك و التذكر و التفكير و التعلم بل و على النشاط العقلي المعرفي بصفة عامة، فأي خلل في وظيفة الإنتباه يؤثر تاثيرا كبيرا على هذه العمليات (كريم المرسومي،2011،ص43).

و يشير (سيسالم –2002) :إلى ان سلوك الإنتباه يعني قدرة الفرد على الإنتباه و الإستجابة لمثيرات معينة في بيئته و التعلم من هذه المثيرات، و يختلف الأفراد في قدرتهم على الإنتباه و في درجته و نوعه.

فالبعض لديه القدرة على الإنتباه لأكثر من مثير في وقت واحد، بينما لايستطيع البعض الاخر الإنتباه إلا لمثير واحد فقط في نفس الوقت، و إن ظهر اكثر من مثير فإن إنتباههم سوف يتشتت، كما ان البعض يمكن ان يركز إنتباهه طوال الفترة الزمنية التي يظهر فيها المثير طالت هذه الفترة ام قصرت، بينمالا يستطيع البعض الآخر تركيز الإنتباه على نفس المثير إلا لفترة محدودة لا تكفي لإحداث التعلم.

لذلك قد تنشا صعوبات التعلم لدى الطفل المضطرب لكون المهام التحصيلية في المدرسة تتطلب منه التركيز و المثابرة و التروي و هذه سمات لا يتمتع بها. وفي هذا السياق أشارت الجمعية الأمريكية إلى ان الأطفال الذين يعانون من تشتت الإنتباه يتميزون بالأعراض التالية:

1– صعوبة في الإنتباه لشكل المنبه و مكوناته و لذا فهم يخطئون كثيرا في الأنشطة و المهمات التي يمارسونها.

2– صعوبة تركيز الإنتباه لمدة زمنية طويلة على منبه محدد.

3– صعوبة في عمليات الإنصات، و يبدون عند الحديث إليهم و كأنهم لا يسمعون.

4– صعوبة متابعة التعليمات و الفشل في إنهاء الأعمال التي يكلفون بها.

5– خلو اعمالهم من النظام و الترتيب.(كريم المرسومي،2011،ص44).

6– الإبتعاد عن المشاركة التي تتطلب مجهودا عقليا سواء ما تعلق بالأنشطة أو المواد الدراسية.

7– نسيان الأشياء الضرورية سواء كانت خاصة بالناحية الدراسية من كتب و اقلام و واجبات منزلية أو بالأنشطة و الألعاب.

8– إنتقال الإنتباه بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

9– نسيان الأعمال اليومية المتكررة و المعتادة التي يقوم بها.

**ب– النشاط الحركي المفرط:** يعد النشاط الحركي المفرط من الأعراض الأكثر تميزا لهذا الإضطراب عند الأطفال، و يظهر غالبا لديهم سلوك مزعج و غير مريح، فهم لا يستطيعون إقامة علاقات إجتماعية طيبة مع أقرانهم أو والديهم أو مدرسيهم، و يعانون من ضعف في قدرتهم على التحكم في حركاتهم الجسمية و الإستجابات الإندفاعية، و تنوع الاعراض وفقا لعمر الطفل و ظروف الموقف

حيث لا يوصف هؤلاء الأطفال بأن لديهم إفراطا في الحركة و صعوبة الإنخراط في الأنشطة الهادئة بما فيها مشاهدة التلفزيون و يمتد هذا النشاط عبر مواقف كثيرة حتى أثناء النوم ، وهو أكثر حدوثا في المواقف الرسمية النظامية عن المواقف غير رسمية، و اكثر قابلية للملاحظة في الفصول الدراسية، و لذلك فهو يشخص من أول وهلة أثناء سنوات الدراسة المبكرة.

- **و قد أشار (فولر fowler ):** إلى إرتفاع مستوى النشاط الحركي لدى الأطفال المضطربين و عدم التقبل الإجتماعي لحركاتهم المفرطة. فقد يقومون بحركات عصبية مربكة و غير منظمة، كما يكون لديهم صعوبة في البقاء جالسين لفترة طويلة، و ينشغلون في عمل اشياء مزعجة كالسقوط عن الكرسي، و قرع الأصبع، و قد يصدرون أصواتا غير ملائمة محدثين ضوضاء او يتكلمون بصوت عالي (كريم المرسومي ،2011،ص45).

- و توصلت (فيولا البيلاوي-1990)، إلى عدة مظاهر تميز مشكلة النشاط الزائد من غيرها من المشكلات و هي كثرة الحركة و عدم الإستقرار في مكان واحد وإحداث الفوضى والضجيج و عدم التروي، و عدم القدرة على الجلوس في مكان واحد و عدم القدرة على إتمام أي عمل يكلف به الطفل.

فالنشاط المفرط يحتوي على ثلاثة مكونات رئيسية و هي:

- العنصر الحركي الذي يشيع بين الأطفال في عمر ما قبل المدرسة.
- العنصر المعرفي الذي يشيع في مرحلة التعليم الأساسي و يظهر في عدم القدرة على الإستمرار في المهارة و إتمامها.
- العنصر الإجتماعي و الذي يظهر بشدة في مرحلة المراهقة.

و تتباين صور النشاط حسب المرحلة العمرية من نشاط حركي واضح إلى تململ. و بشكل عام يظهر في مرحلة ما قبل المدرسة كحركة ذاتية غير هادفة بحيث ينتقل من موضوع أو مكان إلى آخر. و من مرحلة المدرسة يظهر الطفل المضطرب الضجر و التململ و عدم الهدوء في جلسته، و يفشل في إنهاء الواجبات المنزلية، و يتميز بالإهمال و اللامبالات.

و أشارت الجمعية الأمريكية إلى أن الاطفال ذوي الإفراط في النشاط الحركي يتميزون بالأعراض التالية:

1- القلق و التململ في الجلوس.

2- مغادرة المقاعد الدراسية عندما يتوقع منهم البقاء فيها.

3- الركض و القفز بإفراط في أوقات غير مناسبة.

4- صعوبة الإشتراك اللعب الهادىء.

5- التحدث المفرط.

6- الحركة المستمرة (كريم المرسومي ،2011،ص46).

- **الإندفاعية** : تعني الإندفاعية إحدى المظاهرالسلوكية المصاحبة لإضطراب تشتت الإنتباه و فرط النشاط عند الطفل و يتمثل السلوك الإندفاعي لديه بعدم القدرة على التحكم بالذات و التسرع في إتخاذ القرارات و الإندفاع في رد الفعل، و التفكير بعد قيامه بالعمل أي بعد حدوث الكارثة، فهو يشعر بالذنب و تانيب الضمير بعد كل سلوك إندفاعي غير ملائم مرة اخرى في المستقبل. و الإندفاعية تعني التهور و العشوائيةفي إصدار الأفعال و الإستجابة لأول فكرة تطرأ على بال الطفل، و عدم القدرة على كف الدفاعات الداخلية و الإستجابة السريعة للمثيرات دون الأخد بالإعتبار لما يمكن ان يكون في الموقف من بدائل، أي ان الأطفال يستجيبون قبل ان يفكرون و لذا يطلق على الأطفال المضطربين بانهم الذين توجههم نزواتهم. و تظهر الإندفاعية في سرعة الإستجابة و عدم القدرة على تأجيلها و كفها و التحكم فيها ،فقد تظهر بشكل إستعجال و عدم التأني و مقاطعة الأخرين في الحديث و عدم التروي فيه ، و البحث عن إستشارة و الإنجذاب للتعزيز الفوري و الفشل في التعرف إلى عواقب السلوك في تأجيلا الإشباع و ضعف ضبط الذات و صعوبة توجيه السلوك وضبطه وفقا للأوضاع و المواقف المتنوعة .

و أشارت الجمعية الأمريكية إلى أن الأطفال الإندفاعين يتميزون بالأغراض التالية :

1- الإجابة عن الأسئلة قبل إتمامها .

2- صعوبة إنتضار الدور .

3- مقاطعة الأخرين و التدخل في أعمالهم(كريم المرسومي ،2011،ص47).

**ثانيا : الأعراض الثانوية** : ترتبط الأعراض الأساسية للإضطراب بعدد من الأعراض الثانوية وقد اختلف المهتمون بهذا الاضطراب حول هذا الأعراض فهنالك من يرى أن هذه الأعراض تحدث نتيجة للأعراض الأساسية،وهناك من يرى أنها أعراض مستقلة ترتبط بالاضطراب ولكنها تتكرر على نحو أقل من تكرار وحدوث الأعراض الأساسية وهي ليست بالضرورة تظهر جميعها لدى الأطفال المضطربين وقد أشارت الأدبيات في هذا المجال الى عدد من هذه الأعراض الثانوية التي تصاحب الاضطراب أبرزها :

**ضعف العلاقة بالاخرين:**يظهر بعض الأطفال المضطربين علاقات قاصرة ومحدودة مع الأطفال الاخرين ،حيث يتصف هؤلاء الأطفال بعدم التعاون مع بقية الأطفال أثناء تأديتهم للمهام المختلفة ولايلتزمون بقواعد اللعب ويغضبون بسرعة وضعف تحملهم للاحباط ويحملون الاخرين مسؤولية أخطائهم وقد يظهرون سلوكيات التعدي والقسوة ،واتلاف الممتلكات وعدم التفكير بنتائج أفعالهم مما يسبب لفور الاخرين منهم ورفض التعامل معهم.

**السلوك العدواني:**يظهر بعض الأطفال المضطربين سلوكا عدوانيا ناتجا عن تراكم خبرات الفشل والتجاهل والخبرات السلبية التي مرت بهم حيث يميلون للاستجابة بعدوانية لفظية أو بدنية حينما يتعرضون للاحباط أو يتم ايذائهم انفعاليا أو تجاهلهم من قبل الأطفال الخرين ولايهتمون بأثر سلوكهم العدواني نحو الاخرين ،كما يتميزون بالنزعة نحو ايقاع الاذى بالاخرين ومضايقتهم وعدم القدرة على ضبط ذواتهم،فضلا عن أنهم غير مطيعين ومشاكسين وغير ناضجين وذائما مايكونوا مصدر ازعاج ومشكلات للاخرين والغالبية منهم تتسم سلوكياتهم بالتحدي والمعارضة حيث يجادلون الكبار باستمرار ويرفضون اتباع تعليماتهم (كريم المرسومي ،2011،ص48).

**7- كيفية التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت انتباه:**

لايوجد حل سهل للتعامل مع هذه الاضطراب سواء في الصف أو المنزل وفي نهاية المطاف نجاح وفعالية العلاج تعتمد على تعاون المدرسة وولي الأمر واتباعهم أساليب مشتركة ومعرفة كل منهم مايكفي للتصرف بالشكل الصحيح مع الطفل ولذلك فمن المهم ملاحظة مايأتي:

- التأكد من أن ماعند الطالب هو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه فعلا ليس من دور المعلم تشخيص الاضطراب،ولكنه قد يتساءل عن بعض الأمو مثل هل تم فحص سمع ونظر الطفل؟ هل تم تشخيص الطفل وعرضه على مختص ذي خبرة؟ (جراح القراء،2012،ص84).
- بناء فريق عمل و مصدر دعم و مساندة، إبحث عن شخص ذي خبرة في هذا المجال للمساعدة عند الحاجة كشخص مختص بصعوبات التعلم او طبيب اطفال او اخصائي نفسي أو أخصائي إجتماعي.
- إعرف حدودك ليس من المخجل طلب العون و المساعدة.

- إسأل الطفل عما قد يساعده على التركيز و ما الذي يشتت إنتباهه: قد يصل الطفل إلى مرحلة يعرف فيها نقاط ضعفه و قوته، و لكن لن يعطيك هذه المعلومات ان لم تسأله، أو قد لا يجيد التعبير، فينبغي عليك طرح الأسئلة لتستشف الإجابة.
- نذكر ان هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى نظام. ضع قوائم و جداول تساعدهم و تذكرهم، فهم يحتاجون لمن يذكرهم مع التكرار و التذكير.
- تذكر الجزء العاطفي من التدريس، فهم يحتاجون مساعدة خاصة لإيجاد متعة التعلم بدلا من الإحباط.
- ضع التعليمات، اكتبها و ضعها في مكان واضح للجميع.
- كرر التوجيهات، أكتبها على الورق، ألفظها.
- إحرص على التواصل البصري فقد تكفي نظرة لجذب إنتباه طفل سرحان.
- أجلس الطفل بالقرب منك.
- ضع الجدول اليومي للمواد في مكان واضح لا تغيره إلا بعد لفت نظر الطالب لذلك، فهو يحتاج وقتا ليستعد للإنتقال من نشاط لآخر أو قبل حدوث أي تغيير في النظام المعتاد، و إن كان لا يبدو مهتما بذلك.
- حد من إستخدام الإمتحانات ذات الوقت المحدد أو الغها فلا توجد قيمة أكاديمية مهمة قاطعة في تحديد الوقت.
- ليكن الهدف نوعية العمل و ليس الكمية خاصة، بما يخص الواجبات المنزلية و تقييمها.

(جراح القراء،2012،ص84)

**8- أسباب الإضطراب:**

تعددت الأسباب المؤدية إلى الإضطراب عند الأطفال نظرا لتعدد الاراء الطبية و التربوية و النفسية في تفسيره. و قد تعزى أسباب الإضطراب إلى عوامل وراثية و بيولوجية و نفسية و إجتماعية و اسرية و تربوية و عوامل بيئية.

و من خلال مراجعة الأدبيات و الدراسات التي تناولت هذا الإضطراب تم إستخلاص الأسباب الرئيسية التي تؤدي إليه و على النحو التالي:

أ- **أسباب وراثية:** يؤدي العامل الوراثي دورا هاما في إصابة الأطفال بهذا الإضطراب و ذلك إما بطريقة مباشرة من خلال إنتقال الصفات الوراثية المسؤولة عن عملية الإنتباه من الأباء إلى الأبناء و التي تؤدي بدورها إلى تلف أو ضعف بعض المراكز العصبية في المخ، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل الصفات الوراثية لعيوب تكوينية ينجم عنها تلف أو ضعف بعض خلايا المخ تؤدي بدورها إلى ضعف في نمو المراكز المسؤولة عن الإنتباه و التركيز. (كريم المرسومي ، 2011 ، ص51).

تنتشر بين أفراد الأسرة نفسها و يظهر عند الأخوة الأشقاء بشكل أكبر من الأخوة غير الأشقاء.

و تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة و غير المتماثلة و الأخوة في الأسرة الواحدة وجود تماثل في تشخيص الإضطراب لدى (81%) من التوائم المتماثلة مقارنة مع نسبة الثلث فقط لدى التوائم غير المتماثلة المتشابهة في النوع و كذا الدراسات التي أجريت على الأقارب من الدرجة الأولى (الأخوة و الأبوان) للأفراد ذوي الإضطراب، أن (25%) منهم يتم تشخيص الإضطراب لديهم مقارنة مع (7%) فقط من أقارب الأطفال غير المصابين بالإضطراب.

و أكد( بيدمرمان و آخرون/1990) ان (25%) من الاطفال المضطربين لديهم أقارب من الدرجة الأولى مصابون بالإضطراب يكشف عن إصابة التوأم.

و يشير (موريسون و ستيوارت) إلى ان (20%) من الأطفال المصابين بهذا الإضطراب كان أحد والديهم يعاني منه في مرحلة سابقة، بينما لم يظهر مثل هذه النسبة لدى الأطفال غير المصابين.

و أشارت نتائج دراسة أندرسون و أخرون 1994:إلى أن 20% من الأفال المضطربين كان أبائهم و أماهاتهم يعانون من مشكلات نفسية و سلوك مضاد للمجتمع .

قد اشارت بعض الأدبيات إلى أن 30-50% من عائلات الأأطفال المصابين بهذا الإضطراب يوجد لديهم أباء و أقارب مصابون بالإضطرابات و يعانون من بعض مضاهره .

ب- **اسباب بيولوجية** : تشير الأدبيات و الدرسات التي تناولت أسباب الإضطراب من الجانب البيولوجي إلى وجود عدة أسباب رئيسية أهمها :

**خلل في وظائف المخ** :قد يعود سبب الإضطرابات إى خلل في المراكز المسؤولة عن عملية الإنتباه في المخ التي تنقسم إلى عدد من العمليات الأولية كالتعرف على المصدر التنبيه و مركز في النصوص الخلفية للمخ و توجيه الإحساس للمنبه و مركزه في وسط المخ ، و التركيز على المنبه و مركزه في الفص الجبهي الأيمن و نظام التنشيط الشبكي للمخ الذ يعمل على تنمية القدرة الإنتباهية و توجيه الأشياء نحو المنبه الرئيسي و إنتقائه من بين مجموعة من المنبهات الدخيلة و في حالة وجود

خلل في الوضائف أحد هذه المراكز فإن المعلومات التي يعالجها المخ تصبح مشوشة و غير واضحة مما يحدث تشتت في الإنتباه و إفراط في الحركة و تضمن تقرير نشر عن المعهد القومي للصحة الولايات المتحدة الأمريكية يشير إلى أن الأطفال المضطربين يتميزون بصغر الحجم القطاع الأمامي الأيمن من الدماغ و عدم تناسق نشاط الكتلة العصبية لديهم مقارنة بالأطفال العاديين الذين يظهر لديهم الجزء الأيمن من المخ يبدو اكبر من الجزء الأيسر (ص2011/53) و يظهر من إستخدام الرنين المغناطيسي للأطفال المضطربين في تحديد جوانب الضعف التشريحية لديهم وجود دلائل على ظهور نمو شاد في الفص الجبهي و عدم التناسق بين نصفي كرة المخ الأيمن و الأيسر .

و أشارت (شفيرة 2002 ) في دراستنا بأن منطقة المختزلة في حجمها هي نفسها التي تتحكمفي عملية الأشياء ، و ن الأطفال المصابين يستخدمونه الجزء الأيمن من المخ بتشغيل المعلومات و في إتباعهم أساليب التعلم يظهرون ميلا لأن يكون متعلمين حركيين بينما الأطفال غير المضطربين يستخدمون الجزء الأيسر من المخ في تشغيل المعلومات يكونون مفكرين منطقيين و متعلمين سمعين و بصريين .

و لوحظ وجود شذوذ في رسم المخ عند حوالي 65% من الأطفال المضطربين و خاصة عندما يكون الإظطراب مصحوبا بمظاهر عضوية و عند 25% من الحالات الغير مصحوبة بمظاهر عضوية ، أما الدراسات الإلكترونية الفيزيولوجية الخاصة التي أجريت على الأطفال المضطربين فقد توصلت إلى وجود بعض جونب الشذوذ في الكثافة المنخفظة في موجات الفا أو غياب موجات ألفا المنتظمة أو مقادير صغيرة من موجات بيتا و عند تحليل رسم المخ الكهربائي EEG على الحاسب و الذي يطلق عليه التحليل الكمي في رسم المخ الكهربائي أظهر زيادة في نشاط الموجة البطيئة ثيتا مع فقدان نشاط الموجة السريعة بيتا من خلال المهام التي تتطلب التركيز و التأزر .

(كريم المرسومي،2011،ص54).

إن سبب الإضطراب قد يكون قصور في العقدة العصبية القاعدية الأمامية ( GRANGLIA FRO NTAL–BESAL و ذلك من خلال الدراسات التي استخدم فيها الرنين المغناطيسي و الدراسات النفسية العصبية التي استخدمت فيها مقاييس ركزت على وظائف الذاكرة العاملة و التي توصلت نتائجها إلى أن العقدة الأمامية القاعدية تلعب دورا فيها.

ب– **خلل كميائي للناقلات العصبية:** إن الناقلات العصبية في المخ عبارة عن قواعد كميائية وظيفتها نقل الإشارات العصبية بين مراكز المخ، فالنقص الذي يحدث في مادة السيروتونين عند الأطفال سيؤدي إلى ظهور أعراض الإضطراب غير ان هذه الأعراض تختفي عند إستخدام العلاج الطبي، كما

يظهر الإضطراب عند حصول نقص في آمينات الكاتيكول، و نقص في نشاط الأنزيم المؤكسد للآمينات الأحادية. قد يعود الإضطراب إلى وجود إختلافات في نشاط الدومابين و الهيدروكاسيلاس و هذا الأنزيم هو المسؤول (الدومابين إلى النور إبنفرين) الذي يعمل على إعادة التوازن الكميائي للناقلات العصبية و علاج الإضطراب في المسار التركيبي للآمينات الكاتشولامين حيث أن نقصه يؤدي إلى نقص الإنتباه. و بين (كلارك ) و آخرون وجود عيوب في أيض الدومابين و النورابنفرين مما يؤدي إلى إنخفاض معدل النشاط بأجزاء معينة من المخ و تكون مسؤولة عن تحكم الحركة و الإنتباه. (كريم المرسومي،2011،ص55).

**ج- أسباب نفسية و إجتماعية:**

يرى علماء النفس أن إضطراب تشتت الإنتباه و فرط النشاط يرجع مباشرة إلى أسباب نفسية و إجتماعية تبدو أعراضه واضحة في السلوك الظاهري للطفل. و قد تعددت الأسباب النفسية و الإجتماعية المؤدية إلى حدوث الإضطراب عند الأطفال منها: الضغوط النفسية و الإحباط و سوء التوافق الإجتماعي. فالضغوط النفسية و الإحباط الذي يتعرض له الطفل يجعله يشعر بعدم الثقة بالنفس و تدني في مفهوم الذات و عدم الرضا عن أعماله و تصرفاته و إضعاف معنوياته و الإنسحاب نحو عالمه الخاص و يحاول الإنتقام من الاخرين. و تؤدي به إلى الشعور بالوحدة و القلق و الإكتئاب و هذا ما ابدته نتائج دراسة (بيتر) و آخرون (1993) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين كل من القلق و الإكتئاب و إضطراب الإنتباه، و ان العقاب البدني المتكرر للطفل و كثرة الأوامر و التعليمات تسبب له إحباطا مما يجعله بلجأ إلى الاساليب السلوكية غير المرغوب فيها بسبب معاناته من الإحباط.

كما يعاني الطفل من سوء التوافق الإجتماعي لكونه مندفعا و عدوانيا و عنيدا و يرفض إتباع القواعد السلوكية التي تحكم التعامل مع الآخرين أو المتبعة في ممارسة نشاط معين، و يتسم كذلك بالطمع الشديد و لا يرضى ينصيبه، و يتدخل في أنشطة الآخرين و أحاديثهم و يقوم ببعض السلوكيات غير المرغوب فيها التي تؤديهم دون إعتبار لمشاعرهم. لذا فإن المحيطين به يشعرون بالإستياء منه و لا يرغبون في وجوده معهم او التعامل معه سواء كان ذلك في البيئة المنزلية أو المدرسية، فهو لا يتوافق معهم إجتماعيا.

و يتميز الطفال المضطربون بانهم غير ناضجين و يعانون من صعوبة في إظهار إستجابات إنفعالية مناسبة قد يضطربون بشكل كبير عندما يواجهون إحباطا بسيطا و ربما يصبحون سعداء وفرحين

لدرجة لا يمكن التحكم فيه عندما يحدث لهم ما يسعدهم و قد يظهر هؤلاء الأطفال الخشونة و العدوانية الغير مقصودة في لعبهم يبتعد الأطفال الآخرين عنهم.

**خ- أسباب أسرية:** تعد العلاقات الأسرية المضطربة سببا آخر للإضطراب عند الأطفال نتيجة لكثرة المشكلات الي قد تؤدي إلى الطلاق بين الوالدين و تجعل الطفل حائرا و يفكر كثيرا في مثل هذه المشكلات مما يشتت إنتباهه عند تكليفه بمهمات مختلفة ويجعله طائشا لا هدف له من وراء الأفعال التي يقوم بها. أن أساليب المعاملة الخاطئة التي قد تتسم بالرفض الصريح، الإهمال، العقاب البدني و النفسي الشديد، النبذ و إحساس الطفل بأنه غير مرغوب فيه ، الحرمان العاطفي داخل الأسرة، الحماية الزائدة، التدليل الزائد من الأسباب المؤدية إلى الإضطراب عند الأطفال، فالرفض المستمر للطفل نتيجة الخلافات بين الوالدين يجعل من الطفل ضحية لهذه الخلافات مما يؤدي به إلى الهروب من هذه الأجواء و في الغالب يصبح طفلا متهورا في أقواله و أفعاله. و يقوم بنشطات و أفعال غير مقبولة في المجتمع (كريم المرسومي،2011،ص58).

إن هذا الإضطراب يجعل الطفل و والديه عرضة لبعض الإضطرابات الإنفعالية حيث يشعر الطفل بالفشل و ينخفض تقديره لذاته و يشعر بالوحدة النفسية و القلق نتيجة قيامه ببعض السلوكيات غير المقبولة و إضطراب علاقاته الإجتماعية مع المحيطين به.

و قد تتسم تفاعلات الأمهات مع الأطفال بزيادة الأوامر و التوجيهات و الإنتقاد و الإشراف و العقاب بالتقسيرية من جانب الأباء مما يولد الشعوربالإحباط و الغضب إتجاه الطفل. و كذا فالأسرة غير المستقرة من الناحية الإقتصادية و الإجتماعية و النفسية يكون أطفالها أكثر عرضة للإضطراب. و من مظاهر عدم الإستقرار التي أشارت إليها الأدبيات في هذا المجال مرض احد الوالدين أو الطلاق أو سفر أحدهما، أو موته أو سوء الإنسجام الأسري لأي سبب أو سوء الظروف الإقتصادية أو الظروف البيئية للأسرة.

إن المستوى الإقتصادي و الإجتماعي للأسرة يؤثر في ظهور المشكلات السلوكية لدى الأطفال و قد أثبتت الدراسات إلى أن أعراض الإضطراب تكون اكثر ظهورا في الطبقات ذات المستوى الإقتصادي و الإجتماعي المنخفض و الأسر المتصدعة لإهمال الوالدين للطفل و عدم رعايته.

أن للنشاط الزائد هو نتاج ضعف في ضبط سلوك الطفل من قبل الوالدين و ان الطرق الضعيفة التي تستخدم لتعديل سلوك الطفل، تؤدي إلى حدوث هذا النشاط، و يؤيد الكلينيكيون صحة هذا الإعتقاد قد

توصلت نتائج دراساتهم إلى أن أباء الأطفال المضطربين كانوا اكثر إستخداما للأوامر و الأساليب العقابية و هم قليلا ما يستخدمون المكافآت مع أبنائهم.

و قد اشارت الأدبيات إلى اهمية النموذج او القدوة في الأسرة كسبب من أسباب هذا الإضطراب، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الطفل الأقل نشاطا يزيد من مستوى نشاطه عندما يحاكي طفلا اكثر نشاط في الأسرة التي ينتمي إليها، و يشير ( ص59 ريزو و زايل – 1999) إلى أن الأطفال المضطربين يتعلمون الأنماط السلوكية لهذا الإضطراب من خلال ملاحظتهم لهذه الأنماط التي يتسم بها والديهم.

و يعد التعزيز الإجتماعي سببا في تطورالإضطراب عند الأطفال و إستمراريته إلى مراحل متقدمة. فحصول الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على التعزيز المستمر لنشاطه الزائد يؤدي إلى إستمرار هذا النشاط عند دخوله المدرسة و عندما تفرض عليه القيود و الواجبات فيها فسوف يزداد هذا النشاط من أجل الحصول على التعزيز الإجتماعي و الإنتباه الذي كان يحصل عليه في السابق.

**ح- أسباب تربوية:**

ان الجو النفسي الذي يعمل ضمنه الأطفال في المدرسة يسهم إلى حد كبير في إستدعاء السلوك الإيجابي بينما البيئة المغلقة بالأنظمة و العقوبات تعمل على زيادة السلوك المضطرب.

و اشارت منظمة الصحة العالية للإضطرابات العقلية إلى أن الإضطراب قد يعزى إلى البيئة المدرسية عندما لا تتوفر البرامج الخاصة التربوية الفردية و الجماعية التي يحتاجها الأطفال لخفض الإضطراب لديهم. كما أن السلطة الجديدة التي يواجهها الطفل في المدرسة قد تكون عبئا إجتماعيا يساعد على ترسيخ الإضطراب لديه، حيث تتطلب البيئة المدرسية من الطفل القيام ببعض الأعمال اليومية المتكررة التي تحتاج إلى الإستقرار و النظام و تركيز الإنتباه مثل الوقوف في طابور الصباح، و الجلوس بهدوء لفترة زمنية لسماع الدرس من المعلم، و المشاركة بالأنشطة المختلفة.

و من العوامل المدرسية الأخرى قد تؤدي إلى حدوث إضطراب لدى الطفل بإستخدام أساليب تربوية متشددة مثل العقاب غير مدروس و غير مبرر و طرق التدريس غير المناسبة، و مقارنة الطفل بأرانه بإستمرار. و يشير ( خليفة عيسى،2007، ص 199-200).

أن المدارس و ما يتم فيها داخل حجرات الدراسة ممكن أن يدعم عن غير قصد سلوك إضطراب تشتت الإنتباه و فرط النشاط لدى الطفل عندما:

- ❖ يقوم المعلمون الواقعون تحت ضغط تغطية المنهج بالإنتقال بسرعة شديدة على الرغم من علمهم بحاجة بعض التلاميذ إلى وقت إضافي.
- ❖ تكون السمة الرئيسية للتدريس في التلقين.
- ❖ تنظيم الفصل الدراسي يسمح للتلاميذ بالتوازي على أعين المعلم و إثارة الإزعاج.
- ❖ النظام إستبدادي و غير عادل.
- ❖ فرص التنقل داخل القسم قليلة أو معدومة و ما على الطلاب إلا الجلوس أو الإنصات.
- ❖ فصول الدراسة شديدة الحرارة أو شديدة الظلمة.
- ❖ فرص التلاميذ للتفاعل مع بعضهم قليلة أو محدودة.
- ❖ التوتر الوجداني داخل الفصول الدراسية.

و أشار (ميركولينو ) و آخرون (2000) إلى أن نسبة ما يكرس من اليوم الدراسي للنشاطات التي تجعل الأطفال يستجيبون بفعالية للتعليم نقل عن 15 بالمائة، أما بالنسبة لما تبقى من الوقت فيتم قضاؤه في تنظيم الحجرة الصفية و إدارة السلوك و الإستجابة السلبية للتعليم مثل الإصغاء للمدرس أو النظر السبورة ، قد تكون هذه النسبة من الإستجابة الفاعلة للتعليم كافية للمتعلمين الأكفاء ليتماشوا مع التوقعات الصفية، لكنها غير كافية للأطفال المضطربين بتشتت الإنتباه و فرط النشاط، فهم لا يستفيدون من فرص الإستجابة النشطة بسبب تدني نسبة سلوكهم الذي يدل على المواظبة علىالمهمة و إنخفاض إنتاجية العمل لديهم بالنسبة لأقرانهم(كريم المرسومي،2011، ص61).

**9- تشخيص الإضطراب:**

إن تشخيص الإضطراب يتم خلال إستخدام أدوات تقييمية شاملة تعتمد على تقدير السلوك الكلي للطفل و أنماط تفاعلاته مع البيئة و اشكال نشاطه الحركي و طريقة ادائه للمهام التي يكلف بها. و لتشخيص إضطراب تشتت الإنتباه و فرط النشاط بشكل دقيق، أشار الدليل التشخيصي و الإحصائي الرابع المعدل و الأدبيات في هذا الجانب إلى ضرورة توافر مجموعة من الشروط عند الطفل و تصنيفه مضطربا كالآتي:

- توافر على الأقل ستة أعرض من تشتت الإنتباه أو النشاط الزائد.
- ظهور أعراض الإضطراب على الأقل لدى الطفل لمدة ستةأشهر.
- ظهور الأعراض بشكل أكثر حدة مقارنة بالأطفال الآخرين من نفس العمر.

- ظهور أعراض الإضطراب قبل عمر 7 سنوات.
- ظهور أعراض الإضطراب على الأقل في بيئتين مختلفتين كالبيت و المدرسة.
- ألا تكون الأعراض ناتجة عن مشكلة أو إعاقة أخرى.
- ألا ترجع هذه الأعراض إلى إضطراب نمائي عام ( مستثر) أو الفصام أو أي إضطراب عقلي آخر كأن يكون إضطرابا وجدانيا أو إضطراب القلق أو إضطرابا تفكيكيا أو إضطراب في الشخصية.

و يشترط لدقة التشخيص ما يلي:

- أن يذكر الوالدان او المعلمون تلقي عدد المشكلات المتعلقة بالسلوك المضطرب في كل من الصورتين(المدرسية و المنزلية) لضمان وجود الإضطراب و تشخيصه بطريقة مناسبة.
- تكرار المشكلات المتعلقة بالإضطراب بما يفوق أو يتعدى ما يتوقع من الأطفال في نفس العمرالعقلي.
- ان يكون لهذه المشكلات تاثير سلبي على الأداء الوظيفي النفسي و السلوكي و لا يرجع هذا التأثير إلى انواع اخرى من إضطرابات التعلم او إضطرابات الشخصية.

و قد أشارت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال أحدث دليل لتشخيص الأطفال الذين يعانون من هذا الإضطراب لتشتمل على مجموعة من العمليات التشخيصية المبدئية وهي:

- التعرف على سلوك الطفل المضطرب من خلال الحصول على المعلومات الأساسية من الأفراد الذين يتعاملون معه أو القائمين على رعايته (كريم المرسومي،2011،ص65) .
- التعرف إلى أسلوب التعامل مع الطفل في المنزل و المدرسة و المشاكل الخاصة بالطفل.
- التعرف إلى إعاقات النمو في بعض المهارات الحركية أو التذكر و التحدث.
- فهم الأعراض السلوكية لمدة ستة أشهر على الأقل قبل بدء البرنامج العلاجي.

و اشارت بعض الادبيات إلى وسائل و أساليب عدة للتشخيص، يمكن اللجوء إليها في سبيل التوصل إلى التشخيص الدقيق للإضطراب عند الطفل و منها:

- تقديرات المعلمين التي تعد على درجة كبيرة من الأهمية للحصول على المعلومات عن سلوك الطفل، فهم يعملون مع اعداد كبيرة من الأطفال في الأعمال و الأنشطة المدرسية المختلفة مما يمكنهم من مقارنة سلوك كل طفل باقرانه.

- تقديرات الوالدين بإعتبارهم في تواصل مباشر و مستمر مع الطفل مما يمكنهم من تقدير سلوك الطفل و أدائه للمهام المختلفة و السمات التي يتميز بها في النواحي الشخصية و العقلية و الإنفعالية و الإجتماعية.
- إستخدام بعض الإختبارات و المقاييس كإختبارات الذكاء و إختبار تجانس الأشكال و إختبارات إستمرارية الأداء.

و يشير إلى ثلاثة طرق لتشخيص الإضطراب عند الأطفال وهي:

**الملاحظة المباشرة:** تتطلب الملاحظة ساعات طويلة من العمل من جانب المعلمين لرؤيتهم للطفل في مواقف جماعية كثيرة مقارنة بزملائه من نفس الفئة العمرية و يمكن للأباء تسجيل ملاحظاتهم عن الطفل أيضا.

**المقابلة:** و تتم على جلسات محدودة بإشتراك الوالدين.

**موازين التقدير:** و منها إستبيان المدرس و إستبيان الآباء .

أن عملية تشخيص الإضطراب عند الأطفال تحتاج إلى جهد متواصل و تعاون بين المتخصصين و الاباء و المدرسين و هي عملية معقدة لعدة اسباب منها:

- عدم توافر ادوات تشخيصية نوعية (مخبرية و إشعاعية) يمكن إجراؤها لتأكيد التشخيص.
- تداخل اعراض هذا الإضطراب مع بعض الإضطرابات الأخرى كصعوبات التعلم و المشكلات السلوكية و ضعف الوعي بالإضطراب.

و تجنبا للخلط و ضعف التشخيص يتم التركيز على الأطفال الذين يظهرون أنماط سلوكية من تشتت الإنتباه و فرط النشاط و الإندفاعية و بعض الأعراض المصاحبة و لكنهم أطفال عاديون من الناحية الفيزيولوجية و العقلية و بهذا يكون البحث قد تناول الإضطراب ( كزملة) متجانسة من الأعراض (كريم المرسومي،2011،ص67).

### 10- دور الأسرة و المجتمع في علاج الطفل المصاب:

لقد حاولت يوم وضع إبنك تحت مراقبتك الأبوية التربوية أثناء دراسة و تأدية واجباته المدرسية؟

و هل سالت نفسك لماذا يستجيب هذا الإبن لكل ما يحدث حوله حتى لو كان خارج المنزل، في الحديقة مثلا، إن خفيف الأشجار أو صوت أخ أو أخت كفيلان أن يشتت إنتباهه. فيترك دراسته

ليلعب بإحدى لعبه و أثناء عودته للدراسة يلهو في مداعبة أخاه الصغير، لماذا لا يبقى فترة كافية لإنهاء واجباته؟

كما يبدو مشكلة فترة الإنتباه القصير، أنها صعبة الحل. و لكن الخبراء يقولون أن هناك أشياء كثيرة يمكنك القيام بها لمساعدة طفلكن و تحسين تركيز، نوجزها في التالي:

**- التشاور و التباحث مع المدرس:**

إذا كانت هذه المشكلة تحدث مع طفلك فقط في المدرسة، فقد تكون مناك مشكلة مع المدرس في أسلوب شرحه للدرس و في هذه الحالة لابد من مقابلة المدرس و مشاورته و مناقشة المشكلة معه والبحث عن الحلول الممكنة.

**- مراقبة الضغوطات داخل المنزل:**

إذا كانت هذه المشكلة تحدث مع طفلك في المنزل، فقد يكون ذلك رد فعل لضغوط معينة في المنزل فإذا لاحظنا تشتت الإنتباه أو النشاط الزائد أو الإندفاع أو التهور لدى طفلك و انت تمر بظروف إنفصال أو الطلاق أو احوال غير مستقرة، فإن هذا السلوك قد يكون مؤقتا،و يقترح الأخصائيون هنا زيادة الوقت الذي تقضيه مع الطفل حتى تزيد فرصة في التعبير عن مشاعره.

**- فحص حاسة السمع:**

إذا كان طفلك قليل الإنتباه و سهل التشتت و لكن غير مندفع أو كثير الحركة، فعليك فحص حاسة السمع عنده للتأكد من سلامته و عدم وجود أي مشكلات به بعمليات الإستماع. فيف بعض الأحيان رغم أنه يسمع جيدا يحتمل أن المعلومات لا تصل كلها بشكل تام للمخ (محمد على،2009،ص94).

**- زيادة التسلية و الترفيه:**

يجب ان تحتوي انشطة الطفل على الحركة و الإبداع و التنوع و الألوان و التماس الجسدي و الإثارة، فمثلا عند مساعدة الطفل في هجاء الكلمات، يمكن للطفل كتابة الكلمات على بطاقات بقلم ألوان، و هذه البطاقات تستخدم للتركيز و المراجعة و التدريب.

**- تغيير مكان الطفل:**

الطفل الذي يتشتت إنتباهه بسرعة يستطيع التركيز اكثر في الواجبات و لفترات أطول، إذا كان كرسي المكتب يواجه يواجه حائطا، بدلا من حجرة مفتوحة أو شيك.

**- تركيز إنتباه الطفل:**

إقطع قطعة كبيرة من الورق المقوى على شكل صورة ما و ضعها على مساحة أو منطقة تركيز الإنتباه أمام مكتب الطفل و أطلب منه التركيز و النظر داخل الإطار و ذلك أثناء عمل الواجبات، هذا يساعده على زيادة التركيز.

**- الإتصال البصري:**

من اجل تحسين التواصل مع طفلك قليل الإنتباه عليك دائما بالإتصال البصري معه قبل الحديث أو الكلام.

**- الإبتعاد عن الأسئلة المملة:**

تعود على إستخدام الجمل و العبارات بدلا من الأسئلة، فالأوامر البسيطة و القصيرة، أسهل على الطفل في التنفيذ، فلا تقل للطفل (ألا تستطيع ان تجد كتابك)؟ فبدلا من ذلك قل إذهب و أحضر كتابك الآن و عد و قل له أرني ذلك(محمد على،2009،ص94).

## 11- علاج الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

**أ-العلاج الطبي:**

ان الأسباب والعوامل البيولوجية التي سبقت الاشارة إليها أكدت على أن هذا الاضطراب يرجع الى اختلال التوازن في القواعد الكيميائية الموجودة في الناقلات العصبية بالمخ،أو في نظام التنشيط الشبكي لوضائف المخ ،ولذلك فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدم في هذه الحال من خلال العقاقير الطبية يهدف الى اعادة التوازن الكيميائي لهذه القواعد الكيميائية حيث ان تأثيره يؤدي الى رفع الكفاءة الانتباهية لدى الطفل ، كما أنه يؤدي الى زيادة قدرته على التركيز ويقلل من مستوى الاندفاعية والعدوانية ،والنشاط الحركي المفرط لديه (سيد سليمان،2014،ص211-212).

ان اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عبارة عن مجموعة من الأعراض وليس عرضا واحدا ،وهذه الأعراض تختلف من طفل لاخر ،ولا يوجد دواء يعالج جميع هذه الأعراض مجتمعة ،وانما يستخدم العلاج الطبي في علاج الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، الذين يعانون من هذه المشكلة بصورة شديدة في النزل والمدرسة وأماكن اللعب لما يحدثه من تحسن سريع للأعراض المرضية الرئيسية لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد .

ويعد ارتفاع معدل الزيادة بإصابة الأطفال بهذا الاضطراب عاملا مساعدا في زيادة وصف الأطباء للعلاج الطبي لتحسين أعراضه (جونز 2002) حيث أشار سموكر واخرون 2001 الى أن العلاج الطبي ساعد في تحسن 80 من الأطفال الذين تم تشخيصهم بصورة سليمة على أنهم يعانون من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، من خلال خفض حدة الاندفاعية والعدوانية البدنية واللفظية،ولكن لايبدو أن العلاج الطبي قد ادى الى تحسين السلوك الاجتماعي أو مهارات القراءة أو التحصيل الأكاديمي لهؤلاء الأطفال ،وذلك ما أوضحته دراسة محمد عبد التواب 1992 أن استخدام العقاقير الطبية يفيد في تحسين سلوك الأطفال وتحسن من تركيزه وانتباهه ، ولكن لاتجعل الطفل الذي يعاني من النشاط الزائد طبيعيا لأنها تعتبر مهدئات نفسية .

ويذكر "نعومي وريتشارد 1988 أن اللجوء الى استخدام العقاقير الطبية لخفض اضطراب نفص الانتباه وفرط النشاط يتبع من ان استخدام تلك العقاقير ذوو تأثير في تهدئة الطفل ،وتحسين مستوى انتباهه ،وأن هذه العقاقير لاتجعل الطفل عاديا، ولكنها تخفف من حدة أعراض هذا الاضطراب لديه .

كما يشير عثمان فراج 2003 الى أن هذه العقاقير تعيد تنشيط التوازن في خلايا المخ ،فتخفف حدة أعراض هذا الاضطراب ،ولكن هذا يستغرق عددا من الأشهر يتوقف طولها على حدة الأعراض وجرعة العقاقير المستخدمة .

ويضيف دافيز واخرون 2006 أن العلاج بالعقاقير يساعد في تحسن وخفض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ولكن له أثار جانبية مثل الاحساس بالكسل والنعاس والدوخة والغثيان .

ويرى عدد من الباحثين أن استخدام بعض العقاقير لعلاج الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مثل ريتالين وديكسيدرين وسيلرت يساعد في خفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى هؤلاء الأطفال عن طريق تنشيط مراكز التحكم والانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في قشرة المخ. ولكن وجدت بعض الدراسات التي أجريت حول استخدام العقاقير أنها تقوم بتحسين سلوك الطفل ،ولكنها تجعل سلوكه انطوائي وليس لديه ميولا اجتماعية ،بالرغم من انخفاض السلوك الاندفاعي لديه ،كما أنها تزيد احتمالات ضرر الكبد والفشل الكبدي

ومعنى ذلك أن العلاج الطبي لهذا الاضطراب لايكون فعالا مع جميع الحالات حيث نجد أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لأسباب تتعلق بتلف المخ لايستجيبون للعلاج الكيميائي ،وهذا ماأشار اليه باركلى1990 حيث اوضح أن هناك نسبة تصل الى 25 من الأطفال المصابين باضطراب قصور

الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والذي يرجع لأسباب تتعلق بتلف بالمخ لا يستجيبون للعلاج بالعقاقير الطبية ، ولذلك نادى بضرورة تنوع الأساليب العلاجية التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب بحيث اذا لم يظهر تأثير لأحدها ، فقد يظهر تأثير لعقاقير اخرى ،أو تتضافر هذه الطرق العلاجية معا لكي تعالج كل طريقة مايخصها من أعراض سواء كانت سلوكية أو نفسية(سيد سليمان،2014،ص214).

**ب- العلاج السلوكي:**

يركز العلاج السلوكي على تعديل السلوك الظاهر من خلال استراتيجيات منهجية تهدف إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية وتقليل أو إزالة السلوكيات السلبية غير المرغوب فيها. يُستخدم هذا النوع من العلاج لمساعدة الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على اكتساب مهارات التنظيم الذاتي، وضبط تصرفاتهم، وتحسين أدائهم الاجتماعي والأكاديمي. يشير مصطفى فهمي (2002، ص183) إلى أن هذا العلاج يعتمد على مبادئ التعلم الشرطي، ويستخدم تقنيات مثل:

- المكافآت والتعزيز الإيجابي للسلوكيات المرغوبة.
- تجاهل السلوكيات غير المرغوب فيها لتقليلها.
- تعليم الطفل استجابات بديلة ملائمة للمواقف المختلفة.

كما يؤكد شحاتة محروس (2003، ص138) أن الطفل يتعلم من خلال البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي فإن تعديل البيئة (كالمدرسة أو المنزل) يمكن أن يسهم في تخفيف حدة الأعراض وتحسين السلوك، مما يستلزم مشاركة الأسرة والمعلمين في خطة العلاج.

**ج- العلاج المعرفي:**

يهدف العلاج المعرفي إلى إعادة بناء الأفكار والمعتقدات غير المنطقية والسلبية التي يحملها الطفل عن نفسه أو عن الآخرين، والتي تؤثر على سلوكه وانفعالاته. ويركّز على تحسين قدرة الطفل على فهم المواقف الاجتماعية، والتحكم في دوافعه، وتطوير التفكير التأملي. بحسب ما أوضحته حنان عبد الفتاح (2007، ص196)، فإن هذا النوع من العلاج يساعد الطفل في:

- تحسين مهارات التركيز والانتباه عبر تمارين معرفية منظمة.
- تعزيز القدرة على حل المشكلات اليومية بطرق عقلانية.
- اكتساب مهارات المراقبة الذاتية والتفكير قبل التصرف.

يُستخدم العلاج المعرفي غالبًا مع الأطفال الأكبر سنًا أو المراهقين الذين لديهم القدرة على التفكير المجرد وفهم العلاقة بين الأفكار والسلوك.

**ح- العلاج النفسي:**

العلاج النفسي (وخاصة العلاج النفسي الديناميكي) يساعد الطفل على التعبير عن مشاعره وفهم دوافعه الداخلية التي قد تكون خلف السلوك المضطرب، وهو مفيد بشكل خاص في حالات القلق أو الاكتئاب المصاحب لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. يشير سيد أبو حطب وآخرون (2003، ص303) إلى أن هذا النوع من العلاج يساعد الطفل على:

- تحسين التكيف النفسي والاجتماعي.
- تجاوز المشاعر السلبية مثل الإحباط، الغضب أو الشعور بالذنب.
- بناء صورة إيجابية عن الذات من خلال علاقة علاجية داعمة مع المعالج.

يُستخدم العلاج النفسي أحيانًا بالتكامل مع الأساليب الأخرى (السلوكية أو الدوائية)، لتقديم دعم شامل للطفل.

**خ-العلاج الأسري:**

يعدّ العلاج الأسري عنصرًا أساسيًا في التعامل معADHD ، إذ يركّز على تدريب الوالدين على استخدام أساليب تربوية فعّالة وفهم طبيعة الاضطراب. تؤكد شيرين عبد العزيز (2004، ص197) أن العلاج الأسري يشمل:

- توعية الوالدين حول خصائص الاضطراب، وأهمية تقبل الطفل وتجنب العقاب البدني أو اللفظي.
- تعليمهم مهارات التواصل الإيجابي ومهارات حل المشكلات الأسرية.
- تدريبهم على تقنيات التعزيز الإيجابي وضبط بيئة الطفل المنزلية لتقليل فرص السلوك المضطرب.

يساعد هذا العلاج على تقليل التوتر داخل الأسرة وتحسين العلاقة بين الطفل ووالديه، مما ينعكس إيجابيًا على سلوكه.

**ز-العلاج التربوي:**

يُركز العلاج التربوي على تعديل البيئة التعليمية للطفل بما يتلاءم مع احتياجاته الخاصة، ويهدف إلى تحسين أدائه الأكاديمي والتقليل من تشتته داخل الصف الدراسي. حسب ما تشير إليه هدى محمود (2002، ص175)، فإن التدخلات التربوية تتضمن:

- تقليل المشتتات داخل الصف (مثل الضوضاء، والزينة الزائدة، وعدد الطلاب).
- توفير الدعم الفردي للطفل من خلال التعليم الفردي أو ضمن مجموعات صغيرة.
- استخدام الوسائل التعليمية الجذابة والبصرية التي تحفّز الانتباه.
- تحديد أهداف تعليمية قصيرة المدى تتناسب مع قدرات الطفل وتُحقق لديه النجاح التدريجي.

يشمل العلاج التربوي أيضًا التعاون بين المعلمين والأخصائيين النفسيين لتطبيق خطط تربوية مخصصة.

**12-نظريات مفسرة للإفراط الحركي :**

**نظرية التحليل النفسي:**

ترى نظرية التحليل النفسي أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يعود إلى خلل في تكوين الشخصية، حيث أن "الأنا" قد تكون قاصرة نتيجة تلقي الطفل لأساليب تربوية خاطئة من قبل الوالدين، ما يؤدي إلى ظهور سلوكيات اندفاعية ومضطربة. ويفسر هذا السلوك على أنه تعبير عن طاقة نفسية مكبوتة أو دوافع بدائية تسعى إلى المتعة، وتتم إدارتها بآليات دفاعية يحكمها العقل. وتؤكد هذه النظرية على أهمية توازن الجهاز النفسي في الطفولة لتجنب الاضطراب (علي، 2009، ص32؛ مغربي، 2015، ص48).

**النظرية السلوكية:**

تعزو النظرية السلوكية هذا الاضطراب إلى التعلم الخاطئ من البيئة، حيث أن الطفل يتعلم السلوك السوي وغير السوي عن طريق التقليد، الملاحظة، والتعزيز الاجتماعي في الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام. ويُعد السلوك المضطرب ناتجًا عن استجابات خاطئة تم تعزيزها بيئيًا، مما يجعل الطفل عرضة لتكرارها. وترى هذه النظرية أن الطفل هو ابن بيئته، وأن اضطرابه انعكاس لتجارب سلبية أو مثيرات منفرة مر بها (مغربي، 2015، ص49، ص33؛ زينب شقير، 1991 في: علي غازل، 2013، ص63)

**نظرية التعلم الاجتماعي:**

تمزج نظرية باندورا بين المدرسة السلوكية والمعرفية، وتفسر فرط النشاط وتشتت الانتباه بأنه سلوك مكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، وخاصة للنماذج التي لا تتعرض للعقاب أو تحصل على تعزيز إيجابي. وتشير إلى أن الطفل قد يقلد سلوكًا غير مرغوب فيه بسبب غياب النموذج البديل أو ضعف التوجيه، كما تؤكد على أهمية التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي في تعلم السلوك الصحيح (عبد ربه، 2014، ص29–30؛ علي غازل، 2013، ص65).

**النظرية البيولوجية:**

ترى النظرية البيولوجية أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يرجع إلى أسباب وراثية أو عضوية، مثل حدوث خلل في كيمياء الدماغ أو اضطرابات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تكون هذه الاختلالات ناتجة عن تسمم خلال الحمل أو تغيرات فسيولوجية تؤدي إلى عدم التوازن العصبي، ما ينعكس على سلوك الطفل ويدفعه نحو نشاط مفرط واستجابات غير إرادية. وتعتمد هذه النظرية على العلاج بالعقاقير، أو التدخلات الطبية والفيزيولوجية (مغربي، 2015، ص49؛ علي، 2009، ص33).

**نظرية التفكك:**

قدم دابر ويسكي هذه النظرية عام 1960، حيث تركز على أن الأفراد الذين يعانون من فرط النشاط لديهم مبالغة في ردود أفعالهم تجاه البيئة، خاصة في النواحي النفس–حركية، والعلاقات العاطفية، والتخيل، والانقياد للشهوة، والشعور بالقلق والحاجة إلى الأمان. وتفسر هذه النظرية أعراض اضطراب فرط الحركة كنتيجة لحساسية مفرطة لدى الطفل في التعامل مع بيئته.

**نظرية النصفين الكرويين للمخ:**

تفترض هذه النظرية أن الأطفال المصابين بفرط الحركة وتشتت الانتباه يعتمدون أكثر على النصف الأيمن من الدماغ، مما يجعلهم متعلمين حركيين ولمسيين، في حين أن النصف الأيسر مسؤول عن التفكير المنطقي والتعلم السمعي والبصري. وبما أن معظم المدارس تعتمد أساليب تعليمية تلائم النمط الأيسر، فإن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات، وقد يُساء فهمهم على أنهم مشاغبون. وتقترح النظرية توفير وسائل تعليمية حركية، مثل الكرة المطاطية، لمساعدتهم على التركيز وتقليل السلوكيات غير المرغوبة (مغربي، 2015، ص50–51).

**خلاصة:**

سلّط هذا الفصل الضوء على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كأحد أكثر الاضطرابات النمائية شيوعًا بين الأطفال، لما له من تأثيرات سلبية على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، إضافة إلى انعكاساته على الأسرة والمدرسة والمجتمع. تم تناول نبذة تاريخية عن الاضطراب وتطوره في التصنيف العلمي، مع تعريفه كمزيج من ضعف الانتباه وفرط النشاط والسلوك الاندفاعي، وتصنيفه إلى ثلاثة أنماط. وبيّنت المعطيات انتشاره بنسبة تتراوح بين 5 إلى 10%، مع غلبة لدى الذكور. كما عرضت أعراضه المميزة، وطرق التعامل التربوي والعلاجي معه. وأوضح الفصل تعددية أسبابه بين عوامل وراثية وبيولوجية وبيئية، مع التركيز على أهمية التشخيص المبكر والدقيق. كما أُبرز دور الأسرة والمجتمع في الدعم والمتابعة، إلى جانب استعراض أهم أساليب العلاج المتاحة، سواء السلوكية أو الدوائية أو السلوكية أو الأسرية و في الختام تطرقت إلى التظرية المفسرة لهذا الاضراب.

وخلص الفصل إلى أن التعامل مع هذا الاضطراب يتطلب فهمًا شاملًا وتعاونًا بين مختلف الجهات لضمان تكيف الطفل وتحقيق تحسن ملحوظ في سلوكياته وحياته اليومية.

# الفصل الثالث : دافعية التعلم

**تمهيد**

**1- تعريفات التعلم**

**2- مفهوم الدافعية**

**3-أنواع الدافعية**

**4- أهمية الدافعية**

**5- الدافعية والتعلم**

**6-وظائف الدافعية في التعلم**

**7- أهمية دافعية التعلم**

**8- أسباب إنخفاض دافعية التعلم عند التلاميذ**

**9- النظريات المفسرة لدافعية التعلم**

**10- أساليب معالجة تدني دافعية التعلم**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

تعتبر الدوافع من أهم الموضوعات التي يتم بها الأستاذ باعتبارها أكثر المواضيع اثارة في علم النفس فهو دائما يتساءل عن أهميتها وطرق استغلالها أثناء العملية التربوية والتدريبية اذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ الى المثابرة والعمل فالدافعية من أهم شروط التعلم حيث أكدت كل النظريات أن المتعلم لايستجيب الموضوع دون وجود دافع معين فيشمل هذا الفصل العديد من العناصر المهمة التي ستشرح لنا مدى أهمية دافعية التعلم للطفل .

**1- تعريفات التعلم:**

**التعلم** هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة، لكنه يُستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ من الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد.

**عبد الله سليمان** :يعرف التعلم بأنه العملية التي يمارسها الشخص قصداً أو بدون قصد أثناء تواجده في الموقف التعليمي الجديد عليه، وينتج عنها تحصيل معلومات واكتساب معرفة وتكوين عادات سلوكية جديدة. (سناء، 2008، ص 26)

**بيرس :(Pears)** التعلم هو العملية التي يكتسب بها الفرد خبرات جديدة تتغير بها ردود أفعاله وسلوكياته بشكل دائم أو شبه دائم.)بيرس، 2000، ص3)

**كارول :(Carroll)** التعلم هو عملية اكتساب خبرات جديدة من خلال التفاعل مع البيئة، تؤدي إلى تغييرات دائمة في السلوك أو الأداء.(كارول، 1996، ص 45)

**سكيور :(Skinner)** التعلم هو تغير في السلوك ناتج عن تقوية أو إضعاف الاستجابات، ويحدث من خلال التفاعل مع البيئة عبر المحفزات والعواقب.(سكيور، 1953، ص 22)

**2- مفهوم الدافعية:**

هناك عدة تعريفات لمفهوم الدافعية و مع ذلك يمكن القول أن الدافع هو حالة داخلية في الكائن الحي تستشير سلوكه و تعمل على إستمرار هذا السلوك و توجيهه نحو تحقيق هدف معي. و الدافعية هي تكوين فرضي أي لا يمكن ملاحظته و إنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي أو من الشواهد السلوكية التي يمكن إيجازها في الآتي:

أ- زيادة مقدار الطاقة و الجهد المبذول بحيث تصبح إستجابات معينة أكثر مساعدة من غيرها من الإستجابات.

ب- إستشارة حاجة معينة لدى الكائن الحي و تدل (الحاجة) على وجود نقص ما لدى الفرد، و إذا توافرت الحاجة يعود للكائن الحي توازنه و توافقه.

ج- زيادة توتر الكائن الحي لهذه الحاجة او نتيجة للتغير في التوازن الفيسيولوجي خاصة و هذه الحالة تسمى "الحافز".

د- تنظيم السلوك و توجيهه: إن حالة الحافز لدى الكائن الحي تجعله حساسا لمثيرات معينة بحيث يستجيب لها بإتجاه تحقيق الهدف.

هـ- التكيف للظروف الخارجية:

ذلك ان التغير في مستوى المثيرات او المعززات أو البواعث التي يتعرض لها الفرد تجعله يغير من إستجابته بما يلائم التغير في المثيرات ( العناني،2014،ص129).

**3-أنواع الدافعية:** يمكن تمييز نوعين من الدافعية بحسب مصدر إستشارتها و هما الدفعية الخارجية و الدافعية الداخلية:

**1) الدافعية الخارجية :**

و تعرف الدافعية الخارجية بأنها تك الدوافع التي يكون فيها مظاهر النشاط الأصلية لا يقصد لذاتها و إنما تكون وسيلة الوصول إلى شيء أخر مثل المكافئات و عبارات التقدير و الجوائز و التغذية الراجعة فالمكافأة تكون هيا الغاية أو الهدف المنشود في حين يكون النشاط نفسه هو الوسيلة التي تصل في النهاية إلى الهدف و هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران . فقد يقبل الطالب على التعلم سعيا وراء إرضاء المعلم ويقبل الطالب على التعلم وارضاء والديه و كسب حبهم أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما و قد تكون إدارة المدرسة مصدر أخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية و معنوية للمتعلم (الفلفلي،2013،ص131).

**الدافعية الداخلية :**

و تعرف الدافعية الداخلية على أنها القدرة أو الكفاءة الأهلية أو الفعالية أو البراعة و المهارة في السيطرة على البيئة . و هي التي يكون مصدرها الطالب ، إذ يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته و سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم فإنخراط الطالب في نشاط معين ليس الهدف منه الحصول على مكافئة بقدر ما هو القيام بممارسة هذا النشاط .

و سلوك الدافعية الداخلية سلوك موجه إختياري غير عشوائي و مستمر. و تتوضح الدافعية الداخلية من خلال سيطرت الإنسان على بيئته و كفاءته في ذلك بحيث أن هذه الدافعية تخلق سلوكا يسعى الإنسان من خلاله السيطرة على بيئته و تشعره بالكفاءة ،و حين يشعر الإنسان بكفاءة من خلال تغلبه على الكثير من التحديات و المواقف الصعبة ينتج عن ذلك مايسمى بالمكافئة الذاتية أو التعزيز و هو حالة الرضا الناتجة علن الشعور بالسيطرة (الفلفلي،2013،ص132).

**4- أهمية الدافعية :**

تكمن أهمية الدافعية في الإعتبارات التالية :

- أن موضوع الدافعية يتصل غالبا بمواضيع علم النفس إن لم تقل جميعها فهو وثيق الإتصال مثلا بالدراك و اتفكير و الذاكرة وغيرها .

- أن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية

- ان جميع الناس على إختلاف أعمارهم و مستوياتهم الثقافية و الإجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالاخرين .

- أن الإنسان إذ اما تجاهل الدوافع الخاصة به و بغيره من الناس ستولد له العديد من المتاعب و المشكلات في حياته اليومية (قزوز زوقاع ،2015،ص135)

**5- الدافعية والتعلم**

تعد الدافعية من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلم، فهي تمثل القوة الداخلية التي تدفع المتعلم إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والمثابرة فيه حتى يتم تحقيق الهدف التعليمي.

ويؤكد كل من خليل المعايطة، نادر فهمي وآخرون (1993) أن أداء الفرد يتأثر بثلاثة مكونات رئيسية: الرغبة في القيام بالعمل، والقدرة على إنجازه، والبيئة المحيطة التي تحتوي على الأدوات والموارد والمعلومات اللازمة (المعايطة وآخرون، 1993، ص137).

الدافعية للتعلم لا تعد فقط محركًا للسلوك، بل هي شرط أساسي لظهور السلوك التعلمي؛ إذ إن المتعلم لا يبادر ولا يستمر في نشاط تعليمي إلا إذا كانت لديه دوافع داخلية أو خارجية تدفعه لذلك.

وتشير أبو جادو (2000) إلى أن الدافعية تمثل حالة داخلية توجه انتباه الطالب نحو الموقف التعليمي، وتدفعه للقيام بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف (أبو جادو، 2000، ص24).

ويضيف بيترز (Peters, 2003) أن دافعية التعلم تتجلى في رغبة المتعلمين في العمل والمشاركة النشطة في التعلم المستمر، وتحمل مسؤولية تطورهم الذاتي. في حين يعرّفها بيلر وستارمان (Biehler & Snowman, 2004)بأنها حالة داخلية وخارجية تحرك المتعلم، وتوجه سلوكه واستجاباته نحو تحقيق أهداف محددة (بيلر وستارمان، 2004، ص24).

ويعرف غياري (2008، ص 292) دافعية التعلم بأنها "الميل إلى البحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة ممكنة للاستفادة منها.

أما توق (2003، ص 218)، فيصفها بأنها "الرغبة في أداء العمل بإتقان وتحقيق النجاح فيه، ويغلب عليها الطموح والاستمتاع بالموقف الدراسي، كما تتمثل في بذل أقصى جهد لاكتساب المعارف. وهي قد تكون داخلية، نابعة من رغبة التلميذ في التحصيل، أو خارجية تتأثر بأسلوب المعلم وطريقة تقديمه للمحتوى الدراسي".

من جهة أخرى، يرى هربرت هرمانز أن الدافع للتعلم يتمثل في "الميل إلى التفوق في المواقف التعليمية الصعبة(عواد، 1998، ص 99).

ويقدم زيدان (2003، ص 79) تعريفًا أكثر عمومية، مؤكدًا أن دافعية التعلم "هي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتدعم استمراريته في هذا السلوك حتى يتم تحقيق الهدف".

أما بروفي Brophy فيعرف دافعية التعلم بأنها "مفهوم نظري يُستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة، وخصوصًا السلوك الموجّه نحو هدف داخل البيئة الصفية، حيث تُستخدم لتفسير مدى انخراط الطلبة واستثمارهم لانتباههم وجهدهم في الموقف التعليمي (سعيد، 2008، ص 216).

في حين يرى فيور (1997) Viau أن دافعية التعلم "حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد، وتؤثر في معارف المتعلم ورغبته وانتباهه، وتحثه على الاستمرار في سلوكه حتى يحقق التوازن المعرفي) "بن يوسف، 2007، ص 30).

وانطلاقًا من هذه التعريفات المختلفة، يمكن استخلاص أن دافعية التعلم هي القوة النفسية التي تستثير المتعلم وتدفعه نحو بذل الجهد والمثابرة في العملية التعليمية، كما تضمن استمرارية النشاط التعلمي بهدف تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

**6-وظائف الدافعية في التعلم**

يمكن تحديد أربع وظائف للدوافع في التعلم يساعد فهمها في توضيح دور الدافعية في التعلم و هذه الوظائف برأي (سيسكو/ 1975 ) وهي:

**- الوظيفة الإستشارية:**

هي أولى وظائف الدوافع. إن وجهة النظر الحديثة في علم النفس و التي تتبنى نظرية التعلم ، تعتقد أن الدوافع لا تسبب السلوك و إنما تستثير الفرد للقيام بالسلوك. درجة الإستثارة و النشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم الصفي. إن افضل درجة من الإستثارة هي الدرجة المتوسطة حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن. و إن نقص الإستثارة يؤدي إلى الرقابة و الملل، و زيادة الإستثارة يؤدي إلى النشاط و الإهتمام إلا أن الزيادة الكبيرة نسبيا في الغستثارة تؤدي إلى إزدياد الإضطراب و القلق، هذان العاملان يعملان بدورهما على تشتت حهود التعلم. إن إزدياد درجة القلق عند الطلبة هو واحد من أهم العوامل المعرقلة لجهود التعلم، و هذا يعني أن القلق المنخفض أو حتى المتوسط يمكن أن تكون له آثار إيجابية في التعلم لكونه يلعب دورا دافعيا.

إن مصادر الإستثارة في غرفة الصف متعددة، و قد تكون هذه المصادر خارجية مثل المثيرات الطبيعية في غرفة الصف و المثيرات التي يقدمها المعلم، كما قد تكون مصادر الإثارة داخلية مثل أفكار و مشاعر و رغبات و حاجات الفرد المتعلم ذاته ( عبد الباسط ،2020،ص200).

**- الوظيفة التوقعية:**

التوقع هو إعتقاد مؤقتن بان ناتجا ما سوف ينجم عن سلوك معين و لكننا نعرف بأن الناتج لا يتسق بالضرورة من التوقع و لذلك يوجد في كثير من الأحيان تباين الناتج الفعلي و التوقع المرغوب، و بالتالي يوجد تباين بين الإشباع المتوقع و الإشباع الفعلي إن هذا التباين يمكن ان يكون مفرحا أو مؤلما، مسهلا أو معرقلا، بناء على درجته.

إن الوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من المعلم أن يشرح للطالب ما يمكن عمله و بعد ان ينهي الطالب وحدة دراسية معينة و هذا على علاقة بالأهداف التعليمية، إن توقعات الطلاب قد تكون آنية كتعلم مهمة جزئية أوقد تكون متوسطة المدى كتحقيق الأهداف التعليمية، أو قد تكون بعيدة المدى كتحقيق أهدافهم في الحياة. هذه التوقعات على إختلاف انواعها يمكن ان تتغير في حياة الإنسان و غالبا ما يقوم الفرد بتغيير توقعاته فيما وجد أنها غير واقعية و ذلك عن طريق إعطاء معلومات عن إحتمالات النجاح و الفشل في المهمات التي يعتزم القيام بها المعني على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح،

و فيما يتعلق بمستوى الطموح، وجد العامل على وثيقة بخبرات النجاح و الفشل، كما أنه على وثيقة بالخلفية الإجتماعية للفرد فهناك مجتمعات أو ثقافات تشجع أبناءها على التحصيل و بذل الجهد و التطلع إلى الأمام، بينما تهمل بعض المجتمعات الآخرى ابناءها و لا تشجع إنجازهم و تحصيلهم.

وهذه بعض الأساليب التي يمكن أن تساعد المتعلم على التغلب على آثار الفشل و زيادة قدرته على بذل الجهود و المثابرة في العمل.

أ- بناء ثقة الفرد فينفسه بحيث يشعر بالأمان و هو يعمل جاد في سبيل تحقيق هدف معين.

ب- هيئة مواقف تعليمية جذابة تثير حب الإستطلاع عند المتعلمين و تساعدهم على المرور في خبرات النجاح.

ج- مساعدة الطالب بما يحرزه من تقدم مهما كان هذا التقدم بسيطا في رأي المعلم.

د- ان يكون للمتعلم اغراض حقيقية في حياة الأطفال.

هـ- إتاحة الفرص امام المتعلمين للتعبير عما تعلموه و إستخدامه في معالجة المشكلات الجديدة( عبد الباسط ،2020،ص200).

**- الوظيفة الباعثية:**

البواعث عبارة عن أشياء تثير السلوك و تحركه لغاية ما، عندما تقترن مع مثيرات معينة، فنحن نتوقع من الطلاب أن يظهروا إهتماما أكبر بمادة دراسية يرتبط معها باعث اكبر أو ثواب أكبر من مادة أخرى. و لا يرتبط معها مثل ذلك الباعث إن أنواع البواعث في التعلم الصفي كثيرة و معظمها من انواع الدفع الخارجي التي يستطيع المعلم ان يتحكم فيها بشكل مباشر و فعال. و تلعب المكافآت دورا اساسيا، ليس فقط في التعلم المدرسي أو في تعلم المعارف و المعلومات، و إنما في كل انواع التعلم داخل المدرسة و خارجها.

و لقد أشارت الدراسات بشكل واضح إلى أن الدفع عن طريق الإثابة أفضل من الدفع عن طريق العقاب أو التهديد، كما أن المكافأة يجب ان تكون على صلة وظيفية بالموقف التعليمي، أي يجب ان تكون طبيعية للعملية التعليمية و للمكافاة يمكن ان تكون لفظية على شكل التشحيع و يمكن ان تكون غير لفظية على شكل الإبتسامة و تعبيرات الوجه، و يمكن ان تكون مادية كإعطاء الجوائز. و في كل الأحوال يجب الحرص على ألا تتاخر المكافأة كثيرا بعد قيام الفرد بالسلوك، فكلما أتت مباشرة بعد السلوك كان أثرها أقوى و افضل.

إن التنافس و التعاون نوع من انواع البواعث في التعلم الصفي. فالتنافس قد يكون مفيدا في تعلم المهارات و المعلومات و لكنه غير مفيذ في العمل الإبداعي الذي يحتاج إلى خيال واسع، و في التنافس يوزع الثواب دون عدل و لا مساواة لأن يعطي المتفوقين فقط ، إن الآثار البعيدة المدى للتنافس غير مرغوب فيها إجتماعيا.

أما الدوافع الإجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق و يتل تقديرهم و الإسهام في التخطيط و إتخاذ القرارات. فتكون عدة تأثيرات إيجابية قوية على التعلم و يبدو ان الدراسات التعليمية تشير إلى ان الجماعات المتعاونة أحسن من الجماعات المتنافسة في التحصيل من جهة و في العلاقات الشخصية بين الافراد من جهة ثانية و هناك نوع آخر من البواعث و هو ما يسمى بالتغذية الراجعة و المقصود بذلك تعريف المتعلمين على نتائج إختباراتهم، بحيث تعاد للطلبة أوراق الإختبارات لكي يتعرفوا على الإجابة الصحيحة و الخاطئة. ( عبد الباسط ،2020،ص201).

4- الوظيفة العقابية:

العقاب مؤثر سلبي يسعى الفرد إلى التهرب منه. إن اثر العقاب و أسلوب العقاب المتبع يختلف بإختلاف الإستجابة و المعانات ( عبد الباسط ،2020،ص201).

## 7- أهمية دافعية التعلم

تُعد دافعية التعلم أحد الأسس الجوهرية في العملية التعليمية، إذ تشير نظريات "كيلر" إلى أن الدافعية يجب أن تسبق التعليم مباشرةً، وذلك بغرض جذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم نحو التعلم. فحتى وإن تم تصميم البرامج التعليمية بأعلى مستويات الدقة والتعقيد، فإنها لن تحقق أهدافها المنشودة ما لم تكن قادرة على إثارة دافعية المتعلمين (الرمحي، 2020، ص195).

كما يشير "السيلي وآخرون" (1998) إلى أن هناك مجموعة من العناصر تسهم في خلق هذه الدافعية، من أبرزها: التخطيط المسبق، وضوح الأهداف، إدراك أهمية المعرفة والأنشطة المستهدفة، السعي النشط لاكتساب معلومات جديدة، الفهم الواضح للتغذية الراجعة، والتحصيل في ظل غياب مشاعر القلق أو الخوف من الفشل. وهو ما أكد عليه أيضًا "جونسون" (1995) بقوله إن الدافعية للتعلم لا تقتصر على مجرد الرغبة أو النية، بل تتطلب جهدًا عقليًا نوعيًا من جانب المتعلم (الرمحي، 2020، ص195).

وتبرز أهمية الدافعية للتعلم في قدرتها على رفع مستوى انتباه الطالب، وتعزيز اندماجه في الأنشطة التعليمية، وتمكينه من التحكم في العوامل المؤثرة على تحصيله. فهي تُعد عنصرًا أساسيًا في تحسين أداء المتعلم وزيادة إنتاجيته في مختلف المجالات التعليمية. لذلك، تُوجَّه الجهود التربوية نحو دراسة العوامل التي تؤثر في دافعية التلاميذ داخل المواقف الصفية (الرمحي، 2020، ص196).

ويرى "بروفي" أن الدافعية تتجلى في ميل الطالب إلى الانخراط في الأنشطة الأكاديمية بدافع داخلي يسعى من خلاله إلى تحقيق مكافأة تُشبع حاجاته النفسية. كما يوضح "لفولك" أن الدافعية للتعلم تعني العمل من أجل تحقيق أهداف معرفية بغرض الفهم والتطور، وهي حالة داخلية وخارجية في آن واحد، تُسهم في توجيه الأداء نحو هدف محدد وتدعم استمرارية الجهد حتى تحقيقه (الرمحي، 2020، ص195).

ولا تقتصر أهمية الدافعية على الجوانب المعرفية فقط، بل تمتد أيضًا إلى دعم المرونة النفسية لدى المتعلم، وهي مجموعة من الصفات التي تمنحه القدرة على التكيف، التفاؤل، التعاون، اليقظة، والمبادرة. كما تساعد الدافعية العالية على تنظيم الجهد وتجاوز عوامل التشتت، مما يحول التعلم إلى مصدر للمتعة والإنجاز.

وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص الأهمية الجوهرية لدافعية التعلم في ثلاث نقاط رئيسية:

أ- إثارة ميول واهتمامات التلاميذ نحو التعلم بمحض إرادتهم.

ب-الحفاظ على استمرارية السلوك التعلمي وتحفيزه.

ت-تعزيز الإنجاز عبر التشجيع المادي والمعنوي داخل البيئة الصفية (الرمحي، 2020، ص196).

**8- أسباب إنخفاض دافعية التعلم عند التلاميذ:**

عدم توفر الإستعداد للتعلم لدى التلميذ من ناحيتين:

- الاولى طبيعية: كان يكون في سن أقل من زملائه، فلا تتوفر لديه الإستعدادات اللازمة للتعلم او ان نموه بطيء مقارنة مع اقرانه.

- الثانية خاصة: كعدم توفر المفاهيم و الخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجيد.

- عدم إهتمام التلاميذ للتعلم أساسا بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله و خطط مستقبلية حيث لا يدرك التلميذ أهمية الإستمرار في التعلم.

- غياب النماذج الحية (القدوة) ليقلدها التلميذ و يستعين بها.
- الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود المفروضة عليه من الخارج كضغط الوالدين.
- عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية. (مليك ، حسياني،2020،ص21)

**9- النظريات المفسرة لدافعية التعلم:**

تنوعت النظريات التي إهتمت بتفسير الدافعية و لكل نظرية فترة زمنية معينة و تختلف كل نظرية عن أخرى لإختلاف الخلفية و من بين النظريات نجد:

**- النظرية السلوكية:**

يطلق على هذه النظرية عادة بالنظرية الإرتباطية او نظرية المثير و الإستجابة. و لقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و ذاته و تعمل إستمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف او غاية معينة. و من بين زعماء هذه المدرسة (ثورندايك – سكيبر) و لقد إعتمد (ثورندايك) على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الإستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الإستجابة و تقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الإنزعاج. كم يرون ان نشاط العضوية ( المتعلم ) مرتبطة بكمية حرمانها. حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان. فالتعزيز الذي يلي إستجابة ما يزيد من إحتمالية حدوثها ثانية و إزالة مثير مؤلم يزيد من إحتمالية حدوث إستجابة التي أدت إلى غزالة هذا المثير. لذلك ليس هناك اي مبرر لإفتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك.

أما (سكيبر) فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان و معنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الإستجابات يؤدي إلى تعلمها. مما يشير إلى استخدام مناسب لإستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه. يمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية اساسا على النتائج التي اسفرت فيها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، بحيث أنه لا يمكن إشتقاق بعض المباديء التي تناسب التعلم البشريز فحالات الإشباع الناتجة عن أداء إستجابات معينة و التعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه، كلها مباديء تعلم هامة و مفيدة في تفسير الدافعية و إستثمارها عند الطلبة. ( مقيرحي،2018،ص15)

**- النظرية المعرفية:**

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على انها حالة إستثمار داخلية تحرك الشخص المتعلم لإستغلال اقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة و مواصلة تحقيق ذاته فالنظرية المعرفية تسلم بالمعرفية تسلم بإفتراض مفاده ان الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه.

كما تفسر النظرية المعرفية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد و قدرته على الإختيار. و من أبرز هذه المفاهيم القصد و النية و التوقع و التي تدل جميعها على الدفعية الذاتية و على الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في نشاط السلوك الإنساني و توجيهه. و يعد الباحث (أتكسون) من ابرز أصحاب هذه النظرية. نلاحظ ان هذه النظرية تؤكد على حرية الفرد و قدرته على الإختيار بحيث يستطيع أن يوجه سلوكه كما يشاء، غير ان هذه النظرية لا تذكر المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز و قوة الحاجة الفيزيولوجية. و يرون أن هذه المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية. ( مقيرحي،2018،ص16)

**- نظرية التحليل النفسي:**

ترى هذه النظرية أن الدفعية حالة إستثارة داخلية لإستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من اجل إشباع دوافعه إلى المعرفة و تحقيق ذاته، و تعود هذه النظرية إلى الباحث ( فرويد) الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية و المدرسة المعرفية مثل الكبت و اللاشعور و الغريزة عند تفسير السلوك السوي و السلوك الغير سوي. فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس و غريزة العدوان و تؤكد على ان الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما يشيران دافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون ان يكون قادرا على تحديد او معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك و هو ما يسميه (فرويد) مفهوم الكبت.

كل نشاط إنساني يرجع إلى اصل دافع واحد، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن كل أنواع السلوك و النشاط العلمي أوالأدبي او الدين دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية. كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي تنشأ عن دوافع الجنس و العدوان و رغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل و انه لاحظ ان (فرويد) لا يعطي اهمية للعوامل الإجتماعية و الثقافية. ( مقيرحي،2018،ص17)

**- نظرية التعلم الإجتماعي:**

أشهر روادها الباحث (روتر). يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تاثير المنبهات الخارجية المحيطة به و قيمة دور الجانب المعرفي.

و لقد بنى (روتر) نظريته على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح، لديهم القدرة اكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات، و ليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك. فمثلا يتزايد سلوك الإستنكار أو اللعب عندما يدرك الفرد ان سلوكه هذا يترتب عليه تقدير مرتفع. و تفسر هذه النظرية الدافعية على السلوك المدرك من طرف الفرد، و ليس المكافآت هي التي تزيد من تكرار السلوك.

**- نظرية الأهداف:**

تفترض هذه النظرية أن الأهداف تلعب دوراً مركزياً في توجيه السلوك وتحفيز الجهد العقلي. فكلما كان الهدف واضحاً وصعباً، زاد الجهد المبذول لتحقيقه. كما تؤدي الأهداف إلى تطوير استراتيجيات جديدة للتعلم وتحقيق الكفاءة. ووفقاً لـ"غباري" (2009، ص 123)، فإن المتعلم يكون أكثر دافعية حين يرتبط هدفه بالتعلم نفسه، سواء كان هدفه التحصيل أو النمو المعرفي أو تحسين الأداء.

**- نظرية العزو السببي:**

تعد من أبرز النظريات التي فسرت الدافعية للإنجاز وتجنب الفشل، حيث تهتم بكيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم. يُعد "واينر (Weiner) "من أبرز من طوروا هذه النظرية، وقد حدد أربعة مصادر رئيسية للعزو: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، والحظ. يُنظر إلى القدرة وصعوبة المهمة على أنهما ثابتتان نسبياً، بينما يُعد الجهد والحظ متغيرين (أخرس، 2007، ص 37؛ الزغلول، 2012، ص 167).

**- النظرية الإنسانية (نظرية ماسلو):**

قدم "أبراهام ماسلو (Maslow) "نظرية الحاجات الإنسانية، حيث رتب الحاجات في هرم يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية الأساسية (الجوع، النوم)، ثم حاجات الأمن (السلامة والاستقرار)، يليها حاجات الانتماء والحب، ثم حاجات تقدير الذات، وأخيراً حاجات تحقيق الذات. ووفقاً لماسلو، فإن الحاجات الأدنى يجب إشباعها قبل الانتقال لإشباع الحاجات الأعلى (عبد اللطيف، 2000، ص 73؛ غياري، 2009، ص 73).

## 10- أساليب معالجة تدني دافعية التعلم:

❖ **أسلوب سلوكي:**

يفترض السلوكيون و من يتبنون إتجاه (سكيبر) أن المشكلات التعليمية و من ضمنها تدني الدافعية للتعلم و تحل بإستخدام النموذج السلوكي بفاعلية، كما يفترضون ان حل المشكلة السلوكية يسير وفق خطوات منهجية علمية متسلسلة مرتبة و منظمة كما يرون ان بالإمكان وضع معايير محددة للدلالة على التحقق من نجاح الخطوة عن طريق العلاج السلوكي.

و إليك النموذج:




**شكل رقم (01) تصميم البرنامج السلوكي المصدر (نايفة فاطمي ،دس ، ص 183).**

نشرح هذا التصميم:

- **حدد أعراض سلوك تدني الدافعية للمتعلمين:**بداية يجب التعرف على السلوكيات التي تدل على ضعف الدافعية ،مثل عدم إتمام الواجبات ،التشتت أو تجاهل التعليمات .

-**حلل الظروف التي طلبت فيها دافعية التعلم** : فحص السياق الذي ظهرت فيه المشكلة :من خلال مادة معينة أو أوقات محددة ؟

– **حدد الأعراض العامة التي توجد في الاعتبار عند ظهور المشكلة** :رصد المؤشرات البيئية أو الشخصية التي قد ترافق تدني الدافعية مثل :الضغوط الأسرية ،قلة النوم ،أو صعوبات التعلم .

– **حدد أهداف الخطة الخاصة** :تحديد أهداف قصيرة المدى ،يمكن قياسها وملاحظتها خلال فترة قصيرة .

– **حدد مدى قرب أهدافك العامة والخاصة** :التمييز بين أهداف بعيدة وقريبة .

– **عرف السلوك تدريجيا بمصطلحات واضحة ومحددة وقابلة للقياس** :استخدم وصف دقيق للسلوك المستهدف وتحديد كيف يمكن ملاحظته وقياسه .

–**التعرف على الترتيبات الموجودة** :في هذه الخطوة يتم تحليل البيئة التعليمية الحالية للطالب ،سواء في الصف أو المنزل .الهدف هو فهم الترتيبات السائدة التي قد تؤثر على دافعية التعلم مثل طريقة الجلوس .

–**عدد الاجراءات المناسبة** :تحدد الاجراءات السلوكية التي سيتم تطبيقها لمعالجة انخفاض الدافعية.

– **قرر الترتيبات الجديدة** :بعد تحديد المشكلة في الترتيبات الحالية يتم اقتراح بدائل تنظيمية جديدة لتحسين البيئة التعليمية .

– **اعقد اتفاقا مع الطلبة** :وهو مايعرف بالعقد السلوكي يتم فيه الاتفاق بين الطالب والمعلم .

– **انشىء مواقف مساعدة لإنجاح المهمة** :هنا يوفر المعلم أو المختص مواقف علمية أو اجتماعية داعمة تساعد الطالب على النجاح

–**قرر اجراءات تقويمية**:وهي المرحلة الأخيرة وتهدف الى تقييم فعالية الخطة

❖ **أسلوب معرفي:**

و يتم معالجة مشكلة تدني الدافعية للتعلم وفق الأسلوب المعرفي بالأخطوات الآتية:

أ– أساليب التعرف على المشكلة:

– الإنتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة.

– الكشف عن مدى وعي الطالب بالمشكلة.

– التحدث عن أعراض المشكلة كما يدركها الطالب.

– التحدث عن مشاعره و إنفعالاته عندما يعاني من المشكلة.

– تحديد الظروف البيئية و الصفية التي تؤثر في تطور المشكلة.

ب- التحدث إلى الذات بصوت عالي، بالأسئلة التالية:

- ما الذي أريد أن أعمله؟
- لماذا أريد أن أعمل ذلك؟
- لماذا علي أن أفعل كذا و كذا؟
- متى أكون راضيا عن أدائي؟
- ما مستوى الأداء المتوقع مني أن أؤديه؟
- هل أستحق أن افتخر بنفسي عندما أحقق المستوى المطلوب مني أداؤه؟
- هل أديت ما ينبغي تأديته؟

معالجة المشكلة:

- التحدث عن المشكلة بأبنية معرفية بصوت عالي.
- إستيعاب عناصر المشكلة عن طريق إعادة تنظيم المجال الإدراكي و المتضمن تنظيم أفكار الطالب المرتبطة بالحدث و المؤثرات الصفية.
- مساعدة الطالب على ان يتخيل نتائج معالجة المشكلة أو التخلص من أعراضها.
- مساعدة الطالب على زيادة الإهتمام بذاته كهدف من معالجة المشكلة.
- ممارسة السلوك المستهدف و التحدث عن نتائجه بصوت عال ثم منخفض ثم صامت خفي.
- و يمكن علاج ضعف دافعية الطلاب للدراسة بإهتمام الأسرة بتعلم الأبناء. أن خلق الدافع لدى الطفل مسؤولية الأسرة أولا و المدرسة ثانيا و المجتمع بمختلف مؤسساته ثالثا. فالطفل يكون مدفوعا للبحث عن مكافأة و تجنب العقوبة، و الحافز هنا يكون عبارة عن مكافاة مادية أو معنوية و هو يعتمد في البداية على الوالدين للحصول على المحبة و غير ذلك من المكافآت، إنه يبحث عن الثناء و الإهتمام بما ينجزه من أعمال. و الأسرة بالتفاتها إلى هذه الامور تشبع حاجة طفلها إلى الإهتمام و التقدير و الثناء و تعمل على تقوية و تدعيم دوافع الطفل.(عبد الكريم،2008،ص58) .

**خلاصة الفصل:**

تناول هذا الفصل دافعية التعلم باعتبارها من العوامل النفسيةالمهمة التي تؤثر في التحصيل الدراسي،حيث عرض مفهومها وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها اضافة الى ابرز النظريات المفسرة لها،كما تم التطرق الى دور الأسرة والمدرسة في تنميتها خاصة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات مثل فرط الحركة وتشتت الانتباه مما يساعد على فهم أعمق للعلاقة بين الدافعية والصعوبات السلوكية.

# الفصل الرابع : مرحلة الطفولة الوسطى

**تمهيد**

**1- تعريف مرحلة الطفولة الوسطى**

**2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة الوسطى**

**3- خصائص مرحلة الطفولة المتوسطة**

**4- الإضطرابات المتعلقة بمرحلة الطفولة في المدرسة**

**5- حاجات الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى**

**6- مشكلات الطفولة الوسطى**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد :**

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الحيوية في حياة الإنسان، حيث تتشكّل خلالها اللبنات الأساسية لنموه الجسمي، والنفسي، والعقلي، والاجتماعي. وتتسم هذه المرحلة بالتنوع والتغير المستمر في مختلف جوانب الشخصية، مما يجعلها محور اهتمام الباحثين في مجالات علم النفس والتربية. وقد قُسمت الطفولة إلى مراحل متعددة بحسب التطورات التي يمر بها الطفل، ومن أبرزها مرحلة الطفولة الوسطى التي تمثّل مرحلة انتقالية بين الطفولة المبكرة والمراهقة.

تتميز هذه المرحلة بكونها نقطة تحوّل مهمة في حياة الطفل، حيث يبدأ في الانتقال من الاعتماد الكلي على الأسرة إلى التفاعل مع مؤسسات اجتماعية أوسع، وعلى رأسها المدرسة. كما تشهد تطورًا ملحوظًا في القدرات العقلية والمعرفية والانفعالية، بالإضافة إلى ازدياد درجة الاستقلالية والمسؤولية.

وتمثل هذه المرحلة بيئة خصبة لغرس القيم وتكوين العادات السلوكية، إذ يبدأ الطفل في اكتساب المعايير الاجتماعية، وتكوين مفهوم الذات، وتنمية مشاعر الانتماء والتقدير. وبناءً على ذلك، فإن فهم خصائص الطفولة الوسطى وحاجاتها النفسية والتربوية يمثل ضرورة ملحّة للمربين والآباء والمعلمين، بهدف دعم الطفل وتوجيهه خلال هذه الفترة التكوينية الهامة.

**1- تعريف مرحلة الطفولة الوسطى:**

تمتد مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية مرحلة الرضاعة حتى دخول الطفل المدرسة في سن السادسة من العمر. لذلك يطلق عليها أيضا مرحلة ما قبل دخول المدرسة، و تتضمن مرحلة الطفل في دور الحضانة و رياض الأطفال.(همشري،2013،ص95)

**يعرفها دويدار:**" نجد الطفولة المتوسطة تبدأ من (6 إلى 9 سنوات). فيها ينتقل الطفل من البيت إلى المدرسة. فتتوسع دائرة بيئته الإجتماعية و تتنوع تبعا لذلك علاقاته و تتجدد, ويكتسب الطفل معايير و قيم و إتجاهات جديدة. و الطفل في هذه المرحلة يكون مستعدا لأن يكون أكثر إعتمادا على نفسه و أكثر تحملا للمسؤولية و أكثر ضبطا لإنفعالاته، و هي أنسب مرحلة للتنشئة الإجتماعية و غرس القيم التربوية و التطبيع الإجتماعي."(بلبصير،2019ص11)

و يقول الباحث **خوري:** " إن هذه المرحلة تعرف بالإستقلالية (النسية) عن الأم أو المربية بالنسبة للطفل في اكثر من مجال و ناحية، بالإضافة إلى نشاط و حيوية ملحوظة، تتمثل في اللعب، القفز و الجري".

يطلق العديد من الآباء على هذه المرحلة إسم مرحلة الإزعاج و المشكلات حيث يكون الأطفال في هذه المرحلة غير راغبين في القيام بما يطلب منهم و يصبح تأثرهم بالآباء او غيرهم من أعضاء الأسرة.و لأن معظم الأطفال الاكبر سنا و لا سيما الذكور منهم غير مهتمين بملابسهم، و لا يظهرون المسؤولية حول المحافظة عليها أو على غيرها من الممتلكات الاخرى. بالآباء يعتبرون هذه المرحلة فترة زمنية يتميز فيها الطفل بالإتساخ، حيث يكون الأطفال غير مهتمين بنظافة ملابسهم و اجسامهم و تكون غرفهم الخاصة مبعثرة بخيث يصعب على أي احد آخر مجرد الدخول إليها، و حتى عندما تكون هناك أنظمة صارمة فإن القليل من الاطفال الأكبر سنا الذن يبدون رغبة في الإلتزام بها، ما لم يطلب الآباء منهم ذلك مهددين بإستخدام العقاب.

و يطلق المربون على هذه المرحلة إسم المدرسة الإبتدائية، و هي الفترة، و هي الفترة التي يتوقع فيها من الطفل أن يكتسب أساسيات المعرفة الضرورية للتكيف الناجح في مرحلة الرشد، و هي أيضا المرحلة التي يتوقع فيها من الطفل أن يكتسب المهارات الضرورية سواء المتضمنة في المنهاج المدرسي أو غير المتضمنة فيه.(بلبصير،2019،ص11-12)

**2- مظاهر النمو في مرحلة الطفولة الوسطى:**

مظاهر النمو في هذه المرحلة يمر ببعض التغيرات يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- ظهور النمو التدريجي بالنسبة للآداء الهادف لمختلف النواحي الحركية، كما يظهرتحسن أنسب لأداء الحركات و خاصة من الناحية الكيفية. يتمثل ذلك في الطفل الذي يقوم بالرد على كل مثير خارجي بأداء بعض الإستجابات.

ب- سرعة تحول الطفل بحيث لا يستقر على حال أو وضع و لا يستقر لمدة طويلة في أداء عمل معين أو ممارسة نشاط واحد.

ج- تعلم الطفل تدريجيا و بمرور الوقت يستطيع التحكم في الدوافع التي تبعث الحركة حتى لا يقوم دائما بترجمة و تحويل كل مثير خارجي إلى حركة معينة.

د- في العامين الأوليين من هذه المرحلة، يتميز الطفل بالنشاط الزائد كما ترتبط الكثير من حركاته ببعض الحركات الجانبية الزائدة، والتي نجدها بوضوح عند تعليم الطفل المهارات الحركية كالرمي مثلا.

- **النمو الجسدي:**

يلاحظ على الطفل في هذه المرحلة إدراك للزمن. في سن السابعة يدرك فصول السنة، في سن الثامنة يدرك شهور السنة و يدرك المدى الزمني للدقيقة والساعة والأسبوع والشهر.أما الألوان فيدركها في بداية المدرسة الإبتدائية، و تظهر قدرته على التمييز بين الحروف و الهجائية.

(مديانة،2021،ص21)

- **النمو العقلي:**

يتميز النمو العقلي بصفة عامة في نموه السريع و من ناحية التحصيل يتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة ة الكتابة و الحساب، و يهتم بمواد الدراسة و يحب الكتب و القصص. في هذه المرحلة تبدأ العمليات المنطقية الرياضية و لكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطفل على الوسائل الحسية ويكتشف المواد الدراسية و تظهرمفاهيم كثيرة حسب (بياجي في هذه المرحلة بحيث يسميها (بياجي) بمرحلة العمليات الحسية الواقعية بحيث يصبح الأطفال قادرين على التحكم عقليا أو فكريا في التصورات الداخلية، و يصبح الطفل قادرا على التصورات العقلية و افكاره و ذكرياته بحيث تكون المواضيع واقعية (مثل الأفكار وذكرايات السيارات، الأكل ، اللعب).

بالإضافة إلى ان الطفل يسجل تطورا كبيرا في تكيف التفكير الإجتماعي و في إدراك المواضيع الواقعية بالرغم من أن الطفل مازال يحتاج إلى الحدس المباشر للفعل الذاتي، إلا أنه أصبح قادرا على الموضوعية و هذا ما يؤثر على كافة المستويات المعرفية ، العاطفية و الذهنية.

بالنسبة (لبياجي)، تفكير الطفل و ذكائه ينمو من التفكير أو الذكاء قرب المنطقي إلى الذكاء المنطقي بحيث ينتقل من الحدس إلى العملية او العيانية يشير مصطلح العمليات العيانية إلى العمليات العقلية التي يستطيع ان يقوم بها الطفل نحو الأشياء المحسوسة التي تقع تحت ملاحظته. فالطفل في هذه المرحلة يستطيع عقليا أن يصف و يطرح أشياء من مجموعات، كما يستطيع أن يدرك وجود مجموعات تتدرج تحت فئة أعم و أشمل. فمثلا يستطيع أن يدرك أن هذا الصندوق الموجود بداخله أكبرعدد من الكرات الخضراء، دون أن يلجأ إلى قياس هذا الفرق عن طريق مقارنة الكرات واحدة بواحدة.

**- النمو اللغوي:**

حين يبلغ الطفل السادسة من عمره يكون قد تعلم نطق( 2500 ) كلمة. و تستمر مرحلة إتساع الحصيلة اللغوية و تنمو و تزداد الألفاظ و التعابير المعتمدة من قبل الطفل بمقدار زيادة إختلاطه بالآخرين و سماعه و قراءته للمفردات التي لم تعد عنده مجرد أصوات بل لها دلالتها الخاصة، بحيث تزداد المفردات بحوالي 50 بالمائة عن ذي قبل. و تعتبر هذه المرحلة مرحلة الجمل المركبة الطويلة، بحيث لا يقتصر الأمر على نمو التعبير الشفوي، بل يمتد إلى التعبير الكتابي والتغلب على صعوبات الخط و الهجاء.

أما عن القراءة، فاستعداد الطفل لها يكون موجودا قبل إلتحاقه بالمدرسة و يبدا ذلك في إهتمامه بالصور و الرسوم و الكتب و المجلات و الصحف و تتطور قدرته على القراءة بعد التعرف على الجمل، فالكلمة، فالحرف بالخط عدد الكلمات التي يستطيع الطفل في هذه المرحلة التمييز بين المترادفات و إكتشاف الأضداد. (مديانة،2021،ص26)

وفي نهاية هذه المرحلة يصل نطق الطفل إلى مستوى يقترب في إجادته من مستوى نطق الراشد ، و يلاحظ ان الإناث يسبقن الذكور و يتفوقن عليهم و يرجع ذلك إلى سرعة نمو الإناث خلال هذه السنوات و ربما لأن الإناث يقضين وقتا أطول في المنزل مع الكبار.

**- النمو الإنفعالي:**

يمتاز الطفل في هذه المرحلة بضبط النفس و الثبات الإنفعالي و الإعتدال في الحالات المزاجية. كما نلاحظ في السنوات الثلاث الأولى في هذه المرحلة ان الطفل لا يصل إلى مرحلة النضج الإنفعالي، فهو قابل للإستثمار و (لديه)، كما يشعر بالمسؤولية. و يستطيع تقسيم سلوكه الشخصي و يعبر عن (غيره) بمظاهر سلوكية مختلفة تتغير مخاوفه من الأصوات و الأشياء الغريبة و الحيوانات و الظلام إلى الخوف من المدرسة و العلاقات الإجتماعية.

**- النمو الإجتماعي:**

يتطور النمو الإجتماعي لدى الطفل في هذه المرحلة. حيث يتأثر بالبيئة الإجتماعية التي تتولى المدرسة الدور الرئيسي فيها. ففي هذه المرحلة يقيم علاقات جديدة مع أقرانه و تتاح له فرصته لتحقيق مكانة إجتماعية له بين رفاقه كما يتميز بالمرح و الحيوية، و يحصل الطفل في هذه المرحلة على مكانة إجتماعية التي يسعى لتحقيقها من خلال جذب إنتباه الآخرين له و يمكن تلخيص أهم السمات التي يتميز بها الطفل في:

أ- تعدي السلوك بحسب المعايير و الإتجاهات الإجتماعية و قيم الكبار.

ب- نمو الضمير و مفاهيم الصدق و الأمانة.

ج- نمو الوعي الإجتماعي و المهارات الإجتماعية.

**- النمو الجنسي:**

يلاحظ أن الإهتمام قليل في هذه المرحلة بشؤون الجنس. فالأطفال في هذه المرحلة و التي تليها هم أكثر إنشغالا بأشياء أخرى يهتمون بها مثل : النشاط الإجتماعي و التربوي.

تعتبر هذه الفترة حسب (فرويد) فترة توقف في تطور الجنس. بحيث تبدأ عملية واسعة و حادة من الكبث، و كما يتضح فإن المبالات الجنسية و العدوانية تكمن الآن إلى حد كبير و يتم الإحتفاظ بها بشدة في أعماق اللاوعي و خلال هذه المرحلة التي يقوم فيها الطفل بإخماد الحوافز الجنسية، يكرس وقته و طاقته للتعلم و الأنشطة البدنية و الإجتماعية و يتحول مصدر اللذة من الذات إلى الأفراد الأخرين، عندما يصبح الطفل منهمكا في تكوين الصدقات مع الآخرين.

- **النمو الفيزيولوجي:**

يتزايد ضغط الدم و يتناقص معدل النبض، و يزداد طول و سمك الآلياف العصبية و عدد الوصلات بينها و لكن سرعة النمو تتناقص عن ذي قبل، و يقل عدد ساعات النوم بالتدريج. ويكون متوسط فترة النمو على مدار السنة في سن السابعة حوالي 11 ساعة. (مديانة،2021،ص27)

**3- خصائص مرحلة الطفولة المتوسطة:**

أ- إتساع الآفاق العقلية و المعرفية و تعلم المهارات الأكاديمية في القراءة و الكتابة و الحساب.

ب- تعلم المهارات الحسية اللازمة للألعاب و الوان النشاط العادية.

ج- إطراد وضوح فردية الطفل و إكتساب إتجاه سليم نحو الذات.

د- إتساع البيئة الإجتماعية، الخروج الفعلي إلى المدرسة، المجتمع، بالإنضمام لجماعات جديدة و أطراد عملية التنشئة الإجتماعية.

هـ- توحد الطفل مع دوره الجنسي.

و- زيادة الإستقلال عن الوالدين.

ز- يهتم بالنشاط بذاته بصرف النظر عن نتائجه. هو ممثلي بالنشاط و لكن يتعب بسرعة.

ر- تزداد القدرة و الثقة في هذه المرحلة نظرا لنمو الإمكانيات الجسمية و العضلية الدقيقة.

ك- يبدأ في الغهتمام برأي الأصدقاء فيه أي أن إرضاء الأصدقاء عنه أهم من إرضاء الآباء و الكبار(مديانة ،2021،ص25).

**4- الإضطرابات المتعلقة بمرحلة الطفولة في المدرسة:**

يعاني العديد من الأطفال من إضطرابات متعددة في المرحلة منها:

- إضطرابات سلوكية.

-إضطرابات نفسية و جسمية.

- إضطرابات التعلم.

- إضطرابات النمو (مديانة ،2021،ص28).

**5- حاجات الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى**

تُعد الحاجات النفسية والاجتماعية من العوامل الأساسية في نمو الطفل وتوافقه النفسي والاجتماعي. وقد أشار "زهارن" (2005) إلى أن الحاجة تمثل افتقارًا لشيء ما، يؤدي وجوده إلى إشباع وتحقيق الرضا للكائن الحي، وهي إما حاجة فسيولوجية ضرورية لاستمرار الحياة، أو حاجة نفسية تهدف لتحسين نمط العيش. ويمكن تلخيص أبرز الحاجات الأساسية للأطفال في هذه المرحلة على النحو الآتي:

- **الحاجة إلى الأمن**

يشعر الطفل في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى الأمن والطمأنينة، من خلال شعوره بالانتماء إلى الأسرة والمدرسة ومجموعة الأقران. كما يحتاج إلى بيئة مستقرة توفر له الحماية من التهديدات الخارجية التي قد تؤثر على توازنه النفسي، وهو ما يعزز شعوره بالأمان في حاضره ومستقبله.

- **الحاجة إلى الحب والمحبة**

تُعد من أهم الحاجات الانفعالية، إذ يسعى الطفل للشعور بأنه محبوب ومرغوب فيه من قبل والديه وإخوته وأقرانه. وعدم إشباع هذه الحاجة قد يؤدي إلى "الجوع العاطفي" وسوء التوافق النفسي.

- **الحاجة إلى الرعاية الوالدية والتوجيه**

الرعاية الأسرية وخاصة من الأم تضمن تحقيق متطلبات النمو السليم جسديًا ونفسيًا، وذلك من خلال مشاعر إيجابية يتلقاها الطفل من والديه تعكس القبول والفخر به.

- **الحاجة إلى التقدير الاجتماعي**

يسعى الطفل لأن يشعر بأنه محل تقدير واعتراف من الآخرين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إسناد أدوار اجتماعية مناسبة له تُكسبه مكانة ضمن جماعته.

- **الحاجة إلى الحرية والاستقلال**

يتوق الطفل تدريجيًا نحو الاستقلالية وتحمل المسؤولية. ويؤدي تحقيق هذه الحاجة إلى تعزيز ثقته بنفسه وتنمية الشعور بالكفاءة.

- **الحاجة إلى تعلّم المعايير السلوكية**

يحتاج الطفل إلى تعلّم القيم والمعايير السلوكية المقبولة من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية، خاصة الأسرة والمدرسة، مما يتطلب من الكبار خبرة وصبرًا وثباتًا في التوجيه.

- **الحاجة إلى البحث والاستطلاع**

يميل الطفل بالفطرة إلى الاستكشاف والمعرفة، مستخدمًا حواسه لفهم العالم من حوله، ما يتطلب توفير بيئة محفّزة على الاكتشاف والتعلّم.

- **الحاجة إلى الإنجاز والنجاح**

يشعر الطفل بالحاجة إلى الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي، ويسعى من خلال حب الاستطلاع والاستكشاف إلى تحقيق التميز والنجاح في المهام المختلفة.

- **الحاجة إلى مكانة واحترام الذات**

يحتاج الطفل إلى الشعور بقيمته وكفاءته، وإلى الشعور بأنه جدير بالاحترام، وهو ما ينعكس على احترامه للآخرين وسعيه الدائم نحو تعزيز مكانته الاجتماعية.

- **الحاجة إلى اللعب**

اللعب يمثل وسيلة تعليمية وتشخيصية وعلاجية مهمة، إذ يُسهم في نمو الطفل النفسي والاجتماعي والمعرفي. ويتطلب إشباع هذه الحاجة تهيئة الوقت والفضاء والألعاب المناسبة، إلى جانب التوجيه التربوي والنفسي أثناء اللعب.

**6- مشكلات الطفولة الوسطى:**

- **السرقة:** السرقة تعني الإعتداءعلى ما يملكه الآخرون بدون وجه حق ، وتعريفها من الناحية النفسية بأنها سلوك غير سوي صادر عن حاجة أو رغبة وتؤدي الى وظيفة معينة مابين سن 5-8 سنوات ويكون الطفل في هذه السن غير قادر على التمييز بين مايملكه هو وبين مايملكه الاخرون (قزوز/2015/ص104).

**مظاهر السرقة:**

**العدوان** :السرقة عدوان من طرف السارق على ما يملكه الآخر

**الخيانة:** السرقة نقيض الأمانة كفضيلة من الفضائل التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها.

**سوء التكيف** وهو مؤشر على سوء تكيف الفرد السارق مع الآخرين نتيجة حرمان وإحباط وعدم توافقه إجتماعيا مع الآخرين

**عوامل السرقة:**

سد حاجة ضرورية أو إشباع ميل من المتعذر تحقيقها إلا بالسرقة

إثبات الذات أمام الزملاء بأنه قادر على مجاراتهم في الثقافات أو المكانة الاجتماعية.

الانتقام من الذين يكرههم أو يحقد عليهم كالآباء و المدرسين.

فقدان الشعور بالأمن والاستقرار نتيجة التفكك أو الاضطراب في الأسرة.

تقصير الوالدين وسكوتهم عن بوادر السرقة وتبريرهم بأن الطفل لا يزال صغيرا.

سوء التربية الأسرية التي لم تعود الطفل إحترام ملكية الآخرين

**علاج السرقة:**

-الوقوف على أسباب السرقة ودوافعها والغاية التي تحققها.

-العمل على عدم تمكين الطفل من جني ثمار السرقة.

-إحترام ما يمتلكه الطفل كي يتعلم احترام ما يملكه الآخرون.

- تعزيز القيم والمعايير الإجتماعية والدينية والأخلاقية عند الطفل وذلك بإعطائه القدوة في سلوك الآباء والمدرسين.

-مراقبة وتوجيه الأبناء.

-تجنب إشعار الطفل بالإذلال والمهانة وتشجيعه على مواجهة المشكلة بصراحة حتى يتغلب عليها .( قزوز،2015،ص105)

**الكذب:**

قبل 8 الى 9 سنوات لا يستطيع الطفل التمييز بين الخطأ وبين الكذب، فالحقيقة ليست مطلقة بالنسبة له ولكنها نسبية ومتغيرة، وهو يظن أن الكذب هو ما لا يصدقه الأهل وما يمنعونه وهو غير قادر على فهم الأحكام الأخلاقية المتعلقة به، فبالنسبة لطفل الـ 7 سنوات انه يعتبر كذبا إذا قلنا أن القمر مضيء أكثر من الشمس ويخطئ الأهل إذا اعتقدوا بأن الطفل لا يكذب ولا يخطئ، لأن الطفل بذلك يعتبر حقيقة كل ما يصدقه الأهل وهذا لن يساعد الطفل في تكوين الحقيقة الموضوعية، ففي سن التاسعة فقط الطفل قادرا على الكذب الحقيقي أي تحريف الحقيقة من أجل خداع الآخرين والكذب الأكثر استخداما من قبل الطفل هو كتب النفي مثال: لست من فعل ذلك، والكذب الواشي هو الذي يمكن صاحبه من إنقاذ نفسه على حساب الآخرين والذي يكشف قلقا عميقا وعدوانية تجاه الآخرين وهذا يتطلب معرفة الدوافع العميقة كي يصبح بالإمكان معاجته ،

**-التبول اللاإرادي:**

مشكلة التبول اللاإرادي مرتبطة بعلاقة الطفل بوالديه لا سيما إذا كانت الأم قلقة تفرض على الطفل عملية التبول دون أن يكون الطفل قادرا على التحكم في ضبط عملية الإخراج لأسباب عضوية فسيولوجية أو لأسباب نفسية وتشير عديد من الدراسات إلى أن أسباب التبول اللاإرادي عديدة ومتنوعة وان هذا العرض أسبابه في الغالب نفسية وهذا من وجود بعض الحالات التي تكون أسبابها عضوية سواء أكانت جسمية أم عصبية (قزوز،2015،ص106)

وتعتبر هذه الحالة شائعة في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة، ولعلاج هذه المشكلة جرب الأطباء عدة طرق رئيسية عادة ما تكون متزامنة مع بعضها بعض ومن هذه الطرق:

-التدريب المبكر على استخدام الحمام.

-العلاج النفسي التشجيعي: تتضمن معرفة سبب توتر الطفل والعمل على التخلص منه، وجعل الطفل يشعر بالأمان، والابتعاد عن الزجر والضرب والعقاب والتوقف عن السخرية به.

-سجل المتابعة اليومي: تتضمن هذه الطريقة الرصد المنظم لسلوكات الطفل ذات العلاقة كشرب السوائل وعدد مرات التبول والاستيقاظ من النوم والنجاح في ضبط التبول، وتعتمد هذه الطريقة على تعاون الوالدين وصبرهم على التطبيق.

-الجرس المنبه: هو عبارة عن جزء مصنوع من القماش موصل بجهاز حساس وعندما يبتل القماش يعمل الجرس على التنبيه الذي يؤدي إلى استيقاظ الطفل لإسكاته ويبدأ الطفل بالاستيقاظ تدريجيا قبل التبول ويذهب لدورة المياه .

- **الخوف :**

تتركز مخاوف أطفال هذه المرحلة على الأخطار الوهمية وقوى ما وراء الطبيعة وأخطار البعد والعمق والظلام والكائنات الخيالية المرتبطة بالظلام والموت والضرر والأذى، وعلى بعض العناصر مثل: (الرعد والبرق وعلى بعض الشخصيات التي سمع عنها من القصص والسينما والروايات.....) كما يوجد لدى مثل هؤلاء الأطفال الكثير من المخاوف التي تتعلق بالذات أو بالمكانة فهم يخافون الفشل أو أن يسخر منهم أحد أو من أن يكونوا مختلفين عن الجماعة وبصرف النظر عن عمر الطفل فان الصفة الأساسية في كل مثيرات الخوف هي أنها تحدث فجأة ودون توقع ولا يكون لدى الطفل الفرصة لان يتكيف معها، ويتقدم الطفل في العمر وازدياد نموه الإدراكي فانه يتمكن من التكيف السريع مع الظروف المفاجئة غير متوقعة. (قزوز،2015،ص107)

**خلاصة الفصل:**

تناول هذا الفصل مرحلة الطفولة الوسطى باعتبارها مرحلة نمائية حيوية تمتد من سن السادسة الى الثانية عشرة وتشهد تطورات كبيرة في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وتم عرض أهم خصائص هذه المرحلة ومظاهر النمو المرتبطة بها اضافة الى أبرز الاضطرابات والمشكلات التي قد تظهر خلالها مثل الاضطرابات فرط حركة وتشتت الانتباه وقد بين الفصل أهمية فهم طبيعة هذه المرحلة في بناء تدخلات تربوية ونفسية مناسبة للطفل.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

**تمهيد**

**1- أولا : الدراسة الاستطلاعية**

**2- مجتمع و عينة الدارسة**

**3- أهداف الدراسة الاستطلاعية**

**4- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية**

**5- أدوات الدراسة الاستطلاعية**

**6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**

**7- ثانياً: الدراسة الأساسية**

**8- منهج الدارسة**

**9- عينة الدراسة الأساسية**

**10- مجالات البحث**

**11- متغيرات البحث**

**12- توزيع أفراد عينة البحث من حيث الجنس و السن**

**13- إجارءات تطبيق العينة الأساسية**

**14- الوسائل الإحصائية**

**خاتمة**

**تمهيد:**

تطرقت في هذا الفصل إلى توضيح منهجية البحث وإجراءاته الميدانية بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة لعنوان البحث وهذا من خلال تحديد المنهج العلمي المتبع لعينة البحث ومجالات الدراسة والضبط الإجرائي لمتغيرات البحث ثم عرض مفصل حول أدوات البحث والقواعد التي يجب مراعاتها أثناء تنفيذها ثم إلى عرض الوسائل الإحصائية.

**1- أولا : الدراسة الاستطلاعية:**

بعد أن ينتهي الباحث من إعداد الأسئلة بصيغتها الأولية، وإخضاعها للتحليل المنطقي من قِبَل الباحث نفسه ومجموعة من المحكّمين، ثم تعديلها وتنقيتها بناءً على هذا التحليل، ينتقل إلى الخطوة التالية، وهي التجريب الأولي للاستبانةأو ما يعرف بالدراسة الاستطلاعية (مخائيل، 2016، ص 116).

انطلاقًا من ذلك، قمنت بإجراء الدراسة الاستطلاعية على استبانة بحثنا، معتمدة في ذلك على تحقيق الأهداف المرسومة.

**2- مجتمع و عينة الدارسة:**

من المهم أن يحدد الباحث نوع وطبيعة مجال بحثه أو المجتمع الإحصائي الذي هو عبارة عن مجموعة من الوحدات أو المفردات ذات الصفات المشتركة، كما أن تحديد المجتمع الإحصائي يتوقف على أهداف البحث كما يتوقف على اختيار الوحدة المناسبة من غرض البحث.

(البدري،2008،ص78)

**فقد تكون عينة الدراسة الاستطلاعية:**

- 12 معلم في التعليم الابتدائي .
- 12 من أولياء التلاميذ .
- 12 من التلاميذ المتمدرسين في التعليم الابتدائي من السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي .

**3- أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

- التدريب المبدئي على الدراسة الميدانية.
- الكشف عن الصعوبات التي قد تواجهتها أثناء التطبيق على العينة الاستطلاعية، وتجنبها في العينة الأساسية.
- قياس الخصائص السيكومتريةلأدوات البحث (مثل الصدق والثبات).
- التعرف على خصائص أفراد العينة ومواصفاتهم.
- التأكد من مدى فهم أفراد العينة لبنود الاستبانة، وتجنب أي غموض أو لبس فيها.

**4- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :** العينة هي جزء من المجتمع الأصلي، ويمكن من خلال دراستها استنتاج نتائج تعمم على المجتمع بشرط أن تكون ممثلة له (الواصل، 1996، ص 46).

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من:

12 معلم في التعليم الابتدائي .

12 من أولياء التلاميذ .

12 من التلاميذ المتمدرسين في التعليم الابتدائي من السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي .

**5- أدوات الدراسة الاستطلاعية :**

تم الاعتماد في جمع البيانات و المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة على مقياس الإفراط الحركي لكونرز من وجهة نظر الأولياء و المعلمين و مقياس دافعية التعلم لأحمد دوقة إضافة إلى اتمارة البينات الفردية التي تحتوي على الجنس و السن و معدل الفصل.

**مقياس الإفراط الحركي لكنورز**

**وصف المقياس:**

يعتبر هذا المقياس الأكثر استعمالاً في قياس اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالإفراط الحركي، فهو يركز على الملاحظة الخاصة لسلوك الطفل.

المقياس الذي يستكشف الاضطراب يتكون من 93 الصفة الكاملة أو الأصلية، أما الشكل المعاد النظر فيه يتكون من 48 بنداً. ويسمح لنا هذا الأخير بتقييم ستة أبعاد للسلوكيات المضطربة للطفل في المنزل.

أما الشكل الأصلي لمقياس كونز للمعلمين، فيتكون من 39 بنداً، والشكل المعاد النظر فيه يتكون من 28 بنداً. يكشف لنا هذا المقياس ويسمح لنا بتقييم سلوكيات الطفل في المدرسة، ويركز على 3 أبعاد هي اضطرابات في السلوك.

**طريقة إجراء المقياس:**

قمنا بتقديم المقياس للأولياء والمعلمين وطلبنا منهم الإجابة بكل موضوعية على بنوده، وذلك بعد أن شرحنا لهم الهدف من هذا المقياس وكيفية الإجابة عليه. أي أن يُقيِّم كل منهم سلوك الطفل ويضع علامة (X) أمام الدرجة المناسبة لهذا السلوك. مدة إجراء التقييم تُقدَّر بحوالي 5 دقائق.

**التنفيذ:**

يُقيَّم كل بند من هذا الاختبار من 0 إلى 3 نقاط حسب إجابة المفحوص، بحيث:

- تُعطى العلامة (0) عند الإجابة بـ "لا".
- تُعطى العلامة (1) عند الإجابة بـ "قليلاً".
- تُعطى العلامة (2) عند الإجابة بـ "كثيراً".
- تُعطى العلامة (3) عند الإجابة بـ "كثيراً جداً".

في النهاية، تُجمع درجات البنود. إذا كان المجموع أكبر من المتوسط، فإنه يعبّر عن شدة الاضطراب (كيعي مروم، 2009، ص 541، ص 55).

**مقياس الدافعية للتعلم:**

**وصف المقياس:**

اعتمدنا على مقياس الدافعية للتعلم، والذي يُعتبر من أهم الأدوات المستعملة لقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي. وُضع هذا المقياس من طرف الأستاذ أحمد دوقة بجامعة الجزائر سنة 2007، بالتعاون مع معهد علم النفس وعلم التربية وبمساعدة أساتذة آخرين. يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الدافعية للتعلم لدى الأطفال.

ويتكون المقياس من **50 فقرة** لقياس الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي. يتكون المقياس من 50 فقرة موزعة على 06 أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم (01) يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية حسب أبعاده .**

| أبعاد المقياس | رقم البنود | المجموع |
|---|---|---|
| **الأول : إدراك المتعلم لقدراته** | **-16-13-10-07-05-03-01 -31-28-26-24-22-20-19 38-37-36-34** | **18** |
| **الثاني : إدراك قيمة التعليم** | **-15-12-09-08-06-04-02 32-27-25-23-21-18** | **13** |
| **الثالث : إدراك معاملة الأستاذ** | **50-49-48-47-43-33** | **06** |
| **الرابع: إدراك معاملة الأولياء** | **46-45-41-11** | **04** |
| **الخامس :إدراك العلاقة مع الزملاء** | **44-40-35-29-14** | **05** |
| **السادس : إدراك المنهاج الدراسي** | **42-39-30-17** | **04** |

**كيفية تطبيق المقياس:**

بعد الحصول على التصريح اللازم لتطبيق مقياس الدافعية للتعلم، تم توزيعه على التلاميذ مع شرح واضح من قبل المعلمين حول:

- طريقة الإجابة على الأسئلة
- توضيح العبارات الصعبة
- التأكيد على اختيار إجابة واحدة فقط لكل فقرة

**كيفية تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح المقياس باستخدام طريقة التدرج وفقاً للمفتاح التصحيحي المرفق، حيث:

1. توزع الدرجات على العبارات الأربع لكل فقرة كالتالي:
   - صحيح = 3 نقاط
   - صحيح نوعاً ما = 2 نقطة

- غير صحيح = 1 نقطة
- لا أدري = 0 نقطة

**تنفيذ المقياس:**

يتم تطبيق المقياس وفقاً للآتي:

1. تحتوي الفقرات على عبارات موجبة يتم تقييمها بأربع خيارات:
   - صحيح (3 نقاط)
   - صحيح نوعاً ما (2 نقطة)
   - غير صحيح (1 نقطة)
   - لا أدري (0 نقطة)

**آلية التطبيق:**

- يتم جمع نقاط جميع البنود بعد تطبيق مفتاح التصحيح.
- يُحدد مستوى الدافعية حسب الجدول المرجعي أعلاه.
- تُؤخذ بعين الاعتبار الفقرات ذات التصحيح المعكوس (السلبية) حسب تعليمات المقياس الأصلية.

**6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:**

**الصدق :**

الصدق هو مدى قدرة الأداة على قياس ما وُضعت لقياسه، أي أن تكون ذات علاقة وثيقة بالسمة أو المتغير المستهدف (عبد الرحمن، 2011، ص 161).

**صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط " بيرسون" للمقياس وبين كل محاوره، و هذا ما يؤكده الأغا، محمود " على أنه قوة الارتباط بين درجات كل مستوى من مستويات الاهداف و درجة الاختبار الكلية و كذلك درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بمستوى الاهداف الكلي الذي ينتمي إليه (الأغا إحسان محمود، 1999).

**أولا : مقياس كونرز للمعلمين :**

**جدول رقم (02) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس كونرز للمعلمين.**

| الرقم | الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | كثير الشعور بالملل بشكل يعبر عن الضيق. | 0.584** |
| 2 | يحدث صخباً غير لائق في الوقت الذي لا يجب عليه ذلك. | 0.740** |
| 3 | يصر على تلبية مطالبه في الحال. | 0.561** |
| 4 | يتصرف بطريقة غير مهذبة. | 0.547** |
| 5 | يفجر انفعالاته ويحدث سلوكاً غير متوقع. | 0.663** |
| 6 | شديد الحساسية عندما يوجه إليه نقد. | 0.721** |
| 7 | التشتت وقلة الانتباه تمثل مشكلة. | 0.759** |
| 8 | يزعج الأطفال الآخرين. | 0.615** |
| 9 | يستغرق في أحلام اليقظة. | 0.695** |
| 10 | يقطب جبينه ويظهر استياء. | 0.474** |
| 11 | يتغير مزاجه بسرعة وبصورة ملحوظة. | 0.653** |
| 12 | مشاكس ومشاغب. | 0.484** |
| 13 | يتسم بالخضوع والاستسلام أمام السلطة. | 0.520** |
| 14 | كثير التملل والوقوف دائماً ومتأهب للانطلاق. | 0.597** |
| 15 | اندفاعي ومن السهل اسثارته. | 0.673** |
| 16 | يطلب من المعلم أن ينتبه إليه بصورة زائدة, | 0.579** |
| 17 | غير مقبول من الجماعة. | 0.500** |
| 18 | من السهل قيادته بواسطة الأطفال الآخرين. | 0.554** |
| 19 | يستأثر باللعب. | 0.735** |
| 20 | يفتقر القدرة على القيادة. | 0.746** |
| 21 | يفشل في الانتهاء من الأشياء التي بدأها. | 0.530** |

| | | |
|---|---|---|
| 22 | **طفولي وغير ناضج.** | **0.648**** |
| 23 | **ينكر ارتباكه للأخطاء ولوم الآخرين.** | **0.454*** |
| 24 | **لا ينسجم مع الأطفال الآخرين.** | **0.601**** |
| 25 | **غير متعاون مع زملاء الفصل.** | **0.502**** |
| 26 | **يشعر بالإحباط بسهولة إثناء قيامه بمجهود.** | **0.474**** |
| 27 | **غير متعاون مع المعلم.** | **0.653**** |
| 28 | **لديه صعوبة في التعلم.** | **0.484**** |

يظهر تحليل صدق الاتساق الداخلي تماسكا قويا بين فقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات من 0.474 إلى 0.759، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 تجدر الإشارة إلى أن جميع الفقرات حققت معاملات ارتباط معنوية مع المقياس الكلي (من 0.454 إلى 0.746)، مما يؤكد صلاحية لقياس.

**صدق المقارنة الطرفية:**

والذي يطلق عليه الصدق التميزي ، الذي يميز بين متوسطي درجات المجموعة العليا والدنيا وذلك من خلال اختيار أفراد المجموعتين ،التنازلي حسب الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار.

**جدول رقم (03) يوضح نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية**

| المقارنة | متوسط الحسابي | انحراف المعياري | عدد الأفراد | درجة الحرية | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العليا | 65 | 4.08 | 4 | 6 | 9.673 | دال إحصائيا |
| الدنيا | 27.25 | 6.65 | 4 | | | |

يتضح من خلال الجدول(03) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا المقدرة بـ (27.25) ، أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة العليا والذي قدر بـ (65) ، كما أن قيمة "ت " المحسوبة بلغت (9.673) أكبر من ت الجدولية عند درجة الحرية 6 ، كما أن الدلالة الإحصائية قدرت بـ (0.000)

و الذي هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن الفرق بين طرفي الأداة دال إحصائيا عند وهذا ما يدل على أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الصدق ويمكننا تطبيقها في الدراسة الأساسية.

**ثبات المقياس:**

**أ – ألفا كرونباخ :**

**جدول رقم (04) يبين معامل الثبات الكلي ( ألفا كرونباخ ).**

| المتغير | Cronbach's Alpha |
|---|---|
| المقياس ككل | 0.942 |

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تراوحت قيمته (0.942) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و هذا ما يطمئن الطالبة الباحثة على تطبيقه على عينة البحث.

**ب– التجزئة النصفية:**

**جدول رقم (05) يبين معامل الارتباط الكلي باستخدام التجزئة النصفية**

| الأبعاد | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | (Spearman–brown) معامل الارتباط بعد التصحيح |
| المقياس ككل | 0.840 | 0.913 |

يبين الجدول رقم (05) أن معامل ثبات المقياس بالتجزئة النصفية تراوحت (0.913) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و هذا ما يطمئن الطالبة الباحثة على تطبيقه على عينة البحث.

وفي ضوء ما سبق تجد الطالبة أن الصدق و الثبات قد تحققا بدرجة عالية في مقياس و يمكن أن تطمئن الطالبة الباحثة لتطبيق الأداة على عينة البحث.

**ثانيا :مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل "تقدير الوالدين**

**جدول رقم (06) يبين صدق الاتساق مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل "تقدير الوالدين.**

| الرقم | الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 01 | يقضم الأشياء الأظافر، الأصابع، الشعر، الملابس، الشعر. | 0.738** |
| 02 | بذيء مع الكبارغير مهذب. | 0.300 |
| 03 | يجد صعوبة في تكوين صداقات والإحتفاظ بها. | 0.667** |
| 04 | مندفع ومن السهل استثارته. | 0.539** |
| 05 | يرغب في تشغيل الأشياء. | 0.776** |
| 06 | يمص أصابعه أو يمضغ ملابسه أو غطاء النوم. | 0.646** |
| 07 | سريع البكاء. | 0.533** |
| 08 | مستعد دائما للمشاجرات. | 0.562** |
| 09 | أحلام اليقظة. | 0.773** |
| 10 | لديه صعوبات تعلم. | 0.285 |
| 11 | التململ بشكل يعبر عن الضجر والضيق. | 0.579** |
| 12 | شديد الخوف من المواقف الجديدة والأشخاص أو الأماكن الجديدة ومن الذهاب إلى المدرسة. | 0.527** |
| 13 | التململ وداما يفضل الوقوف ومستعد للإنطلاق. | 0.722** |
| 14 | مخرب يدمر كل ما يقع على يده. | 0.566** |
| 15 | يكذب أو يختلق قصص غير حقيقية. | 0.538** |
| 16 | خجول. | 0561** |
| 17 | يعرض نفسه لمشكلات أكثر أقرانه. | 0.210 |
| 18 | يتحدث بصورة مختلفة عن من هم في نفس عمره حديث الأطفال الصغار أو التمتمة والكلام الذي يصعب فهمه. | 0.576 |
| 19 | ينكر ارتكابه للأخطاء ويلقي اللوم على الآخرين. | 0.465 |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | مشاكس يتصنع المشاكل. | 0.715* |
| 21 | يقطب جبينه ويظهر استياء | 0.565 |
| 22 | يسرق | 0.543 |
| 23 | غير مطيع أو يطيع بصورة متمردة. | 0.715* |
| 24 | يقلق أكثر من الآخرين بسبب الوحدة أو المرض أو الموت. | 0.311 |
| 25 | يفشل في إنهاء الأعمال. | 0.565 |
| 26 | مشاعره حساسة للغاية. | 0.543 |
| 27 | العبـارات | 0.528 |
| 28 | يهدد الآخرين بالاعتداء عليهم. | 0.427 |
| 29 | غير قادر على إيقاف نشاط ما متكرر. | 0.568 |
| 30 | قاسي. | 0.453 |
| 31 | طفولي أو غير ناضج ويحتاج للمساعدة في أشياء لا يجب أن يحتاج للمساعدة فيها، يتعلق بالآخرين، يحتاج إلى الطمأنينة المستمرة. | 0.465 |
| 32 | التشتت وقلة مدى الانتباه تمثل مشكلة بالنسبة له. | 0.814** |
| 33 | يشعر بالصداع. | 0.210 |
| 34 | تتقلب حالته المزاجية بسرعة وبصورة جوهرية. | 0.576 |
| 35 | لا يحب أو لا يتبع القواعد والضوابط. | 0.465 |
| 36 | يتشاجر بصورة مستمرة. | 0.715* |
| 37 | لا ينسجم مع أخوته وأخواته. | 0.565 |
| 38 | من السهل أن يشعر بالإحباط أثناء قيامه بمجهود. | 0.543 |
| 39 | يضايق ويزعج الاطفال الآخرين. | 0.715* |
| 40 | لا تبدو عليه السعادة بصورة أساسية (طفل غير سعيد) | 0.311 |
| 41 | مشكلات مصاحبة لتناول الطعام مثل ضعف الشهية. | 0.565 |
| 42 | لديه آلام في المعدة. | 0.543 |
| 43 | لديه مشكلات في النوم. | 0.715* |

| | | |
|---|---|---|
| **44** | اضطرابات وآلام أخرى. | **0.210** |
| **45** | القيء أو الشعور بالغثيان. | **0.576** |
| **46** | يشعر بأن الأسرة تغشه. | **0.465** |
| **47** | التباهي أو التفاخر. | **0.715*** |
| **48** | يترك نفسه عرضه لنبذ الآخرين. | **0.565** |

يظهر تحليل صدق الاتساق الداخلي تماسكا قويا بين فقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات من 0.474 إلى 0.759، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.. تجدر الإشارة إلى أن جميع الفقرات حققت معاملات ارتباط معنوية مع المقياس الكلي (من 0.454 إلى 0.746)، مما يؤكد صلاحية لقياس.

**صدق المقارنة الطرفية:**

والذي يطلق عليه الصدق التميزي ، الذي يميز بين متوسطي درجات المجموعة العليا والدنيا وذلك من خلال اختيار أفراد المجموعتين ،التنازلي حسب الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار.

**جدول رقم (07) يوضح نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية**

| المقارنة | متوسط الحسابي | انحراف المعياري | عدد الأفراد | درجة الحرية | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العليا | 79.75 | 9.84 | 4 | 6 | 4.991 | دال إحصائيا |
| الدنيا | 49.75 | 6.89 | 4 | | | |

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا المقدرة بـ (49.75) ، أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة العليا والذي قدر بـ (79.75) ، كما أن قيمة "ت " المحسوبة بلغت (4.991) أكبر من ت الجدولية عند درجة الحرية 6 ، كما أن الدلالة الإحصائية قدرت بـ (0.002)

و الذي هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن الفرق بين طرفي الأداة دال إحصائيا عند وهذا ما يدل على أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الصدق ويمكننا تطبيقها في الدراسة الأساسية.

**ثبات المقياس:**

**أ – ألفا كرونباخ :**

**جدول رقم (08) يبين معامل الثبات الكلي ( ألفا كرونباخ ).**

| المتغير | Cronbach's Alpha |
|---|---|
| المقياس ككل | 0.790 |

نلاحظ من الجدول رقم (08) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تراوحت قيمته (0.790) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و هذا ما يطمئن الطالبة الباحثة على تطبيقه على عينة البحث.

**ب– التجزئة النصفية:**

**جدول رقم (09) يبين معامل الارتباط الكلي باستخدام التجزئة النصفية**

| الأبعاد | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | (Spearman–brown) معامل الارتباط بعد التصحيح |
| المقياس ككل | 0.785 | 0.879 |

يبين الجدول رقم (09) أن معامل ثبات المقياس بالتجزئة النصفية تراوحت (0.879) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و هذا ما يطمئن الطالبة الباحثة على تطبيقه على عينة البحث.

وفي ضوء ما سبق تجد الطالبة أن الصدق و الثبات قد تحققا بدرجة عالية في مقياس و يمكن أن تطمئن الطالبة الباحثة لتطبيق الأداة على عينة البحث.

**ثالثا : مقياس دافعية التعلم**

**جدول رقم (10) يبين صدق الاتساق الداخلي مقياس دافعية التعلم**

| الرقم | الفقرات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 01 | اشعر أن المعلمين لايفهمون متطلبات ورغبات التلاميد | 0.738** |
| 02 | يؤدي عدم حبي لبعض المعلمين الى اهمال واجباتي الدراسية | 0.300 |
| 03 | هناك فرق بين المعلمين في تعاملاتهم للتلاميد | 0.667** |
| 04 | أرى ان محتويات بعض المواد الدراسية التي اتناولها بعيدة عن الواقع | 0.539** |
| 05 | يشاركني المعلم في حل مشاكلي الشخصية | 0.776** |
| 06 | بعض المواد الدراسية صعبة حيث يتعذر على الطلاب فهمها | 0.646** |
| 07 | اعتقد ان اسهل طريقة للحصول على درجات مرتفعة هي الموافقة على كل مايقوله المعلم | 0.533** |
| 08 | افقد الاهتمام بدراستي بعد العام الدراسي بأيام قليلة | 0.562** |
| 09 | أرى ان محتوى المواد الدراسية يتناسب مع مستوياتنا | 0.773** |
| 10 | اشعر ان المعلمين لديهم افق ضيق ولايغيرون أفكارهم | 0.285 |
| 11 | اجد صعوبة في التركيز في المواد التي لااميل لها | 0.579** |
| 12 | يستخدم المعلمون كلمات لااستطيع فهمها عند شرح الدروس | 0.527** |
| 13 | اذا لم اكن احب مادة معينة فعلا فإنني اجتهد لمجرد النجاح فيها | 0.722** |
| 14 | ان المعلمين لايعطون شرح كافي للدروس | 0.566** |
| 15 | معظم المعلمين يتمتعون بصفات تجعلهم أصدقاء لنا | 0.538** |
| 16 | اشعر بالقلق وعدم الارتياح بشأن ماأريد دراسته في المدرسة ومااريد الالتحاق به بعد انتهاء دراستي المدرسية | 0561** |
| 17 | اشعر ان المعلمين يتسمون بالصرامة الشديدة | 0.801** |
| 18 | احس بالارتياح من معظم المواد الدراسية في المدرسة | 0.684* |
| 19 | يبذل معظم المعلمين الكثير من الجهد في تدريسهم لنا | 0.422 |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | أرى ان المواد الدراسية كثيرة بحيث لاتسمح لنا بممارسة الأنشطة الرياضية | 0.377 |
| 21 | بعض المواد الدراسية تساعدني في حل مشكلاتي | 0.488 |
| 22 | اعتقد بأن قضاء وقت جميل ومشاركة الاخرين المرح بالحياة اكثر أهمية من الدراسة | 0.893** |
| 23 | اعتقد بأن المعلمين يميلون الى تجنب مناقشة المشكلات والاحذاث اليومية مع طلابهم | 0.528 |
| 24 | اجد صعوبة في تركيز انتباهي لاستيعاب كل المواد الدراسية | 0.427 |
| 25 | ان التوضيحات والامثلة والشرح التي يقوم بها المعلمون رديئة ومن الصعب فهمها | 0.568 |
| 26 | اعاني من شروذ ذهني داخل الفصل في بعض المواد الدراسية | 0.453 |
| 27 | أشعر ان المعلمون يعطون نفس القدر والاهتمام والمساعدة لكل طالب | 0.465 |
| 28 | اشعر بأن المعلمين يميلون الى الاقلال من شأن طلابهم المتخلفين ويسخرون من اخطائهم | 0.814** |
| 29 | بعض المواد الدراسية تكون مملة لدرجة انني اقضي الحصة في أحلام اليقضة بدلا من الانصات للمعلم | 0.210 |
| 30 | اشعر ان المعلمين يجعلون الدروس صعبة جدا بالنسبة للطالب المتوسط | 0.576 |
| 31 | أشعرانني ادرس المواد التي لاتجعلني اتفوق | 0.465 |
| 32 | احس بالضيق نحو بعض المواد الدراسية بسبب الطريقة التي تتبع في تدريسها | 0.715* |
| 33 | أشعر ان المعلمين يفكرون في درجات الطلاب اكثر مما يفكرون في الهدف الأساسي للمدرسة | 0.565 |
| 34 | أحاول ان أكون اكثر ميلا لكل المواد التي ادرسها | 0.543 |
| 35 | اعتقد ان الطلاب الذين يسالون المعلم ويشاركون في المناقشة اثناء الحصة يحاولون تحسين علاقتهم بالمعلم | 0.715* |

| | | |
|---|---|---|
| 36 | اشعر بان بعض المعلمين لايسمحوا لنا بمناقشتهم داخل الفصل | 0.311 |
| 37 | معظم المواد الدراسية التي اتناولها تتماشى مع متطلبات العصر الحذيث | 0.565 |
| 38 | اعتقد بان انفع الطرق للحصول على درجات مرتفعة هي التودد الى المعلمين | 0.543 |
| 39 | أرى انه الأفضل لي ان اترك المدرسة والتحق بعمل ما | 0.715* |
| 40 | اشعر انه في معظم الأحيان يستحيل على الطالب المتوسط أداء كل الواجبات المنزلية | 0.285 |
| 41 | أرى ان العلاقة بين المعلمين والطلاب علاقة حسنة | 0.579** |
| 42 | اشعر ان طرق الأشياء التي تدرس في المدرسة لاتساعد على مواجهة مشكلات الحياة | 0.527** |
| 43 | اشعر ان طرق التدريس الرديئة التي يستخدمها المعلمون هي من أسباب غش الطلاب في الامتحان | 0.722** |
| 44 | أتوقع ان الطلاب لايحبون معظم المعلمين | 0.566** |
| 45 | اجد لدى معظم المعلمين حب التعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات الطلاب | 0.538** |
| 46 | اشعر في اغلب الأحيان ان بعض المواد الدراسية تحتاج الى زيادة فترة التدريب العلمي لها حتى نفهمها جيدا | 0561** |
| 47 | أجد لدى بعض المعلمين من يفتقد الى صفات الشخصية القوية | 0.801** |
| 48 | اشعر ان المعلمين يجعلون المواد التي يقومون بتدريسها شيقة وممتعة | 0.684* |
| 49 | اعتقد ان المعلمين يميلون الى التحذث اكثر من اللازم اثناء الحصة | 0.422 |
| 50 | بعض المواد الدراسية تساعدنا على العمل الجماعي | 0.377 |

يظهر تحليل صدق الاتساق الداخلي تماسكا قويا بين فقراته، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات من 0.474 إلى 0.759، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.. تجدر الإشارة إلى أن جميع الفقرات حققت معاملات ارتباط معنوية مع المقياس الكلي (من 0.454 إلى 0.746)، مما يؤكد صلاحية لقياس.

**صدق المقارنة الطرفية:**

والذي يطلق عليه الصدق التميزي ، الذي يميز بين متوسطي درجات المجموعة العليا والدنيا وذلك من خلال اختيار أفراد المجموعتين ،التنازلي حسب الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار.

**جدول رقم (11) يوضح نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية**

| المقارنة | متوسط الحسابي | انحارف المعياري | عدد الأفراد | درجة الحرية | ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العليا | 38 | 13.58 | 4 | 6 | 5.504 | دال إحصائيا |
| الدنيا | 5 | 1 | 4 | | | |

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا المقدرة بـ (5) ، أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة العليا والذي قدر بـ (38) ، كما أن قيمة "ت " المحسوبة بلغت (5.504) أكبر من ت الجدولية عند درجة الحرية 6 ، كما أن الدلالة الإحصائية قدرت بـ (0.002) و الذي هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن الفرق بين طرفي الأداة دال إحصائيا عند وهذا ما يدل على أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الصدق ويمكننا تطبيقها في الدراسة الأساسية.

**ثبات المقياس:**

**أ – ألفا كرونباخ :**

**جدول رقم (12) يبين معامل الثبات الكلي ( ألفا كرونباخ ).**

| المتغير | Cronbach's Alpha |
|---|---|
| المقياس ككل | 0.929 |

نلاحظ من الجدول رقم (12) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تراوحت قيمته (0.929) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و هذا ما يطمئن الطالبة الباحثة على تطبيقه على عينة البحث.

**ب- التجزئة النصفية:**

**جدول رقم (13) يبين معامل الارتباط الكلي باستخدام التجزئة النصفية**

| الأبعاد | التجزئة النصفية | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | (Spearman-brown) معامل الارتباط بعد التصحيح |
| المقياس ككل | 0.752 | 0.858 |

يبين الجدول رقم (13) أن معامل ثبات المقياس بالتجزئة النصفية تراوحت (0.858) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، و هذا ما يطمئن الطالبة الباحثة على تطبيقه على عينة البحث.

وفي ضوء ما سبق تجد الطالبة أن الصدق و الثبات قد تحققا بدرجة عالية في مقياس و يمكن أن تطمئن الطالبة الباحثة لتطبيق الأداة على عينة البحث.

**7- ثانياً: الدراسة الأساسية**

بعد التحقق من صدق وثبات الأداة من خلال الدراسة الاستطلاعية، تم الانتقال إلى مرحلة تطبيق الأداة لجمع البيانات وفق الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية.

**8- منهج الدارسة:**

يعتبر المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو هو الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها.(الدغيمي،1997،ص33)

كما أنه أيضا: الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة

(الفضلي،1992،ص52).

تحدد طبيعة موضوع البحث المنهجية المناسبة التي يجب اتباعها في الدراسة، وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي ،يتيح هذا المنهج إمكانية وصف الظواهر كما هي وجمع البيانات وتحليلها من خلال آراء الأولياء والمعلمين والتلاميذ، ما يساعد على فهم طبيعة العلاقة بين المتغيرات المدروسة بشكل دقيق وشامل.

**9- عينة الدراسة الأساسية :**

30 معلم في التعليم الابتدائي .

30 من أولياء التلاميذ .

30 من التلاميذ المتمدرسين في التعليم الابتدائي من السنة الثالثة و الرابعة ابتدائي .

**10- مجالات البحث:**

**المجال البشري:** تلاميذ يزاولون دراستهم في التعليم الابتدائي، و أساتذة التعليم الإبتدائي و كذا أولياء التلاميذ.

**المجال المكاني:** أجريت الدراسة في مختلف ابتدائيات ولاية وهران .

**المجال الزمني: هو** الوقت المخصص لإجراء الدراسة الأساسية فكانت في الموسم 2025/2024 وكانت بداية من 2025/03/30 إلى 2025/05/10 .

## 11- متغيرات البحث:

تضمن البحث المتغيرات الآتية:

**المتغير المستقل:**

ويتمثل في: اللاإفراط الحركي و تشتت الانتباه.

**المتغير التابع:**

ويتمثل في: دافعية التعلم.

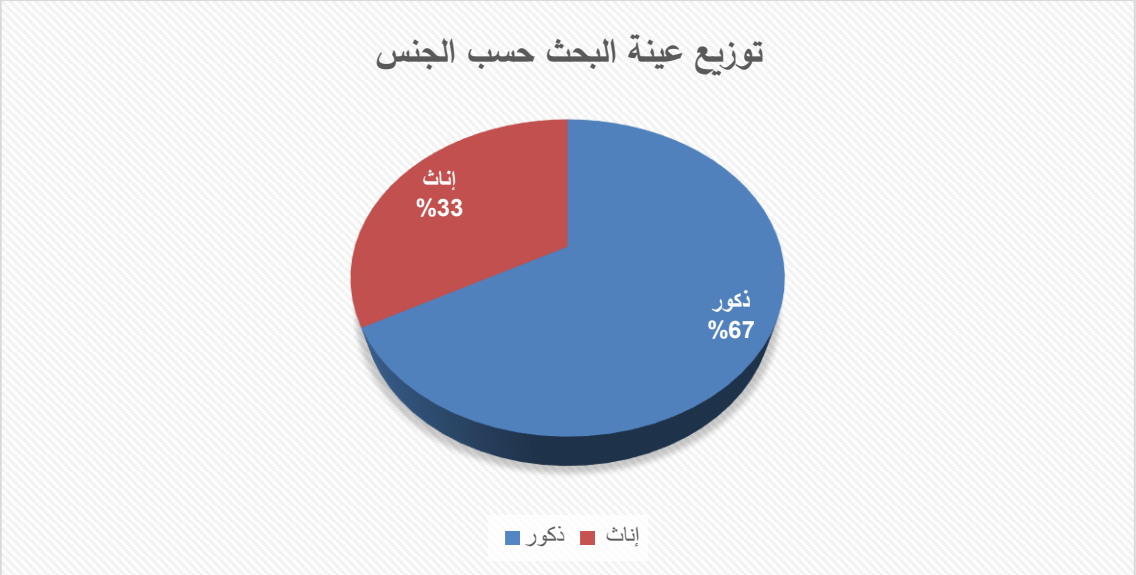
## 12- توزيع أفراد عينة البحث من حيث الجنس و السن :

**من حيث الجنس :**

**جدول رقم (14) يوضح عينة الدارسة الأساسية حسب الجنس**

| الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 20 | 10 | 30 |
| النسبة | 66.7% | 33.% | 100% |

تمثل عينة الدراسة الأساسية 30 فردًا، وتم توزيعهم من حيث الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (14): 20 ذكراً بنسبة 66.7%، و10 إناث بنسبة 33.3%، مما يشير إلى تفوق عدد الذكور على الإناث في العينة.



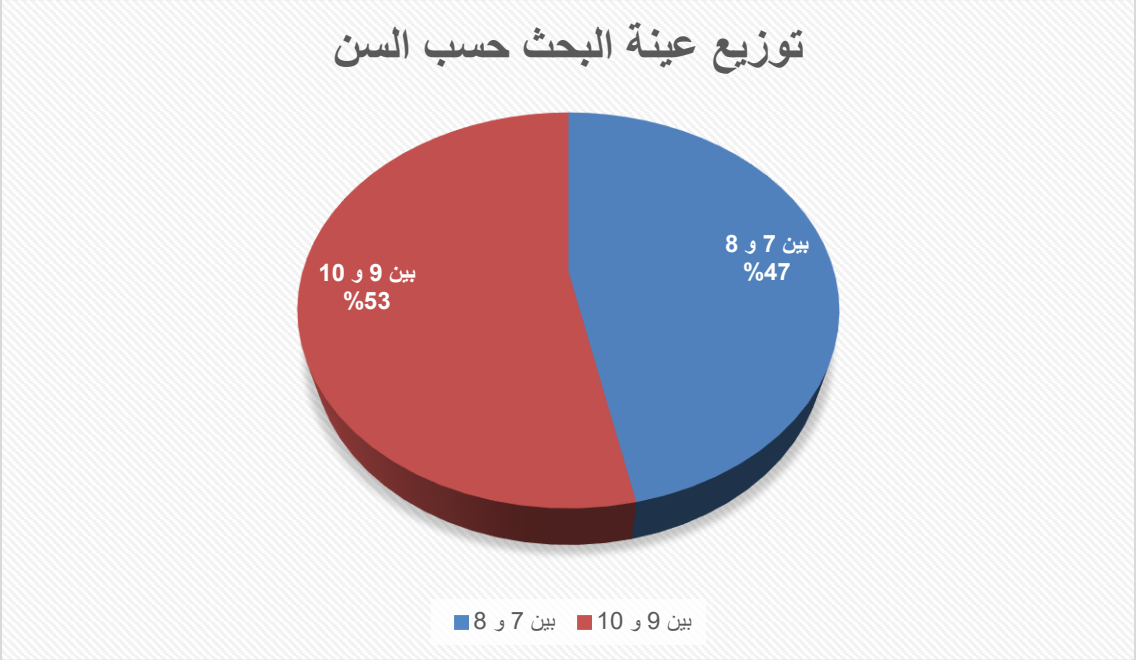

**الشكل رقم (02) يوضح توزيع عينة البحث ( التلاميذ) حسب الجنس**

**من حيث السن**

**جدول رقم(15) يوضح عينة الدارسة الأساسية حسب السن**

| السن | بين7 و 8 | بين 9 و 10 | المجموع |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 14 | 16 | 30 |
| النسبة | 46.7% | 53.3% | %100 |

من حيث السن، فقد تم تصنيف أفراد العينة إلى فئتين عمريتين، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و10 سنوات 16 تلميذًا بنسبة 53.3%، بينما بلغ عدد التلاميذ في الفئة العمرية بين 7 و8 سنوات 14 تلميذًا بنسبة 46.7%، كما هو مبين في الجدول رقم (15).




**الشكل رقم (03) يوضح توزيع عينة البحث ( التلاميذ) حسب السن**

**13- إجارءات تطبيق العينة الأساسية:**

بعد تحديد المنهج المناسب للبحث والإحاطة بميدان الدراسة،وكذلك التعرف على المجتمع المعني بالبحث واختيار العينة الممثلة له ، والتأكد من صدق وثبات الأداة ، قامت الطالبة بتطبيق الاستبيان على أفراد في زمن قدر بـ 35 دقيقة، وكان ذلك خلال شهر أفريل 2025.

**14- الوسائل الإحصائية :**

تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري .
- النسبة المئوية .
- اختبار ألفا كرونباخ.
- اختبار بيرسون.
- اختبار ت ستيودنت .

**خلاصة:**

تناولت الطالبة في هذا الفصل منهجية البحث منها المنهج ، أدوات البحث متغيرات البحث إلى الدراسة الاستطلاعية التي تعد من أهم مراحل البحث العلمي التي ينبغي على الباحث الالتزام بها قصد جمع أكبر من المعلومات و الحقائق التي تخدم موضوع البحث و كذلك إلى تحقيق بعض الأغراض العلمية و هذا بناء على الوسائل المستخدمة و في ظل المنهج المتبع.

# الفصل السادس : عرض و مناقشة النتائج

**تمهيد**

**1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى**

**2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية**

**3-عرض نتائج الفرضية الثالثة**

**4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**

**5-عرض نتائج الفرضية الخامسة**

**6-مناقشة نتائج بالفرضيات**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد :**

تطرقت في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية ،وذلك باختبار الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المتبعة لكل فرضية ، كما سيتم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والواقع والإطار النظري.

**1-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

**تنص الفرضية الأولى** : نتوقع ارتفاع مستوى الإفراط الحركي لدى تلاميذ من وجهة نظر المعلمين و الأولياء.

**1- من وجهة نظر المعلمين.**

**للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بـ :**

**أولا:** تحديد طول خلايا المقياس الثلاثي لمقياس كونرز تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين : أعلى مدى – أدنى مدى / عدد البدائل و عليه : 3-3/0 = 1 و هي درجة القطع ، و هذا ما يوضحه الجدول الموالي :

**جدول رقم (16) يبين كيفية تحديد مستويات مقياس كونرز تقدير سلوك الطفل**

| التصنيف | مدى المتوسطات | المستوى |
|---|---|---|
| **بقدر كبير جدا** | ما بين 2.26 و 3 | مرتفع جدا |
| **بقدر كبير** | ما بين 1.51 و 2.25 | مرتفع |
| **بقدر محدود** | ما بين 0.76 و 1.50 | متوسط |
| **مطلقا** | ما بين 0 و 0.75 | ضغيف |

**ثانيا** : استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل و الجدول التالي يبين ذلك :

**جدول رقم (17) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمتغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين.**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الافتراضي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| **متغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين** | 46.53 | 14.97 | 42 | مرتفع |

يشير الجدول رقم 17 أن المتوسط الحسابي قدر **لمتغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين** بـ: 46.53 و الانحراف المعياري مساوي لـ 14.97 و هو مستوى مرتفع مقارنة مع المتوسك الحسابي الافتراضي الذي بلغ 42.

**ثالثا** : استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين و الجدول التالي يبين ذلك :

**جدول رقم (18) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات متغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين :**

| رقم | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| **01** | كثير الشعور بالملل بشكل يعبر عن الضيق. | 2.64 | 0.558 | 01 | مرتفع جدا |
| **14** | كثير التملل والوقوف دائماً ومتأهب للانطلاق. | 2.39 | 1.065 | 02 | مرتفع جدا |
| **12** | مشاكس ومشاغب. | 2.35 | 1.02 | 03 | مرتفع جدا |
| **07** | التشتت وقلة الانتباه تمثل مشكلة. | 2.28 | 0.97 | 04 | مرتفع جدا |
| **15** | اندفاعي ومن السهل اسثارته. | 2.28 | 1.01 | 05 | مرتفع جدا |
| **02** | يحدث صخباً غير لائق في الوقت الذي لا يجب عليه ذلك. | 2.17 | 0.90 | 06 | مرتفع |
| **08** | يزعج الأطفال الآخرين. | 2.17 | 1.02 | 07 | مرتفع |
| **23** | ينكر ارتباكه للأخطاء ولوم الآخرين. | 2.07 | 0.85 | 08 | مرتفع |
| **03** | يصر على تلبية مطالبه في الحال. | 1.92 | 0.97 | 09 | مرتفع |
| **16** | يطلب من المعلم أن ينتبه إليه بصورة | 1.92 | 1.05 | 10 | مرتفع |
| **17** | غير مقبول من الجماعة. | 1.178 | 1.24 | 11 | مرتفع |
| **11** | يتغير مزاجه بسرعة وبصورة ملحوظة. | 1.75 | 1.20 | 12 | مرتفع |
| **24** | لا ينسجم مع الأطفال الآخرين. | 1.60 | 1.22 | 13 | مرتفع |
| **26** | يشعر بالإحباط بسهولة إثناء قيامه | 1.60 | 1.25 | 14 | مرتفع |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | بمجهود. | | | | |
| **10** | يقطب جبينه ويظهر استياء. | 1.50 | 1.17 | 15 | مرتفع |
| **05** | يفجر انفعالاته ويحدث سلوكاً غير متوقع. | 1.50 | 1.07 | 16 | مرتفع |
| **21** | يفشل في الانتهاء من الأشياء التي بدأها. | 1.50 | 1.23 | 17 | مرتفع |
| **28** | لديه صعوبة في التعلم. | 1.50 | 1.232 | 18 | مرتفع |
| **25** | غير متعاون مع زملاء الفصل. | 1.46 | 1.31 | 19 | متوسط |
| **13** | يتسم بالخضوع والاستسلام أمام السلطة. | 1.42 | 1.13 | 20 | متوسط |
| **27** | غير متعاون مع المعلم. | 1.39 | 1.28 | 21 | متوسط |
| **06** | شديد الحساسية عندما يوجه إليه نقد. | 1.25 | 1.34 | 22 | متوسط |
| **22** | طفولي وغير ناضج. | 1.17 | 1.08 | 23 | متوسط |
| **04** | يتصرف بطريقة غير مهذبة. | 1.10 | 1.34 | 24 | متوسط |
| **20** | يفتقر القدرة على القيادة. | 1.03 | 1.17 | 25 | متوسط |
| **09** | يستغرق في أحلام اليقظة. | 0.92 | 1.11 | 26 | متوسط |
| **19** | يستأثر باللعب. | 0.92 | 1.15 | 27 | متوسط |
| **18** | من السهل قيادته بواسطة الأطفال الآخرين. | 0.85 | 1.20 | 28 | متوسط |

يتبين من الجدول أعلاه مستوى تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين و من خلال إجابتهم على مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل حيث جاءت مجمل فقراته في المستوى مرتفع جدا و مرتفع إذ تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ما بين 0.85 و 2.64 ، و انحراف معياري ما بين 0.55 و 1.28 باستثناء الفقرات 25 ، 13 ، 27، 06 ، 22 ، 04 ، 20 ، 09 ، 19 ، 18 و هي ذات مستوى متوسط و تم ترتيب الفقرات تنازليا من أعلى قيمة في المتوسط الحسابي لأدنى قيمة، و اتضح أن فقرة رقم 01 احتلت المرتبة الأولى بمتوسك حسابي 2.64 و انحراف معياري قديره 0.55 ، في حين احتلت الفقرة رقم 18 المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 0.85 و انحراف معياري 1.20 .

و بناء على النتائج المتحصل عليها يتبين أن الفرضية النى مفادها نتوقه ارتفاع مستوى تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين قد تحققت .

**2- من وجهة نظر الأولياء.**

**أولا** :تحديد طول خلايا المقياس الثلاثي لمقياس كونرز تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء : أعلى مدى – أدنى مدى / عدد البدائل و عليه : 3-3/0 = 1 و هي درجة القطع ، و هذا ما يوضحه الجدول الموالي :

**جدول رقم (19) يبين كيفية تحديد مستويات مقياس كونرز تقدير سلوك الطفل**

| التصنيف | مدى المتوسطات | المستوى |
|---|---|---|
| **بقدر كبير جدا** | ما بين 2.26 و 3 | مرتفع جدا |
| **بقدر كبير** | ما بين 1.51 و 2.25 | مرتفع |
| **بقدر محدود** | ما بين 0.76 و 1.50 | متوسط |
| **مطلقا** | ما بين 0 و 0.75 | ضغيف |

**ثانيا** : استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات أقراد العينة على مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل و الجدول التالي يبين ذلك :

**جدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمتغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء.**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الافتراضي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| **متغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء.** | **69.466** | **12.100** | **72** | **متوسط** |

يشير الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمتغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء قدر بـ : 69.466 و الانحراف المعياري مساوي لـ12.10 و هو مستوى متوسط مقارنة مع المتوسك الحسابي الافتراضي الذي بلغ 72 المقارب له.

**ثالثا** : استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين و الجدول التالي يبين ذلك :

**جدول رقم (21) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات متغير تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين :**

| رقم | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| **30** | قاسي. | 1.90 | 0.95 | 01 | مرتفع |
| **48** | يترك نفسه عرضه لنبذ الآخرين. | 1.90 | 0.99 | 02 | مرتفع |
| **28** | يهدد الآخرين بالاعتداء عليهم. | 1.866 | 0.899 | 03 | مرتفع |
| **25** | يفشل في إنهاء الأعمال. | 1.80 | 1.15 | 04 | مرتفع |
| **26** | مشاعره حساسة للغاية. | 1.80 | 0.96 | 05 | مرتفع |
| **14** | مخرب يدمر كل ما يقع على يده. | 1.766 | 0.85 | 06 | مرتفع |
| **27** | غير مهذب | 1.733 | 0.98 | 07 | مرتفع |
| **19** | ينكر ارتكابه للأخطاء ويلقي اللوم على الآخرين. | 1.73 | 1.01 | 08 | مرتفع |
| **13** | التململ وداما يفضل الوقوف ومستعد للإنطلاق. | 1.666 | 0.99 | 09 | مرتفع |
| **24** | يقلق أكثر من الآخرين بسبب الوحدة أو المرض أو الموت. | 1.63 | 0.889 | 10 | مرتفع |
| **15** | يكذب أو يختلق قصص غير حقيقية. | 1.60 | 0.989 | 11 | مرتفع |
| **09** | أحلام اليقظة. | 1.60 | 1.13 | 12 | مرتفع |
| **23** | غير مطيع أو يطيع بصورة متمردة. | 1.566 | 1.10 | 13 | مرتفع |
| **03** | يجد صعوبة في تكوين صداقات والإحتفاظ بها. | 1.565 | 1.21 | 14 | مرتفع |
| **47** | التباهي أو التفاخر. | 1.533 | 1.07 | 15 | مرتفع |
| **20** | مشاكس يتصنع المشاكل. | 1.50 | 1.05 | 16 | متوسط |
| **17** | يعرض نفسه لمشكلات أكثر أقرانه. | 1.50 | 1.00 | 17 | متوسط |
| **31** | طفولي أو غير ناضج ويحتاج للمساعدة في أشياء لا يجب أن يحتاج للمساعدة فيها، يتعلق بالآخرين، يحتاج إلى الطمأنينة المستمرة. | 1.50 | 1.13 | 18 | متوسط |
| **06** | يمص أصابعه أو يمضغ ملابسه أو غطاء | 1.466 | 0.973 | 19 | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | النوم. | | | | |
| **39** | يضايق ويزعج الاطفال الآخرين. | 1.40 | 0.96 | 20 | متوسط |
| **29** | غير قادر على إيقاف نشاط ما متكرر. | 1.40 | 1.03 | 21 | متوسط |
| **07** | سريع البكاء. | 1.40 | 1.06 | 22 | متوسط |
| **41** | مشكلات مصاحبة لتناول الطعام مثل ضعف الشهية. | 1.40 | 1.10 | 23 | متوسط |
| **12** | شديد الخوف من المواقف الجديدة والأشخاص أو الأماكن الجديدة ومن الذهاب إلى المدرسة. | 1.40 | 1.13 | 24 | متوسط |
| **18** | يتحدث بصورة مختلفة عن من هم في نفس عمره حديث الأطفال الصغار أو التمتمة والكلام الذي يصعب فهمه. | 1.40 | 1.24 | 25 | متوسط |
| **02** | بذيء مع الكبار. | 1.36 | 0.21 | 26 | متوسط |
| **08** | مستعد دائما للمشاجرات. | 1.366 | 1.06 | 27 | متوسط |
| **42** | لديه آلام في المعدة. | 1.366 | 1.06 | 28 | متوسط |
| **36** | يتشاجر بصورة مستمرة. | 1.366 | 1.09 | 29 | متوسط |
| **22** | يسرق | 1.366 | 1.12 | 30 | متوسط |
| **33** | يشعر بالصداع. | 1.366 | 1.12 | 31 | متوسط |
| **34** | تتقلب حالته المزاجية بسرعة وبصورة جوهرية. | 1.366 | 1.06 | 32 | متوسط |
| **01** | يقضم الأشياء الأظافر، الأصابع، الشعر، الملابس، الشعر. | 1.33 | 0.99 | 33 | متوسط |
| **35** | لا يحب أو لا يتبع القواعد والضوابط. | 1.333 | 1.32 | 34 | متوسط |
| **43** | لديه مشكلات في النوم. | 1.333 | 1.29 | 35 | متوسط |
| **05** | يرغب في تشغيل الأشياء. | 1.30 | 0.91 | 36 | متوسط |
| **40** | لا تبدو عليه السعادة بصورة أساسية (طفل غير سعيد) | 1.30 | 0.98 | 37 | متوسط |
| **10** | لديه صعوبات تعلم. | 1.30 | 1.05 | 38 | متوسط |
| **46** | يشعر بأن الأسرة تغشه. | 1.266 | 0.944 | 39 | متوسط |
| **21** | يقطب جبينه ويظهر استياء | 1.266 | 0.98 | 40 | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **11** | التململ بشكل يعبر عن الضجر والضيق. | 1.233 | 0.97 | 41 | متوسط |
| **37** | لا ينسجم مع أخوته وأخواته. | 1.233 | 0.97 | 42 | متوسط |
| **04** | مندفع ومن السهل استثارته. | 1.233 | 1.10 | 43 | متوسط |
| **38** | من السهل أن يشعر بالإحباط أثناء قيامه بمجهود. | 1.20 | 1.06 | 44 | متوسط |
| **44** | اضطرابات وآلام أخرى. | 1.20 | 1.06 | 45 | متوسط |
| **46** | خجول. | 1.133 | 0.93 | 46 | متوسط |
| **45** | القيء أو الشعور بالغثيان. | 1.13 | 0.93 | 47 | متوسط |
| **32** | التشتت وقلة مدى الانتباه تمثل مشكلة بالنسبة له. | 1.066 | 0.97 | 48 | متوسط |

يتبين من الجدول أعلاه مستوى تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء و من خلال إجابتهم على مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل حيث جاءت مجمل فقراته في المستوى مرتفع و متوسط إذ تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ما بين 1.90 و 1.06 ، و انحراف معياري ما بين 1.24 و 0.21 و تم ترتيب الفقرات تنازليا من أعلى قيمة في المتوسط الحسابي لأدنى قيمة ، و اتضح أن فقرة رقم 30 احتلت المرتبية الأولى بمتوسط حسابي 1.90 و انحراف معياري قديره 0.95، في حين احتلت الفقرة رقم 32 المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 1.06 و انحراف معياري 0.97.

و بناء على النتائج المتحصل عليها يتبين أن الفرضية النى مفادها نتوقه ارتفاع مستوى تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء قد تحققت .

**2-عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية :**

**تنص الفرضية الثانية :** نتوقع مستوى منخفض لدافعية التعلم عند التلاميذ .

**للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بـ :**

**أولا** تحديد طول خلايا المقياس الثلاثي لمقياس دافعية التعلم : أعلى مدى – أدنى مدى / عدد البدائل و عليه : 3-3/0 = 1 و هي درجة القطع ، و هذا ما يوضحه الجدول الموالي

**جدول رقم (22) يبين كيفية تحديد مستويات مقياس دافعية التعلم**

| التصنيف | مدى المتوسطات | المستوى |
|---|---|---|
| **صحيح جدا** | ما بين 2.26 و 3 | مرتفع جدا |
| **صحيح** | ما بين 1.51 و 2.25 | مرتفع |
| **صحيح نوعا ما** | ما بين 0.76 و 1.50 | متوسط |
| **لا أدري** | ما بين 0 و 0.75 | ضعيف |

**ثانيا :** استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم و الجدول التالي يبين ذلك :

**جدول رقم (23) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمتغير مقياس دافعية التعلم.**

| المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الافتراضي | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| **مقياس دافعية التعلم** | **15.166** | **17.71** | **75** | **ضعيف** |

يشير الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي مقياس دافعية التعلم قدر بـ : 15.166 و الانحراف المعياري مساوي 17.71 و هو مستوى ضعيف مقارنة مع المتوسك الحسابي الافتراضي الذي بلغ 75.

**ثالثا :** استخدام المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس دافعية التعلم و الجدول التالي يبين ذلك :

**جدول رقم (24) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لفقرات مقياس دافعية التعلم:**

| رقم | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| **39** | أرى انه الأفضل لي ان اترك المدرسة والتحق بعمل ما | 0.700 | 1.055 | 01 | ضعيف |
| **28** | اشعر بأن المعلمين يميلون الى الاقلال من شأن طلابهم المتخلفين ويسخرون من اخطائهم | 0.600 | 1.003 | 02 | ضعيف |
| **20** | أرى ان المواد الدراسية كثيرة بحيث لاتسمح لنا بممارسة الأنشطة الرياضية | 0.533 | 0.973 | 03 | ضعيف |
| **43** | اشعر ان طرق التدريس الرديئة التي يستخدمها المعلمون هي من أسباب غش الطلاب في الامتحان | 0.533 | 1.008 | 04 | ضعيف |
| **19** | يبذل معظم المعلمين الكثير من الجهد في تدريسهم لنا | 0.466 | 1.008 | 05 | ضعيف |
| **13** | اذا لم اكن احب مادة معينة فعلا فإنني اجتهد لمجرد النجاح فيها | 0.466 | 0.819 | 06 | ضعيف |
| **47** | أجد لدى بعض المعلمين من يفتقد الى صفات الشخصية القوية | 0.466 | 0.899 | 07 | ضعيف |
| **21** | بعض المواد الدراسية تساعدني في حل مشكلاتي | 0.466 | 1.047 | 08 | ضعيف |
| **46** | اشعر في اغلب الأحيان ان بعض المواد الدراسية تحتاج الى زيادة فترة التدريب العلمي لها حتى نفهمها جيدا | 0.466 | 0.899 | 09 | ضعيف |
| **04** | أرى ان محتويات بعض المواد الدراسية التي اتناولها بعيدة عن الواقع | 0.466 | 0.860 | 10 | ضعيف |
| **49** | اعتقد ان المعلمين يميلون الى التحذث اكثر من اللازم اثناء الحصة | 0.433 | 0.97 | 11 | ضعيف |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **30** | اشعر ان المعلمين يجعلون الدروس صعبة جدا بالنسبة للطالب المتوسط | 0.433 | 0.935 | 12 | ضعيف |
| **14** | ان المعلمين لايعطون شرح كافي للدروس | 0.433 | 1.00 | 13 | ضعيف |
| **41** | أرى ان العلاقة بين المعلمين والطلاب علاقة حسنة | 0.400 | 0.855 | 14 | ضعيف |
| **23** | اعتقد بأن المعلمين يميلون الى تجنب مناقشة المشكلات والاحذاث اليومية مع طلابهم | 0.400 | 0.855 | 15 | ضعيف |
| **05** | يشاركني المعلم في حل مشاكلي الشخصية | 0.366 | 0.850 | 16 | ضعيف |
| **40** | اشعر انه في معظم الأحيان يستحيل على الطالب المتوسط أداء كل الواجبات المنزلية | 0.366 | 0.850 | 17 | ضعيف |
| **50** | بعض المواد الدراسية تساعدنا على العمل الجماعي | 0.344 | 0.72 | 18 | ضعيف |
| **03** | هناك فرق بين المعلمين في تعاملاتهم للتلاميد | 0.333 | 0.606 | 19 | ضعيف |
| **44** | أتوقع ان الطلاب لايحبون معظم المعلمين | 0.333 | 0.758 | 20 | ضعيف |
| **42** | اشعر ان طرق الأشياء التي تدرس في المدرسة لاتساعد على مواجهة مشكلات الحياة | 0.333 | 0.884 | 21 | ضعيف |
| **09** | أرى ان محتوى المواد الدراسية يتناسب مع مستوياتنا | 0.300 | 0.702 | 22 | ضعيف |
| **32** | احس بالضيق نحو بعض المواد الدراسية بسبب الطريقة التي تتبع في تدريسها | 0.300 | 0.794 | 23 | ضعيف |
| **10** | اشعر ان المعلمين لديهم افق ضيق ولايغيرون أفكارهم | 0.300 | 0.702 | 24 | ضعيف |
| **17** | اشعر ان المعلمين يتسمون بالصرامة الشديدة | 0.300 | 0.749 | 25 | ضعيف |
| **25** | ان التوضيحات والامثلة والشرح التي يقوم بها المعلمون رديئة ومن الصعب فهمها | 0.300 | 0.749 | 26 | ضعيف |
| **29** | بعض المواد الدراسية تكون مملة لدرجة انني اقضي الحصة في أحلام اليقضة بدلا من الانصات للمعلم | 0.300 | 0.702 | 27 | ضعيف |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 07 | اعتقد ان اسهل طريقة للحصول على درجات مرتفعة هي الموافقة على كل مايقوله المعلم | 0.300 | 0.794 | 28 | ضعيف |
| 38 | اعتقد بان انفع الطرق للحصول على درجات مرتفعة هي التودد الى المعلمين | 0.266 | 0.639 | 29 | ضعيف |
| 06 | بعض المواد الدراسية صعبة حيث يتعذر على الطلاب فهمها | 0.266 | 0.691 | 30 | ضعيف |
| 35 | اعتقد ان الطلاب الذين يسالون المعلم ويشاركون في المناقشة اثناء الحصة يحاولون تحسين علاقتهم بالمعلم | 0.266 | 0.691 | 31 | ضعيف |
| 11 | اجد صعوبة في التركيز في المواد التي لااميل لها | 0.266 | 0.739 | 32 | ضعيف |
| 15 | معظم المعلمين يتمتعون بصفات تجعلهم أصدقاء لنا | 0.266 | 0.739 | 33 | ضعيف |
| 08 | افقد الاهتمام بدراستي بعد العام الدراسي بأيام قليلة | 0.233 | 0.626 | 34 | ضعيف |
| 16 | اشعر بالقلق وعدم الارتياح بشأن ماأريد دراسته في المدرسة ومااريد الالتحاق به بعد انتهاء دراستي المدرسية | 0.233 | 0.626 | 35 | ضعيف |
| 33 | أشعر ان المعلمين يفكرون في درجات الطلاب اكثر مما يفكرون في الهدف الأساسي للمدرسة | 0.233 | 0.626 | 36 | ضعيف |
| 34 | أحاول ان أكون اكثر ميلا لكل المواد التي ادرسها | 0.233 | 0.626 | 37 | ضعيف |
| 36 | اشعر بان بعض المعلمين لايسمحوا لنا بمناقشتهم داخل الفصل | 0.233 | 0.626 | 38 | ضعيف |
| 37 | معظم المواد الدراسية التي اتناولها تتماشى مع متطلبات العصر الحذيث | 0.200 | 0.610 | 39 | ضعيف |
| 24 | اجد صعوبة في تركيز انتباهي لاستيعاب كل المواد الدراسية | 0.200 | 0.610 | 40 | ضعيف |
| 02 | يؤدي عدم حبي لبعض المعلمين الى اهمال | 0.200 | 0.610 | 41 | ضعيف |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | واجباتي الدراسية | | | | |
| **26** | اعاني من شروذ ذهني داخل الفصل في بعض المواد الدراسية | 0.200 | 0.610 | 42 | ضعيف |
| **22** | اعتقد بأن قضاء وقت جميل ومشاركة الاخرين المرح بالحياة اكثر أهمية من الدراسة | 0.200 | 0.761 | 43 | ضعيف |
| **27** | أشعر ان المعلمون يعطون نفس القدر والاهتمام والمساعدة لكل طالب | 0.166 | 0.592 | 44 | ضعيف |
| **31** | أشعرانني ادرس المواد التي لاتجعلني اتفوق | 0.133 | 0.794 | 45 | ضعيف |
| **18** | احس بالارتياح من معظم المواد الدراسية في المدرسة | 0.066 | 0.253 | 46 | ضعيف |
| **12** | يستخدم المعلمون كلمات لااستطيع فهمها عند شرح الدروس | 0.066 | 0.365 | 47 | ضعيف |
| **45** | اجد لدى معظم المعلمين حب التعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات الطلاب | 0.066 | 0.365 | 48 | ضعيف |
| **48** | اشعر ان المعلمين يجعلون المواد التي يقومون بتدريسها شيقة وممتعة | 0.066 | 0.36 | 49 | ضعيف |
| **01** | اشعر أن المعلمين لايفهمون متطلبات ورغبات التلاميد | 0.033 | 0.182 | 50 | ضعيف |

يتبين من الجدول أعلاه مستوى مقياس دافعية التعلم و من خلال إجابتهم على دافعية التعلم حيث جاءت مجمل فقراته في المستوى ضعيف إذ تراوحت قيمة المتوسط الحسابي لجميع الفقرات ما بين 0.700 و 0.033، و انحراف معياري ما بين 1.047 و 0.182 و تم ترتيب الفقرات تنازليا من أعلى قيمة في المتوسط الحسابي لأدنى قيمة ، و اتضح أن فقرة رقم 39 احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 0.700 و انحراف معياري قديره 1.055 ، في حين احتلت الفقرة رقم 01 المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 0.033 و انحراف معياري 0.182.

و بناء على النتائج المتحصل عليها يتبين أن الفرضية النى مفادها نتوقع مستوى منخفض لدافعية التعلم عند التلاميذ قد تحققت .

**3-عرض نتائج الفرضية الثالثة :**

من أجل اختبار الفرضية الثالثة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة.

**تنص الفرضية الثالثة :** يؤثر الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و المعلمين على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى .

**أولا :** يؤثر الإفراط الحركي حسب تقدير الاولياء على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى .

**جدول رقم (25) يوضح معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و دافعية التعلم .**

| | قيمة "ر " المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و دافعية التعلم .** | -0.043 | 28 | غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 |

يشير الجدول أعلاه الذي يبين العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و دافعية التعلم حيث أن قيمة "ر" المحسوبة تساوي 0.043- عند درجة الحرية 28 ، وجدت الباحثة أن "ر" المجسوبة أصغر من "ر" الجدولية ، و عليه تم قبول الفرض الصفري و رفض الفرض البديل و منه لا توجد علاقة ارتباطية بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى.

**ثانيا :** يؤثر الإفراط الحركي حسب تقدير المعلمين على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى .

**جدول رقم (26) يوضح معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير المعلمين و دافعية التعلم .**

| | قيمة "ر " المحسوبة | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير المعلمين و دافعية التعلم .** | -0.182 | 28 | غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 |

يشير الجدول أعلاه الذي يبين العلاقة بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و دافعية التعلم حيث أن قيمة "ر" المحسوبة تساوي 0.182- عند درجة الحرية 28 ، وجدت الباحثة أن "ر" المحسوبة أصغر من "ر" الجدولية ، و عليه تم قبول الفرض الصفري و رفض الفرض البديل و منه لا توجد علاقة ارتباطية بين الإفراط الحركي حسب المعلمين و دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى.

**4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:**

**تنص الفرضية :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء.

**جدول رقم (27) يوضح فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء.**

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | ت الجدولية | قيمة sig | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دافعية التعلم | 0.3035 | 0.354 | 4.692 | 2.045 | 0.000 | دالة |
| تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين | 1.661 | 0.534 | 17.014 | 2.045 | 0.000 | دالة |
| تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء | 1.447 | 0.252 | 31.43 | 2.045 | 0.000 | دالة |

يشير الجدول أعلاه الذي يبين الفرق بين الإجابات أفراد كل عينة موجه لها المقياس و هم مقياس الدافعية و كان موجه للتلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى و مقياس تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين و مقياس تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء .. ونلاحظ أن قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة لـ مقياس الدافعية و مقياس تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين و مقياس تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء تساوي بالترتيب " 4.692 ، 17.014 ، 31.43 و هي أكبر من ت الجدولية "2.045"ومنه فيوجد فروق بين إجابات أفراد كل عينة عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 29 ، و عليه فإن الفرضية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء قد تحققت .

**5-عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

**تنص الفرضية :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى تعزى لمتغير الجنس .

**جدول رقم (28) يبين اختبار ت ستودنت لمعرفة الفروق بين المتوسطات في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس.**

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | قيمة sig | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دافعية التعلم | ذكر | 20 | 0.379 | 0.399 | 1.710 | 0.098 | لا يوجد فرق |
| | أنثى | 10 | 0.152 | 0.168 | | | |

يشير الجدول أعلاه الذي يبين الفرق بين الذكور و الإناث من حين دافعية التعلم و أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي 1.710 و هي غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 و عليه تم رفض فرضية البحث و قبول الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى تعزى لمتغير الجنس .

و عليه الفرضية لم تحقق .

**6-مناقشة نتائج بالفرضيات :**

**مناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضية الأولى**

" نتوقع ارتفاع مستوى الإفراط الحركي لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين والأولياء".

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتفاعًا واضحًا في مستوى الإفراط الحركي لدى التلاميذ، كما تم تقييمه من قبل كل من المعلمين والأولياء، وإن تفاوتت درجات هذا التقدير بين الطرفين. فقد بينت بيانات المعلمين أن متوسط تقدير سلوك الإفراط الحركي بلغ (46.53) مع انحراف معياري (14.97)، وهو أعلى من المتوسط المرجعي (42)، مما يدل على أن المعلمين يلاحظون هذا السلوك بشكل بارز في البيئة المدرسية. وتعزز تحليل فقرات مقياس كونرز هذه النتيجة حيث جاءت معظم الفقرات في مستويات مرتفعة إلى مرتفعة جدًا، مع تأكيد الفقرة الأولى التي احتلت المرتبة الأعلى بمتوسط 2.64، مما يدل على وضوح هذه السلوكيات في المواقف التعليمية اليومية.

على الجانب الآخر، أظهرت تقديرات الأولياء متوسطًا يبلغ (69.466) مع انحراف معياري (12.10)، وهو مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع ويقارب المتوسط النظري (72). ويشير هذا إلى أن الأولياء يدركون وجود سلوكيات فرط الحركة لدى أبنائهم، وإن بدرجة أقل حدة مقارنة بتقديرات المعلمين، حيث تنوعت درجات تقييم الفقرات بين مستويات متوسطة ومرتفعة، مما يعكس إدراكًا نسبيًا لهذه الظاهرة في البيئة المنزلية.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، حيث أشارت دراسة لاهاي (1987) إلى أن سلوكيات فرط الحركة تظهر بشكل واضح في نماذج الشخصية المرتبطة باضطراب الانتباه وفرط الحركة، مما يسهل ملاحظتها وتقييمها في البيئة المدرسية. كما تدعم نتائج الدراسة ما ذكره عبد الباقي (1999) حول إمكانية تقييم وتعديل سلوكيات فرط الحركة من خلال برامج سلوكية فعالة، مما يؤكد أهمية رصد هذه السلوكيات من مختلف الجهات المعنية بالتلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، تتوافق تقديرات الأولياء مع ما أشارت إليه دراسة شقير (1999) التي أكدت على قابلية رصد سلوكيات فرط الحركة في المحيط الأسري، وأهمية متابعة هذه السلوكيات عبر تدخلات معرفية وسلوكية متعددة المحاور.

يمكن تفسير التفاوت في درجة التقدير بين المعلمين والأولياء بأن المعلمين يراقبون التلاميذ في سياق جماعي ومنظم يعزز من ظهور سلوكيات الإفراط الحركي وتأثيرها على العملية التعليمية، بينما قد تكون ملاحظات الأولياء أقل حدة بسبب اختلاف ظروف المراقبة المنزلية وعوامل نفسية واجتماعية تؤثر على تقييمهم.

وعليه، فإن النتائج المحصلة تؤكد صحة الفرضية الأولى القائلة بأن نتوقع ارتفاع مستوى الإفراط الحركي لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين والأولياء

**مناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضية الثانية**

**"نتوقع مستوى منخفضًا لدافعية التعلم عند التلاميذ".**

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية أن المتوسط الحسابي لمقياس دافعية التعلم بلغ (15.166) مع انحراف معياري قدره (17.71)، وهو ما يُعد مستوى منخفضًا بشكل واضح عند مقارنته بالمتوسط النظري المفترض للمقياس البالغ (75). كما بيّنت تفاصيل إجابات التلاميذ على فقرات المقياس أن معظمها جاءت بمستوى ضعيف، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (0.700) و(0.033)، بانحراف معياري تراوح بين (1.047) و(0.182)، مما يدل على ضعف الاهتمام، وقلة الحافز الداخلي والخارجي لدى التلاميذ نحو التعلم. وقد احتلت الفقرة رقم (39) المرتبة الأولى بمتوسط قدره (0.700)، بينما جاءت الفقرة رقم (01) في المرتبة الأخيرة بمتوسط متدنٍ جدًا (0.033)، مما يعكس تدنّي مستويات الدافعية عبر مختلف أبعاد المقياس.

تنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة جيهان أبو رشى العمرانة (1994) التي أبرزت أن دافعية التعلم تتأثر بمجموعة من العوامل، من بينها أساليب التنشئة الأسرية، وأظهرت أن الذكور على وجه الخصوص يعانون من مستويات دافعية أقل مقارنة بالإناث. كما تدعم دراسة محمد علي مصطفى (1998) هذه النتائج، حيث أكدت أن دافعية التعلم تتأثر بمحددات متعددة مثل الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي، مشيرة إلى أن غياب عوامل التشجيع قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية بشكل عام.

وعليه، فإن النتائج المحصلة تؤكد صحة الفرضية الثانية القائلة بأن دافعية التعلم لدى التلاميذ منخفضة، وهو ما يشير إلى ضرورة التدخل التربوي والنفسي لتحسين بيئة التعلم، وتعزيز أساليب التحفيز والتفاعل التربوي، سواء داخل المؤسسة التعليمية أو من خلال دعم الأسرة والمجتمع.

**مناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضية الثالثة**

**"يؤثر الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء والمعلمين على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى".**

سعت الفرضية الثالثة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الإفراط الحركي، كما يقدره كل من الأولياء والمعلمين، ودافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون. أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الارتباط بين الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء ودافعية التعلم بلغت (0.043−) عند درجة حرية (28)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يعني رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري، وبالتالي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإفراط الحركي كما يقدّره الأولياء ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

وفيما يخص تقدير المعلمين، بلغت قيمة معامل الارتباط بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم (0.182−) عند نفس درجة الحرية، وهي أيضًا قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الإفراط الحركي وفقا لتقدير المعلمين ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

بناء على هذه النتائج، يمكن القول إن الفرضية الثالثة لم تتحقق، إذ لم تظهر البيانات وجود تأثير مباشر للإفراط الحركي على دافعية التعلم سواء من وجهة نظر الأولياء أو المعلمين. وتشير هذه النتيجة إلى احتمال وجود عوامل وسيطة أو متداخلة أخرى قد تؤثر في دافعية التعلم، مثل البيئة المدرسية، أساليب التدريس، الدعم النفسي والاجتماعي، أو حتى الخصائص الفردية للتلاميذ، مما يستدعي دراسات أعمق مستقبلًا لتحليل هذه العلاقات المركبة.

تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات التي تؤكد أن العلاقة بين السلوك الحركي المفرط ودافعية التعلم ليست مباشرة أو بسيطة، بل تتأثر بعوامل وسيطة عديدة. فعلى سبيل المثال، تشير دراسة عبد الباقي (1999)إلى أن فرط الحركة وتشتت الانتباه لا يؤثران بشكل مباشر على الدافعية، بل يتطلبان تدخلات علاجية وسلوكية معقدة تؤثر بدورها على تحفيز التعلم، مما يعني أن تأثير فرط الحركة على الدافعية قد يكون غير مباشر ويعتمد على السياق والبيئة المحيطة.

كما تدعم نتائج الدراسة ما جاء في بحث جيهان أبو رشى العمرانة(1994) ، الذي بين أن دافعية التعلم لدى الطلاب تتأثر بعوامل عدة مثل أساليب التنشئة الأسرية والبيئة التعليمية، وليس فقط بسلوكيات فرط الحركة بحد ذاتها. هذا يفسر غياب علاقة ارتباطية قوية بين الإفراط الحركي ودافعية

التعلم في الدراسة الحالية، إذ من الممكن أن تكون العوامل الداعمة أو المحبطة في البيئة المدرسية أو المنزلية تلعب دورًا أكبر في تحديد مستوى دافعية التعلم.

على الجانب النظري، تؤكد دراسات مثل شقير (1999) على أن البرامج العلاجية السلوكية والمعرفية التي تستهدف تعديل سلوك الأطفال ذوي فرط الحركة تساهم في تحسين الجوانب المعرفية والسلوكية، مما قد ينعكس إيجابيًا على دافعية التعلم، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم في الحالات غير المعالجة.

علاوة على ذلك، تشير نتائج الدراسة إلى أهمية النظر إلى العوامل المتداخلة التي قد تؤثر في العلاقة بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم، مثل جودة التفاعل بين التلميذ والمعلم، الدعم النفسي والاجتماعي، استراتيجيات التدريس، والحالة النفسية للطفل. هذا يتماشى مع نتائج دراسات حديثة تشير إلى أن دافعية التعلم تعد ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد، ولا يمكن حصرها في متغير واحد مثل الإفراط الحركي، بل تتأثر بمجموعة متشابكة من العوامل الشخصية والبيئية.

**مناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضية الرابعة**

**تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء.**

تشير نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة إلى أن قيمة "ت" المحسوبة لكل من مقياس دافعية التعلم (4.692)، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين (17.014)، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء (31.43) كلها أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2.045) عند درجة حرية 29 ومستوى دلالة 0.05، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في هذه المقاييس.

كما تبين من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن هناك اختلافًا واضحًا في تقييم دافعية التعلم (بمتوسط 0.3035) مقارنة بتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين (1.661) والأولياء (1.447)، ما يعكس تفاوتًا في وجهات النظر المتعلقة بدافعية التعلم وسلوك الطفل.

تتفق هذه النتائج مع الفرضية التي تنبأت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين والأولياء. يمكن

تفسير هذه الفروق باعتبار أن دافعية التعلم كمفهوم نفسي داخلي لدى التلميذ تختلف طبيعتها عن التقديرات السلوكية التي يقدمها المعلمون والأولياء، والتي قد تتأثر بعوامل خارجية مثل التوقعات الشخصية، الظروف الأسرية، أو الخبرة التربوية.

هذه الفروق تؤكد أن تقييم دافعية التعلم ليس مرآة مباشرة لسلوك الطفل كما يُقدّره الآخرون، ما يتطلب الانتباه إلى تعدد المصادر والأساليب في تقييم الطفل، وعدم الاعتماد على وجهة نظر واحدة فقط. تدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسات سابقة مثل دراسة الباحثة جيهان أبو رشى العمرانة (1994) التي أظهرت اختلافات في تقييم دافعية التعلم بين الفئات المختلفة، ودراسة محمد علي مصطفى (1998) التي أكدت تأثر الدافعية بعوامل متعددة.

بالتالي، تؤكد هذه النتائج أهمية توظيف تقييمات متعددة تشمل التلميذ، المعلم، والولي للحصول على صورة شاملة عن حالة الطفل، خصوصًا في موضوعات تتعلق بسلوك الطفل ودافعيته للتعلم.

**مناقشة نتائج البحث في ضوء الفرضية الخامسة**

**تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى تعزى لمتغير الجنس.**

تم استخدام اختبار **ت ستيودنت** لتحليل الفروق بين متوسطات دافعية التعلم بين الذكور والإناث في عينة الدراسة. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدافعية التعلم لدى الذكور بلغ (0.379) مع انحراف معياري (0.399)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (0.152) مع انحراف معياري (0.168). وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (1.710)، وكانت غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05) قيمة(sig = 0.098 )، مما يعني رفض فرضية البحث وقبول الفرض الصفري.

وبالتالي، تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين تلاميذ الطفولة الوسطى تعزى لمتغير الجنس.

تدل هذه النتائج على أن دافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى لا تتأثر بجنس التلميذ، أي أن الذكور والإناث يظهرون مستويات متقاربة من الدافعية للتعلم. وهذا يشير إلى أن الفروق بين الجنسين في هذه المرحلة العمرية لا تلعب دورًا مؤثرًا في دافعية التعلم.

هذه النتيجة تتماشى مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أن الفروق بين الجنسين في الدافعية التعليمية قد تكون ضئيلة أو غير ذات دلالة في المراحل العمرية المبكرة، حيث تكون العوامل النفسية

والاجتماعية والبيئية المحيطة أكثر تأثيرًا من عامل الجنس وحده (مثل دراسة السعيدي، 2016؛ ودراسة أحمد وعلي، 2018).

من جهة أخرى، قد تكون الفروق بين الجنسين في الدافعية أكثر وضوحًا في مراحل عمرية لاحقة أو في بيئات تعليمية مختلفة، مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات المتعمقة والمقارنة على مراحل مختلفة.

بناءً عليه، يؤكد هذا البحث على ضرورة التركيز على عوامل أخرى مؤثرة في دافعية التعلم لدى التلاميذ، مثل البيئة التعليمية، أساليب التدريس، الدعم الأسري، بدلاً من التركيز فقط على متغير الجنس.

**خلاصة الفصل**

في هذا الفصل، تم عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية المتعلقة بالعلاقة بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى، من وجهة نظر الأولياء والمعلمين، وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس. بينت النتائج أن مستوى الإفراط الحركي لدى التلاميذ مرتفع إلى متوسط حسب تقدير المعلمين والأولياء، ودافعية التعلم لديهم منخفضة بشكل عام. كما كشفت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم، سواء من وجهة نظر الأولياء أو المعلمين. من ناحية أخرى، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين والأولياء ودافعية التعلم، مما يشير إلى تباين في التقديرات والتأثيرات المحتملة لهذه المتغيرات على دافعية التلاميذ. وأخيرًا، لم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس، مما يدل على أن دافعية التلاميذ في هذه المرحلة لا تختلف بين الذكور والإناث.

**التوصيات**

- تعزيز دعم التلاميذ ذوي الإفراط الحركي :ظرا لوجود مستوى مرتفع للإفراط الحركي، يُنصح بتوفير برامج تربوية ونفسية متخصصة لدعم هؤلاء التلاميذ بهدف تحسين سلوكهم وتعزيز دافعية التعلم لديهم.
- تطوير بيئة تعليمية محفزة :يجب العمل على خلق بيئة مدرسية تشجع التفاعل والمشاركة الفعالة من خلال توفير أنشطة تعليمية متنوعة وأساليب تدريس محفزة تناسب احتياجات التلاميذ.
- تدريب المعلمين والأولياء :إقامة ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين والأولياء لتعريفهم بأساليب التعامل الأمثل مع التلاميذ الذين يعانون من الإفراط الحركي وكيفية دعم دافعيتهم للتعلم.
- التركيز على العوامل النفسية والاجتماعية :تشجيع البحث والدراسة المستمرة على العوامل النفسية والاجتماعية التي قد تؤثر على دافعية التعلم، بعيداً عن التركيز الحصري على الإفراط الحركي أو الجنس.
- إجراء دراسات مستقبلية تستهدف متغيرات بيئية ونفسية أخرى مثل دعم الأسرة، جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ، والضغط الأكاديمي، لمعرفة تأثيرها على دافعية التعلم.
- تنفيذ دراسات مقارنة بين مراحل عمرية مختلفة لمعرفة كيف تتغير علاقة الإفراط الحركي بدافعية التعلم مع تقدم التلاميذ في العمر.
- دراسة تأثير برامج تدخل تربوي محددة تهدف إلى تقليل الإفراط الحركي ورفع دافعية التعلم لتقييم فعاليتها.
- توسيع العينة البحثية لتشمل مناطق جغرافية وثقافية متنوعة للحصول على نتائج أكثر تعميمًا.

**خاتمة البحث :**

تعد هذه الدراسة خطوة مهمة نحو فهم أبعاد العلاقة بين الإفراط الحركي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى، من خلال جمع وتحليل وجهات نظر كل من الأولياء والمعلمين. بينت النتائج أن الإفراط الحركي يمثل ظاهرة ملحوظة بين التلاميذ، لكن هذه الظاهرة لا تؤثر بشكل مباشر وواضح على دافعية التعلم، مما يشير إلى أن دافعية التلاميذ قد تتأثر بمجموعة أوسع من العوامل المتشابكة التي تتجاوز السلوك الحركي فقط.

كما أظهرت الدراسة أن دافعية التعلم لا تختلف بشكل ملحوظ بين الذكور والإناث، ما يعكس احتمالية وجود عوامل أخرى تلعب دورًا أكثر تأثيرًا في تحديد مستوى الحافز والدافعية لدى التلاميذ، مثل جودة البيئة التعليمية، الدعم النفسي والاجتماعي، وطرق التدريس المستخدمة.

علاوة على ذلك، كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين والأولياء ودافعية التلاميذ، مما يبرز أهمية التعاون والتواصل بين الأسرة والمدرسة في تقييم ودعم سلوك الأطفال وتعزيز رغبتهم في التعلم.

تؤكد هذه النتائج على ضرورة تبني مقاربات شاملة في التعامل مع التلاميذ، تراعي الفروق الفردية وتدمج بين الدعم النفسي، التربوي، والاجتماعي، وتحث على ضرورة البحث المستمر لتحديد العوامل المختلفة التي تؤثر في دافعية التعلم، خاصة في المراحل العمرية الحساسة كالطفولة الوسطى.

ختامًا، فإن هذه الدراسة تمثل دعوة للمربين والمهتمين في مجال التربية النفسية والتعليمية لتطوير استراتيجيات تعليمية متكاملة تدعم النمو السلوكي والتعليمي للتلاميذ، وترفع من مستوى دافعيتهم نحو التعلم، بما يضمن تحقيق تطور شامل ومتناغم ينعكس إيجابًا على مستقبلهم التعليمي والشخصي.

# المصادر و المراجع

**المصادر و المراجع :**

**الكتب :**


- أبو جادو، صالح محمد .(2000) علم النفس التربوي .دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد محمد الزغبي(2001)، الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان .
- بيترز، ر. س (2003) .التعلم والتعليم .دار الفكر، بيروت.
- بيلر، ج. و ستارمان، ر .(2004) .علم النفس التربوي .ترجمة: عبد العزيز الشخص وآخرون. مكتبة العبيكان، الرياض.
- حامد عبد السلام زهران، (2005)، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة،الطبعة السادسة .
- حنان عبد الحميد العناني (2014)،علم النفس التربوي.دار الصفاء للنشر والتوزيع .عمان .
- خالد سعد سيد محمد القاضي (2017)،تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط دليل عملي للوالدين والمعلمين .
- خليل المعايطة، نادر فهمي وآخرون (1993) *علم النفس التربوي*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- د.الفني (2020)، مجلة دافعية التعلم والانجاز .مفهوم وأساسيات .جامعة عمار ثليجي الأغواط .الجزائر
- زهارن، حامد عبد السلام (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي .القاهرة: عالم الكتب
- سناء محمد سليمان(2008) ، محاضرات في سيكولوجية التعلم ، عالم الكتب ط1.
- صالح علي أبو جابر(1998) الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،الإسكندرية، عمان .
- صالح محمد علي أبو جادو (2004) علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن
- صالح محمد علي أبو جادو (2004)، علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة،عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ، الطبعة الثانية .

- صالح محمد علي أبو جادو (2006)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،الطبعة الخامسة .
- عبد الفتاح علي غزال وابتسام احمد محمد احمد(2013)، النشاط الزائد ، دار الجامعة الجديدة ب.ط الإسكندرية.
- عبد اللطيف محمد خليفة(2020) ، كتبا الدافعية للانجاز .دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، شركة مسؤولة محددة .القاهرة .
- عدس، عبد الرحمن و توق، مفلح(2005) ، علم النفس التربوي: نظرياته وتطبيقاته .دار الفكر، عمان.
- عمر أحمد همشري (2003)، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان ،الأردن.
- الفتى عبد الكريم (2008)، علم النفس التربوي، دافعية التعلم والتقويم،دار الفكر العربي.
- محمد حسن القرا.بدر أحمد جراح (2012)،.فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه.دار المعتز للنشر والتوزيع .الأردن .
- هناء حسين الفلفلي (2013)،علم النفس التربوي .دار الكنوز للمعرفة والنشر والتوزيع .عمان .


**المذكرات و المجلات :**


- بلبصير روميسة(2019)،مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس العيادي الخصائص الانفاعلية للعب الطفل المتمدرس (6- 12 سنة ) .جامعة محمد خيضر بسكرة .
- حلفة نجلاء حجومي نعيمة (2019)، دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الاولى اداب جامعة 8ماي 1943 ,قالمة .
- سامية مليلك .لزهاري حميداني (2020)، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميط السنة الرتبعة متوسط .جامعة شهيد حمة لخضر ,الوادي .
- شيماء مقيرحي(2018)، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية ،جامعة الشهيد لخضر ، الوادي.
- عبد الباسط الفني(20018)،مقدمة لنيل شهادة الماجستير فرع :علم النفس وعلوم التربية ,القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي جامعة قاصدي ومرباح ورقلة .

- عبد الرحمان سيد سليمان(2014)،اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الأطفال .كلية التربية جامعة غين شمس.دار الجوهرة للنشر والتوزيع .
- عبد العزيز السرطاوي ، إضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (2008)،,دليل عملي للعياديين،قسم التربية الخاصة ،كلية التربية جامعة الامرات العربية المتحدة، وزارة القلم للنشر والتوزيع .
- قزوز سهيلة زوقاع سهام (2015)، تأثير افراط الحركي على دافعية التعلم للطفولة الوسطى،جامعة أكلي محتد ألولحاج .البوير.
- كمال سالم سيسالم (2006)، اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة، خصائصها وأسبابها علاجها، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية، العين، الإمارات العربية المتحدة .
- ليلى يوسف كريم المرسومي (2011)، فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين يتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي .كلية التربية ،جامعة تعز.
- محمد النوبي محمد علي (2009)، اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن .
- محمد النوبي محمد علي (2009)،اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة،كلية التربية جامعة الأزهر مصر أستاذ التربية الخاصة المساعد جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ،الأردن .
- محمد النوبي محمد علي(2004)، فعالية السيكودراما في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وأثره في التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتواره، كلية التربية، جامعة الزقازيق .
- مديانة امال (2021) ، فرط الحركة وأثرها على التحصيل الدراسي عند الطفل من 6-9 سنوات ، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس العيادي ،جامعة وهران أحمد .

# الملاحق

**جامعة وهران 2 محمد بن احمد**

**كلية العلوم الاجتماعية**

**قسم علوم التربية**

**الملحق رقم (1) :**

**مقياس كورنرز للمعلمين (يتكون من 28 بند ) .**

نحن بصدد التحضير لنيل شهادة الماستر في قسم التربية الخاصة ويتمثل موضوع دراستنا في تأثير الافراط الحركي وتشتت الانتباه على دافعية التعلم في مرحلة الطفولة الوسطى نرجو منكم مساعدتنا في انجاز هذا العمل ،بالاجابة على هذا المقياس ونعدكم بأن تكون المعلومات سرية تخدم البحث العلمي فقط.

**التعليمة :** تجدون في الأسفل مؤشرات تصف سلوكات الطفل أو المشاكل التي قد يعاني منها غالبا ضع علامة ( ) داخل الخانة التي تصف هذا الطفل .

-اجيبوا على كل الأسئلة .

-لا تضع أكثر من جواب لعبارة واحدة .

-اسم الطفل :

-لقب المعلم :

-اسم وعنوان المؤسسة التعليمية :

-القسم:

| العبارات | أبدا | قليلا | كثيرا | كثيرا جدا |
|---|---|---|---|---|
| 1- هائج (ثائر ) يتحرك كثيرا على كرسيه | | | | |
| 2-طلباته يجب ضجيج في الأوقات غير المناسبة | | | | |
| 3-طلباته يجب أن تستجاب فورا | | | | |
| 4-هو وقح وغير مهذب | | | | |
| 5-تحدث له نوبات من الغضب وطريقة تعامل غير متوقعة | | | | |
| 6-حساسية مفرطة للنقد | | | | |
| 7-انتباه متقطع أو متشت | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8-يزعج الأطفال الاخرين | | | | |
| 9-يحلم كثيرا | | | | |
| 10-يحدث عبوسا في الوجه ويغضب سريعا | | | | |
| 11-سريع التقلب في المزاج وبصورة ملحوظة | | | | |
| 12-يتشاجر كثيرا | | | | |
| 13- لديه سلوك خاضع فيما يتعلق بالسيطرة | | | | |
| 14- هائج دائما مشغول بالتلفت نحو اليمين ونحو اليسار | | | | |
| 15- سريع الاستثارة ،اندفاعي | | | | |
| 16- يتطلب انتباه شديد من المعلم | | | | |
| 17-يبدوا غير مقبول من طرف الجماعة | | | | |
| 18-يترك نفسه يقتاد من طرف الاخرين | | | | |
| 19-لاعب سيء يرفض الخسارة | | | | |
| 20-يبدو أن لديه عجز في امكانية جلب الاخرين | | | | |
| 21-يجد صعوبة في انهاء عمله | | | | |
| 22-صبياني وغير ناضج | | | | |
| 23-ينكر أخطائه ويتهم الاخرين | | | | |
| 24-لديه صعوبة في الانسجام مع الأطفال الاخرين | | | | |
| 25-قليل التعاون مع أصداقائه | | | | |
| 26-يغضب بسهولة عندما يتوجب عليه بذل مجهود | | | | |
| 27-قليل التعاون في القسم | | | | |
| 28-لديه صعوبة في التعلم | | | | |

**جامعة وهران 2 محمد بن احمد**

**كلية العلوم الاجتماعية**

**قسم علوم التربية**

**الملحق رقم (2) :**

**مقياس كونرز للأولياء (يتكون من 48 بند).**

نحن بصدد التحضير لنيل شهادة الماستر في قسم التربية الخاصة ويتمثل موضوع دراستنا في تأثير الافراط الحركي وتشتت الانتباه على دافعية التعلم للطفولة الوسطى نرجو منكم مساعدتنا في انجاز هذا العمل ،بالإجابة في الأسفل ومؤشرات تصف سلوكات الطفل أو المشاكل التي قد يعاني منها غالبا ،ضع علامة () داخل الخانة التي تصف هذا الطفل .

-اجيبو على كل الأسئلة.

-لاتضع أكثر من جواب لعبارة واحدة .

-اسم الطفل :

-لقب المعلم :

-اسم وعنوان المؤسسة التعليمية :

القسم :

| العبارات | أبدا | قليلا | كثيرا | كثيرا جدا |
|---|---|---|---|---|
| 1- يعبث ويقضم بعض الأشياء (الأظافر ،الأصابع ،الشعر و الملابس ) | | | | |
| 2- وقح مع الأشخاص الكبار | | | | |
| 3- لديه صعوبة في تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم | | | | |
| 4- سريع الاستثارة ،اندفاعي | | | | |
| 5- يريد التحكم في كل شيء | | | | |
| 6-يمص أو يمضغ ( الإبهام ، الملابس ) | | | | |
| 7- يبكي غالبا أو بسهولة | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8-يحس بأنه مهاجم وفي وضعية الدفاع | | | | |
| 9- مستغرق في الأحلام | | | | |
| 10- لديه صعوبة في التعلم | | | | |
| 11- لايستطيع البقاء في مكان واحد | | | | |
| 12- يخاف من الوضعيات أو الأماكن الجديدة أو الأشخاص الجدد أو الذهاب الى المدرسة | | | | |
| 13- مخرب ومهدم | | | | |
| 14- هائج وهو دائما بحاجة لفعل شيء | | | | |
| 15- يكذب أو يحكي قصص غير واقعية | | | | |
| 16- خجول | | | | |
| 17- يجابه الكثير من المشاكل أكثر من الأطفال الاخرين من عمره | | | | |
| 18- لايتكلم مثل الأطفال الاخرين في مثل سنه ولديه صعوبة في الفهم | | | | |
| 19-ينكر أخطائه أو يتهم الاخرين | | | | |
| 20- مشاجر ،غالبا مايدخل نفسه في المشاجرات | | | | |
| 21- يحدث عبوسا في الوجه ويغضب بسرعة | | | | |
| 22- يأخذ أشياء ليست ملكه | | | | |
| 23- غير مطيع أو قد يطيع عن غير رغبة | | | | |
| 24- يقلق أكثر من الاخرين (من المرض ،الموت ،الوحدة ) | | | | |
| 25- لاينهي مابدء فعله | | | | |
| 26- يسيء بسهولة ويغضب | | | | |
| 27- يعامل بشراسة أصداقائه أو يخيفهم | | | | |
| 28- لايستطيع التوقف أثناء النشاط | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المتكرر | | | | |
| 29- هو قاسي على الأطفال الاخرين | | | | |
| 30- سلوك غير ناضج (يطلب المساعدة من أجل شيء من المفروض أن يعمله لوحده "ملتصق " ويحتاج لمن يطمئنه ) | | | | |
| 31- لديه صعوبة في تركيز الانتباه ويسهو بسهولة | | | | |
| 32- صداع في الرأس | | | | |
| 33- تغيرات سريعة في المزاج ودائمة | | | | |
| 34- غير مطيع ولايحب الخضوع للقوانين ويتحدى الممنوعات | | | | |
| 35-يتشاجر باستمرار | | | | |
| 36-لايتفاهم مع اخوانه واخواته | | | | |
| 37-يفقد الشجاعة بسهولة عندما يطلب منه يبذل مجهود | | | | |
| 38-يزعج الأطفال الاخرين | | | | |
| 39-هو طفل في الأساس حزين | | | | |
| 40-لديه مشاكل في التغذية (قليل الشهية ،ينهض بعد كل لقمة ) | | | | |
| 41-يشكو من الام في البطن | | | | |
| 42-لديه اضطربات في النوم (لايستطيع النوم ،ينهض مبكرا ،أو خلال الليل ) | | | | |
| 43-شكاوي والام جسمية | | | | |
| 44-يشكو من الغثيان القيء | | | | |
| 45-يحس بأنه تأذى في البيت وأنه مظلوم | | | | |
| 46-يتباهى ويتظاهر بالشجاعة | | | | |
| 47-يدع نفسه يقتاد ويتحكم فيه الاخرين | | | | |
| 48-مشاكل الاستفراغ المعوي (احتباس الفضلات ...) | | | | |

**ملحق رقم (3): مقياس الدافعية التعلم**

**اعداد :د/أحدمد دوقة (2007)**

**بمساعدة :أ/لورسي عبد القادر أ/ غربي مونية**

عزيزي التلميذ

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع تأثير الافراط الحركي وتشتت الانتباه على دافعية التعلم في مرحلة الطفولة الوسطى ،نضع بين يديك مجموعة من العبارات أملين منك إبداء رأيك بصراحة ،وذلك بوضع العلامة () في الخانة المناسبة لاجابتك ونرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك على تعاونك معنا .

تقبل منا فائق التقدير والاحترام

بطاقة المعلومات الشخصية :

الجنس:

الاسم :

السن :

المدرسة الملتحق بها :

المعدل الفصلي :

| | صحيح | صحيح نوعا ما | غير صحيح | لا أدري |
|---|---|---|---|---|
| 1-لدي القدرة على النجاح في الدراسة | | | | |
| 2-التعليم يحقق لي أمنياتي | | | | |
| 3-لدي القدرة على العمل أكثر | | | | |
| 4-التعليم يحقق لي مستقبلا زاهرا | | | | |
| 5-لدي القدرة على التفوق على زملائي | | | | |
| 6-التعليم يوصلني الى مراتب الكبار | | | | |
| 7-لدي القدرة على مواصلة الدراسة | | | | |
| 8-فهمي للدروس يضمن لي علامات | | | | |
| 9-التعلم يسمح لي المساهمة في تطوير البلاد | | | | |
| 10-لدي القدرة على مراجعة كل الدروس | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 11-أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة | | | | |
| 12-التعلم يضمن لي النجاح في الحياة | | | | |
| 13-لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس | | | | |
| 14-المراجعة مع زملائي تحقق لي نتائج منتظرة | | | | |
| 15-التعليم يضمن لي مهنة محترمة | | | | |
| 16-لدي القدرة على فهم كل الدروس | | | | |
| 17-البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة | | | | |
| 18-التعليم يكسبني احترام الأخرين | | | | |
| 19-لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي | | | | |
| 20- لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة | | | | |
| 21-التعليم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع | | | | |
| 22-لدي القدرة على التعليم والتحصيل الجيد | | | | |
| 23-التعليم يجعلني قادرا على التحدث مع الاخرين | | | | |
| 24-لدي القدرة على الاجابة عندما أسأل من طرف الأستاذ | | | | |
| 25-التعليم يمكنني من الحصول على علامات جيدة | | | | |
| 26-لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندمايظهرها لي الأستاذ | | | | |
| 27-التعليم يجعلني أتفوق على زملائي | | | | |
| 28-لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لاأفهم | | | | |
| 29-زملائي يساعدونني عندما أحتاج لذلك | | | | |
| 30-المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة | | | | |
| 31-لدي القدرة على الصعود للسبورة عندما يطلب مني ذلك | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 32- التعليم يحقق لي رغباتي | | | | |
| 33-معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ | | | | |
| 34-لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي | | | | |
| 35-المراجعة مع زملائي مفيدة | | | | |
| 36-لدي القدرة على تنفيذ ماأخطط له | | | | |
| 37-لدي القدرة القيام بالعمل على أحسن وجه | | | | |
| 38-لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية | | | | |
| 39-المواد الجديدة مفيدة جدا | | | | |
| 40-كثرة الزملاء في القسم لايضايقني | | | | |
| 41-أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي | | | | |
| 42-الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة | | | | |
| 43-معظم الأساتذة يحترمون اراء التلاميذ | | | | |
| 44-وجود التلاميذ المشوشين في القسم لايضايقني | | | | |
| 45-هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي | | | | |
| 46-أوليائي يوفرون لي جو ملائم للدراسة | | | | |
| 47-معظم التلاميذ يعاملون التلاميذ معاملة حسنة | | | | |
| 48-معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط | | | | |
| 49-معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ | | | | |
| 50-هناك تشجيع من طرف الأساتذة العمل التعاوني | | | | |

## ملحق رقم (04) : نتائج الصدق التميزي المقارنة الطرفية :

**Statistiques de groupe**

| | VAR00005 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00002 | 1,00 | 4 | 38,0000 | 13,58921 | 6,79461 |
| | 2,00 | 4 | ,5000 | 1,00000 | ,50000 |
| VAR00003 | 1,00 | 4 | 65,0000 | 4,08248 | 2,04124 |
| | 2,00 | 4 | 27,2500 | 6,65207 | 3,32603 |
| VAR00004 | 1,00 | 4 | 79,7500 | 9,84463 | 4,92231 |
| | 2,00 | 4 | 49,7500 | 6,89807 | 3,44903 |

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | t | ddl | Sig. (bilatéral) |
| VAR00002 | Hypothèse de variances égales | 5,504 | 6 | ,002 |
| | Hypothèse de variances inégales | 5,504 | 3,032 | ,011 |
| VAR00003 | Hypothèse de variances égales | 9,673 | 6 | ,000 |
| | Hypothèse de variances inégales | 9,673 | 4,979 | ,000 |
| VAR00004 | Hypothèse de variances égales | 4,991 | 6 | ,002 |
| | Hypothèse de variances inégales | 4,991 | 5,374 | ,003 |

**ملحق رقم (05) : نتائج اختبار الثبات ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية**

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,929 | 50 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,920 |
| | | Nombre d'éléments | 25[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,826 |
| | | Nombre d'éléments | 25[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 50 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,752 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,858 |
| | Longueur inégale | | ,858 |
| Coefficient de Guttman | | | ,855 |

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,942 | 28 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,729 |
| | | Nombre d'éléments | 14[a] |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Partie 2 | Valeur | ,954 |
| | | Nombre d'éléments | 14[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 28 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,840 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,913 |
| | Longueur inégale | | ,913 |
| Coefficient de Guttman | | | ,779 |

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,790 | 48 |

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,557 |
| | | Nombre d'éléments | 24[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,675 |
| | | Nombre d'éléments | 24[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 48 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,785 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,879 |
| | Longueur inégale | | ,879 |
| Coefficient de Guttman | | | ,874 |

**ملحق رقم (06) : عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:**

**تنص الفرضية الأولى :** نتوقع ارتفاع مستوى الإفراط الحركي لدى تلاميذ من وجهة نظر المعلمين و الأولياء.

**عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية :**

**تنص الفرضية الثانية :** نتوقع مستوى منخفض لدافعية التعلم عند التلاميذ .

**Statistiques**

| | | مقياس.الدافعية | مقياس.المعلم | مقياس.الأولياء |
|---|---|---|---|---|
| N | Valide | 30 | 30 | 30 |
| | Manquant | 0 | 0 | 0 |
| Moyenne | | 15,1667 | 46,5333 | 69,4667 |
| Ecart type | | 17,71631 | 14,97983 | 12,10225 |

**ملحق رقم (07) : عرض نتائج الفرضية الثالثة :**

من أجل اختبار الفرضية الثالثة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة.

**تنص الفرضية الثالثة :** يؤثر الإفراط الحركي حسب تقدير الأولياء و المعلمين على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى .

**Corrélations**

| | | مقياس.الدافعية | مقياس.المعلم | مقياس.الأولياء |
|---|---|---|---|---|
| مقياس.الدافعية | Corrélation de Pearson | 1 | -,182 | ,043 |
| | Sig. (bilatérale) | | ,336 | ,821 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| مقياس.المعلم | Corrélation de Pearson | -,182 | 1 | -,009 |
| | Sig. (bilatérale) | ,336 | | ,962 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| مقياس.الأولياء | Corrélation de Pearson | ,043 | -,009 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,821 | ,962 | |
| | N | 30 | 30 | 30 |

**ملحق رقم (07) : عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:**

**تنص الفرضية :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دافعية التعلم، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر المعلمين، وتقدير سلوك الطفل من وجهة نظر الأولياء.

**Statistiques sur échantillon uniques**

| | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|
| دافعية | 30 | ,3035 | ,35431 | ,06469 |
| المعلم | 30 | 1,6619 | ,53499 | ,09768 |
| الأولياء | 30 | 1,4472 | ,25213 | ,04603 |

**Test sur échantillon unique**

Valeur de test = 0

| | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Inférieur | Supérieur |
| دافعية | 4,692 | 29 | ,000 | ,30352 | ,1712 | ,4358 |
| المعلم | 17,014 | 29 | ,000 | 1,66190 | 1,4621 | 1,8617 |
| الأولياء | 31,439 | 29 | ,000 | 1,44722 | 1,3531 | 1,5414 |

**ملحق رقم (08) : عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

**تنص الفرضية :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دافعية التعلم لدى تلاميذ الطفولة الوسطى تعزى لمتغير الجنس .

**Statistiques de groupe**

| | 2 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| دافعية | ذكر | 20 | ,3793 | ,39995 | ,08943 |
| | أنثى | 10 | ,1520 | ,16897 | ,05343 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | t | ddl | Sig. (bilatéral) |
| دافعية | Hypothèse de variances égales | 1,710 | 28 | ,098 |