



جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



**فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى القراءة لدى
تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه
المصحوب بفرط النشاط**

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات لولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم

إشراف الدكتور:

شوقي ممادي

إعداد الطالبة:

سمية بالقاسمي

الموسم الجامعي: 2015/2016



جامعة الشهيد حمه لخضر

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

**فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى القراءة لدى
تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه
المصحوب بفرط النشاط
دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات الوادي**

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم

إشراف الدكتور:

شوقي ممادي

إعداد الطالبة:

سمية بالقاسمي

الموسم الجامعي: 2015/2016

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمدا يوفي نعمه ويكافئ مزيده وشكرا لله على ما وهبنا من

صبر وهدى وتوفيق في تخطينا الصعاب لإنجاز هذا العمل،

والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، الذي

أرسله الله تعالى هاديا وبشيرا للجميع الأمم، أما بعد:

وامتثالاً لقول الله عز وجل "ومن شكر فإنما يشكر لنفسه..." (النمل 40)

فلا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر والإمتنان إلى أستاذنا المحترم

"شوقي ممادي" على ما أبداه من جهد من إشراف كريم ونصح قيم،

كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة الذين مدوا لنا

يد المساعدة وكل أساتذة قسم علوم التربية بجامعة الوادي

كما لا ننسأ تقديم الشكر إلى الصديقات.

ولكل من قدم لنا يد المساعدة

ومن لم يتسنى لنا ذكره.

سمية بالقاسمي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين، تم اختيار عدد أفراد المجموعتين بالطريقة القصدية من المجتمع الأصلي، فكان عدد أفراد المجموعة التجريبية (05) وعدد أفراد المجموعة الضابطة (05)، حيث تم اختيارهم بناء على نتائج الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ولإجراء الدراسة تم الاعتماد على تبني أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، واختبار تحصيلي للقراءة الذي يهدف معرفة والمستوى القرائي لدى التلاميذ.

ولتأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة تم الاعتماد على أساليب متنوعة في حساب الصدق والثبات، ودلت نتائجها على صلاحية الأدوات لجمع البيانات. التي تمت معالجتها البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss.v 22 حيث تم استخدام الاختبار "ت" t- Test .

توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية هي: فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مستوى القراءة لدى عينة الدراسة (تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط).

Résumé:

La présente étude a pour but d'identifier l'efficacité d'un programme éducatif pour améliorer le niveau de lecture des élèves de la quatrième année de l'enseignement primaire ayant un trouble déficitaire de

l'attention avec hyperactivité

Pour réaliser les objectifs de cette étude on a adopté le modèle quasi-expérimentale basée sur la conception des deux groupes, les membres des deux groupes ont été choisis par l'échantillon intentionnalité, le nombre de membres du groupe expérimental (05) et le nombre de membres du groupe de contrôle (05), où il a été choisi sur la base des résultats qui les reçoivent sur l'échelle du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

Pour mener l'étude, on a utilisé des outils de collecte des données suivants :

l'échelle du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, et le test d'acquisition lecture, qui a pour but de connaître le niveau de lecture chez les élèves.

Pour vérifier les caractéristiques psychométriques des outils de l'étude, s'est basé sur une variété de méthodes pour le calcul de la validité et la fiabilité, les résultats ont montré la validité des outils de collecte de données.

Les données ont été traitées statistiquement à l'aide du programme spss.v 22, le T- Test.

Les résultats de l'étude sont les suivants:

l'efficacité du programme éducatif proposé pour améliorer le niveau de lecture de l'échantillon de l'étude (les élèves de quatrième année primaire ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité).

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	ملخص باللغة العربية
ب	ملخص باللغة الفرنسية
ج	الشكر وتقدير
د.... و	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ز	قائمة الأشكال
9-8	المقدمة
الجانب النظري	
الفصل الاول: إشكالية الدراسة	
13 -12	1- مشكلة الدراسة
14	2- تساؤلات الدراسة
14	3- فرضيات الدراسة
14	4- أهمية الدراسة
15-14	5- أهداف الدراسة
15	6- حدود الدراسة
16-15	7- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة
16	- خلاصة الفصل
الفصل الثاني: مستوى القراءة	
18	- تمهيد
20-18	1- مفهوم القراءة
23-20	2- المكونات الرئيسية لمهارة القراءة
24-23	3- أهداف القراءة
26-24	4- أساليب لتنمية مهارات القراءة

28-26	5- عمليات القراءة
34-28	6- طرق تعلم القراءة
39-34	7- العوامل المؤثرة في القراءة
39	8- تحديد مستويات القراءة
39	- خلاصة الفصل

الفصل الثالث: اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

41	- تمهيد
42-41	1- التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
44-42	2- مفهوم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
45-44	3- أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
47-45	4- أسباب اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
49-47	5- انتشار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
53-50	6- النظريات المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
55-54	7- قياس تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
58-55	8- الطرق العلاجية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط
58	- خلاصة الفصل

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

61	- تمهيد
61	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
62-61	1- المنهج المستخدم
62	2- أهداف الدراسة الاستطلاعية
63-62	3- مجتمع الدراسة الاستطلاعية
64	4- حدود الدراسة الاستطلاعية
66-64	5- أدوات جمع البيانات

68-66	6- الخصائص السيكمترية
69-68	7- مفهوم البرنامج التعليمي
70-69	8- أهداف تقويم البرنامج التعليمي
70	9- اجراءات البرنامج التعليمي
70	10- أهداف البرنامج التعليمي
71	ثانيا: الدراسة الأساسية
71	1- عينة الدراسة الاساسية
72	2- حدود الدراسة الاساسية
80-73	3- البرنامج التعليمي
82-81	4- مصادر بناء البرنامج التعليمي
83	5- الصورة النهائية للأدوات المستخدمة
86-84	6- أساليب معالجة البيانات
86	- خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة
88	تمهيد
88	1- عرض نتائج الفرضية الاولى
89	2- عرض نتائج الفرضية الثانية
90	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة
	الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
92	1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى
93	2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
94	3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
95	خلاصة الدراسة ومقترحاتها
106-97	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

رقم	عنوان جداول
01	- يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
02	- يوضح البدائل المستخدم في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفقر النشاط.
03	- يوضح مصفوفة الارتباطات بين الابعاد والإختبار الكلي
04	- يوضح أنواع ثبات معاملات الارتباط ودرجاتها
05	- يوضح تاريخ اجراء جلسات البرنامج التعليمي
06	- يوضح ملخص جلسات البرنامج التعليمي
07	- يوضح قائمة المعلمين لمحتوى الجلسات

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل
01	الاجراءات المتبعة لاختيار عينة البرنامج التعليمي للمجموعة تجريبية والضابطة.

قائمة الجداول

رقم	عنوان جداول
01	- يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
02	- يوضح البدائل المستخدم في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفقر النشاط.
03	- يوضح مصفوفة الارتباطات بين الابعاد والإختبار الكلي
04	- يوضح أنواع ثبات معاملات الارتباط ودرجاتها
05	- يوضح تاريخ اجراء جلسات البرنامج التعليمي
06	- يوضح ملخص جلسات البرنامج التعليمي
07	- يوضح قائمة المعلمين لمحتوى الجلسات

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل
01	الاجراءات المتبعة لاختيار عينة البرنامج التعليمي للمجموعة تجريبية والضابطة.

المقدمة

يعتبر الإنتباه من أهم العوامل الاساسية في حياة الأفراد التي تستدعي الاهتمام والبحث، إذا يعد الانتباه الخطوة الأولى في عملية التعلم والقيام بأداء المهام المطلوبة من الافراد، وكما أنه يعتبر سبب الرئيسي للاهتمام بالفئات التي تعاني من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد لأنه يعمل على ظهور مشكلات سلوكية مختلفة، والتي من شأنها أن تؤثر بشكل سلبي على الطفل، ومجتمعه، وأسرته، وزملاءه، ومن هذه المشكلات إجتماعية وانفعالية التي تظهر على هؤلاء التلاميذ هي: تشتت انتباهه لأبسط المثيرات الخارجية، والاندفاعية الزائدة، وفرط النشاط الزائد. التي تؤثر هذه الخصائص على مساره الدراسي في عدة مجالات كعملية القراءة واكتساب مهارات القراءة الجيدة، والخط والإملاء.

ولأن القراءة تعد وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، وباعتبار أن القراءة النشاط التعليمي الأساسي الذي يستطيع من خلاله التلميذ أن يفهم المواد الدراسية، وبما أنها بمثابة مفتاح للمعرفة لقيت اهتماما كبيرا من الباحثين في هذا المجال، غير أن قدرة وجودة القراءة تختلف من فرد لآخر حسب خصائص كل فرد، فهناك من يجد صعوبة في تحسين مستواه القرائي واكتساب مهارات القراءة الجيدة مثل ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ونظرا للتزايد المستمر لظهور هذا الاضطراب في الوسط المدرسي وتأثيره السلبي سواء على التلميذ نفسه أو على البيئة المحيطة به من الأسرة والمجتمع أو أصدقائه، تم بناء برنامج تعليمي يسعى لتحسين المستوى القراءة لدى تلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط وذلك من خلال وضع مجموعة من الأنشطة والمهام خلال جلسات منتظمة ومخطط لها مسبقا من طرف الباحثة، ولقياس مدى فعالية هذا البرنامج التعليمي تم الاعتماد على جانبين النظري والتطبيقي بحيث احتوى الجانب النظري على ما يلي:

- الفصل الأول: احتوى على إشكالية الدراسة وفرضياتها والمفاهيم الإجرائية وأهداف الدراسة وأهميتها وحدودها.

- الفصل الثاني: وتم التطرق فيها إلى تعريف القراءة، وذكر عناصر القراءة، وأهدافها، وأساليب تنمية مهاراتها، وعملياتها، وطرائق تعلمها، ومراحل تعلمها، والعوامل المؤثرة فيها، وأخيرا تحديد مستوياتها.

- الفصل الثالث: يتعلق باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، حيث تم عرض فيه التطور التاريخي للاضطراب وبعض التعريفات الخاصة به، وأعرضه، وأسبابه، ومدى انتشار هذا الاضطراب بين التلاميذ، وكما تعرضنا إلى بعض النظريات المفسرة لإضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ثم قياس وتشخيص هذا الاضطراب وأخيرا أهم الطرق العلاجية لهذا الإضطراب.

أما الجانب الميداني فتضمن ثلاثة فصول هي:

- الفصل الرابع: بعنوان الاجراءات المنهجية التي تبدأ، أولا: بإجراءات المنهجية لدراسة الاستطلاعية التي تضم المنهج المستخدم، وأهداف الدراسة ومجالاتها، ومجتمع الدراسة، والأدوات المستخدمة والخصائص السيكومترية. ثم التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية التي شملت على عينة الدراسة والاختبار التحصيلي لمستوى القراءة، ثم تطرقنا إلى تعريف البرنامج التعليمي، ثم إجراءات تنفيذ البرنامج التعليمي، وأهدافه، أهداف تقويم البرنامج التعليمي، والمصادر المعتمدة لبناء البرنامج التعليمي، وأخير الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

- الفصل الخامس: تم خلاله عرض نتائج الدراسة.

- الفصل السادس: تناولنا فيه تفسير ومناقشة نتائج .

وختم الفصل بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل النظري

فصل الأول:

فصل الإشكالية

تمهيد

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. حدود الدراسة
6. التعارف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

إشكالية الدراسة :

يعتبر موضوع القراءة من حيث التّعلّم والأداء من الموضوعات التي شهدت اهتماما متزايدا من المدرسين والباحثين في مختلف التخصصات اللّغوية والنّفسية والتّعليمية ونظرا لعلاقتها القويّة بتقدّم التّلميذ أو عدمه في حياته المدرسية، كما أن القراءة جزء أساسي للمادة التعليمية، فمعظم المواد المقررة في المدرسة الابتدائية تقدم مكتوبة. وهذا يعني ضرورة الاعتناء بإتقان تنمية قراءة التّلاميذ تعلّما وأداءً، وفي كثير من الأحيان يواجه هؤلاء التّلاميذ صعوبات تتعلق بذات التّلميذ كضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الذي يقف حاجزا بين التّلميذ وتعلّمه، والتي تنعكس بشكل كبير على أدائه الأكاديمي، ولذلك وجب لمساعدة هؤلاء التّلاميذ وضع برنامج يساهم في تحسين مستوى من لديهم هذه الاضطرابات، وكل سلوك يثير الشكوى أو التذمر لدى الطفل أو أبويه أو المحيطين به في الأسرة أو المؤسسات الإجتماعية والتربوية، وتتنوع المشكلات والاضطرابات المتعلقة بسلوك الطفل التي من شأنها أن تخلق له العديد من المشكلات المؤثرة على أدائه وسلوكياته مثل التأخر الدراسي والتسرب المدرسي والعدوان والاكتئاب وغير ذلك.

حيث يمثل الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية الهامة في النشاط العقلي المعرفي، ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته أصبح موضوع الانتباه محورا أساسيا للنشاط العقلي وعملياته والقدرة العالية على الانتباه تساعد في تحسين عملية القراءة وتنمية المنظومة التعليمية ككل.

وغالبا ما يرافق اضطراب ضعف الانتباه بفرط النشاط بمظاهر عديدة منها: أنه ينتشلت انتباه التلميذ لأبسط المثيرات الخارجية، عدم البقاء في مكان ونشاط محدد، يجعله يتململ في مكانه ويتحرك حركات مفرطة دون هدف واضح، ولا يتبع التعليمات من الآباء أو المعلمين، فهذا الاضطراب يعد من أبرز الاضطرابات السلوكية شيوعا وانتشارا بين أوساط الأطفال في مرحلة الابتدائية التي باعتبارها القاعدة والركيزة الأساسية للإكتساب المعارف والمهارات بطريقة صحيحة ودقيقة، وهذا بناء على ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى نسبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه مع فرط النشاط (3%-5%) من أطفال المدى العمري

من الطفولة (18) سنة. وتشير إحدى التقارير إلى أن هذه الاضطرابات والصعوبات تصيب من (17%-8%)، من الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية. (نزار، ب ت، 498)

ونظرا لانتشار هذه المظاهر السلوكية غير الصحية المؤثر على سلوكيات التلاميذ ومستواهم القرائي الذي يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي، أجريت العديد من الدراسات التي تصدت لصعوبات التعلم ومن بينها:

- دراسة كالوجر وكولسن (1978): التي كان هدفها معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال المدارس الأولية حيث أنه يوجد (15%-18%) من أطفال تلك المدارس وهذه الصعوبات تؤثر على تقدمهم العلمي وأكدت الدراسة على استخدام رزمة تعليمية ساعدت على تحقيق مهارات القراءة جيدة لدى أطفال تلك المدارس.

- دراسة فاروق الروسان (1987): أجريت دراسة على بعض مدارس المرحلة الابتدائية في الاردن وأظهرت أن 21% من أطفال هذه المرحلة يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية وكذلك تفوق الطلبة المستمر لطلبة العاديين عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات الكتابة.

- وهناك دراسة أحمد عود (1988): التي هدفت الدراسة إلى وضع برنامج علاجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين لديهم صعوبات تعلم في اللغة العربية ومن الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ تلك المرحلة: صعوبة الكتابة، ثم التعبير، ثم القراءة، ثم صعوبة الفهم والاستيعاب وأظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي. (الفرا، 2005، 27-28)

ونظرا لأهمية مرحلة التعليم الابتدائي وتأثيره على الحياة المستقبلية للتلاميذ وتأثير اضطراب ضعف الانتباه على مستقبله، ومستواه القرائي هدفت هذه الدراسة إلى بناء برامج تعليمي يسعى إلى تحسين المستوى القراءة لدى لتلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط ومعرفة أثر البرنامج التعليمي في ذلك تحاول الدراسة.

وللإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: ما مدى فاعلية البرنامج تعليمي موجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط في تحسين المستوى القرائي لديهم ؟

يتفرع عن هذا التساؤل عدة التساؤلات الفرعية الآتية:

1 - تساؤلات الدراسة:

- 1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة؟.
- 2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة؟.
- 3 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة للتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة؟.

2 - فرضيات الدراسة:

- 1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
- 2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
- 3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى إلى معالجة موضوع بالغ الأهمية، له تأثيرا بارزا على مستقبل الطفل وسلوكياته وفي حياته اليومية والمستوى الأكاديمي، وهذا الاضطراب الذي يهدد التلاميذ المرحلة الابتدائية، هو اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد. كما أن هذه الدراسة سنتناول برنامج تعليمي موجه لفئة خاصة من المجتمع وهم فئة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حيث تبرز أهميته في تحسين المستوى القرائي لدى وهؤلاء التلاميذ، وهذا نظرا لتأثيره السلبي على سلوكيات الافراد فهذا الاضطراب يساهم في خفض المستوى القرائي لديهم. وكما أنها تعد محاولة لتناول موضوع يمتاز بالحدثة، مما

يفتح المجال أمام باحثين آخرين لدراسة هذه المتغيرات وعلاقتها بمتغيرات أخرى. وتعد القراءة من أهم الوسائل لتبادل المعلومات والأفكار، ووسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد.

- أهداف الدراسة:

- بناء برنامج تعليمي لتحسين مستوى القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة مدى فاعلية هذا البرنامج التعليمي في تحسن مستوى القراءة لذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- معرفة أثر البرنامج التعليمي بعد تطبيقه على المجموعة التجريبية.
- معرفة الفرق بين المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج التعليمي.

5- حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم تطبيق جميع إجراءات الدراسة في ابتدائية عقبة بن نافع، وابتدائية بن علي الطاهر ونغموش علي علي بالنخلة الشرقية وابتدائية بن عمر مسعود بالوادي.
- الحدود الزمنية: 2016/03/12 إلى 2016/04/03.
- الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة في عينة مكونة من مجموعة من التلاميذ الرابعة ابتدائي المشاركين في البرنامج التعليمي، وبلغ عددهم (10) تلميذ.

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

البرنامج التعليمي :

وهو مجموعة من الممارسات والأنشطة والألعاب والمواقف والأساليب التي يمارسها التلميذ خلال مدة اجراء البرنامج وهذه الأنشطة ترتب ترتيبا دقيقا مناسبا لمستوى نمو التلميذ

الذي وضعت من أجله وتندرج في نصوص قرائية موجهة من البسيط إلى الأصعب بحيث تفصل بين نشاط والآخر فترات راحة ويسبق كل نشاط تمهيد عنه.

- تعريف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد:

وتعرف الدراسة الحالية اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط على أنه هو الزيادة في الحركة عن الحد الطبيعي المقبول وبشكل مستمر، في الغالب لا تتناسب كمية وأنماط الحركة مع العمر الزمني للطفل وتتسبب في مشكلات للمحيطين به، ولنفسه التي تتمثل في عدم قدرته على تركيز انتباه والاحتفاظ به لمدة ممارسة النشاطات الصفية مع النشاط الزائد الذي يجعله لا يستقر في مكان معين. مما يجعله مندفعاً في تصرفاته ويجيب عن الاسئلة المقدمة له دون تفكير مسبق، ويتضح ذلك في حصوله على درجة مرتفعة من شدة الاضطراب في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد.

- التلاميذ:

هم التلاميذ المتمدرسون في الصف الرابع ابتدائي خلال الموسم الدراسي 2015/2016 الذين تبلغ أعمارهم (10) سنوات، ويدرسون في إحدى المدارس الآتية: ابتدائية عقبة بن نافع، وابتدائية بن علي الطاهر، وابتدائية نغموش علي علي بالنخلة ، وابتدائية بن عمر مسعود بالوادي.

خلاصة الفصل

خلال هذا الفصل تم تحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها ثم تحديد الاطار الزمني والمكاني لها، وأهمية الدراسة سواء من ناحية اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط أو من ناحية البرنامج التعليمي أو التلميذ في حد ذاته حيث تم التطرق بعد ذلك إلى أهداف المرد تحقيقها خلال الدراسة الحالية وأخير تم ضبط المفاهيم الاجرائية لها.

الفصل الثاني:

مستوى القراءة

تمهيد

- 1- مفهوم القراءة
- 2- المكونات الرئيسية لمهارة القراءة
- 3- أهداف القراءة
- 3- أساليب لتنمية مهارات القراءة
- 4- عمليات القراءة
- 5- طرائق تعلم القراءة
- 6- العوامل المؤثرة في القراءة
- 7- تحديد مستويات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر القراءة بين ما يتعلمه الطفل في المدرسة. في حين يكتسب الطفل اللغة المنطوقة التي يسمعها بشكل عفوي، فإن فهمه للغة المكتوبة ومن ثم التعبير عن نفسه بواسطتها لا يتم إلا بالتعلم المنظم الذي يوفره النظام التعليمي فالمستوى القرائي للطفل يشمل عدة عوامل منها ماهي بيئية وجسمية واجتماعية وانفعالية ومعرفية التي يسعى الطفل فيها أولا إلى اكتساب القراءة ومن ثم تركيزه على العملية التعليمية وإدراك أهمية القراءة في خلق التفاعل الاجتماعي.

1- مفهوم القراءة

تعددت تعاريف القراءة ومن بين هذه التعريف نذكر ما يلي:

حيث يذكر سامي عبد الله (1983): أن كل التعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين:

- الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة.

- والثانية ترى أنها عملية فهم حيث أن المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها. وتحويل الرموز إلى معان وعلى الرغم من أن هنالك فروق بين المجموعتين إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحروف والكلمة وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. (بدير، 2006، 106-107)

- وتعرف أيضا القراءة على أنها ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في الحركات العين.

(شيفرد وجريجوري، 2006 ، 11)

- هو أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ويقوم في أثناء ذلك بجمع استجابات التي المتطلبة حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير. (ملحم، 2002 ، 281)

- القراءة وهي أن يتعلم الطفل أن القراءة ليست مجرد إلقاء وفصاحة أداء، وإنما هي كذلك إدراك للمعاني وتفاعل معها وانفعال بها و تقييم لها.

- وهي إدراك الطفل كيف تنظم الأصوات اللغوية في وحدات صوتية مجردة يمكن تمثيلها بواسطة الحروف، أي أن يتعلم الطفل شيئاً عن شكل وبنية الكتابة. (الواقفي، 2009، 371)

- القراءة هي نظام متعلم، ويكون التأكيد هنا في تعليمها على تنظيم المهارات في تتبع والتسلسل بدءاً من المهارات البسيطة إلى المهارات المعقدة، فبعض البرامج التدريس يؤكد على الكلمة وبعضها الآخر يؤكد الفهم أو التأكيد الإثني معاً. والواقع أن عملية القراءة تتعدى فك الرموز والتهجئة الكلمات المطبوعة، فهي تهدف إلى الوصول لمعنى المادة وفهمها، ثم تدخل القارئ بالمادة وتحليلها، وعمل إسقاطات ذاتية عليها.

- والقراءة أيضاً هي عملية تفاعل متكاملة، فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين، ثم يفكر فيها، ويفسرها بحسب خلفيته وتجاربه، ويخرج فيها بأفكار وتعليمات وتطبيقات عملية.

- إنها عملية اتصال تحوى نقل معلومات من المرسل إلى المستقبل يرافقها انتخاب ورفض وقبول، فالقارئ الجيد يرى ويخمن ويرجع أموراً ويستبعد أخرى، وذلك بالاعتماد على خلفيته وهدفه وحاجاته ومعلوماته وتجاربه ومعرفته اللغوية. يزداد على ذلك أنها عملية تهدف إلى الوقوف على المعنى من خلال الأحرف والكلمات المطبوعة.

- والقراءة أداء ذهني اجتماعي يحصل في التوصل بين عقل الطفل وعقل الراشد، ويكون الطفل دائماً في حالة استثارة موجهة، وتشبع المعرفة بتفضيل دور المرشد، إذ تشبع هذه الحاجة عن طريق الاستماع وتفحص تعليقاته، ولآراء الراشد وخبراته أهميته لدى الطفل، نظراً لما له من سلطة يقدرها الطفل ويحترمها. وتشكل القراءة وسيطاً تفاعلياً يوفر فرصاً ذهنية للتفاعل التبادلي بين فردين تربط بينهما علاقة في جو يسوده الأمن والحب.

- عملية ذهنية تأملية ينبغي أن تنتمي لتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا فيها نشاط يحتوى كل أنماط التفكير، والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات. فهي ليست مهارة آلية بسيطة ، مثلما هي ليست أداة مدرسية ضيقة، فهي نشاط لاستقبال البصري

لها، والفهم والتحليل لهذه الرموز المدركة بصريا، وإدراك ما تعبر عنه من أفكار، وتقدير أهمية هذه الأفكار ومدى صدقها ومنطقيتها. (الدليمي والوائلي، 2005، 4-7)

ومن خلال هذه التعريف نستخلص أن القراءة بمفهومها الحديث أصبحت تعنى نشاطا فكريا يشتمل على التعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية. وبعبارة أخرى أصبحت القراءة وسيلة لربط الإنسان بعالمه الذي يحيا فيه في تغييره وتطوره وفي مشكلاته ووسائل تسليته.

2- المكونات الرئيسية لمهارة القراءة

إن عملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى جزئين هما : التعرف على الكلمة أو فهم القراءة بالنسبة لمهارات التعرف على الكلمة: فإنها تساعد القارئ على التعرف لأعلى الكلمات وتعلم طرق فهم الكلمات غير المعروفة عن طريق فك شيفرة الكلمات والحروف ومطابقة الحروف والكلمات مع الأصوات. أما الفهم القراءة: فهو يشير إلى فهم معنى ما يقوم التلميذ بقراءته فعليه أن يتعرف على الكلمات ويفهم ما يقرأه ولذا فإذا قام الطالب بقراءة الكلمات في قطعة معينة دون أن يفهم معنى القطعة كلها فإننا نعتبر هذا الطالب لم يقرأ في الحقيقة أي شيء.

2-1- التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمة يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة إذا كانت تلك القدرة عند الشخص ما بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى) فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها والقراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة. وتشمل استراتيجيات التعرف على الكلمة على (الصوتيات والكلمات البصرية، مفاتيح النص، التحليل البنائي، والاستراتيجيات الموجهة لتعرف على الكلمة) ويقدم الجزء الخاص باستراتيجيات التدريس في الفصل التالي طرقا لتدريس كل أساليب التعرف على الكلمة التي ذكرت سابقا وتوضح تلك الجوانب فيما يلي : (أبو الديار، 2012، 105)

1- الصوتيات: هي إحدى استراتيجيات التعرف على الكلمة التي فيها يطابق القارئ بين الصوت وبين الحرف المكتوبة ويعد مصطلح فك الشيفرة تسمية ثانية لعملية الرابط بين

الصوت والحرف المكتوب وعند سن معين يجب على الطفل أن يكتسب مهارة فك الشيفرة الخاصة بارتباط الصوت بالحرف والمراد بها في اللغة العربية أن تحمل الأصوات الدلالة بذاتها مثلاً: (بابا- ما ما).(عجاج، 1998، 108)

2- الوعي الصوتي للكلمات: هذا الإدراك أو الوعي يجب أن يسبق عملية الربط بين الصوت والحرف فلكي يستطيع التلميذ فك الشفرة الخاصة بارتباط الصوت والحروف فإن على التلميذ أن يدرك أن الكلام يمكن أن يقسم إلى وحدات صوتية تمثل الكلمات المكتوبة .

ويمكن أن يتعلم الطلاب مهارة تقسيم الأصوات في الكلمات وهذا بدوره له دور إيجابي على التحصيل القرائي ومن بين الأصوات الكلامية :

- التمييز السمعي عند انخفاض الصوت.
- التدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة ويوجد أيضا اختبارات خاصة بإدراك الأصوات الكلامية.

تدريس الأصوات والتحصيل القرائي: توصلت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يتعلمون الأصوات بطريقة مباشرة وانتظامية في الصفوف الدراسية الأولى يحصلون على درجات عالية في إختيارات القراءة في سنوات المدرسة الابتدائية أكثر من زملائهم الذين لم يتلقوا مثل هذا التعلم. يفتقد كثير من المدرسين إلى الأرضية الصلبة في الصوتيات والقوانين الخاصة بها والبعض الآخر منهم لا يستطيع تذكر ما تعلمه في هذا المجال، والكثير منهم لم يتلقوا تعليماً كافياً في مجال نفسه الصوتيات خلال سنوات تعليمهم.

(عجاج، 1998، 108)

3- الكلمات البصرية

وهي الكلمات التي يتعرف عليها في الحال دون تردد أو تحليل أبعد، والقراءة السلسلة تتطلب أن تكون معظم الكلمات كلمات بصرية بالنسبة للكلمات الأخرى الصعبة (5-10%) فنحن نعتمد على إستراتيجيات التعرف على الكلمة وعندما يحتوى النص الذي نقرأه على كلمات صعبة كثيرة فإن مادة القراءة تصبح مجهدة.

ويتضح من الدراسات وجود (220) كلمة بصرية أساسية يجب على الطلاب أن يعرفوها قبل نهاية الصف الثالث وتم تقسيم هذه الكلمات لمجموعات طبقا لصعوبتها ومن أحسن الطرق لتعلم الكلمات البصرية قراءة القصص لأن تلك الكلمات تظهر مرات كثيرة في القراءة فكثير من الكلمات الموجودة في هذه القصص هي كلمات بصرية، والطلاب ذو صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرق مباشرة أخرى لزيادة مفرداتهم البصرية .

4- البطء في استرجاع الكلمة

قد استخدموا العديد من برامج ألعاب مع الكثير من الأطفال من أجل ذوي النمو البطيء، ومن خلال وقت قصير أصبحوا أكثر كفاءة في التعرف على الكلام الفردي وبمعدلات عالية كما تحسنت مهاراتهم اللغوية، وقد اعتقد الباحثان أن تحسين الاضطراب اللغوي الأساسي عند هؤلاء الأطفال سيؤدي إلى تحسين مهارات القراءة لديهم وسوف يمكنهم من فهم الكلمات البصرية بسرعة. (عجاج، 1998، 108-115)

5- مفاتيح النص

هي المفاتيح التي تساعد الطالب على التعرف على الكلمة من خلال المعنى العام للجملة أو الفقرة التي توجد بها الكلمة. ويجب أن تشجع الطلاب على استخدام الإطناب في اللغة فهو يعطي تلميحات عن الكلمات الغير معروفة من خلال المعنى العام للنص، كما تساعد القارئ على تخمين معنى الكلمات غير المألوفة .

6- التحليل البنائي

التحليل البنائي يشير إلى التعرف على الكلمات عن طريق التحليل الوحدات الكلامية ذات المعنى مثل الإضافات التي تضاف أول الكلمة أو التي تضاف آخر الكلمة وصولا إلى أصل الكلمات. والكلمات المركبة والمقاطع والعناصر البنائية فمثلا في اللغة العربية يشير إلى تحليل كلمة "الانتصارات" إلى الأصل "النصر" والفعل ينتصر وهكذا. وتعني كذلك كلمة التجريد مثل دخل من يدخل حيث تعد الحروف المضارعة سوابق.

7- توحيد إستراتيجية التعرف على الكلمة

يجب تشجيع القراءة والتدريب على استخدام كل استراتيجيات التعرف على الكلمة التي سبق ذكرها فبعض الأطفال يحتاجون إلى التنوع بين كل تلك الاستراتيجيات لتحقيق والاستقلالية والمرونة والطلاقة في القراءة.

2-2 فهم القراءة:

إن الهدف من القراءة هو الفهم بمعنى القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة بطريقة أسرع وأفضل. حيث أن الكثير يتعلمون القواعد الأساسية في التعرف على الكلمة إلا أن الكثير منهم تستمر لديهم صعوبة فهم قطع القراءة الصعبة، إذا فهم في الحاجة لتعلم الاستراتيجيات التي سوف تساعدهم على أن يصبحوا قراء نشيطين قادرين على فهم النص المكتوب. حيث تعتقد النظرية البنائية أن الفهم القرائي يتكون من تفاعل حركي بين الثلاث العناصر التالية: القارئ، والنص وسياق الموقف القرائي .

(عجاج، 1998، 108-115)

3-أهداف القراءة

للقراء أهداف عديدة ومتنوعة في حياة الفرد سواء في البيئة الخارجية أو في الوسط المدرسي فهي عملية مهمة في الحياة الفرد بكل نواحيها ومن بين أهدافها ما يلي:

3-1- أهداف ذاتية: وتتمثل في وجود النطق لدى الفرد وحسن أدائه وفهم المعنى وتمثله واكتساب أكبر قدر من المعلومات والخبرات سواء كان ذلك للاستفادة أو التسلية أو النقد والمحاكمة. أي أن القراءة تشبع حاجات الفرد للاستقلال والثقة بالنفس، والاكتشاف، والاتصال بالآخرين ومشاركتهم في الأفكار والمشاعر، إضافة إلى تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها. (مصطفى، 2005، 21)

وهذا ما أشارت له دراسة "بنجهام" (Bingham 1980) على تقدير الذات لدى مجموعة من الأطفال صعوبات التعلم، وقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض تقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال.

3-2- أهداف إجتماعية: لا شك أن الهدف العام للقراءة هو أن يصبح كل فرد قارئاً متمكناً قادراً على توظيف مهارات القراءة المختلفة في حياته العلمية بما يحقق له تكييفاً اجتماعياً وقدرة على التعامل الإيجابي والمثمر..... وغير ذلك. فالقراءة إضافة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، حيث تساعد على تفهم سلوك الآخرين. ومشاعرهم وتفهم النظام الاجتماعي من حوله، كما تساعد في إعداد نفسه وتأهيله للقيام بسائر أدواره الاجتماعية إضافة إلى ذلك الدور الذي تلعبه القراءة في تقارب الفكر داخل الجماعة، من خلال انتشار الثقافة المشتركة التي تعمل على تحقيق وحدة الجماعة وتضامنها. حيث تؤكد دراسة "دمكي" (Dumke Heidbink 1980) التي تم فيها التوصل إلى أن التلاميذ الذين يواجهون بعض الصعوبات التعلم المدرسي عادة ما يكون أكثر شعوراً بالقلق، وأكثر حاجة إلى الإهتمام بهم من الآخرين. (المناعي، 2001، 180)

3-3- أهداف تحصيلية (معرفية): تساهم القراءة في بناء شخصية الفرد وتنقيفه، بوصفها أداة أو وسيلة للتعلم، لأن المتعلم لا يستطيع أن يتقدم في تعليمه بشكل جيد ما لم يتقن مهارات القراءة ويسيطر عليها، فالقراءة تساهم في النمو العقلي للفرد من خلال ما تقدمه له من ثقافة ومعرفة. كما أنها تساعد على التقدم والتحصيل الدراسي، ذلك لأنه ثمة علاقات إيجابية بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية المواد التعليمية، وعن طريقها يحصل المتعلم على إجابات وافية عن التساؤلات التي يطرحها، أو توجهه في أثناء التعلم وبذلك تكون أسلوباً من أساليب النشاط في حل المشكلات التي تواجهه، علاوة على تنمية حصيلة المتعلم اللغوية وتدريبه على التعبير الصحيح وما ينجم عن ذلك من الميل للقراءة وتنمية العادات القرائية الراقية. (مصطفى، 2005، 21-22)

4- أساليب لتنمية مهارات القراءة

هنالك أساليب كثيرة لتنمية مهارات القراءة ومن أهم هذه الأساليب:

- تدريب الطلاب على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى، حيث حركات اليد وتعبيرات الوجه والعين، وهنا تبرز أهمية القراءة النموذجية من قبل المعلم في جميع المراحل ليحاكيها الطلاب.

- الاهتمام بالقراءة الصامتة، فالتلميذ لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم، ولذلك يجب أن يبدأ التلميذ بتفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، ومناقشة المعلم للطلاب قبل القراءة الجهرية.

- تدريب الطلاب على القراءة السليمة من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولا سيما أو آخرها.

- معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل: استخدمها في جملة مفيدة: ذكر المرادف، ذكر المضاد، طريقة التمثيل، طريقة الرسم، وهذه الطرائق كلها ينبغي أن يقوم بها التلميذ لا المعلم فقط، يسأل وينافس، وهناك طريقة أخرى لعلاج الكلمات الجديدة وهي طريقة الوسائل المحسوسة مثل معنى كلمة معجم وكلمة خوزة وهذه الطريقة يقوم بها المعلم نفسه. (عبد السلام، 2009، 60)

- تدريب التلميذ على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب، ومن الملاحظ أن بعض المعلمين في المرحلة الابتدائية يطلبون من طلابهم رفع أصواتهم بالقراءة إلى حد الانزعاج مما يؤثر على صحتهم ولا سيما حناجرهم.

- تدريب الطلاب على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة.

- تدريب الطلاب على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على ما يحسن الوقوف عليه.

- تدريب الطلاب على التذوق الجمالي للنص، والإحساس الفني والانفعال الوجداني بالتعبيرات والمعاني الرائعة.

- تمكين التلميذ من القدرة على التركيز وجودة التلخيص للموضوع الذي يقرره.

- تشجيع الطلاب المتميزين في القراءة بمختلف الأساليب كالتشجيع المعنوي، وخروجهم للقراءة والإلقاء في الإذاعة المدرسية وغيرها من أساليب التشجيع.

- غرس حب القراءة في النفوس الطلاب وتنمية الميل القرائي لدى الطلاب والتشجيع على القراءة الحرة الخارجة عن حدود المقرر الدراسي ووضع المسابقات والحوافز لتنمية هذا الميل.
- تدريب الطلاب على استخدام المعاجم والكشف فيها وحبذا لو كان هذا التدريب في المكتبة.
- تدريب الطلاب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس، ليس في الصوت بل حتى في التعبيرات الوجه.
- ينبغي ألا ينتهي الدرس حتى يجعل له المعلم امتدادا للقراءة المنزلية أو المكتبية.
- علاج الطلاب الضعاف وعلاجهم يكون بالتركيز مع المعلم في أثناء القراءة النموذجية، والصبر عليهم وأخذهم باللين والرفق، وتشجيع. (عبد السلام، 2009، 60-62)

5- عمليات القراءة

تتضمن القراءة مجموعة من العمليات الهامة هي:

- 5-1- التعرف والملاحظة: يُصر التربويون على البدء دوماً بالخبرات المباشرة في التدريس، لكي يتعرف التلاميذ على خصائص تلك الخبرات، ويكون من نتائجها معرفة الخصائص الكيفية للخبرات وهي: - النتائج الكيفية - معرفة. مستخلصة من المواد المباشرة، أو هي نتائج التعرف. وما لم يتعرف المتعلم، فلن يعرف، وإلا فإن السبيل الوحيد هو الحفظ الذي يندثر بعد قليل لأنه لا جذر له من التعرف.

أما الملاحظة فهي أشمل من التعرف، ووسط بين التعرف والمعرفة، فلا معرفة بدون ملاحظة، ولا بد لكل تعرف من أن يفضى - بالضرورة - إلى الملاحظة. والملاحظة هنا عمل عقلي يعتمد على معطيات التعرف، في سبيله إلى المعرفة، فهي إذا عمل داخلي عقليا. يعتمد على النظر، ويتجاوزه إلى نوع من الإستنباط والتأمل يسيرين غير معقدين.

- 5-2- التصنيف: هو عمل مضاعفا عقليا وحسيا، وفي غاية القسوى يهدف إلى تكوين " مقولات عقلية". من خلال التعامل مع معطيات مادية محسة، أو مجردة معنوية. وهذا معناه

أنه لدينا نوعان من التصنيف هما : تصنيف محسوس والآخر مجرد، فالعملية واحدة لكن المحتوى مختلف، ففي تصنيف المحسوس يكون المحتوى ذا مكونات كمية فيزيقية، في حين أن الآخر ذو مكونات كيفية مجردة، وكذلك التصنيف اتجاهان: تصنيف انحداري، وتصنيف ارتقائي، وهذان الاتجاهان أشبه ما يكونان بفكرة الرسوم الشجرية أو الفرعية. فالفقرة مثلاً: تحتها أصناف عديدة تتحدر تحتها الجملة. وتحت العمد أصناف: الفعل والفاعل ونائب الفاعل والمبتدأ والخبر وتحت هذه الوظائف التركيبية توجد أنواع للكلمات : الاسم، والفعل، والحرف، والظرف، والضمير، وتحت الكلمات هنالك حروف الانحداري. - وهذا التصنيف الانحداري. وعكسه هو التصنيف الارتقائي.

(عصر، 1999، 69-71)

3-5- التجريد: على الرغم من أننا فصلنا التجريد هنا عن التصنيف هنالك، إلا أن كلاً منهما ملتصقة بالأخرى، أو إنهما نقطتان على خط فكر واحد أوله المتمثل، ووسطه التصنيف، ومنتهاه التجريد. والتجريد عمل داخلي كله، ومن ثم فهو في مرحلة التلاؤم. والتجريد هو نتيجة التصنيف ويبدو في صياغة التعريفات اللغوية للمصطلحات اللغوية التي تمثل ركنا مهماً في التصنيف أو التسمية المصنفات. وأما التجريد فهو تفضيل التسميات بكتابة التعريفات. ومن داخل التعريفات توجد الحدود، أو القرائن التي هي أوجه الشبه التي دارت عليها عملية التصنيف.

4-5- الاستدلال: تقع هذه العملية بأكملها في مرحلة التكيف والمرونة، ومن ثم فهي في مرحلة التقويم و المتابعة بوصفها المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس. ومصطلح الاستدلال مصدر بوزن " استفعال" و يعنى لغويا - طلب التلليل - ومعنى هذا أن لابد من وجود نتائج أو مستخلصات، أو تجريدات، أو أحكام سابقة على الاستدلال. وقد تكون الأحكام صادقة وقد تكون الأحكام كاذبة: صوباً أو خطأ. وهنا الاستدلال: عملية عقلية تجري لتحقيق من صدق الاستنتاجات وصوابها، أو من كذبها وخطئها، بأدلة هي المقولات العقلية نفسها، وهي القرائن الموجودة في التعريفات اللغوية لكل الأصناف، والمفهومات. والاستدلال معبر للتفسير والشرح، وعادة ما يكون الاستدلال بعد السؤال عن السبب ، والكيفية: لماذا؟ وكيف؟.

(عصر، 1999، 72-75)

ومن خلال ما سبق نستخلص أن القراءة تتضمن مجموعة من العمليات الهامة التي يجب على الفرد التقيد بها هي التعرف والملاحظة، التصنيف، التجريد (الاستدلال)، التي تهدف إلى تحسين المستوى القرائي بشكل أبسط متدرج وذلك بداء بالملاحظة وختاما بالاستدلال الذي يهدف إلى التحقق من صدق الاستنتاجات.

6- طرائق تعليم القراءة

6-1- الطريقة التركيبية:

البدء أولا بتعليم الحروف، ثم التدرج إلى الكلمات، ثم إلى الجمل ، ففيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر، وقد سميت الطريقة التركيبية لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء ثم إلى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل. ولهذه الطريقة نوعين هما:

1- طريقة أبجدية (الأسلوب الهجائي): فهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ويعتمد المدرسون وفق هذه الطريقة إلى جعل الأطفال يحفظون أسماء الحروف ثم رموزها بعد ذلك ثم ينتقلون إلى تكوين الكلمات. ومن بين مميزات ما يلي:

1- تبدو هذه الطريقة سهلة و التدرج فيها طبيعي.

2- كما أنها تحوز رضا الآباء عندما يرون أولادهم وقد عادوا في اليوم الأول من المدرسة يعرفون حرفا أو أكثر.

3- تزود الصغار بمفاتيح القراءة حيث يسهل عليهم النطق بأية كلمة طالما أنها لا تخرج عن الحروف التي عرفوها.

أما عيوبها فشمّل ما يلي:

4- تعلم النطق والتهجي في حين أن الهدف من القراءة إنما هو الفهم.

2- أما طريقة صوتية (الأسلوب الصوتي): التي تتفق مع الطريقة الأبجدية في أنها تبدأ بالحروف فهي تتميز عنها في أنها تقدم إلى الأطفال الحروف بأصواتها لا بأسمائها، فالدال لا تعلم على أنها دال و إنما على أنها صوت (د) ويتدرج الطفل من أصوات الحروف إلى وصلها بعضها فينطق بالكلمة كلها.

فالتعليم الأطفال صوت حرف من الحروف تعرض عليهم صورة حيوان يبدأ اسمه بذلك الحرف، ثم يمرنون على كتابة رمز هذا الحرف أو صنعه من الصلصال أو الورق....وغير ذلك، ويستطيع المدرس أن يتدرج في هذه الطريقة فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها ويمرن الأطفال على النطق بها منفردة ثم مجتمعة لتكوين كلمة مثل (زرع ، درس، ردم) ثم ينتقل بهم إلى كلمات تتصل بعض حروفها مثل (قرأ، عرف) ثم إلى كلمات تتصل جميع حروفها مثل (كتب، جلس) ثم يمرن بعد ذلك على النطق بكلمات مشكلة بغير الفتحة، ومن أهم ميزاتها:

5- تكونها تسهل على الأطفال النطق بالكلمات لأنهم يعرفون الأصوات التي تدل عليها الحروف.

6- الربط مباشر بين الصوت والرمز المكتوب.

7- وهي تسائر طبيعة اللغة العربية من حيث أنها لغة صوتية يتوافق فيها الهجاء مع النطق إلى حد كبير.

8- وفي هذه الطريقة تربية للأذن والعين واليد معا.

9- وتتفق مع ميول الأطفال وحبهم للحركة واللعب والعمل والألوان.

وأما عيوبها فتشمل ما يلي:

10- تعود الطفل على البطء في القراءة والتهجئة وعدم الاهتمام بالمعنى.

11- أنها تترك في الأطفال عادات نطقية قبيحة مثل مد الحروف دائما.

12- وقد يكون بعض الحروف مما لا ينطق به كاللام الشمسية.

13- كما يتعذر النطق بحروف المد المفردة.

6-2- الطريقة التحليلية:

أساسها البدء بالكلمات والانتقال منها إلى الحروف على عكس الطريقة التركيبية بنوعها الأبجدية والصوتية، وتفترض هذه الطريقة أن الطفل يعرف الكثير من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه الكلمات مما يعرفه ثم تعلمه هذه الكلمات صورة وصوتا، وتنتقل به تدريجيا بإرشاد المعلم إلى النظر في أجزاء الكلمة أي الحروف

حتى يتمكن من تهجئتها ومعرفتها ثانية وكتابتها، وتعتمد هذه الطريقة على أساس (أنظر وقل). وهي على ثلاثة أنماط:

1- طريقة الكلمة: فينظر الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس بوضوح وروية ثم يقلدها عدة مرات، ثم يرشده المدرس إلى تحليلها حتى تثبت صورتها في ذهنه، ويتكرر ذلك بكلمات أخرى، وقد تقتزن الكلمات بصور لها على أن تكون الصور واضحة. ولكن يجب في هذه الطريقة مراعاة عدة أمور منها:

14- تكرار الكلمات تكرارا كافيا لكي تثبت في ذهن الطفل ويتمكن من النطق بها بمجرد أن يراها.

15- تكرار بعض الحروف في الكلمات ليسهل بعد ذلك تحليل الكلمة إلى حروفها.

16- التدرج في الاستغناء عن الصور إلى أن يصبح الطفل قادرا على معرفة الكلمة بمجرد أن يراها بدون صورة، وأن يميز حروفها بعد ذلك. (أبو مغلي وسلامة، 2013، 135) ومن مميزات هذه الطريقة:

17- أنها تمكن الطفل من كسب ثروة لفظية.

18- في أثناء تعلمه القراءة من الممكن استخدامها في تكوين جمل في وقت قصير.

19- وبهذه الطريقة أيضا يتعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معا.

20- وتساعد هذه الطريقة على سرعة القراءة.

21- وتشوق الأطفال و تشجيعهم على المضي في القراءة لأن الكلمات التي ينطقون بها لها معنى.

22- كما تعودهم متابعة المعنى في أثناء القراءة و التدرب على الفهم.

أما ما يأخذ من العيوب على هذه الطريقة فهو:

23- أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة لم تعرض عليه فيبقى محصورا في دائرة محددة من الكلمات.

24- ثم أن كلمات كثيرة تتشابه في شكلها مما يؤدي إلى خطأ الأطفال في نطقها.

(أبو مغلي وسلامة، 2013، 134- 135)

1- طريقة الجملة: أما النمط الثاني في هذه الطريقة التحليلية و طريقة الجملة، وهذه الطريقة تعتبر تطورا لطريقة الكلمة، ويعتمد المدرس طريقة الجملة على أن يعد جملا قصيرة

مما يستطيع الأطفال فهمه، ويكتبها على اللوح ثم ينطق بكل جملة ويردها بعده الأطفال أفراد وجماعات عدة مرات، ويرشدهم في كل جملة إلى تحليلها إلى كلمات وإلى حروف، ويحسن أن تقتزن الجمل بصورة توضحها، كما يشترط أن تكون الجمل قصيرة جدا وتكرر كلمات معينة في كل الجمل. ومن بين مزاياها ما يلي: -

25- أنها تقوم على أساس نفسي سليم فهي تبدأ بالوحدات المعنوية الكاملة والتي تمد الأطفال بثروة فكرية علاوة على الثروة اللفظية.

26- وأن الطفل يفهم معنى الكلمات دون إبطاء وتخمين لأنها مستعملة في الجمل.

27- وفي هذه الطريقة تشوق الأطفال إلى القراءة وتعودهم تفهم المعنى ومتابعته.

أما عيوبها فتشمل ما يلي:

28- أن المدرس قد يسترسل في إعطاء الجمل ويؤخر عملية التحليل إلى كلمات وإلى حروف و بذلك تتأخر وسيلة إعانة الأطفال على المقدرة معرفة الكلمات الجديدة.

29- هذا علاوة على أن استيعاب الجملة دفعة واحدة في الأولى ابتدائي صعب على بعض الأطفال.

30- وهذه الطريقة تحتاج إلى وسائل معينة كثيرة قد لا تتوافر للمدرس.

2- وطريقة القصة: مثل طريقة الجملة، إلا أن المعلم يبدأ بقصة ثم يقسمها إلى جمل ويسير على طريقة الجملة كما سبق.

6- 3 الطريقة المزدوجة (التحليلية التركيبية): وهي طريقة تتوفر فيها مزايا الطرق السابقة وتتجنب عيوبها، ولذلك يسميها البعض (الطريقة التركيبية التحليلية) ويطلق عليها آخرون اسم (الطريقة التوفيقية) بمعنى انها تجمع بين التركيب والتحليل، وهي أفضل طرق تعليم القراءة للمبتدئين، وبها ينتقد مؤلفو كتب القراءة للصف الأولى أساسي.

(أبو مغلي وسلامة، 2013، 136)

و أهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة ما يلي:

31- أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة القراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبذلك ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

32- وتقدم لهم كذلك جملا سهلة، تتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

33- كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلًا صوتيًا، لتمييز الأصوات والحروف وربطها برموزها، وبذلك تتحقق مزايا الطريقة الصوتية.

34- وفي إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية اسما ورسمًا، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية.

ومن أهم الأمور التي يجب مراعاتها حتى ينتفع بهذه الطريقة:

تسير الطريقة المزدوجة في أربع مراحل مترابطة تمهد كل منها إلى التي بعدها وتتدخل فيها، ولا يستطيع المدرس الوصول إلى الغاية المنشودة من تنمية قدرة الأطفال على القراءة إلا بتنفيذ هذه المراحل تنفيذًا كاملاً وصحيحاً. ومما يزيد صلاحية الطريقة المزدوجة، ويهيئ لها أسباب النجاح أن نبدأ بالجمال القصيرة، مما يستعمله الأطفال في حياتهم، ويعبرون بها عن حاجاتهم، وأن يراعي فيها استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية وتكليف الأطفال عمل حروف أو كلمات في حصص الأشغال والرسم وبهذا يمارس الأطفال عملية القراءة في جو شائق محبب .

أولاً: مرحلة التهيئة للقراءة:

وأهم أعراضها:

- تعود قدرات الأطفال على معرفة الأصوات و محاكاتها، وإدراك الفوارق بينها.
- إتقان الأطفال اللغة الشفوية، استماعاً وأداءً، و تزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني.
- تدريب الأطفال على معرفة الأشياء من صورها.
- تعويدهم دقة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين المتشابهة أو المختلفة.
- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي يستخدمونها في قراءة والكتابة.

(أبو مغلي وسلامة، 2013، 137)

وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الاستعداد للقراءة ليس العامل الوحيد لتعلم فهناك دراسات أخرى أكدت أن علاقة الاستعداد بعم الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة ببعضها البعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك هي: الاستعداد الجسمي، الاستعداد العاطفي، الاستعداد التربوي، الاستعداد العقلي.

وهناك بعض السلوكيات التي تستند منها على أن الطفل قد بلغ استعدادة للقراءة مثل تلهفه الى النظر لصور. الاهتمام بالكتب والقصص القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعا. (إبراهيم، 2010، 303)

يقتضي على المعلم في مرحلة التهيئة للقراءة نحو ثلاثة أسابيع، وينبغي أن ينوع في استخدام الوسائل السابقة فيعرض على الأطفال كل يوم ألوانا متعددة، كما ينبغي أن يستخدم في الدرس لغة يفهمها الأطفال، على أن يستعمل الألفاظ الصحيحة السهلة. ثانيا: مرحلة التعرف على الكلمات والجمل:

وهذه هي المرحلة الثانية من المراحل الطريقة المزدوجة، وهي تعد أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة. وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المنوعة، نجملها فيما يلي:

- عرض كلمات سهلة على الأطفال.
 - تدريبهم على النطق بها محاكاة للمدرس أو منفردين.
 - إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد.
 - تكوين جمل من الكلمات السابقة، مع التدريب على النطق بها.
 - استخدام البطاقات واللوحات ونحوها من الوسائل الحسية المعنية.
 - تدريب الأطفال تدريبا كافيا لتثبيت ما عرفوه.
- وهذه الأعمال تتم في خطوات منظمة نشرحها على ضوء واقع كتاب القراءة المقرر للصف الأولي أساسي، وتمتد هذه المرحلة إلى ما قبل نهاية العام الدراسي بشهر.
- (أبو مغلي وسلامة، 2013، 138)

ثالثا: مرحلة التحليل:

فالمقصود بالتحليل هو تجزئة الكلمة إلى أصوات، والمقصود بالتجريد هو اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا. وتعد مرحلة التجريد من أهم الخطوات هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين، فعليها تتوقف قدرة الطفل على مواجهة الكلمات الجديدة وقراءتها. ولا يستطيع المعلم أن يبدأ بهذه المرحلة إلا إذا اطمأن اطمئنانا كاملا إلى أن أطفاله قد عرفوا طائفة من الكلمات والجمل ومعرفة تامة، وأن تدريباتهم السابقة على النطق والكتابة وقد أثبتت قدرتهم على تميز الكلمات وأصوات الحروف، ومعرفة

الأجزاء، وفي غالب يستطيع المعلم أن يبدأ هذه المرحلة قبل منتصف العام الدراسي. وأمام المعلم طرق كثيرة لتحليل الجمل إلى كلمات، وفي كتب القراءة ما يساعده على ذلك، وعندما ينتهي المعلم من التجريد مجموعة من الحروف يحلل كلمات كثيرة تتكون منها هذه الحروف حتى إذا ما انتهى من تجريد أصوات الحروف الهجائية كلها والتدريب عليها استطاع الأطفال أن يواجهوا أية كلمة جديدة بالقراءة والتحليل والكتابة.

وفي مرحلة التجريد والتحليل يكون الأطفال أكثر استعدادا للكتابة منهم في مرحلة السابقة (أي مرحلة التعريف).

رابعاً: مرحلة التركيب

هذه المرحلة آخر مراحل الطريقة المزدوجة، وهي ترتبط بمرحلة التحليل، وتسير معها، والغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء كلمات وجمل.

فبعد تحليل الجملة إلى كلمات يمكن إعادة تكوين الجملة من كلماتها أو تأليف جمل جديدة من هذه الكلمات وكذلك بعد تجريد الكلمة إلى مجموعة من أصوات الحروف يمكن تكوين كلمات جديدة. (أبو مغلي وسلامة، 2013 ، 138)

7- بعض العوامل المؤثرة في القراءة

ترجع عوامل التي تؤثر عن القيام بالقراءة الصحيحة إلى عدة عوامل من بينها:

نظراً لأن القراءة أمر مهم للغاية ولأن الناس يشعرون بالخجل إذا كانوا أميين بأية صورة من الصور، فإن القراءة غالباً ما تكون محل اهتمام الرأي العام. ولهذا التأثيرات على تعلم القراءة، ولهذا التأثير نتيجتين: أولهما تعرض من يقومون بتعليم القراءة للمزيد من الضغط، وثانيهما زيادة الإلحاح لوضع السياسة اللازمة للوصول للطرق الصحيحة لإتمام هذا الأمر بنجاح. ومثل هذا الضغط غير المتعمد على المشتركين في تعليم القراءة له آثاره السلبية، حيث يلاحظ التلاميذ ذلك ويدركون أن المعلمين وغيرهم منشغلون بتحسين مستواهم في التعليم. ولا يفسر التلاميذ ذلك على أنه اهتماماً من قبل المعلمين، ولكنهم يفسرونه على أنه حرصاً من المعلمين على وظائفهم لأنهم تحت المراقبة. ويكفي على المعلم أن يكون هنالك في الفصل طفل واحد متعثر مما يقلل من تحصيل الآخرين، أو طفل يحتاج مزيداً من

الانتباه لعدم تركيزه. ومن ثم فإن احتمال إلقاء المسؤولية على التلاميذ أصحاب المستويات الضعيفة يزيد من تعقيد هذا الأمر. ولا يؤدي ميل البعض اللوم الآباء أو المعلمين أو المدارس على الفشل في تحقيق الأهداف المطلوبة إلا إلى نتائج عكسية. وفي الوقت الذي يعاني فيه الأطفال من وطأة الحمل النفسي بسبب تطلع الآخرين لتحسنهم، وهو ما قد يؤدي إلى نفور الطفل عن القراءة، فإن محاولات اللوم الدائمة وما يصاحبها من إهانة للطفل تصعب كثيرا من مهمة المعلم. وتمثل لذة البعض في اللوم المعلمين لغزا اجتماعيا وثقافيا، ولكنه في نفس الوقت عاملا مهما. ويكون اللوم، بطبيعة الحال، جماعيا، حيث لا يوجه إلى شخص بعينه. (كولينجنورد، 2003، 50)

ومع ذلك يؤخذ الأمر على محمل شخصي، وكأن فشل التلميذ يمكن أن ينسب إلى فرد محدد، وقد يكون هذا الفرد التلميذ أو المعلم أو الأبوان. (عبد الكريم، 2008، 50)

فالطفل يتعامل في مرحلة ما قبل المدرسة - مع الكلام الشفوي، فإنه يعتمد على الصوت، والإيماءات والإشارات الجسدية، وهذه العوامل تسير عملية الفهم، والقراءة شكل من أشكال التعبير، والطفل حين يبرهن على أنه يمتلك القدرات الضرورية لإقبال على نظام رمز. فإدراك الصورة المكتوبة ليس أصعب من إدراك الصورة السمعية شريطة أن تكون هذه وتلك مرتبطتين بالشيء الذي تدلان عليه، وبحياة الطفل، ونظرا لأن التعبير الكتابي يقوم على عنصر حسي بارز، فإنه يمتلك ثباتا، وديمومة لا يمتلكها التعبير الشفوي، وهو أن ينسجم - تماما - مع طرق النمو الحسي الحركي الذي يمر به الطفل لأنه يتمثل في استخدام صورا بصرية دائما للإيحاء بأشياء غائبة. ومن هذا المنطلق تتأثر عملية تعلم القراءة بعوامل يعزي إليها مسئولية كون القارئ جيدا، أو غير جيد، يمكن عرضها على النحو التالي:

- الذكاء: ترتبط القدرة العقلية بتحصيل القراءة بمعاملات ارتباط حيث تعد هذه القدرة العقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم في القراءة. وأثبتت دراسة رشوان (1984): أن هنالك علاقة دالة موجبة بين مستوى القدرة العقلية، ومستوى أداء التلاميذ في القراءة الصامتة. فالقراءة نشاط عقلي ينطوي على استخراج المعنى من المادة المطبوعة، وإجراء عملية تمثيل لهذا المعنى فيما يختزنه الفرد من معلومات. وعلى هذا فالقراءة عملية لا تتفصل عن التفكير.

- الخبرة السابقة: يفسر القارئ ما يقرأ خبرته السابقة، خاصة وإن هذا التفسير لا بد من أن يتصل بالخبرة، وإذا كان القارئ يضيف على المقروء بقدر ما يأخذ منه فمدى هذه الإضافة يتوقف على الخبرة السابقة. وتتفاوت الخبرة لاختلاف النشأة، والمستوى الاجتماعي والثقافي، والخبرات التي يمر بها الطفل تساعده في عملية الفهم، فتؤدي الخبرة إلى: إثراء الألفاظ، وتوسيع مدلولاتها، وتفسيرها واستخدامها. كما تلعب الفروق الفردية بين الأطفال في خبراتهم في بداية التعليم القراءة دوراً مهماً في عملية تعليم القراءة، فالخلفية المعرفية بالنسبة للقارئ المبتدئ تحدد بشكل حاسم نجاحه في القراءة أو تأخره فيها.

- القدرة على التمييز السمعي البصري: يقتضى تعلم القراءة قدرة على رؤية الكلمات، وملاحظة مل بينهما من تشابه واختلاف، فقد تؤدي عيوب البصر إلى رؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقية، كما يقتضي استماعاً صحيحاً، فإن عجز الطفل عن الاستماع سيجد

(عبد الوهاب، والكردى وسليمان، 2004، -103)

عائقاً يحول بينه وبين ربط الأصوات التي يسمعها بالكلمات التي يراها، كما سيجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح في الكلمات، وفي الاستماع لأقرانه حين يتحدثون أو يقرأون وفي التمييز بين عناصر الصوت.

فالقدرة على التمييز الدقيق من النواحي السمعية والبصرية ضروري لمهارات القراءة، ومنشأ هذه الضرورة أن الأطفال يتعلمون معاني الكلمات المنطوقة، ومنها يشكلون المفردات الرئيسية لكلامهم، وفي أثناء ذلك يتعرضون لنظام رمزي جديد وهو نظام اللغة المكتوبة التي يتوجب عليهم ربطها باللغة المنطوقة من جهة، وبالعالم الأشياء والأصوات الذي تدل عليه من جهة أخرى.

فالقدرة على التمييز السمعي والبصري أساسية لإكتساب مهارات القراءة ولكنها ليست كافية، فمن الضروري حدوث بعض التطور المعرفي، بالإضافة إلى التطور الإدراكي ويرتبط بهذا العامل: فك الترميز، ويبدأ بتكوين علاقة بين الرموز البصرية، وأصواتها، أو بمعنى آخر إعطاء الرمز مقابلة الصوتي. وينظر إلى عملية القراءة على أنها تتكون من مرحلتين: الترميز والفهم فالخطوة الأولى في القراءة هي اكتساب الطفل مهارات تعرف الكلمات، فأصوات الكلمة معروفة بالنسبة للطفل، ومنشأ الصعوبة في ربط صوت الكلمة ببيئتها في الشكل المكتوب. ومن المهم أن يتكون للقارئ المبتدئ اتجاهان:

- تركيز انتباه الطفل في المادة المكتوبة ، تركيزا مصحوبا بالرغبة في كشف غوامضها.
- إثارة ارتباطات في ذهن الطفل تعينه على التمييز بين كلمة وأخرى، وفي تعرف معانيها، أو نطقها، أو هما معا.

- الإنقرائية: هي مسألة تتعلق بمدى الالتقاء والتكافؤ بين الطرفين القارئ بميوله وقدراته، والمادة المقروءة بمحتوياتها، ولغتها، وهيئتها الطباعة، والمدى الذي يمكن قراءة به مع توافر الفهم والسرعة وهو الذي يحدد درجة الالتقاء والتكافؤ بين الطرفين المذكورين. فالإنقرائية مصطلح مرتبط بالصعوبة النسبية للمادة المقروءة، التي تتأثر بعوامل استعداد القارئ للتعلم، وقدراته عليه، وخلفيته بالموضوع. فكلما كانت المادة متنوعة وتناسب ميول القراء واهتماماتهم، وتراعي جانب معينة في طباعة، وتوزيع الصور وتضم الألفاظ المألوفة للقراءة في اللغة الشفوية. (عبد الوهاب وآخرون، 2004، 99-103)

- الثروة اللغوية: من المتوقع أن القارئ المبتدأ لا يقرأ كلمات بعيدة عن خبرته، وعندما يحقق الطلاقة في القراءة فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير، وفهم السياق بحيث يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير، وفهم السياق بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته من مفردات، وزيادة درجة فهم ما يقرأ. ويرتبط بقضية الثروة اللغوية جانبان هما:

أولهما : الإنقرائية حيث تمثل المفردات أهم العوامل التي تؤثر فيها.
ثانيهما: اختيار المفردات اللغوية، وهنالك معايير ينبغي الإستناد إليها عند اختيار محتوى تعليم القراءة وهي :

- الشيوع: فكلما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أيسر في عملية تعليم القراءة.
- التوزيع: ويقصد به استعمال الكلمة في مجالات مختلفة.
- قابلية الكلمة للاستدعاء: ويقصد به سرعة، وسهولة تذكر الكلمة.
- قابلية الكلمة للتعلم: بمعنى أن يسهل على المعلم تعليمها، وعلى المتعلم تعلمها.

(عبد الوهاب و آخرون، 2004، 99-103)

*العوامل البيئية: يرى العديد من الباحثين المتخصصين أن فشل الأطفال في إكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة، وقد حدد بعض الجوانب المماثلة في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس، فالمدرس هو الحجر الأساس في عملية التدريس وإكتساب التلاميذ

مهارات القراءة. وكما أن الزمن المخصص لتدريب الطلاب على مهارات القراءة له دوره البارز في تعليم القراءة فكلما أعطى الطالب قدرا أكبر من زمن لممارسة القراءة كانت فرصته في تعلم القراءة أكبر، فحرمان العديد من الطلاب من القدر الكافي لتعلم القراءة يجعل الطالب أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة بالإضافة إلى إسهامات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع الطلاب على القراءة الحرة كلها تساهم في صعوبات تعلم القراءة وهي:

- فشل المعلم في ملاحظة أخطاء القراءة عند التلاميذ.

- استخدام وسائل تعليمية صعبة تصعب على التلميذ التعلم والقراءة.

- تجاهل أخطاء الطالب المتكررة. (البطانية، والسابلة والراشدان وسليمان، 2005، 138)

كما أن هنالك أسباب تعود للمعلم في ضعف المستوى القرائي مثل الممارسات الخاطئة للمعلمين التي تسعى إلى عدم اهتمام المعلم بتدريب التلاميذ من الصف الأول على تجريد الحروف والتحليل والتركيب وعدم اهتمامه وعدم القدرة على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها من ثم لا يعرف كيفية العلاج. وأسباب أخرى ترجع إلى ضعف التلميذ نفسه مثلا الحالة الصحية، القدرة العقلية (الاستعداد العقلي) متمثلة في نسبة الذكاء العام والقدرة على التذكر صور الكلمات والحالة الإجتماعية والإقتصادية. وأسباب أخرى تتعداها إلى الكتاب المدرسي في أنه يخلو من المعلومات التي يميل إليها التلميذ وتثير فيه الدافعية والرغبة والشوق للقراءة ، وقد يجد أن بعض هذه الموضوعات فوق طاقته العقلية ولا تتناسب مع قدراته. (عاشور والحوامدة، 2003 ، 79، 80)

وهذا ما يثبت أن دراسات " بيسكس Bissex " و"سكولن Scollon " و"كراجو Crag " و" بايتون Payton " و"لاس Lass " و"باحيان Baghban " أن الأطفال ذوي الآباء المتعلمين تعليما عاليا، والذين لديهم اهتمام خاص بالقراءة يتعلمون أشياء كثيرة عن القراءة والكتابة قبل أن يتعلموا القراءة بطريقة رسمية فوجود الطفل في بيئة بها مطبوعات سوف يؤدي إلى اهتمام الطفل بالكتب وخبرة الطفل الواسعة مع الصور والكتب والأقلام والورق والألوان وقراءة القصص وحكايتها تعلمه الإنتباه إلى اللغة في حد ذاتها تؤدي إلى ارتفاع المعاني اللغوية والإهتمام بالقراءة حيث بينت الكثير من الدراسات أن المشاركة

الوالدية في تدريس القراءة يمكن أن تكون لها فوائد جمة منها التسلية والخبرة وتحسين مستوى القرائي وتشجعه على القراءة. (أحمد كمال، 1997، 88)

8- تحديد مستويات القراءة:

أولاً: المستوى الاستقلالي: ويقصد به قدرة التلميذ على القراءة و بنسبة إتقان 95 % في التعرف على الكلمات ويجب بنسبة 90 % إجابة صحيحة على أسئلة الفهم وهو المستوى الذي يستطيع عنده التلميذ أن يقرأ كتب المكتبة العامة معتمداً على نفسه.

ثانياً: المستوى التعليمي: وهو مستوى في وسع التلاميذ عنده أن يتعرف على 90% من الكلمات المختارة مع فهم بنسبة 70% ويستطيع أن يستفيد من توجيه ومساعدة معلم القراءة. ثالثاً: مستوى الإخفاق: وهو مستوى يستطيع أن يتعرف فيه التلميذ على أقل من 90% من الكلمات ويحصل على درجة أقل من 70 في اختبارات فهم القراءة ولا تفلح معه الأنشطة التدريسية العادية وإنما يتطلب تعليمها أو تدريسها علاجياً. (حافظ، 2006، 97)

كما تتأثر مستويات القراءة بالأخطاء التالية: الحذف أو الإدخال أو الإبدال أو التكرار أو الأخطاء العكسية أو القراءة السريعة الغير صحيحة أو القراءة البطيئة...لخ. التي من شأنها أن تؤثر على قدرة التلميذ في القراءة والفهم والتعرف على الكلمات.

(السعيد، 2010، 173)

خلاصة الفصل

في خلال هذا الفصل ندرك أن مصطلح القراءة مفهوم بسيط و معقد في آن واحد. وأن عملية تعلم القراءة ترجع إلى عدة اعتبارات حتى يتمكن التلميذ من تعلم القراءة على الوجه الصحيح وأدائها على الوجه الأمثل، حيث تكمن أهميتها في عملية التواصل وتفاعل الفرد مع البيئة واستعمالاتها في الوسط التعليمي، بحيث يتأثر المستوى القرائي للفرد بعدة عوامل مختلفة منها ما يعود إلى معلم المادة، و ما يعود إلى التلميذ نفسه وفما يعود لطبيعة المادة التعليمية وحجمها. ومن خلال أداء الفرد يتم تحديد المستوى القرائي للتلميذ ولكن نظراً لجهود الباحثين المتكرر في تنويع طرائق تعلم القراءة بناء على طبيعة وشخصية الفرد.

الفصل الثالث:

اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

تمهيد

1- التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

2- مفهوم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

3- أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

4- أسباب اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

5- انتشار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

6- النظريات المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

7- قياس تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

8- الطرق العلاجية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

خلاصة الفصل

تمهيد

يعاني الكثير من الأطفال اضطرابات الانفعالية والسلوكية منها ما هو سطحي، ومنها ما هو عميق، والتي من شأنها أن تكون عائقا أمام نموهم بشكل طبيعي، إذا لم يتم الكشف عنها في وقت مبكر قبل أن تزداد حدتها. ويصعب التغلب عليها والتحكم فيها، ونخص هنا بالذكر فرط النشاط وضعف الانتباه الذي أصبح من أهم الاضطرابات المنتشرة في المدرسة الابتدائية وبالأخص لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ومدى تحسين وفعالية البرامج التعليمية لتحسين المستوى القرائي.

1- التطور التاريخي لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

تعود بدايات التعرف إلى اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط إلى القرن العشرين حيث يعتبر الدكتور " جورج ستيل" (1992) أحد أوائل الباحثين الذين بحثوا في اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط ولقد أشار إليه "آنداك" بذوي عجز في السيطرة على الروح المعنوية والمقصودة وبذلك هو عجز في القدرة على ضبط الذات. (عبد الزارع، 2007، 14)

زاد الاهتمام الطبي في السلوكيات المتصلة بفرط الحركة وعجز الانتباه لأنه لاحظ وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في الدماغ مثل الأورام والأمراض المعدية والاصابات المختلفة التي تؤدي بدورها إلى حدوث مشكلات في السلوك والتعلم، صرح "تردغولد" (1908)، بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة فإن الأعراض الأولية تتلاشي بسرعة وتعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعلمه المدرسي الدال على وجود عجز ما، وعلى الرغم من التجاهل الكبير لما جاء به "تردغولد" في الأربعين سنة التالية، وتواصل تطور وتنامي الاهتمام في تأثير الصابة الدماغية على السلوك، فقد أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغى أو لتهاب السحايا بين عامي (1917-1918)، مما لفت اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الاطفال عقب تلك الإصابة، فقد اتسمت تلك اضطرابات السلوك لدى أولئك الاطفال بالتهيج والاندفاعية وفرط الحركة، وعدم الاستقرار الوجداني، والسلوكيات العدوانية.

ثم أعاد "ستراوس" الاهتمام خلال الأربعينات بنظرة "تردغولد، بتدريس الافراد ذوي الاصابات الدماغية وخرج بفرضة أن كل الافراد الذين يظهرون مشكلات، التعليمية لا بد انه قد لحقت بهم اصابات دماغية "تلف دماغي بسيط" وفي التسعينيات تغير المصطلح "إلى" خلل دماغي بسيط" إذ يشمل الاطفال المصابين بعجز الانتباه وفرط النشاط وفرط النشاط والاندفاعية والصعوبات التعليمية الاخرى.(بطانية ويوكاسي، 2013، 18)

قام "ستراوس" في سنة (1930-1940) بأبحاث على الافراد الذين يعانون من إعاقة عقلية ووجد أن البعض لديهم خصائص تدل على وجود الاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ويضيف "كرويكشانك" (1957)، في ابحاثه عن الاطفال الذين يعانون من شلل دماغي أنه من المحتمل ظهور مثل هذه الخصائص لدى هذه الفئة وأن الاطفال الذين تم دراستهم جميعا من ذوي الذكاء العادي ولا يعانون من أي إعاقة عقلية لذا فمن المحتمل أن يتواجد اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى ذوي الذكاء العادي، ومن هنا انطلقت بقية الابحاث والدراسات التي تناولت هذا الاضطراب كاضطراب يحدث لدى المعاقين والعاديين حتى أن وصلت إلى وقتنا الحالي على أساس أنه اضطراب مستقل بحد ذاته.(عبد الزراع، 2007، 14)

2- تعريف ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

تعددت تعريفات اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بفرط النشاط بتعدد الخلفيات النظرية للباحثين سواء الجانب الطبي أو الجانب السلوكي ونذكر منها ما يلي:

2-1- تعريف المنظمة الصحية العالمية عام (1990) على أنه : "مزيج من النشاط الزائد والسلوك غير المتكيف، مع تشتت الانتباه والعوز إلى التدخل بإصرار في المواضيع والسيطرة على المواقف، والإصرار الدائم على هذه السمات السلوكية".(بطرس، 2008، 402)

2-2- يعرف ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط حسب ما ورد في الموسوعة الفلسفية (1960) بأنه: "عدم القدرة على الانتباه والقابلية للتشتت والحركة المفرطة أي صعوبة الطفل في التركيز عند قيامه بنشاط بنجاح".(المحادين والنواية، 2009، 53)

2-3- يعرف "مجدي أحمد محمد" ضعف الإنتباه وفرط النشاط على أنه : " تلك الجملة من الأعراض المتدخلة فيما بينها، وهي اتسام الطفل بالنشاطات الغير هادفة عدم الاستقرار الحركي، مع عدم القدرة على التركيز والانتباه والاندفاعية في حل المشكلات دون التركيز ولهذا قد ينجم عنه عدم القدرة على التواصل وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع تدني مستوى التحصيل".(عبد الله، 2005، 483)

2-4- يرى أناستوبولس (1999): بأن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد حالة مزمنة تتسم بمستويات غير ملائمة من نقص الانتباه والاندفاعية، والنشاط الزائد، وهذا الاضطراب له تأثير ضار وخطير على الأداء النفسي للطفل والمراهق، والفرد الذي يعاني منه يظهر قدرة أكاديمية منخفضة، وضعف في التحصيل الأكاديمي، إلى جانب العديد من المشكلات التي تتعلق بالعلاقات مع الرفاق وتدني مفهوم الذات. وكما يعرف أيضا بأنه اضطراب مزمن ذو أساس عصبي سلوكي، ويتصف مع مستويات نمو من عدم الانتباه، فرط النشاط، والاندفاعية، التي تتعارض مع المعايير الاجتماعية والأداء الأكاديمي والمهني". (بركة، 2009، 39)

2-4- تعرف اضطرابات أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وفقا للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة 1994 بأنها " نمط دائم لعجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه أو فرط النشاط، الاندفاعية يوجد لدى بعض الأطفال ليكون أكثر تكرارا، وتواتر وحدة، عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو". (الزيات، 2006، 5)

2-5- وكما يعرف أيضا هذا الاضطراب على أنه: " نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر تصحبه عدم القدرة على التركيز والانتباه على نحو يجعل الطفل عاجزا عن السيطرة على سلوكياته وإنجاز المهمات، فالنشاط الزائد وتشتت الانتباه هو الزيادة في الحركة عن الحد الطبيعي المقبول وبشكل مستمر، وهي في الغالب لا تتناسب كمية وأنماط الحركة مع العمر الزمني للطفل وتتسبب في مشكلات الطفل والمحيطين به". (الزغول، 2006، 118)

2-6- تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA): أن اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد هو: "أحد الاضطرابات النمائية التي تظهر في مرحلة الطفولة ويعبر عن نفسه من خلال مستويات غير ملائمة من النمو في جوانب معينة وهي: الإنتباه

والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية، وتؤثر هذه السلوكيات تأثيرا سلبيا في واحده أو أكثر من النشاطات الحياة اليومية مثل العلاقات الاجتماعية والجوانب الأكاديمية والتوظيف المعرفي". (سليمان والطنطاوي، 2011، 7)

2-7- تعرف مفلح كوافحة (2003): بأنه عملية اختيار وتركيز للمنبهات التي يوجهها الانسان في حياته فهو لا ينتبه إلى كل المنبهات التي يوجهها في حياته لكثرتها كالمنبهات البصرية والسمعية واللمسية ... التي تصدر عن البيئة، أو من الانسان نفسه، وإنما يختار منها ما يناسبه أو ما يهيمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه. (مرابطي، 2011، 40)

3- أعراض اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط

إن من بين المشكلات السلوكية والانفعالية التي يظهرها الأطفال المضطربين سلوكيا وانفعاليا متعددة ومتنوعة، فقد يقال عن هذا الطفل أنه عصبي المزاج وسرعة الحركة وقد يتغير عندما يصبح شابا. وغالبا ما يشتكون من عدم قدرتهم على التحكم فيه إذا يؤدي الصراع والاختلاف والشجار في المنزل بسبب حالة الشغب والتجريب التي يخلقها فنجد الأهل أنفسهم عاجزين عن إيجاد حل لهذه المشكلة سوى الضرب أو العقاب.

(سرية، 2006، 65)

ومن أهم هذه الأعراض لمضطربي تشتت الانتباه وفرط النشاط عوامل أساسية تتمثل فيما يلي: ضعف القدرة على الإنتباه، الاندفاعية، والنشاط الزائد أو في عوامل أخرى مثل العوامل الاجتماعية والأعراض الانفعالية والأعراض الأكاديمية اللتان يتجسدان في السلوكيات التالية:- تشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الداخلية حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة. - دائما ما ينسب الأعمال اليومية المتكررة والمعتادة التي يقوم بها. - لا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لمدة طويلة على منهج محدد. - دائما يجعل المكان الذي فيه مبعثرا أو غير منظم. - دائما التحريك ليديه وقدميه، أو التلوي في المقعد. - يقاطع حديث الآخرين ويتدخل في أنشطتهم وأعمالهم. - يحدث ضجيجا ولا يستطيع ممارسة عمله أو نشاطه بهدوء. - يتكلم بكثرة وعجول ولا يستطيع انتظار دوره. (ميلادي، 2003، 46)

وبناء على ما سبق من ذكر لأعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفطط النشاط نتوصل إلى انه من أهم الاضطرابات المنتشرة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث يعتبر من بين أهم الأسباب المباشرة التي تؤثر على المستوى التحصيلي للتلاميذ والجوا العام للقسم .

4-أسباب ضعف الانتباه المصحوب بفطط النشاط

لقد افترضت العديد من العوامل المسببة للنشاط الزائد وتحديدها ومن بينها ما يلي:

4-1-العوامل الجينية: إن هنالك نسبة أعلى للنشاط الزائد كما هو الحال لبعض أنماط آخري من السلوك المشكل - بين الأقارب من الدرجة الأولى للأطفال والثانية بين الأقارب البيولوجيين. (الزيات، 2007، 53)

اتضح في إحدى الدراسات (20%) من ذوي النشاط الزائد كان أحد ولديهم يعاني من نشاط زائد مقارنة بنسبة (5%) الأطفال أن فقط من الأطفال العاديين. واتضح أيضا أن الأسر التي تضم أطفالا ذوي نشاط زائد تعاني من أطفال لديهم الاكتئاب والفصام.

4-2- البيئات الأسرية : وهي التي تحدث فيها الاضطرابات الشخصية التي تؤثر في السلوك الأطفال وتكيفهم. وقد تم التوصل إلى بعض الأدلة من خلال دراسات للنشاط الزائد أجريت على التوائم، وعلى الوالدين الطبيعيين والوالدين بالتبني ساعدت في توضيح دور الوراثة في هذه المشكلة. فعلى سبيل المثال اتضح أن نسبة التماثل في النشاط كانت أعلى لدى التوائم المتماثلة منها لدى التوائم المختلفة أو المتأخية، في حين يكون لدى أحد التوائم الآخر أيضا نشاطا زائدا، ولذلك بمعدل أكبر مما هو لدى التوائم الغير متماثلة. ولقد "قارن البرس"- "كروش" وآخرون الوالدين الطبيعيين والوالدين بالتبني لمجموعة من الأطفال الذين شخست حالتهم على أن لديهم نشاطا زائدا طبقا. لمحكمات دليل تشخيص الاضطرابات وإحصائها، وولدي أطفال عاديين ليس لديهم نشاطا زائدا.

قد أظهره الآباء الطبيعيون للأطفال ذوي النشاط الزائد ضعفا أكبر في الإنتباه مما أظهره الوالدان بالتبني للأطفال ذوي النشاط الزائد أو أولياء الأطفال العاديين.

(القمش والمعاينة، 2007، 196)

4-3- العوامل العضوية: هنالك اعتقاد سائد مفاده أن النشاط الزائد يرتبط بتلف دماغي بسيط في كثير من الأحيان، ولكن الدراسات من جهة أخرى لا تقدم أدلة علمية قاطعة على ذلك، فليس كل من لديه تلف دماغي يعاني من النشاط الزائد، وليس كل من لديه نشاط زائد يعاني من تلف دماغي واضح، وهنالك من يعتقد أن النشاط الزائد ينتج عن مضاعفات الحمل والولادة، ومرة أخرى أن الدراسات العلمية لا تسمح لنا بالتوصل إلى استنتاجات قاطعة في هذا الصدد. وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الدراسات أو ضحت أن الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد يظهر لديهم اضطرابات في تخطيط الدماغ تفوق بكثير تلك التي تظهر لدى الأطفال العاديين. (القمش والمعاينة، 2007، 196)

مثل الحمل وتعقيدات الولادة، والتشوهات الجسمية البسيطة، والتخطيط الكهربائي والغير عادي للمخ والإشارات العصبية مثل مشكلات التأزر، واضطرابات الكلام.

وعلى الرغم من أن جميع هذه العوامل قد تم ربطها من قبل بعض الباحثين بالنشاط الزائد فلم يرتبط أي منها بالعرض المرضي بشكل وواضح وجلي في حين تلقى البعض تعزيزا اجتماعيا من خلال الانتباه لمستويات النشاط العالمية. حيث أن كثيرا من آباء الأطفال ذوي النشاط الزائد لديهم أيضا نشاطا زائدا. فإن التعلم بالملاحظة من قبل الأطفال لأنماط سلوكية معينة قد يلعب دورا في هذا الصدد، لكن لا بد من الإشارة إلى ما توصل إليه " ألبرتس" - "كورش" وآخرون من أن التعلم بالنموذج والتعزيز ليست تفسيرات كافية للنشاط الزائد لدى جميع الأطفال.

وقد حاول البعض الربط بين عدة عوامل بيئية، مثل التسمم بالرصاص والمواد والكيماوية المضافة للطعام وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. إن وجد "ديفيد" وآخرون (1972) على سبيل المثال أن لدى بعض الأطفال ذوي النشاط الزائد مستويات عالية من الرصاص في الدم مقارنة بالمجموعة الضابطة من الأطفال العاديين. وقد ذهب فينجو لد وآخرون إلى أن النشاط الزائد له ارتباط بالسلع الغذائية وما يضاف إلى كثير من الأطعمة من نكهات صناعية، ألوان، ومواد حافظة، وفي بعض الدراسات المبكرة حيث تم استبعاد مثل هذه العناصر من غذاء الأطفال بشكل منظم.

(ريزو وزابل، 1999، 470-472)

4-4 العوامل النفسية: وأيضاً من بين الأسباب المفسرة لحدوث النشاط الزائد هي فئة العوامل النفسية والتي تشمل:

- الضغوط النفسية الهائلة والإحباطات الشديدة التي يتعرض لها الطفل.
 - أنماط التنشئة الأسرية: (فالبيئة الأسرية التي تعرض الأطفال لضغوط لا يستطيعون احتمالها قد تسبب النشاط الزائد)
 - التعزيز: بمعنى أن الاستجابة للنشاط الزائد للطفل والانتباه إليه يعمل على زيادته.
 - التعلم بالملاحظة (النمذجة): بمعنى أن العلماء يعتقدون أن الطفل يتعلم النشاط الزائد من خلال الملاحظة للوالدين وأفراد الأسرة الآخرين.
- كما هو الحال بالنسبة إلى المتغيرات الأخرى، فإن الأدلة العلمية المتوفرة لا تزال محدودة، وهناك حاجة كبيرة إلى إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على طبيعة أثر العوامل النفسية. (القمش والمعايطة، 2007، 196)

قد أكد (Rynard، 1993) أن صعوبات الإنتباه هي السبب الرئيسي والمباشر لانخفاض مستوى التحصيل لدى الأطفال مضطربي الإنتباه ومفرطي الحركة. في حين أشارت الدراسات التي أجريت خلال السنوات الخمس الأخيرة إلى أن حوالي (70%) من الأطفال مضطربي الإنتباه ومفرطي النشاط يعيدون سنة دراسية - على الأقل - في المقابل (15%) فقط من بين الأطفال الآخرين، وأنه توجد نسبة ما بين (40 %) إلى (80 %) من الأطفال مضطربي الإنتباه من مفرطي النشاط يعانون من صعوبات في التعليمية أي أن نسبة (2 %) إلى (40 %) من الأطفال الذين لديهم صعوبات يعانون أيضاً من صعوبات الإنتباه. (حافظ، 2011، 5)

5- انتشار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

يعد اضطراب ضعف الإنتباه من أكثر الاضطرابات شيوعاً بين الأطفال حيث ورد تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية جاء فيه أن نصف الأطفال المحالين للعلاج بها كانوا يعانون من هذا الاضطراب، كما بينت نتائج الدراسات العلمية الوبائية الحديثة في

الطب النفسي أن هذا الاضطراب يصيب نسبة تصل إلى (10) تقريبا من أطفال العالم، كما أن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح بين (3- 6)، والجدير بالذكر أن معدل انتشاره بين الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي.

(أحمد وبدر، 1999، 36)

كما يظهر هذا الاضطراب لدى الأطفال في الفترة العمرية ما بين 4-5 سنة تقريبا وتتراوح نسبة انتشاره ما بين (3- 5 %) هو الأكثر شيوعا لدى الذكور أكثر من الإناث.

(الزغول، 2006 ، 118)

ووفقا للإحصائيات المعتمدة من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2000) والتي تشير إلى أن نسبة انتشار هذا الإضطراب قد تصل إلى 10% لدى الأطفال، و6% لدى البالغين، ويقدر عدد الأطفال المصابين بإضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد في الولايات المتحدة وحدها بحوالي خمسة ملايين طفل تتراوح أعمارهم بين أربعة والسابعة عشرة. كما يشير "هلهان" وآخرون إلى نسبة انتشار هذه الظاهرة والتي تتراوح بين 3 % - 7 % .

أما في بريطانيا والدول الأوروبية فقد لوحظ أن نسبة شيوع اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد يختلف حسب شروط ومعايير التشخيص حيث تشير، إلى أن 1,8 % من أطفال المدارس البريطانية يعانون من النشاط الزائد وهم يشكلون جزءا من 5 % من أطفال المدارس الذين يعانون من اضطراب ضعف الإنتباه وفرط النشاط الزائد، كما تنتشر حالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى حالات الإعاقة العقلية البسيطة وصعوبات التعلم والتوحد بنسب مختلفة. (جريسات، 2010، 3)

وتعد مشكلة الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشارا، حيث يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة، على الرغم من أن كثيرا من الأطفال لا يُعالون للعلاج إلا في سنوات متأخرة، ولذا يجب الاكتشاف والتشخيص المبكران لمثل هذه المشكلات، لأنه كلما طالت الفترة التي يعاني فيها الطفل من مثل هذه المشكلات كان علاجها أكثر صعوبة، وتحول دون النمو السوي للطفل.

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

(القمش والمعايطة، 2007، 196)

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

وتشير الدراسات السابقة والبحوث أن نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه فرط النشاط تتراوح بين 3% إلى 7% من أطفال المرحلة الابتدائية حسب كل مجتمع، وأن عددهم في الولايات المتحدة يصل إلى خمسة ملايين طفل، كما تشير الإحصاءات الأمريكية إلى أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه فرط النشاط يشكلون نسبة من 30% إلى 70% من مجمل الاضطرابات النفسية عند الأطفال المترددين على العيادات الخارجية والمستشفيات. (القمش والمعايطة، 2007، 196)

6- النظريات المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفطط النشاط

حاولت العديد من النظريات المفسرة لإضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفطط النشاط إلى معرفة العوامل الكامنة وراء حدوث هذا الاضطراب والذي يؤثر في مباشرة على سلوكيات الفرد بصفة عامة ،لكن على الرغم من كل مجهودات التي قام بها الباحثين حول هذا الاضطراب إلا أنه بقي هنالك غموض حول الاسباب الحقيقية المؤدية له. غير معروفة حتى الان ومن بين هذه النظريات التي فسرت أسباب حدوث هذا الإضطراب النظريات التالية:

6-1- النظرية البيولوجية:

ترجع النظرية البيولوجية اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفطط النشاط إلى عوامل وراثية، أو عصبية أو كيميائية، نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تسمم من خلال مراحل الحمل مما ينتج عنه عدم اتزان كيميائي حيوي واضطراب في نشاط ووظائف الجهاز العصبي.(مماي، 2015، 164)

حيث تبين الدراسات وجود علاقة بين العوامل الجينية ومستوى النشاط، ولكن البحوث أخفقت بالتواصل إلى علاقة واضحة بين هذه العوامل والنشاط الزائد كظاهرة مرضية، وقد استخدم الباحثون طريقتين رئيسيتين للتعرف على الأسس الجينية للنشاط الزائد وهما :

أ- دراسة الأقارب من الدرجة الأولى. ب- دراسة التوائم.

بالنسبة لدراسات الأقارب من الدرجة الأولى فقد لمحت إلى أن النشاط الزائد اضطراب أسري ينتقل إلى الأبناء من الآباء، وعلى وجه التحديد، تشير النتائج عموماً إلى أن والدي الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد غالباً ما يكونا قد عانيا من الاضطراب ذاته في طفولتها، وقد لخص جونسون من تحليل الدراسات الأقارب إلى القول: تأكد الدراسات التي أجريت على الأقارب أن النشاط الزائد اضطراب أسري ينتقل من جيل إلى جيل، إما طريقة انتقال النشاط الزائد وراثياً فهي لا تزال غير معروفة. أما الدراسات التوائم

المتعلقة بالنشاط الزائد فهي محدودة، ومن خلال الدراسات السابقة تشير إلى أن العوامل الجينية تؤثر على مستوى نشاط الفرد. (القمش والمعاينة، 2007، 195)

6-2- النظرية البيئية:

تقوم النظرية البيئية على مبدأ أن الاضطرابات السلوكية والإنفعالية التي تحدث للطفل لا تحدث من عدم أو من الطفل وحده. بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به. ويقول البيئيون إن حدوث الاضطراب السلوكي والانفعالي لدى الأفراد يعتمد على نوع البيئة التي ينمو بها، فالبيئة السليمة لا تؤدي إلى حدوث اضطراب لدى الطفل حيث يعرفها "هارنج" و"فيليب" المضطرب سلوكياً بأنه "الشخص الذي لديه مشاكل شديدة مع الأشخاص الآخرين مثل الرفاق، الآباء والمدرسين". فالطفل المضطرب سلوكياً يحتاج لنوع معين من البيئات بحيث يتجه ويميل للنمو بشكل طبيعي، فهو يحتاج إلى خبرات منتقاة ليتحمل المسؤوليات ويتعلم بشكل أكثر فاعلية كي يتجه لممارسة أمور حياته العامة بشكل طبيعي. وهذه النظرية تميل لربط الفرد في البيئة في مفهوم واحد، فالفرد لا ينفصل عن بيئته وبالتالي فإن مشاكل الفرد تصبح شائعة لدى المجتمع. ولا يتم التعامل مع المشاكل بشكل فردي وكنتيجة إذا كان اضطرابات لدى المجتمع فإن الفرد سيتأثر بالبيئة، وتكون البيئة أحياناً سبباً في الاضطراب نتيجة لعوامل عدة منها:

- موقف ضمن الصف (المدرس الحكومية فيها تنافس ومتطلبات أكاديمية غير مناسبة لتعلم المكتشف، وإثارة وقلة الانتباه زائدين. فليس كل الأطفال قادرين على التعايش مع هذا الموقف). ومن هنا فإن المضطرب سلوكياً وانفعالياً هو من ليست لديه قدرة على التكيف في الموقف الصفية.

- يحدث أحياناً صراع بين متطلبات البيت والمدرسة أو الصف العادي وغرفة المصادر.

- الافتقار للتلاؤم بين السلوك والبيئة. (علي، 2000، 53-62)

6-3- النظرية السلوكية النفسية:

لقد أوضحت الدراسات النفسية أن أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط تظهر لدى الأطفال الذين يتسم آباؤهم بالتسلط، وأمهاتهم بالعناد وقلة الصبر، وكلما كان هذا الأخير مشتتاً غير مطيع، وعاجزاً عن التوافق مع مطالب الأم بالطاعة، وسرعان ما يظهر ذلك في المدرسة من خلال عجزه قوانين الفصل عن الانصياع لقوانين الفصل واحترام القواعد النظامية السلوكية. (مماي، 2015، 124)

اهتم أصحاب النظرية السلوكية بالعمليات التي تؤدي إلى تغير في السلوك لأنه إحدى وظائف التعلم حيث تعتبر أن السلوك الإنساني سلوك منعكس وهو ما يعرف بالمشير والاستجابة، بمعنى أنه أي مشيرات خارجية أو داخلية تحدث من طرف الفرد تنتج عنها سلوكيات بمثابة استجابة لتلك المنبهات. بناء على نظريات التعلم هنالك طريقتان أساسيتان يتم خلالهما تغير سلوك الفرد:

أولاً: التعلم من خلال الاشتراط بنوعيه (الكلاسيكي و الإجرائي) ونقصد به التعلم من خلال الارتباط أو الاقتران بين حدثين أو مشيرين ليسا مرتبطين سابقاً. ففي الاشتراط الكلاسيكي الأفعال المنعكسة الشرطية التي نولد بها تشكل القاعدة الأساسية لتعلم الأشياء الجديدة فمثلاً عندما نكون جائعين ونرى أو نشم رائحة الأكل، فإن هذا سوف يجعل لعابنا يسيل، سيل اللعاب يعد هنا منعكساً، وهو فعل نولد به مرتبط بجهازنا الهضمي عند انتظارنا للأكل، وفي بيتنا الثلاجة تعد المخزن لحفظ الأكل، وعندما نتعلم العلاقة بين الثلاجة والأكل، فإن منظر الثلاجة أو صوتها وحده سوف يثير لدينا اللعاب إذا كنا جوعاً و نريد الأكل.

(الشباني، 2000، 61- 62)

فمن خلال الاشتراط الكلاسيكي تكون الثلاجة مشيراً لاستجابة اللعاب، مثل الرائحة والأكل الحقيقية. أما الاشتراط الإجرائي يعتمد على تكوين الارتباط أو الاقتران بين المشير والاستجابة، وفي هذه الحالة لا يكون الارتباط بين سلوك الطفل المنعكس والمشير الجديد، ولكن بين سلوك معين والحدث الذي تبعه. بناء على رأي "سكنر" منظر الاشتراط الإجرائي، السلوك الذي يقع بين جزأين من التأثيرات البيئية، والجزء الأول هو الذي يسبق السلوك أو الحدث، والثاني هو ما يتبعه من نتائج، بمعنى آخر يمكننا أن نوضح العلاقة كما يلي:

ما يسبق السلوك (a) ← السلوك (b) ← النتيجة (c)

ثانياً: التعلم من خلال الملاحظة والتقليد وتتلخص فكرة التعلم بالملاحظة بأن البيئة المحيطة تقدم للفرد نماذج كثيرة من السلوك، والتي يقوم بدوره بتقليدها وهي تمر بالمراحل التالية:

- ملاحظة سلوك الآخرين (القدوة الاجتماعية) أو الانتباه. - تذكر ما تم ملاحظته.

- استعادة الملاحظة من خلال المهارة الحركية لما تم تذكره.

- التعزيز أو التدعيم المباشر أو غير مباشر. (الشباني، 2000، 63-66)

لهذا يرى "باندورا" أننا نقلد سلوك الآخرين عندما نرى أن سلوكهم هذا يعزز أو يدعم من خلال الآخرين، أو إذا كنا نحسب أن نحبهم بسلوك الأفراد الذين نلاحظهم، بمعنى آخر، أننا نتعلم السلوكيات الحسنة وغير الحسنة من خلال الملاحظة والتقليد. فالأطفال يتعلمون السرقة أو الاشتراك بأعمال غير قانونية بمجرد أن أقرانهم الذين يميلون لهم يقومون بذلك. فهذه النظرية تؤكد دور الانتباه وأهميته في عملية التعلم. (الشباني، 2000، 63-66)

ومن خلال ذكر النظريات السابقة نستنتج أن تفسير هذه النظريات لإضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد كان بناء على أسباب عديدة ومتداخلة لا يمكن فصلها عن البيئة الاجتماعية والمدرسية وسلوك الفرد، وخلفية كل النظرية ومسلماتها وأساسها العلمي. فمثلاً النظرية البيولوجية أرجعت ضعف الانتباه وفرط النشاط إلى العوامل الوراثية التي استندت على الدراسات التي أجريت على التوائم والأقرباء التي أثبتت أنه يتم الانتقال هذا الاضطراب من الآباء إلى الأبناء ومن بينها دراسة جونسون التي تشير إلى أن العوامل الجينية تؤثر على مستوى نشاط الفرد ومستوى انتباهه. وكما هو الحال في النظرية السلوكية التي اعتمدت على الإشراف الإجرائي والكلاسيكي في تفسير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. بناء على نتائج "بافلوف" و"سكنر" في دراسة السلوك الإنساني. والنظرية البيئية التي سندها إلى التفاعل الذي يحدث للفرد مع بيئته، فالفرد لا يستطيع وحده أن يحدث هذا التفاعل إلا مع الغير.

7- قياس تشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:

يذكر "باركلي" و"كوفمان" أن قياس وتشخيص أي فرد يعاني من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ولا بد وأن يتضمن الآتي:

7-1- إجراء الفحوصات الطبية المختلفة:

تعمل أسرة الطفل على إجراء بعض الفحوصات الطبية التي تخص الجهاز العصبي والجوانب الصحية الأخرى والظروف الطبية مثل أورام الدماغ والصرع كمسبب لحالة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد للتأكد من وجود أو عدم وجود مشكلات مرتبطة بها. ثانياً: إجراء المقابلة الطبية:

يعرض الآباء في المقابلة الطبية الطفل على طبيب نفسي من أجل توفير معلومات عن خصائص الطبية النفسية للطفل وتفاعلات الأسرة مع الطفل. فعند حضور الطفل لعيادة الطبيب النفسي يبدو وكأنه لا يعاني من أي اضطراب لذلك لا بد وأن يكون الطبيب شخص متمرس من عمله لديه الحس الإكلينيكي لتشخيص مثل هذه الحالات.

7-2- تقديرات المعلمين والآباء:

يهتم الأطباء بشكل رئيسي بكون ما إذا كان الطفل يعاني من مشكلة أم لا. أي أن هدفهم من هذه العملية هو هدف تشخيصي فقط (إطلاق الحكم الصفة على المفحوص). لكن المعلمين والآباء يكونوا أكثر اهتماماً بعملية التقييم والتشخيص من أجل وضع خطة علاجية لضبط السلوك وتنظيم حياة الطفل وبيئته الدراسية وطرق التدريس الفعالة.

يلاحظ الآباء السلوكيات التي يصدرها الطفل المصاب في سن ما قبل المدرسة ولكن دون جدوى تذكر. فالقياس والتشخيص لا يبرز إلا عند دخول الطفل للمدرسة وذلك عند مواجهة الطفل للمتطلبات المدرسية. ولا يلاحظ ذلك شخص أكثر من معلم الفصل الذي يستطيع مقارنة السلوك الطفل بأقرانه في الفصل. وبذلك يستطيع المعلم التأكد من أن هذا الطفل يحتاج لخدمات التربية الخاصة وبالتالي يعمل على إحالة هذا الطفل إلى فريق التربية الخاصة في المدرسة لتقييمه وتشخيصه. (عبد الزارع، 2007، 38)

تعد الطريقة المثلى لتقييم وتشخيص اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد هي تعريض الطفل لمتطلبات البيئة المدرسية في الكشف عن الحالات اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد بالإضافة إلى تقديرات المعلمين والأقران والملاحظة المباشرة والمقابلات. ومحاولة لتطوير مقاييس نفسية تربوية لقياس وتشخيص حالات اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد قام كل من "دوباول" و"بور" "أناستوبولوس" وريدا بتطوير مقياس تقدير اضطراب ضعف الإنتباه والنشاط الزائد لتشخيص هذا الاضطراب. كما يمكن مطالعة الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المراجعة والمنقحة والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي. كما يتوفر عدة نسخ عن مقاييس كونرز لتشخيص الاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى البالغين. (عبد الزارع، 2007، 38-39)

8- الطرق العلاجية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

هنالك أكثر من وسيلة علاجية استخدمت لعلاج ضعف الانتباه وفرط النشاط حيث اختلفت في درجة فعاليتها ومنها:

8-1- المدخل الطبي:

يعد المدخل الطبي من العلاجات التقليدية التي استخدمت بشكل كبير لعلاج كثير من الحالات في مجال التربية الخاصة ابتداء من الإعاقة العقلية والانفعالية والحسية إلى حالة نقص الانتباه، ومازال المدخل الطبي مستخدماً حتى يومنا هذا بالرغم من ظهور علاجات نفسية وسلوكية والتي تكون أكثر تلاءماً مع دور المدرس لأنه لم يهتئ لمعالجات طبية لكنه هتئ لعلاجات تربوية ومن أشهر الأدوية التي استخدمت في هذا الجانب دواء "الريتالين" وهو من الأدوية الجينية وهذا هو الاسم التجاري له، أما الاسم العلمي لهذا الدواء فهو "المثاييل، فيندات". وهنالك أدوية أخرى استخدمت مع الأطفال الذين لديهم نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مثل "أفيتامين وبنزدرين وبيولين" إضافة إلى أدوية حافظة للنشاط الحيوي مثل "أنافرا نيل و ديسبرامين". (الظاهر، 2008، 263)

8-2- تعديل السلوك:

لقد استخدم المدخل السلوكي في تدليل كثير من المشكلات والصعوبات التي تواجه الأطفال سواء ذلك في إطار الصف أو البيت أو أي مكان يحدث فيه. ومن أهم الأساليب التي استعملت في تعديل السلوك مثل الثوب، العقاب. بشكل أساسي تمتد المعلمين والآباء بمعلومات في غاية الأهمية في كيفية التعامل مع الأطفال بشكل علمي بعيدا عن العشوائية والتجريب. كما استخدمت أساليب التشكيل والحث والنمذجة والتوجيه في زيادة الانتباه وخاصة مع أطفال التربية الخاصة. بحيث استخدمت كذلك أساليب الإطفاء وتجاهل السلوك غير مرغوب فيه وتعزيز نقيضه، وتكلفة الاستجابة، والأبعاد المؤقت، والتصحيح المفرط في معالجة كثير من المشكلات ومنها نقص الانتباه. (الظاهر، 2008، 263-264)

8-3- تعديل السلوك المعرفي:

لقد استخدم في تعديل السلوك المعرفي مع الأطفال الذين يتميزون بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب وخاصة أولئك الذين لديهم قصور في مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي. فمثلا الإندفاعية التي هي مظهر للسلوك المضطرب بمعنى أن يتصرف الطفل بلا تفكير وهو نقيض للحديث الذاتي عن السلوك المزعج مع القيام به. لذلك يعد الحديث الذاتي عن أي سلوك نقوم به وخاصة الشائك منه في حل مسائل أكاديمية يؤدي إلى التحكم به. لذلك يسعى المختصون في هذا الجانب إلى تدريب الطفل التحدث الذاتي الذي يحمل في طياته تحكما في السلوك وخاصة إذا استخدم خلاله الحكمة والتعقل. إن المحاورة الذاتية تتطلب تعريف المشكلة، تقييم الحل، مراقبة الحل، وتعزيز الذاتي. ويمكن أن يستخدم مع المحاورة الذاتية أساليب الثواب والعقاب كأن يستخدم التعزيز الموجب للسلوك المرغوب فيه، وتكلفة الاستجابة كشكل من أشكال العقاب من السلوك غير مرغوب فيه كأن يقصد شيئا ما لأنه لم يتصرف تصرفا صحيحا كأن يكون نقود أو لعبة أو درجات أو نشاط.

(الظاهر، 2008، 265)

8-4- تدريب ولدي الطفل:

إن التواصل بين البيت والمدرسة من الأمور التي يؤكد عليها في حقل التربية بشكل عام والتربية بشكل خاص لأبعاده المهمة في حياة الطفل. إن التدخل المبكر يكون أكثر

فاعلية بمشاركة الأسرة لأن الأشخاص المتواجدين مع الطفل باستمرار وهم أولياء الأمور الذين هم أكثر إدراكا من أي وقت مضى للدور المنوط بهم، وخاصة أولئك الذين لديهم أطفال يعانون من صعوبات، ومنه فإن البرامج التي تقدم في إطار المؤسسات التعليمية قد لا تتحقق الأهداف كما ينبغي بلا تواصل بالبيت لكي يحقق البناء المتكامل عبر المكان والزمان ولا يقتصر على مكانه وزمانه بذاته. (الظاهر، 2008، 265)

كما اهتم علماء النفس السلوكيون بعلاج الحالات الأخف من أرباب الاضطرابات النفسية. ومن هؤلاء أصحاب الميل للنشاط الزائد. ومن أجل هذه البرامج العلاجية طلب المعالج من الأم أن تلاحظ ابنها البالغ من العمر 11 عاما بكتابة قائمة السلوك الإيجابي والسلوك السلبي الذي يأتيه الطفل. وفي كل مرة كان يسلك هذا الغلام سلوكا إيجابيا كأن يطيع أمه أو يضع ملابسه كان يمنح درجة بينها كان يخسر درجة بينما كان يخسر درجة إذا انغمس في السلوكيات السلبية من ذلك الكذب والتمرد أو يعمل سائقا حول المنزل، وكانت تجمع درجاته في نهاية الأسبوع إذا وصلت الدرجات إلى حد ما.

(العيسوي، 2000، 62)

8-5- التقليد ولعب الأدوار:

إن كثيرا من التعلم يحدث عن طريق التقليد والمحاكاة وقد يؤدي إلى اكتسابه سلوكيات جديدة أو تعديل سلوكيات قائمة. وقد استخدم هذا الأسلوب وأثبتت فاعليته في تعليم جوانب سلوكية وأكاديمية ومهارية. ويمكن أن نشرك الطفل الذين يتميز بنقص الانتباه بأنشطة تتخللها مثيرات مرغوبة مع مجموعة من الأقران، أو لعبة مرغوب فيها لمجموعة من الأطفال يكون الطفل الذي يعاني من نقص الانتباه واحدا منهم، وتتطلب تلك اللعبة انتباهها وتركيزا إن الطفل قد يتأثر بأقرانه وخاصة إذا كانوا نماذج مؤثرة إذ أن التقليد يتأثر بجاذبية النموذج. إن الإستمرارية على مثل هذه الأنشطة يمكن أن تحسن الطفل الذي يعاني من نقص الإنتباه. (الظاهر، 2008، 264-265)

8-6- المعلم المعالج:

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تفاعلية يؤثر كل منها في الآخر، ويعد الأول محورا أساسيا فاعلا ومؤثرا في المتعلم. فهل يمكن له أن يحسن انتباه المتعلم سواء كان

مصحوبا بالنشاط الزائد المضطرب أو غير مصحوب بذلك؟ والجواب هو نعم وذلك من خلال الأساليب التربوية وآليات التعليمية التي يستخدمها المعلم.

(الظاهر، 2008، 264-265)

أجرى جون في عام (1995) دراسة كان هدفها التعرف إلى طبيعة علاقة كل من المعلم والأقران بالطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه، وأثرها في سلوكه المشكل في عزوفه عن الدراسة مقارنة بأقرانه الأسوياء، وبنيت نتائج التفاعل السلبي بينهم كان يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه، بينما كان التفاعل الإيجابي بينهم يقلل من عدد السلوكيات المشكلة لديهم، وهناك شروط يجب توافرها في العلاج التربوي:

- أن يكون المعلم الذي سيقوم بتدريس هذه الفئة يتمتع بالصبر ولديه استعداد نفسي والبدني للعمل مع هؤلاء الأطفال.
- أن يكون المعلم مدربا على كيفية تدريس هذه الفئة.
- أن يتم تكوين فريق العمل بالمدرسة، يتكون من المدير، والمعلم، والأخصائي النفسي، والطبيب، وتزويدهم بالمعلومات الكافية عن الاضطراب.
- أن يضع الفريق خطة علاجية شاملة.
- أن يكون هنالك اتصال بين فريق العمل وأسرة الطفل للحصول على المعلومات المتعلقة بالتاريخ التطوري لهذا الاضطراب. (القاروط، 2014، 37)
- خلاصة الفصل:

ومن خلال ما سبق نستخلص أنه نظرا لتعدد المصطلح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد، وتداخل الأسباب المؤدية لحدوث هذا الاضطراب، اختلفت وجهات النظر لدى الباحثين تعددت المفاهيم والنظريات المفسرة لإضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد كما أكدت الكثير من الدراسات انه تكثر نسبة انتشار مثل هذه الاضطرابات السلوكية في الوسط المدرسي خاصة عند الذكور أكثر من الإناث لكن استعمال بعض الطرق العلاجية مثل المدخل الطبي، وتعديل السلوك، والتقليد ولعب الأدوار.....لخ خفف من حد اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

الجانب الميداني

فصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا : الدراسة الإستطلاعية

- 1- منهج الدراسة الاستطلاعية
- 2- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 3- مجتمع الدراسة الاستطلاعية
- 4- حدود الدراسة الاستطلاعية
- 5- أدوات جمع البيانات
- 6- الخصائص السيكومترية
- 7- مفهوم البرنامج التعليمي
- 8- أهداف تقويم البرنامج التعليمي
- 9- اجراءات البرنامج التعليمي
- 10- أهداف البرنامج التعليمي

ثانيا: الدراسة الأساسية

- 1- عينة الدراسة الأساسية
- 2- حدود الدراسة الأساسية
- 3- البرنامج التعليمي
- 4- مصادر بناء البرنامج التعليمي
- 5- الصورة النهائية للأدوات المستخدمة
- 6- أساليب معالجة البيانات

تمهيد

بعد عرض الجانب النظري لمتغيرات الدراسة، سنتطرق في هذا الفصل التطبيقي أولاً لدراسة الاستطلاعية والتي تحتوى منهج المتبع في الدراسة وذلك من خلال عرض المنهج المتبع وأهداف الدراسة الاستطلاعية وتحديد مجتمع الدراسة والحدود الزمانية والمكانية والبشرية لدراسة، وعرض للأدوات المستخدم لجمع البيانات ومن ثم التطرق إلى الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي، إضافة لهذه العناصر تم تقديم مفهوم البرنامج التعليمي وأهداف تقويم البرنامج التعليمي واجراءات البرنامج التعليمي وأهدافه. أما ثانياً تناولنا فيه اجراءات الدراسة الأساسية التي تضم العناصر الآتية: منهج الدراسة الأساسية، وعينة الدراسة، وحدود الدراسة الزمانية والمكانية ومن ثم التطرق إلى جلسات البرنامج التعليمي ومصار بناء هذا البرنامج التعليمي، والاساليب الاحصائية التي تم اعتمادها لتحليل الفرضيات الدراسة خلال الدراسة الحالية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية في أي بحث من البحوث العلمية و تبرز أهميتها في خطواتها على الموضوع بالقيام بالدراسة الاستطلاعية لموضوع الدراسة قبل استقرار نهائياً على الموضوع من أجل الكشف ومعرفة المعوقات التي قد تصادفه في إجراء الدراسة الأساسية ومحاولة إيجاد حلول لها. (مختار، 1945، 60)

وهي أسلوب يسير على نهجه الباحث كي يحقق الهدف من بحثه.

(رشوان، 2003، 53)

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم، بحيث يكون هذا المنهج ملائماً إذا تم انتهاج خطوات البحث العلمي الصحيحة، حيث يعرف المنهج بأنه: "هو الأسلوب الذي يسير عليه الباحث كي يحقق الهدف من بحثه وغايته" (رشوان، 2003، 53)

أو هو الوسيلة التي يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو المجموعة من الحقائق في موقف أخرى. (عبد المجيد، 2000، 86)

ونظرا لموضوع الدراسة الذي يدرس مدى فعالية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى القراءة لذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية بالصف الرابع، اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج التجريبي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة بحيث يعرف المنهج شبه التجريبي على أنه: "المنهج الذي يعني تغيير وضبط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكوّن موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار، ويتصف هذا المنهج بالدقة العلمية، لأن نتائجه كمية دقيقة، ولهذا المنهج خطوات عملية منها: وضع تصميم تجريبي يحتوي على جميع النتائج وعلاقاتها وشروطها.

(ذوقان عبيدات وآخرون، 1998، 290)

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى اكتشاف الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها. (ابراهيم، 2000، 38)

1. التأكد من صلاحية أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط والاختبار التحصيلي لقياس الخصائص السيكومترية.
2. تحديد أفراد العينة الأساسية.
3. التعرف على المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الأساسية .
4. التعرف على الصعوبات التي قد تصادفنا في الدراسة الأساسية ومحاولة تفاديها.

3- مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على المؤسسات التعليمية المتمثلة في ابتدائية عقبة بن نافع، وابتدائية نغموش علي علي، وابتدائية علي الطاهر بالنخلة الشرقية وابتدائية بن عمر مسعود بالوادي. حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) تلميذا وتلميذة تبلغ

أعمارهم (10) سنوات يدرسون في المرحلة الابتدائية في الصف الرابع ابتدائي هذا باعتبارها المرحلة المثلى لتطبيق هذا البرنامج، وتم استبعاد الصف الخامس لكون التلاميذ مقبلين على شهادة التعليم الابتدائي. كما تم استبعاد الصف الأول والثاني والثالث ابتدائي لأن أعراض هذا الاضطراب اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط تنتشر بينهم بنسب عالية جدا إلا أن معلمهم يعتبرون ذلك أمر عاديا ومن البديهي أن تنتشر بينهم خصائص هذا الاضطراب بنسبة عالية جدا ولذلك نظرا لأنهم تعودوا أن يتحركوا ويجلسوا يقوموا بكل السلوك دون رقابة خارجية سواء كانت في طريقة الجلوس أو الكلام أو المشاركة، وبما أن هذا الوسط المدرسي بيئة جديدة يتقبلون منهم هذه السلوكيات والأعراض، وأنها تعتبر المرحلة المثلى للقيام بهذه السلوكات ولا يعتبره المعلمون سلوكا مشكلا.

(مماي، 2012، 155)

ولذلك لا يمكن إدراجهم ضمن البرنامج .حيث طبق مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط على تلاميذ الصف الرابعة ابتدائي بهدف تحديد العينة وخصائصها بناء على رأي المعلمين والمعلمات الصف الرابع ابتدائي.

ومن ثم التحقق من التجانس إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة. باستخدام اختبار (t- test)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (01): يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.

العينة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	05	52.80	5.71			غير دالة

المجموعة	05	31.60	25.18	08	1.836	
الضابطة						

4- حدود الدراسة الاستطلاعية:

4-1- الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2016/02/11 حيث تم زيارة الابتدائيات يوم الأحد 2016/02/14 ، تم خلالها مقابلة مع مدير المؤسسة . والمعلمين والمعلمات المقصودين بالإجابة على المقياس حسب درجة الاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط عند كل تلميذ وتلميذة في الصف الرابع ابتدائي حيث تم استعادة المقياس في يوم الثلاثاء 2016/02/16 .

4-2- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على (30) تلميذا وتلميذة تبلغ أعمارهم 10 سنوات، في أربع ابتدائيات المتمثلة في ابتدائية عقبة بن نافع، ابتدائية نغموش علي علي، وابتدائية بن علي بالطاهر، بالنخلة الشرقية وابتدائية بن عمر مسعود، بالوادي.

4-3- الحدود البشري:

تلاميذ وتلميذات الصف الرابعة ابتدائي الذين تبلغ أعمارهم (10) سنوات، وتم تحديد 30 فيهم لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

5- أدوات جمع البيانات:

بهدف جمع البيانات، تم تبني أدوات الدراسة اللازمة، حيث تم تبني مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والاختبار التحصيلي. وبناء برنامج التعليمي، وفي ما يلي شر لهذه الأدوات:

5-1- مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

ونقصد به هو عبارة عن مجموعة من الاسئلة المكتوبة في ورقة خاصة يطلب من المستجيب ملؤها والإجابة عنها بحيث تكون الإجابة ذات أصول وقواعد حسب طريقة تصميمه. (كرو العزاوي، 2008، 68)

تم استخدام مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، بهدف

تحديد أفراد العينة ومدى وجود مؤشرات الاضطراب لديهم، وقد تم تبني هذا الاستبيان من دراسة هشام أحمد غراب" بعنوان تخفيف من حدة اضطراب التشتت ونقص الانتباه لدى أطفال يعانون من صعوبات التعلم. حيث يتكون هذا الاستبيان من 18 بنداً مقسمة إلى ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

- البعد الأول ضعف الانتباه. - البعد الثاني فرط النشاط. - البعد الثالث الاندفاعية.

حيث تم إدراج الاستبيان بتعليمات موجه للمعلم، بناء على ملاحظتك لسلوك التلميذ، تم الطلب من المعلم وضع علامة (x) أمام كل فقرة من فقرات المقياس وفق ومفتاح التصحيح الذي تم إعماله لقياس درجة الاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الزائد لدى التلاميذ من 01 إلى 05 كما هو موضح في الجدول (02) التالي:

جدول (02) : يوضح البدائل المستخدم في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

البدائل	أبدا	أحيانا	نادرا	غالبا	دائما
الدرجة	1	2	3	4	5

5-2- الاختبار التحصيلي:

تعتبر الإختبارات التحصيلية الوسيلة الأكثر استخداما في مجال التقويم التربوي، فهي تستهدف معرفة مدى تمكن وتحكم المتعلمين من المعارف والمهارات المقدمة لهم من طرف العملية التعليمية ، بحيث تختلف الاختبارات التحصيلية وفقا إلى الأغراض المطلوبة، والاختبار بمفهومه العام: هو عينة من السلوكيات الدالة على السمة. ومنه ويعرف " إسماعيل محمد الفقي " الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة ، أو مجموعة المواد. (الفقي، 2005، 464)

أما الاختبارات التحصيلية فهي عينة من الاسئلة أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الاهداف المحققة مسبقا لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما. وبهذا المنظور، فإنه يمكن النظر إلى اختبار التحصيل على انه مجموعة من الاسئلة وضعت لقياس مدى تحقيق الاهداف التعليمية المحدد مسبقا لدى المعلمين.

(الزغول، 2012، 331)

وقد تم تبني الاختبار التحصيلي الذي أعده " خالد يحي القحطاني وعبد الرحمن صالح العود وعبد الناصر اليامي " لقياس المستوى القرائي لسنة الرابعة ابتدائي، وبضم ثلاث أفكار رئيسية لتقييم مستوى التلاميذ بحيث يهدف من هذا الاختبار ما يلي:

- استخدمه كاختبار قبلي وبعدي لقياس المستوى القرائي لذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط .
- استخدامه كإختبار بعدي لقياس مدى فعالية البرنامج التعليمي المطبق على العينة التجريبية ومعرفة مدي التغير الحاصل على مستوى القرائي لتلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- طريقة تصحيح الاختبار:

تعطى درجة واحد لكل إجابة صحيحة، و الدرجة صفر لكل إجابة خاطئة. حيث كانت درجة المجيب على هذا الاختبار تتراوح بين الصفر كحد ادنى والدرجة (68) كحد أعلى.

6- الخصائص السيكومترية:

6-1- الصدق:

حتى يتأكد الباحث من صلاحية الأدوات المستعملة لجمع البيانات، والوثوق بنتائجها وجب عليه التأكد من صدقها و ثباتها، لذا قمنا في إطار الدراسة الاستطلاعية بحسابهما كالتالي:

يعرف هو أن يقيس الاختبار أو المقياس ما وضع لقياسه.

يعتبر الصدق شرطا أساسيا لأدوات الدراسة إذ أن الأداة تكون صادقة إذا كانت تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، ويذكر عباس محمود عوض أن الصدق هو مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ في ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله، أي أن الاختبار يكون صادقا لأنه يقيس ما وضع لقياسه والاختبار الثابت لا يشترط أن يكون صادقا (الرشدي، ب ت، 167)

6-2- طريقة الإتساق الداخلي:

وهي حساب العلاقة بين البند والبند والبعد والبعد والاختبار ككل، ولتأكد من صدق الاختبار الذي تم حسابه باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 22)، وكانت النتائج كما هي موضح في الملحق رقم (01).

يوضح الجدول (03) : مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد والاختبار الكلي

	البعد(01)	البعد(02)	البعد(03)	المجموع
1	—	0.31	0.64**	0.84**
2	—	—	0.51**	0.73**
3	—	—	—	0.84**
المجموع	—	—	—	—

نلاحظ من خلال الجدول (03): أن علاقة الابعاد بالبند كانت ايجابية ويمكن استخدامها كوسيلة لجمع البيانات ولم تكن هنالك بنود قابلة لتغير أو الحذف لان الاستبيان لديه درجة عالية من الصدق كما هو موضح في الجدول.

3-6- الثبات:

ويقصد به الاتساق الذي ينتج عن الاستخدامات المستمرة للاختبار في الغرض الذي أعد من أجله. ويعتبر الاختبار ثابتا إذا كان يعطي النتائج نفسها باستمرار، وإذا ما تكرر تطبيقه وفق الظروف والشروط نفسها. (محمد المشاقبة، 2008، 267)

تم حساب مدى ثبات مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط باستخدام:

- ألفا كرو نباخ.
- سبيرمان (التجزئة النصفية).

الجدول رقم (04): يوضح أنواع ثبات معاملات الارتباط ودرجاتها

طريقة الحساب	ألفا كرو نباخ	(سبيرمان) النصفية التجزئة	مستوى الدلالة
الدرجة	0.75	0.78	0.01

من خلال الجدول نلاحظ أنه أن معامل الثبات باستخدام ألفا كرو نباخ كان مقدر بـ 0.75، وهو دال عند مستوى 0.01 ، وكما تم أيضا حسابه بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل ثبات 0.78 وبناء على هذه النتائج فإن هذه الأداة على درجة عالية ومقبولة من الصدق والثبات التي تسمح باستخدامها لجمع البيانات .

7- مفهوم البرنامج التعليمي:

قام العديد من العلماء بوضع تعريفات للبرنامج منها ما يؤكد على الخبرات والممارسات والأنشطة المحددة للبرنامج، فتذكر كرم الدين (1994) أن البرنامج هو مجموعة من الخبرات المحددة التي يعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم.

أما بهادر (1994) فتذكر أنه مجموعة من الممارسات والأنشطة والألعاب والمواقف والأساليب التي يمارسها الطفل مع المشرفة خلال يوم كامل من أيام الأيام الأسبوع وهذه الأنشطة ترتب ترتيباً دقيقاً مناسباً لمستوى نمو الطفل الذي وضعت من أجله وتدرج في فقرات موجهة بحيث تفصل بين الفقرة والأخرى فترات راحة ويسبق كل فقرة تمهيد لها.

كما تؤكد الصاوي (1998) على أن البرنامج هو مجموعة من الخبرات المناسبة لخصائص النمو، فتذكر أن: البرنامج هو مجموعة من الخبرات التي تنظم معاً من خلال الأنشطة المختلفة وتقدم لطفل في إطار عدد من الوحدات تتناسب في مجملها مع خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم التربوية بهدف تنمية عمليات العلم الأساسية وإكسابهم مفاهيم العلوم.

(القمش، المعاينة، 2007، 376-377)

وهو مجموعة من الإجراءات التعليمية الخاصة بتعلم مهارة معرفية معينة، ويتم خلال البرنامج عرض النموذج الأمثل لأداء تلك المهارة، وذلك للارتقاء بمستوى المهارة، مما يتم ذلك باستخدام مجموعة من الجلسات التعليمية التربوية التي تسعى لتحسين العملية التعليمية التربوية. (حسن، 2008، 195)

وبناء على ذلك فإن البرنامج التعليمي يعرف بأنه :

هو مجموعة من الجلسات المنتظمة التي يهدف بها المشرف على البرنامج لتحسين المستوى التحصيلي في القراءة لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط بحيث يتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأنشطة والتمارين المختلفة الأهداف التي تساعد للوصول إلى الهدف العام وهو تحسين المستوى القراءة.

8- أهداف تقويم البرنامج التعليمي:

- حادثة ما يقدمه البرنامج في مقررات البرنامج.
- الوصول الى رؤية حول جدوى البرنامج واستمراره.
- تحليل ورصد الفجوة - إن وجدت - بينما هو محدد في وثيقة البرنامج من مهارات
- واستراتيجيات، وما يتم على مستوى التنفيذ، ثم تحديد الاسباب والمعالجة.
- حادثة ما يقدمه في مقررات البرنامج، وتكاملها، وتوازنها من حيث تلبيتها لمتطلبات
- الاساسية للتخصص، وتطورات الاكاديمية، والمهنية، وذلك من وجهة نظر الطلاب والخبراء والمختصين.

9- اجراءات البرنامج التعليمي:

- 1- وضع محكات التقويم المتمثلة في الامور التالية:
- متطلبات معايير جودة البرامج أي مقاييس التقويم الذاتي للبرنامج.
- نواتج التعلم المستهدفة المحددة في وثيقة البرنامج.
- الاطلاع على المؤشرات التي ينبغي جمعها.
- تحديد المقارنة المرجعية.
- 2- جمع البيانات وتحليلها كميًا ووصفيًا حيث يمكن اتباع الاجراءات التالية :
- بناء المقاييس والأدوات.
- تحديد المصادر وجمع البيانات النوعية والكمية، ومنها تقرير المقرر وتقرير السنوي للبرنامج.
- تحليل البيانات واستخلاص النتائج.
- تحليل مؤشرات الأداء وتوثيق الأدلة. (عماده وضمان الجودة ، 2013 ، 25-26)

10- أهداف البرنامج التعليمي:

- تحسين مستوى التلاميذ في مادة معينة، وذلك من خلال استخدام الوسائل والأساليب التعليمية متنوعة مثل البطاقات والأقلام الملونة والسبورة .

- مساعدة التلاميذ قدر الامكان إلى على الوصول للتعليم الذي يتلقاه أقرانه وتنمية أياه مواهب أو مهارات خاصة به.
- ويهدف أيضا البرنامج التعليمي إلى مساعدة التلاميذ على حفظ مجموعة من المفردات والقراءة الصحيحة للكلمات بصفة متدرجة من السهل إلى الصعب.

(محمد علي، 2011، 11)

ثانيا: الدراسة الاساسية:

1- منهج الدراسة الاساسية:

تم اعتماد المنهج الشبه تجريبي وذلك باعتبار هذه الدراسة تهدف إلى تحسين المستوى القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. كما تسعى هذه الدراسة إلى معرفة اثر البرنامج التعليمي في تحسين المستوى القرائي للتلاميذ المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ومنه فإن أنسب منهج لهذه الدراسة هو المنهج شبه تجريبي وذلك باعتبار هذا المنهج يحقق الاهداف السابقة. ولهذا تم اعتماده في هذه الدراسة، ويتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين من تلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط احدهما مجموعة ضابطة لا يطبق عليها البرنامج، وأخرى التجريبية يدخل عليها العامل التجريبي (المتغير المستقل) أي البرنامج، وبعد فترة من التجريب يعيد الباحث قياس المتغير التابع مرة أخرى، ويعتبر الفرق في القياس دليلا على أثر العامل التجريبي (البرنامج).

2- عينة الدراسة الاساسية:

تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ ممن يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط. المتمدرسين بالصف الرابع ابتدائي الذين يبلغون (10) سنوات، بإبتدائية عقبة بن نافع، بن علي الطاهر، وإبتدائية نغموش علي علي بالنخلة الشرقية. وإبتدائية بن عمر مسعود بالوادي.

تم اختيار بطريقة القصدية من المجتمع الاصلي، بالإعتماد على تقييمات المعلمين، عن طريق اختيار أعلى درجات مرتفعة في مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، أي التلاميذ الذين حصلوا على أعلى درجات في المقياس

اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفطـر النشاط. حيث تراوحت درجاتهم ما بين (31) درجة كأدنى حد، و(88) درجة كأقصى حد ثم تم تقسيم التلاميذ الذين تم اختيارهم بناء على درجاتهم المجموعتين كالآتي:

- المجموعة التجريبية وتضم 05 .
- المجموعة الضابطة وتضم 05.

3- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الاساسية بإبتدائية عقبة بن نافع، بن علي الطاهر، وابتدائية نغموش علي علي بالنخلة الشرقية. وابتدائية بن عمر مسعود بولاية الوادي، انطلقت الدراسة الأساسية بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية خلال السنة الدراسية (2015/2016)، حيث طبق القياس القبلي لأفراد المجموعة يوم الاربعاء 2 مارس 2016 وتم تطبيق البرنامج التعليمي خلال الفترة المسائية (السبت والثلاثاء)، أي ابتداء من يوم السبت 2016/03/12، وذلك بواقع جلستين في كل أسبوع حيث دامت الجلسة الرابعة والخامسة لمدة أسبوع لكل جلسة أي بواقع جلستين للجلسة الواحدة في كل اسبوع بنفس الاجراءات والاهداف المخصص لها.

وتم تطبيق القياس البعدي خلال الجلسة الاخيرة من البرنامج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (05) تاريخ اجراء جلسات البرنامج التعليمي

الرقم	الجلسة	تاريخها
	القياس القبلي	الاربعاء 2 مارس 2016
1	الاولى	السبت 12 مارس 2016
2	الثانية	الثلاثاء 15 مارس 2016
3	الثالثة	السبت 19 مارس 2016
4	الرابعة	الثلاثاء 22 مارس 2016
5		السبت 26 مارس 2016

الرقم	الجلسة	تاريخها
6	الخامسة	الثلاثاء 29 مارس 2016
7		السبت 02 مارس 2016
	القياس البعدي	السبت 10 أبريل 2016

3- البرنامج التعليمي:

تم تحديد مدة كل جلسة 45 (دقيقة) . حيث تم جعل 05 دقائق كفترة راحة لتلاميذ في بداية الجلسة وبين كل نشاط يقوم به التلاميذ توجد فترة راحة وذلك بهدف تفرغ شحناتهم والطاقة الزائدة التي قد تؤثر على سير الحصة، ومن ثم فإن البرنامج التعليمي المقدم للتلاميذ خلال جلسات دامت مدتها (45) دقيقة ما عدا الجلسة الأخيرة الختامية للبرنامج التعليمي دامت 30 دقيقة، كما موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم(06): يوضح ملخص جلسات البرنامج التعليمي

الرقم	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	تقنيات الجلسة
01	التعرف على التلاميذ في الصف الدراسي. 45 دقيقة	- تعارف بين الباحثة والتلاميذ الذين تم اختيارهم في البرنامج التعليمي. - قديم لمحة عن البرنامج التعليمي وعدد جلساته والتوقيت المحدد لإجراء البرنامج التعليمي مع التلاميذ.	السبورة أقلام ملونة	الحوار والمناقشة والتعزيز اللفظي
02	قراءة الكلمات 45 دقيقة	- القراءة الصحيحة للكلمات	السبورة أقلام ملونة وبطاقات ورقية.	التعزيز والحوار
03	قراءة جمل 45 دقيقة	- القراءة المسترسلة للجمل	السبورة وأقلام وبطاقات ورقية.	الحوار والمناقشة
04	القراءة المسترسلة للنص 45 دقيقة	- قراءة النص قراءة سليمة	السبورة وأقلام ملونة	الحوار المناقشة
05	الفهم القرائي 45 دقيقة	- القدرة على فهم الفقرات	السبورة وأقلام ملونة	التعزيز والحوار
06	الجلسة الختامية 45 دقيقة	- ختام البرنامج التعليمي وتصحيح الواجب المنزلي السابق	السبورة والاقلام الملونة	الحوار والمناقشة

حيث كان الهدف منه بشكل عام تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

كما أنه تم بناءه خلال الدراسة الاستطلاعية، وبعدها تم عرضه كإستشارة على أستاذين بجامعة الوادي هما: قيسي محمد السعيد، تخصص علم التدريس، درجة ماجستير. والأستاذ خرف علي، تخصص علم النفس العيادي، درجة دكتوراء، وذلك بهدف معرفة آراءهم حول:

1-مدى وضوح أهداف الجلسة

2-مدى مناسبة المدة الزمنية.

3- مدى مناسبة الجلسة لأهدافها ولما وضعت لقياسه.

4-مدى مناسبة الفنيات المستخدمة.

5-مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج التعليمي.

وهناك بعض الأهداف الأخرى تم عرضها على مجموعة من معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي بالابتدائيات الآتية: عقبة بن نافع ، بن علي الطاهر، نغموش علي علي بالنخلة الشرقية وذلك بهدف معرفة بآرائهم حول:

6-مدى مناسبة محتوى البرنامج مع مستوى التلاميذ .

7-مدى مناسبة الواجبات المنزلية.

جدول رقم (07): يوضح قائمة المعلمين لمحتوى الجلسات

أسماء المعلمين	اسم المؤسسة
عثمان حنكه	عقبة بن نافع
ليلي حماتي	
هنية زيد	بن علي الطاهر
ليلي سوفييه	نغموش علي علي

وقد تم الاخذ بعين الاعتبار بآراء الأساتذة ونصائحهم وتم تعديل ما يجب تعديله.
وهذه الجلسات المقررة تم إجراؤها حسب التفاصيل الآتية:

الجلسة الأولى:

موضوع الجلسة:

- التعرف على تلاميذ أفراد العينة (المجموعة التجريبية).

الاهداف الجلسة :

- التعارف بين الباحثة والتلاميذ الذين تم اختيارهم في البرنامج التعليمي.
- تقديم لمحة عن البرنامج التعليمي وعدد جلساته والتوقيت المحدد لإجراء البرنامج التعليمي مع التلاميذ.
- الاجابة عن تساؤلات التلاميذ .
- التعرف على مشكلة التلاميذ في القراءة.

التقنيات المستخدمة:

- السبورة والأقلام الملونة.

الفنيات المستخدمة:

- الحوار والمناقشة والتعزيز اللفظي.

محتوى الجلسة:

- تستقبل الباحثة التلاميذ المختارين في البرنامج التعليمي بالترحيب والتحية.
- تقدم الباحثة نفسها بدقة كذا المعلومات الشخصية مثل الاسم واللقب، والمستوى الدراسي.
- تقدم الباحثة موضوع الجلسة بصفة عامة ثم تذكر مجموعة من الكلمات المفيدة، وجمل صغيرة من فعل، فاعل، مفعول به. واجراء مناقشة بين كل تلميذ والباحثة وذلك من أجل تصحيح الأخطاء ومساعدتهم على القراءة المسترسلة. حيث تتم هذه الجلسة في مدة زمنية تبلغ في مجملها (45 دقيقة)، حيث خصصت الباحثة فترة راحة قصيرة لمدة (5 دقائق)

قد تكون في بداية أو وسط كل جلسة. من أجل تفريغ انفعالاتهم وطاقاتهم الزائدة التي تؤثر على تلقيهم لعناصر التي سيتم شرحها والتطرق إليها خلال هذه الجلسة.

الجلسة الثانية:

موضوع الجلسة:

- قراءة الكلمات.

أهداف الجلسة:

- القراءة الصحيحة للكلمات.

محتوى الجلسة:

- تقوم الباحثة بالقراءة بصفة متدرجة من البسيط إلى الصعب حيث يتم في محتوى هذه الجلسة تقسيم الكلمات إلى مجموعات حسب عدد أحرفها كالتالي:

- قراءة الكلمات المكونة من ثلاثة حروف.

- قراءة كلمات المكونة من أربعة حروف.

- قراءة كلمات مكونة من خمسة حروف فأكثر.

ثم بعد ذلك تقوم الباحثة بتقديم اختبار تقييمي وحله داخل القسم. ثم تقوم الباحثة بإعطاء التلاميذ واجب منزلي (01) وطلب إعادة الحل الحصة القادمة، مع تسجيلها الملاحظات وتقييم سير الحصة مع التلاميذ .

التقنيات المستخدمة:

- السبورة وأقلام ملونه وبطاقات ورقية.

الفنيات المستخدمة:

- الحوار، التعزيز المادي.

الاختبار التقييمي:

- قراءة الكلمات (المكونة 3 حروف):

رسم - قرأ - وقف - ضحك - كتب - غلق - جلس - غدا -

أمس - وجد - تعب - شرب - ملك.

- قراءة كلمات (المكونة من 4 حروف):

عطوف - الرفق - تيأس - يسمع - القائد - مسبح - يسقط - يدمر - نجحت -

السفن - جميل - يزرع - ساعد - القمّة - يزرع - أمين - حاكم - موظف.

- قراءة كلمات (مكونة من 5 حروف فأكثر):

الواحة - كبيرة - مشهور - المنازل - الزجاج - الأمواج - المهرجون - العزيمة - الكتبان - فحملها - الازهار - ساخنة - العزيمة - النخيل - المهرجون - مسرورة - المصارعة.

الجلسة الثالثة:

موضوع الجلسة:

قراءة الجمل.

أهداف الجلسة:

- القراءة المسترسلة للجمل.

محتوى الجلسة:

- يتم التذكير بالمعارف السابقة للتلاميذ ثم تصحيح الواجب المنزلي رقم (01) والإشارة إلى الأخطاء وتصحيحها إن وجدت.

- تقوم الباحثة بقراءة جمل على التلاميذ ثم تطلب من كل تلميذ قراءتها، ثم بعد ذلك تقوم الباحثة بتقديم اختبار تقييمي وتصحيحه أثناء الحصة. ثم تقوم بإعطاء التلاميذ واجب منزلي (02) وطلب إعادة الحل الحصة القادمة، مع تسجيلها الملاحظات وتقييم سير الحصة مع التلاميذ .

الواجب المنزلي:

أكتب 10 جمل مختلفة من انشائك ثم كل تلميذ يقوم بقراءة الجمل التي كتبها.

التقنيات المستخدمة:

- السبورة وأقلام ملونه وبطاقات ورقية.

الفنيات المستخدمة:

- الحوار والمناقشة، التعزيز اللفظي.

الجلسة الرابعة:

موضوع الجلسة:

- القراءة المسترسلة لنص.

أهداف الجلسة:

- قراءة النص قراءة سليمة.

محتوى الجلسة:

- يتم التذكير بالمعارف السابقة لتلاميذ ثم تصحيح الواجب المنزلي رقم (02) والإشارة إلى الأخطاء وتصحيحها إن وجدت.
- ثم تتطرق الباحثة قراءة فقرات من خمسة إلى ستة أسطر من الكتاب " المواهب من جميع المواد " الذي أعد من طرف مجموعة من الاساتذة تحت اشراف "رابح بوضياف" وفق للمنهاج الجديد لوزارة التربية .(الصفحة 100) .
- تقديم اختبار تقييمي لتلاميذ عن موضوع الجلسة. ثم تقوم الباحثة بالطلب من كل تلميذ أن يختار فقرة من الكتاب المدرسي وقراءتها قراءة مسترسلة وصحيحة. واجب منزلي رقم (03) .

التقنيات المستخدمة:

- السبورة، أقلام ملونه.

التقنيات المستخدمة:

- الحوار والمناقشة.

الاختبار التقييمي: اقر النص التالي قراءة مسترسلة وسليمة.

يتم قراءة النص قراءة مسترسلة من طرف المشرفة على البرنامج التعليمي ثم التلاميذ وذلك باستخدام جهاز الحاسوب.

(الأسد الظالم)

يحكى أن أسداً طاغية كان يظلم الحيوانات في الغابة ويُجبرها أن تقدم له كل يوم حيواناً ليكون طعاماً غذائه أو عشائه.

ولما حان الوقت لتكون الأرنب غذاءً للأسد قصدت عرينه متأخرة فسألها الأسد عن سبب تأخيرها فقالت له: واجهني في الطريق أسدًا، شتمك ونعتك بأقبح الأوصاف وبتزع مني طعامك يا سيد الغابة فطلب منها أن تأخذه إليه. فقصدت بئراً طلبت منه أن ينظر في فاع البئر، ففعل، فرأى صورته معتقداً أنه الأسد الذي استولى على طعامه، فهجم على ظله وسقط في البئر، عادت الأرنب إلى الغابة واحتفلت مع الحيوانات بتخلصهم من الأسد الظالم.

الجلسة الخامسة:

موضوع الجلسة :

- الفهم القرائي.

أهداف الجلسة:

- القدرة على فهم الفقرات.

محتوى الجلسة :

- يتم مراجعة المعارف السابقة وترسيخها عن طريق تكرارها مع التلاميذ وتصحيح الواجب المنزلي رقم (03).

- طرح أسئلة لتقييم مدى فهم النص، وذلك من النص الذي تم تقديمه في الجلسة الثالثة.

- ثم تقوم الباحثة بإعطائهم اختبار تقويمي للحصة. وواجب منزلي رقم (04) إلقاء النص الموجود في الكتاب المدرسي الصفحة (176) بعنوان " رحلة إلى الجزائر " وأجب عن أسئلة المطروحة الصفحة الموالية (177).

التقنيات المستخدمة :

- سبورة وقلام ملونه.

الفنيات المستخدمة:

- التعزيز مادي والحوار .

الاختبار التقييمي: أجب عن الاسئلة التالية وذلك بناء عن النص الجلسة الرابعة.

بناء على النص السابق أجب على الاسئلة التالية:

- 1- ماهي الشخصيات الموجودة في القصة؟
 - 2- ما السبب الذي قدمته الأرنب كحجة لتأخرها عن الاسد؟
 - 3- ماذا فعل الاسد عندما رأى ظلّه حاسبا أنه الأسد الاخر؟
- الجلسة السادسة:

موضوع الجلسة:

- الجلسة الختامية.

أهداف الجلسة:

- ختام البرنامج التعليمي وتوديع التلاميذ .

إجراءات الجلسة:

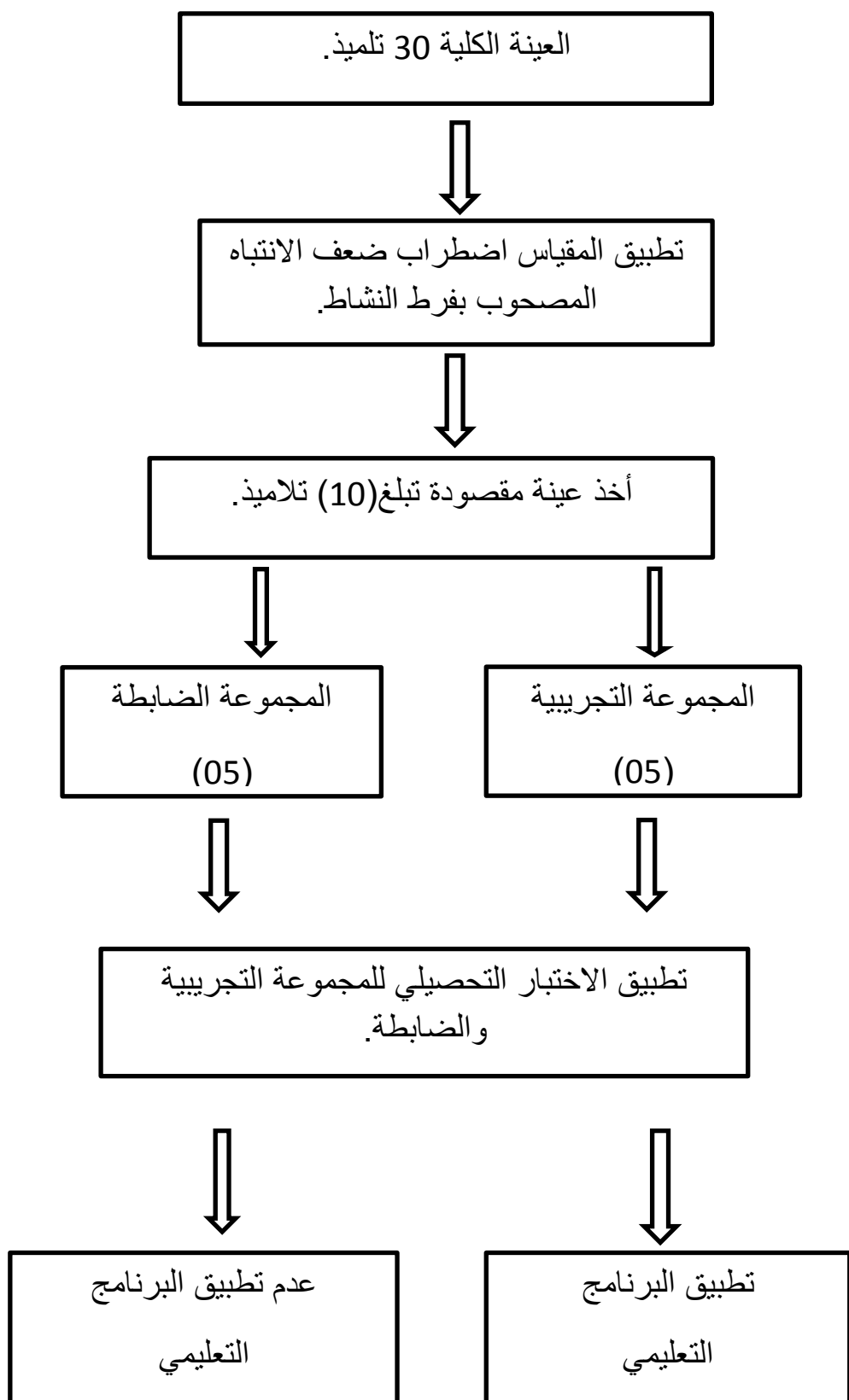
- تقوم الباحثة أولاً بتصحيح الواجب المنزلي السابق رقم (04).
- الجلسات التأكيد على الإستمرار بأتباع التعليمات التي تمت تلقيها في السابقة .
- تقديم هداية رمزية للتلاميذ المشاركين في البرنامج التعليمي (قصص ، لعبة).

التقنيات المستخدمة:

- السبورة والاقلام الملونة.

الفنيات المستخدمة:

- الحوار والمناقشة.



الشكل رقم (01): يوضح إجراءات اختيار عينة الدراسة

4-مصادر بناء البرنامج التعليمي:

لبناء أي البرنامج التعليمي يجب على الباحث العود إلى الخلفية النظرية له ومصادر بناء، فلذلك قامت الباحثة بالرجوع إلى النقاط التالية لبناء هذا البرنامج التعليمي الذي يسعى إلى تحسين مستوى القرائي لدى تلاميذ اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط المتمدرسين بالصف الرابعة ابتدائي:

✓ الاطلاع على التراث النظري المتعلق بالنظرية المعرفية السلوكية والنظرية المعرفية من بينها النظرية السلوكية والاطلاع على مبادئها وافترضاها النظرية والتطبيقي وذلك باعتبار ان هذه النظريات ركزت على سلوك الفرد .

✓ الاطلاع على التراث النظري لموضوع القراءة، قصد تحديد مفهومها، وأهميتها، وطريقة تحسينها، ومستويات القراءة،...وغير ذلك.

✓ إضافة إلى ذلك مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت بعض البرامج التعليمية أو نفس الاضطراب ،من بينها: دراسة ناجي محمد حسن(2008) حول فاعلية برنامج تعليمي في تشغيل النشاط للمعلومات التحصيل الدراسي وفاعلية الذات في ضوء متغيري العمر والجنس، ودراسة سوسن عوض أحمد محمد(2002) بعنوان فاعلية برنامج مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. "بمرحلة التعليم الاساسي" ودراسة عبد الباقي دفع الله أحمد وكوثر جمال الدين خلف الله(2011) بعنوان صعوبات التعلم وعلاقتها بنقص الانتباه وفرط الحركة وسط تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي بالخرطوم...وغيرها من الدراسات الاخرى. مع الاستعانة ببعض الكتب في مجال صعوبات التعلم مثل كتاب محمد النوبي محمد علي(2011) بعنوان " صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات" وكتاب عبد اللطيف بن محمد الجعفري بعنوان " الوسائل التعليمية في برامج صعوبات التعلم".

5- الصورة النهائية للأدوات المستخدمة:

- مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

مقياس مكون من 18 فقرة موزعة، على ثلاثة أبعاد هي: ضعف الانتباه، فرط النشاط، الاندفاعية. وهي تمثل الأعراض الأساسية للاضطراب يقوم بتتبعها معلم الصف وبعد اجابة المعلم عن الفقرات المقياس وإعطاء درجة لكل تلميذ الذي يرشحه المعلم على أنه يعاني من الأعراض الأساسية للاضطراب، وعليه يتم اخذ التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة من ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط أو الاندفاعية ملحق رقم (02)

- الاختبار التحصيلي:

هو اختبار مكون من ثلاثة نشاطات حيث أن النشاط الاول كان فيه المطلوب من التلميذ القراءة الصحيحة والمسترسلة للفقرة والثاني أما الثاني فطلب من قراءة كلمات مختلفة، أما النشاط الثالث وهو فهم ما يقرئه التلميذ وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة وطلب منه استخراج الاجابة عنها من النص. حيث يطبق الاختبار الاول قبل تقسيم عيني التلاميذ إلى المجموعة تجريبية وضابطة وهو بمثابة قياس قبلي ثم تطبيق نفس الاختبار في نهاية البرنامج التعليمي وهو بمثابة القياس البعدي (انظر للملحق 03)

- البرنامج التعليمي:

هو مجموعة من الجلسات المنتظمة التي يهدف بها المشرف على البرنامج لتحسين المستوى التحصيلي في القراءة لدى عينه من التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط بحيث يتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأنشطة والتمارين المختلفة الاهداف التي تساعد للوصول إلى الهدف العام وهو تحسين المستوى القراءة. وقد تم بناءا على التراث النظري والتربوي، وبعض الدراسات العلمية المتعلقة بالموضوع كما سبق عرضة.

6- أساليب المعالجة الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

✓ استخدام برنامج spss18.

✓ استخدام الاختبار "T". t-test. للدلالة على الفروق بين المتوسطات.

- المتوسط الحسابي:

وهو أكثر المقاييس الإحصائية انتشاراً وانتشاراً بين الناس وفائدته التي تضيف عليه أهمية كبرى في حياتنا اليومية، وهو المعدل العام للبيانات الإحصائية التي تتعلق بموضوع معين وهو أحد مقاييس النزعة المركزية الذي يعنى بمدى انتشار الدرجات في الوسط.

(السيد، 2006، 50)

ويحسب بالطريقة التالية:

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$$

(خليل، د س، 40)

- **الانحراف المعياري:** يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت ويعرف بأنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة طبيعة أفراد العينة، أي مدى انسجامها، وهو يتأثر بالمتوسط الحسابي والدرجات المتطرفة أو تشتتها، ومدى صلاحية الاختبار المطبق، ويفيدنا أيضاً في مقارنة مجموعة بمجموعة أخرى. (عبد الحفيظ، 2003، 77)

$$\text{ويحسب بالطريقة التالية: } \sqrt{\text{التباين}} = \text{الانحراف} \quad (\text{خليل، ب ت، 45})$$

- **النسبة المئوية:** والتي تم استخدامها بغرض تقدير نسبة أفراد الدراسة الاستطلاعية والأساسية وما إلى ذلك من متغيرات الدراسة.

- **التجزئة النصفية:** وهي اعتبار الأسئلة الفردية كصورة للاختبار والأسئلة الزوجية الصورة الأخرى، ويطبق الاختبار مرة واحدة ويعطى لكل فرد درجة عن كل قسم منها ثم نجد معامل الارتباط بينهما وهو يدل على معامل الثبات، وجاءت طريقة التجزئة النصفية للتغلب على العوامل المؤثرة في الموقف التجريبي عند تكرار الاختبار عدة مرات.

(المشاقبة، 2008، 269)

وقد قمنا بحساب ثبات الاختبار بمعادلتى ألفا كرونباخ وسبيرمان براون.

معادلة ألفا كرونباخ (γ) لحساب ثبات المقياس:

$$\gamma = \frac{n}{1-n} \left[\frac{(م) - 1}{ع^2 (ب)} - \frac{ع^2 (ك)}{ع^2} \right]$$

حيث أن:

ع2 ب = مجموع تباينات البنود.

ك = تباين الاختبار كله.

ن = عدد بنود الاختبار. (معمرية، 2007، 184)

- معادلة سبيرمان للتجزئة النصفية تحسب وفق القانون التالي:

$$r = \frac{n_r}{(1-n_r)+1} \quad (\text{السيد، 2003، 383})$$

- إختبار "ت" (T. Test):

يستعمل لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات وهو المقياس الكمي لتشتت الدرجات حول المتوسط ومعادلته:

$$\sqrt{\frac{2m-1}{\left(\frac{1}{n_2}\right)\left(\frac{1}{n_1}\right)\left(\frac{2n_2 + n_1}{2n_2 + n_1}\right)}}$$

- تحليل التباين (Anova) :

تعتمد الطريقة الإحصائية لتحليل التباين على:

- حساب التباين الداخلي وذلك بحساب المربعات داخل المجموعات.

- حساب التباين الخارجي وذلك بحساب المربعات بين المجموعات.

- حساب درجة الحرية للكشف عن الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية.

- حساب النسبة الفائية والكشف عن دلالتها الإحصائية وذلك لمعرفة مدى تجانس

واختلاف المجموعات. (السيد، 2003، 479)

- النسبة الفائية والدلالة الإحصائية:

يعتمد تحليل التباين في صورته النهائية على قياس مدى اقتراب التباين الداخلي من

التباين الخارجي أو مدى ابتعاده عنه، وتقاس النسبة الفائية بالقانون التالي:

$$F = \frac{\text{الكبير التباين}}{\text{الصغير التباين}} \quad (\text{السيد، 2003، 383})$$

خلاصة الفصل:

هذا الفصل تم تقديم الإجراءات المنهجية للدراسة الحالية، موضحاً ما تم تحقيقه في الدراسة الاستطلاعية وخطوتها، والمنهج المستخدم فيها، والتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة، وتجريب أدوات جمع البيانات، وضبط العينة، ثم تم التطرق إلى الجانب النظري للبرنامج التعليمي وشرحه بالفصيل من حيث مفهومه وأهداف تقييمه وإجراءاته وأهدافه، ومصادر بناء البرنامج التعليمي، وبعد التأكد من المعلومات السابقة في الدراسة الاستطلاعية تم استخدامها في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

- 1- عرض نتائج الفرضية الاولى.
- 2- عرض نتائج الفرضية الثانية.
- 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد القيام بالإجراءات المنهجية لتطبيق الدراسة تحصلنا على النتائج التي سيتم عرضها وتحليلها ومناقشتها ضمن هذا الفصل.

عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: > توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة <.

جدول رقم (08): يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي.

العينة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	05	63.00	6.40	08	2.14	غير دالة
المجموعة الضابطة	05	35.00	28.41			

تبين النتائج الملخصة في الجدول (08) أن متوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار القراءة بلغ (63) درجة. وبانحراف معياري قدره (6.40)، وأن متوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي على نفس الاختبار قد بلغ (35) درجة. وبانحراف معياري قدره (28.41)، وباستخدام البرنامج الإحصائي **spss** فقد قدرت قيمة "ت" (2.14) ومنه فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: > توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة <.

جدول رقم (09): يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.

العينة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	05	52.80	5.71	08	-2.65	دالة احصائية
البعدي	05	63.00	6.40			

تبين النتائج الملخصة في الجدول (09) أن متوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار القراءة بلغ (52) درجة. وانحراف معياري قدره (5.71)، وأن متوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي على نفس الاختبار قد بلغ (63) درجة. وانحراف معياري قدره (6.40)، وباستخدام البرنامج الاحصائي **spss** فقد قدرت قيمة "ت" (-2.65) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ومنه نقبل الفرضية البحثية التي تنص على أنه: > توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة <.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: > توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة <.

جدول رقم (10): يبين قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة، في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.

العينة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	05	31.60	25.18	08	-200	غير دالة
البعدي	05	35.00	28.41			

تبين النتائج الملخصة في الجدول (10) أن متوسط الحسابي عند المجموعة التجريبية في القياس القبلي لاختبار القراءة بلغ (31.60) درجة. وبانحراف معياري قدره (25.18)، وأن متوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة في القياس البعدي على نفس الاختبار قد بلغ (35.00) درجة. وبانحراف معياري قدره (28.41)، وباستخدام البرنامج الاحصائي **spss** فقد قدرت قيمة "ت" (-200) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى (0.05).

فصل السادس:

مناقشة وتفسير النتائج

- 1- تفسير الفرضية الأولى
- 2- تفسير الفرضية الثانية
- 3- تفسير الفرضية الثالثة

1- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية أولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة. وكانت النتيجة تشير إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة". وهذا ما أكدته النتائج في الجدول رقم (08)، وقد تعود هذه النتائج إلى حصص المعالجة (الاستدراك) التي يتم خلالها مساعدة التلاميذ المتحصليين على تحصيل متدني أو عدم قدرتهم على القيام بأي نشاط في القسم كأن يخفق في القراءة والمسترسلة والجيد لنص، فقد ورد في المنشور الوزاري 319 المؤرخ في 9-4-1997 عن تنظيم الاستدراك والدعم في حصص رسمية مندرجة ضمن التوقيت الأسبوعي، للمعلم إلا أنها تخص فئة من تلاميذ التعليم الابتدائي وتعرف حصص المعالجة (الاستدراك) بأنها: "عملية تربوية وبيداغوجية ذات طابع علاجي فردي يهدف إلى تذليل الصعوبات النفسية أو الاجتماعية التي مربها التلاميذ، أو غيابات مفاجئة، مما جعلهم يتأخرون جزئيا و لا ينسجمون مع مستوى المطلوب، وأصبحوا يعانون نقصا تحصيليا ملحوظا، أو بسبب عدم الانتباه أثناء الدرس". (قاجة، 2009، 41)

وبما أن نتائج الاختبار الأول والثاني للتلاميذ أظهر أن معدلات التلاميذ خلال هذين الفصلين الدراسي منخفضه وأيضا بسبب أخطائهم المتكرر أثناء عملية القراءة في الدرس أثناء الحصص الرسمية قام المعلم بإدراجهم ضمن حصص المعالجة (الاستدراك) ، بهدف تحسين وتنمية المستوى القرائي ومعدلاتهم بالاختبار القادم وإيصالهم للمستوى المطلوب.

ولعل هذا هو السبب ما يثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة وينفي الفرضية المطروحة في بداية الدراسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.

2 -مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه *توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة*. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه: " *توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة*" أي أنه توجد فروق بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى القراءة لصالح القياس البعدي، وهذه النتيجة أكدت الفرضية التي انطلقنا منها في بداية الدراسة، ومن هنا يتضح أن البرنامج التعليمي المقترح جيداً وذاو فعالية، قد تعزى لجهود الباحثة من خلال إعداد برنامج تعليمي كانمناسبا مع المستوى العقلي والتحصيلي في القراءة للتلاميذ أفراد العينة، كما قد يعود ذلك إلى الأسلوب المستخدم في البرنامج التعزيز، والمدح، والثناء، مما كان له الأثر الجيد في إيصال المعلومات تشجيع وتحفيز التلاميذ على القراءة وتشويقهم للجلسات القادمة وخلق نوع من الدافعية للتعلم.

إضافة إلى ذلك فإن استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي كان له أثر خلال سيرورة حصص البرنامج خاصة في هذه المرحلة، وذلك باعتبار أن التلاميذ يعطون اهتماما كبيرا لرأي المعلم الحصة أي الباحثة ليشعروا بالتميز. كما أن أسلوب التعزيز ساهم في ضبط وتعديل سلوكيات التلاميذ كفرط الحركة الإندفاعية وضعف الانتباه.

كما ساهمت التقنيات المستخدمة مثل السبورة، البطاقات، ولتنويع في استخدام الألوان عند الكتابة، ولفت انتباه التلاميذ أثناء القراءة، في كسر الروتين اليومي للتلاميذ، والإعتماد الكلي أثناء القراءة على الكتاب المدرسي، أضف إلى ذلك استعمال النصوص المختارة للبرنامج التعليمي كانت ضمن اهتمامات التلاميذ في مرحلة الرابعة ابتدائي، وسردها على شكل قصة كان عاملا مهما في المحاولة المستمرة للتلاميذ في إتقان عملية قراءة النص وفهمه، لفهم محتوى القصة. وهذا ما أكدته دراسة المشيع (1996): في أن معرفة أثر الرسوم والصور واستخدامها في الكتاب المدرسي على التعلم عن طريق القراءة. حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام الرسوم والصور - ولاسيما الملونة منها- في الكتاب المدرسي كان له أثر بالغ الأهمية في تشويق وإثارة انتباه التلاميذ وزيادة استيعابهم وتثبيت المعلومات لديهم.(المطاوعة، الأكرف المري، 1998، 76).

3 -مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

التي تنص الثالثة على أنه: >توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة>، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة للتلاميذ بين القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة. وهذه النتيجة جاءت عكس ما انطلقت منها الباحثة في بداية الدراسة. وقد نفسر هذه النتيجة التي تم التوصل إليها، إلى عدم تتلقى أفراد المجموعة الضابطة البرنامج التعليمي الذي يهدف لتحسين المستوى القرائي لتلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصاحب بفرط النشاط للمجموعة الضابطة في القياس القبلي. ولم يلقوا رعاية خاصة من طرف المعلم في المدرسة ونظرا لأنهلديه الكثير من التلاميذ الآخرين الذين يجب متابعتهم. فذلك لم يكونوا هؤلاء فقط ضمن اهتماماته، فلقد كان عليه الانتباه لتلاميذ القسم كلهم في نفس الوقت. وبما أن عدد التلاميذ كان كبيرا. ويصل في بعض الصفوف إلى 42 أو 43 تلميذا. فلم يستطع المعلم تقديم الرعاية الخاصة لهم.

ونظرا أيضا للفروق للفردية بين الافراد في عملية تحسين القراءة أو تنمية مهاراتهم فيها، وعملية استيعابهم للدرس، وبالأخص أن هذه الفئة من التلاميذ يحتاجون إلى الاهتمام المستمر والدعم المعنوي وتنويع أساليب متنوعة كالتعزيز المعنوي والمادي خلال النشاطات الصفية، وتنويع طرائق التدريس لجذب انتباههم، بحيث لم يكن من الممكن توفرها بطريقة منتظمة ومخطط لها خلال الحصة المقررة لهم، ومن الممكن أنها لم تتوفر لهم بسبب عدم قدرة المعلم على مراقبة التلاميذ كلهم وتصحيح أخطائهم. فذلك من المنطقي أن تكون هذه النتيجة لأنه لم يحدث أي تدخل لتحسين مستوى التلاميذ .

خلاصة الدراسة ومقترحاتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
 2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لتلاميذ القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة لتلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمستوى القراءة.
- وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وبناء على النتائج المتوصل إليها والملاحظات التي تم رصدها يمكن تقديم جملة من الاقتراحات من شأنها أن المساهمة لفت الانظار إلى جوانب أخرى تربوية، تحتاج إلى نظرة الباحث الدقيقة منها :

- القيام بالبحوث والدراسات التي تهتم بتطبيقات تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- إطلاع المعلمين والأولياء على فنيات وتقنيات التي من شأنها أن تساعد في تحسين مستوى القراءة لدى ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- المبادرة في تصميم برامج تعليمية تساهم في تحسين مستوى التلاميذ للفئات العمرية المختلفة.
- تصميم برامج تعليمية لتحسين مستوى القراءة في ضوء نظريات أخرى وقياس أثرها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف،(2010)،**صعوبات التعلم(النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية)**، ط 1، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
- أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). **القياس و التشخيص لذوي صعوبات التعلم**. ط1. مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.
- أبو مغلي، سميع وعبد الحافظ سلامة، (2013)، **تعليم الاطفال القراءة والكتابة**، دار البداية، ط1، الأردن - عمان.
- أحمد كمال، جوزال عبد الرحيم. (يناير 1997). **الاستعداد للقراءة وعلاقته بالتدعيم الاسري والمشاركة الوالدية وأفكار وإدراك طفل الروضة للقراءة**. دراسات نفسية. جامعة عين شمس.
- أحمد، السيد علي سيد ، فائزة محمد بدر،(1999)، **اضطراب الانتباه لدى الاطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، ط1، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة مصر.
- الأدغم، رضاء أحمد حافظ. (ب-ت). **إستراتيجيات التدخل السلوكي للأطفال جوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد**. موقع اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة: WWW.gulids.com تاريخ الزيارة 04/03/2016.
- بدير، كريم. (2006). **التعليم الايجابي وصعوبات التعلم**. ط1. علم الكتب. القاهرة.

بركة، سناء محمد ،(2009)، فاعلية التعزيز الايجابي في خفض اضطراب ضعف الانتباه

المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الاطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

بطاطية، زوليخة ويوكاسي فاطمة. (2013). علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت

الانتباه في ظهور عسر القراءة عند التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من 06 إلى 09

سنوات. رسالة ماجستير. كلية علم النفس المدرسي. جامعة البويرة.

البطانية، أسامة محمد وعبيد عبد الكريم السبائلة ومالك أحمد الراشدان وعبد المجيد سليمان

الخطاطبة،(2005).صعوبات التعلم النظرية والنظرية والممارسة. ط1. دار الميسرة.

عمان.

بطرس، بطرس حافظ. (2008). المشكلات النفسية وعلاجها، ط1. دار المسيرة. عمان.

الاردن.

جريسات، رائدة عيسى،(2010).العوامل المؤثرة في انتشار ظاهرة ضعف الانتباه والنشاط

الزائد لدى عينة طلاب المدرس الاردنية. المجلة التربوية: العدد (28 يوليو).

حافظ، نبيل عبد الفتاح. (2006).صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط 3. دار زهراء.

القاهرة.

حسن، ناجى محمد. (2008).فاعلية برنامج تعليمي في التشغيل النشط للمعلومات

التحصيل الدراسي وفاعلية الذات في ضوء متغيري العمر والجنس. العلوم التربوية.

جامعة 6 أكتوبر، العدد 4 أكتوبر.

خليل، شرف الدين.(ب-ت). دراسة الاحصاء الوصفي. مكتبة الابحاث والدراسات

الإقتصادية.

الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي. (2005). ط1.عالم الكتاب الحديث.

الأردن - عمان.

رشوان، ربيع وطيب عصام علي. (2006). علم النفس المعرفي(الذاكرة وتشفير

المعلومات). ط 1. عالمالكتب لنشر والتوزيع والطباعة. القاهرة.

الرشيدي، هارون التوفيقي. (1999).الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها. مكتبة الانجلو

مصرية. القاهرة.

ريزو، جوزيف ف. روبرت ه. زابل. (1999).تربية الاطفال والمراهقين المضطربين

سلوكيا النظرة والتطبيق. ج1. ترجمة عبد العزيز الشخص زيدان أحمد السرطاوي. دار

الكتاب الجامعي. العين. الامارات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2006). آليات التدريس العلاجي لذوى صعوبات الانتباه مع
فرط الحركة والنشاط. مملكة العربية السعودية. الرياض.

الزيات، مصطفى فتحي. (2007). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع
فرط النشاط. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم السعودية. كلية جامعة المنصورة. جامعة
الخليج العربي. مملكة البحرين.

سرية، عصام نور. (2006). سيكولوجية الطفل. مؤسسة شباب الجامعة. الاسكندرية.

السعيد، هلا. (2010). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. ط1. مكتبة
الأنجلو المصرية. القاهرة.

سلمان، عبد الرحمن سيد ومحمود محمد الطنطاوي، (2011). اضطراب قصور الانتباه
المصحوب بالنشاط الزائد (التشخيص والتشخيص الفارقي). مجلة الارشاد النفسي:
العدد 28 أبريل.

الشباني، بدر ابراهيم. (2000). سيكولوجية النمو تطور من الاخصاب حتى المراهقة.
مركز المحفوظات والتراث والوثائق. ط2. الكويت.

شيفرد، بيتيلوجريجوريميشل.. (2006). القراءة السريعة. ط1. ترجمة أحمد هوشان.

الظاهر، قحطان أحمد. (2008). مدخل التربية الخاصة. دار وائل للنشر. ط2.
عمان - الاردن.

عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين
النظرية والتطبيق. ط1. دار الميسرة. عمان. الاردن.

عبد الزراع، نايف بن. (2007). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. دار الفكر.
عمان. الاردن.

عبد السلام، محمد صبحي. (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الاطفال.
ط1. دار المواهب. الجزائر.

عبد الكريم، أحمد حمزة. (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا). ط1. دار
الثقافة. الأردن - عمان.

عبد الله، مجدي أحمد محمد. (ب ت). الاضطرابات النفسية للأطفال الاعراض والاسباب
والعلاج. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

عبد المجيد، ابراهيم مروان. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط 1،
مؤسسة الوراق لنشر. الأردن - عمان.

عبد الوهاب، سمير وأحمد علي الكردي ومحمد جلال الدين سليمان ومحمد جلال الدين سليمان. (2004)، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية). ط2. الأردن - عمان.

عجاج، خيرى المغازي . (1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج) . زهراء الشرق. ط1. القاهرة.

عصر، حسني عبد البارئ . (1999). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته. المكتب العربي الحديث. الاسكندرية.

علي، محمد النوبي محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات . ط1. دار صفاء. عمان - الاردن.

الزغلول، عماد عبد الرحيم . (2006). مبادئ علم النفس التربوي . ط2. دار الكتاب الجامعي. الأردن - عمان.

عماده وضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي. (2013). تقويم البرنامج وتقرير (التقنين

والتوثيق). ط1. جامعة الأميرة عبد الرحمن.

-ra=lh&nwonknu-telbat=tneilc?hcras/zd.elgoog.www//:sptth
rD%A8%9D%88%9D%82%9D%AA%8D%=q&545=hib&600=wib&GE

.10:04 الساعة 11 /01/ 2016، على

العيسوي، عبد الرحمن. (2000). اضطرابات الطفولة وعلاجها. دار الراتب الجامعية. لبنان.

الفرا، اسماعيل صالح. (2005). التشخيص المبكر لدى طفل الروضة من جهة نظر التربية الخاصة دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربية: الواقع المآمل، الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد كلية التربية الجامعة الأردنية.

الفتي، اسماعيل محمد. (2005). التقويم والقياس النفسي التربوي. ط4. دار غريب. مصر.

القاروط، فارس محمود. (2014). اضطراب ضعفا لانتباه المصحوب بنشاط فرط الحركة (رسالة معلم). المجلد (51). العدد الثاني. حزيران 2014.

القمش، مصطفى نوري و خليل عبد الرحمن المعاينة. (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط1. عمان - الأردن.

كرو العزاوي، رحيم يونس. (2008). مقدمة في البحث العلمي. ط1. دار دجلة. الأردن - عمان.

كلثوم قباجه، أثر دروس الدعم على التحصيل في مادة الاملاء لدى تلاميذ السنة الثانية من
التعليم الابتدائي وورقة. شهادة الماجستير. تخصص علم النفس التربوي. جامعة
قاصدى مباح ورقلة.

كولينجنورد، سيدريك ترجمة هاني مهدى الجمل،(2003)، مشكلات تعلم القراءة عند
الاطفال (رؤية علاجية)، ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

المحاذين، طه حسين وأديب عبد الله النواية. (2009). تعديل السلوك، ط1. دار الشروق.
عمان - الأردن.

محي الدين، مختار. (1995). بعض تقنيات البحث وكتابة التقارير. المنشورات عدد
خاص. جامعة قسنطينة الجزائر.

مرابطي، ربيعة. (2011). بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية حسب اراء المعلمين. رسالة ماجستير. كلية علم النفس. جامعة منتوري.
قسنطينة.

المشاقبة، محمد. (2008). مبادئ الارشاد للمرشدين والإحصائيين النفسيين. دار المناهج
للنشر والتوزيع. الأردن - عمان.

مصطفى، رياض بدري. (2005)، مشكلات القراءة (من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج)، ط 1، دار صفاء الأردن-عمان.

المطاوعة، فاطمة محمد ومباركة صالح الأكرف المري. (1998). بعض عوامل الضعف القراءة وأثرها في تحصيل العلوم لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي. بدولة قطر.

معمرية، بشير. (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين. ط2. منشورات الحبر. الجزائر.

ملحم، سامي محمد، (2002)، صعوبات التعلم، ط1، دار الميسرة، الأردن - عمان.

ممادي، شوقي بن محمد. (2015).فاعلية برنامج لتدريب المعلمين في خفض النشاط الزائد عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية. ط1. دار عالم الثقافة. الأردن - عمان.

المناعي، نورة حمد حسن. (2010).دراسة في صعوبات التعلم. إدارة التربية الاجتماعية. العدد 18 يناير 2010. دولة قطر.

الميلادي، عابد عبد المنعم عبد القادر. (2003).مشاكل نفسية تواجه الطفل. مؤسسة الشباب الجامعية. الاسكندرية.

نزار، نجلاء.(ب ت). صعوبات الانتباه وفرط النشاط لدى طلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها

باستراتيجيات مواجهة الضغوط المستخدمة من قبل ذويهم. مجلة العلوم النفسية

والتربوية: العدد(103).

الوافقي، راضي،(2009). صعوبات التعلم بين النظري والتطبيقي. ط1. دار الميسرة.

الأردن - عمان.

يحي، خوله أحمد. (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط1. دار الميسرة. عمان.

الأردن.

قائمة الملاحق

المحل رقم (01): مصفوفة الارتباطات بين البنود وأبعادها وعلاقتها بالإختبار الكلي
لبعد لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

رقم	(01) البعد (ضعف الانتباه)	درجة المقياس ككل	الرقم	(02) البعد (فرط النشاط)	درجة المقياس ككل
1	0.76**	0.62**	10	0.92**	0.67**
2	0.58**	0.35	11	0.82**	0.68**
3	0.71**	0.76**	12	0.80**	0.58**
4	0.59**	0.56**	13	0.93**	0.58**
5	0.80**	0.69**	14	0.84**	0.67**
6	0.65**	0.41*	الرقم	البعد (3) (الاندفاعية)	درجة المقياس ككل
7	0.73**	0.63**	15	0.83**	0.55**
8	0.64**	0.75**	16	0.82	0.70**
9	0.65**	0.43*	17	0.77**	0.85**
/	/	/	18	0.66**	0.56**

ملحق رقم (02):مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

جامعة الوادي

كلية العلوم الاجتماعية الإنسانية

قسم العلوم الاجتماع

شعبة علوم التربية

مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص صعوبات التعلم تحت عنوان " فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط "

يشرفني أخي المعلم و أختي معلمة أن أضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يهدف إلى ضبط العينة ومعرفة مدى توافر الخصائص الواردة فيه لدى التلاميذ المتمدرسين في قسمكم. المتمثلة في ما يلي:

*ضعف الانتباه(تشتت انتباه لأبسط المثيرات الخارجية)

*فرط النشاط (الحركة المفرطة والتلملل المستمر في الحصة)

*الاندفاعية (الإجابة عن الأسئلة قبل أن يفكر أو ينتظر دوره)

حسب حالة كل تلميذ أو تلميذة ضع العلامة (X) في الخانة المناسبة وكما الرجاء منكم تعبئة الجدول الآتي:

إسم التلميذ	معيد أم لا	العمر	إسم الابتدائية	إسم المعلم
-1	-			

الرقم	البنود	أبدا	أحيانا	نادرا	غالبا	دائما
1	عنده صعوبة في الاستمرار في الانتباه إلى المهمات والواجبات.					
2	غالبا ما ينتقل من نشاط على آخر دون أن يكمل النشاط.					
3	غالبا لا يبدو عليه انه يستمع لما يطلب منه.					
4	عنده صعوبة في إتباع التعليمات والأوامر.					
5	لديه صعوبة في تنظيم واجباته وأنشطة.					
6	لا يحب الأنشطة التي تحتاج لمجهود ذهني متواصل مثل الواجبات المنزلية.					
7	غالبا ما يفقد الأشياء الضرورية لأداء الواجبات والمهمات.					
8	من السهل تشتيت انتباهه.					
9	عادة ما ينسى .					
10	يتململ غالبا أو يتلوى في المقعد.					
11	يترك كرسيه ومكانه باستمرار .					
12	ينشغل غالبا في أداء النشاطات الخطرة بدون اعتبار للنتائج.					
13	عنده صعوبة في اللعب بشكل هادئ.					
14	كثير الحركة.					
15	غالبا ما يتكلم بشكل كثير .					
16	أجوبته سريعة وغالبا تكون خارجة عن موضوع الأسئلة.					
17	يجد صعوبة في انتظار دوره في اللعب والنشاطات.					
18	غالبا ما يقاطع ويتطفل على الآخرين.					

1 - اقرأ الموضوع التالي:

(النملة)

بَحَثَتْ نَمْلَةٌ حَتَّى وَجَدَتْ حَبَّةَ قَمْحٍ كَبِيرَةٍ فَحَمَلَتْهَا وَحَاوَلَتْ أَنْ تُصْعِدَ بِهَا صَخْرَةً فَيَأْخُذَ بِهَا جُحْرَهَا. وَوَقَعَتْ النَّمْلَةُ، فَسَقَطَتْ مِنْهَا الْحَبَّةُ. وَلَكِنَهَا عَادَتْ فَحَمَلَتْهَا، وَحَاوَلَتْ فَوَقَعَتْ، وَتَكَرَّرَ ذَلِكَ مَرَاتٍ فَلَمْ تَيَاسُ، وَكَافَحَتْ حَتَّى نَجَحَتْ، وَحَمَلَتْ الْحَبَّةَ إِلَى جُحْرهَا وَهِيَ مَسْرُورَةٌ بِنَجَاحِهَا.

الدرجة

2- اقرأ الكلمات التالية قراءة صحيحة مع الالتزام بالحركات:

يُسَاعِدُ - تَوَقَّفَ - يُحِيطُ - تَنَاولَ - الطَّرِيقُ - الْقِمَّةُ - الْحَدِيقَةُ -
الْفُرُوسِيَّةُ - الْمُصَارَعَةُ - الْبَرَاعَةُ - الْعُلُومُ - الرِّمَالُ - الْكُتُبَانُ -
يَقْفَرُ - الْمَهْرَجَانُ - الْأَمْوَاجُ - سَاعَدَ -
يُسَاعِدُونَ - الْإِحْسَانُ - يَزْرَعُ

الدرجة

3- أجب عن الأسئلة التالية (شفهياً):

- س1- كيف استطاعت النملة أن تأخذ الحبة الكبيرة إلى جحرها ؟
س2- ماذا تفعل إذا لم تنجح في أمر من الأمور ؟
س3- ماذا نتعلم من حكاية النملة ؟

الدرجة
06

(نتائج التشخيص)
المستوى الرابع قراءة

اسم المهارة	المحك لكل تمارين
1- القراءة الصحيحة لموضوع محدد مع الضبط ومراعاة.	42
2- قراءة صحيحة .	20
3- الإجابة عن أسئلة شفهية تتصل بموضوع قرأه.	06
المجموع	68