

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

تقييم فاعلية إستراتيجيات الفهم الشفهي لدى أطفال

تشلت الانتباه وفرط الحركة

(دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمؤسسة الابتدائية دردوري
خزاني بحاسي خليفة بولاية الوادي)

مذكرة مكملّة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علوم التربية

تخصص: تربية خاصة

إشراف الأستاذ:

د. جعلاب محمد الصالح

إعداد الطلبة:

زبير خديجة

غنّام زوليخة

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
الساسي حوامدي		رئيسا
د.محمد الصالح جعلاب	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
بن خليفة اسماعيل		مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024

شكر وعرفان

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذنا الفاضل الدكتور

- جعلاب محمد الصالح -

على ما قدمه لنا من توجيهات وملاحظات قيمة لإتمام هذا العمل

كما يسعدنا أن نتقدم بخالص الشكر والامتنان الى اساتذة العلوم الاجتماعية

بجامعة حمه لخضر

وكل من قدم لنا يد العون في هذا العمل المتواضع جزاكم الله جميعا خير الجزاء

إهداء

من قال أنا لها " نالها " وإن أبت رغما عنها... أتيت بها

لم تكن الرحلة قصيرة ولا ينبغي لها أن تكون

لم يكن الحلم قريبا ولا الطريق مخفوا بالتسهيلات لكي فعلتها ونلتها

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا، الذي بفضلها أنا اليوم أنظر إلى حلم طال انتظاره وقد أصبح واقعا
افتخر به.

إلى من كلل العرق جبينه وعلمني أن النجاح لا يأتي إلا بالصبر والإصرار إلى النور الذي أنار دربي
والسراج الذي لا ينطفئ نوره بقلبي أبدا، من بذل الغالي والنفيس واستمدت منه قوتي واعتزازي
بذاتي

"والدي العزيز"

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها إلى الإنسانية العظيمة التي طالما تمت أن
تقر عينها لرؤيتي في يوم كهذا إلى ضلعي الثابت وأمان أيامي

"أمي العزيزة"

إلى من شددت عضدي بهم فكانوا لي ينابيع أرتوي منها إلى خيرة أيامي وصفوها

"إلى إخوتي الغاليين"

لكل من كان عوننا وسندا في هذا الطريق للأصدقاء الأوفياء ورفقاء السنين لأصحاب الشدائد
والأزمات ليكم أهدي هذا الانجاز ثمرة نجاحي الذي طالما تمنيت لها أنا اليوم أكملت وأتممت أول
ثمراته بفضلها سبحانه وتعالى فالحمد لله على ما وهبني وأن يجعلني مباركا وأن يعينني أينما كنت
فالحمد لله شكرا وحبا وامتنانا على البدء والختام وآخر دعواهم

" أن الحمد لله رب العالمين "

خديجة

إهداء

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار إلى رمز كفاحي وصمودي أبي العزيز "سعد غنايم" حفظك الله ورعاك وأرضاك عني إن شاء الله.

إلى من علمتني أن الحياة صبر وحب وعزيمة وعمل إلى أمي الغالية "علال هنية" حفظك الله وأرضاك عني إن شاء الله .

إلى سندي ومصدر قوتي في الحياة إلى من كانوا معي في طريق النجاح "أخواتي" رعاهم الله لي .
إلى من قيل فيهم "سنشد عضدك بأخيك" إخوتي كتفي الثابت الذي لا يميل حفظهم الله وسدد خطاهم .

إلى عزي واعتزازي وسندي وشريكي شرعا وقانونا "زوجي" أدامك الله لي سندا طول الحياة
وآخر دعواهم أن "الحمد لله رب العالمين"

زوليخة

ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية لتقييم استراتيجيات الفهم الشفهي لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، ولتحقيق ذلك اعتمدنا المنهج الوصفي المقارن، وتم اختيار عينة أطفال من المرحلة الابتدائية يبلغون 10 سنوات من جنس ذكر تم اختيارهم بطريقة قصدية (5 أطفال من ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة و5 أطفال عاديين) وذلك بتطبيق مقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما تم استخدام اختبار تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي O52 لعبد الحميد الخمسي، وبعد معالجة المعلومات إحصائياً بالاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS تم التوصل للنتائج التالية

- يستعمل أطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة إستراتيجية الفهم الفوري بدرجة أكبر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة ودرجات الأطفال العاديين في استخدام إستراتيجية الفهم الفوري لصالح الأطفال العاديين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة والأطفال العاديين في استخدام إستراتيجية الفهم الكلي لصالح الأطفال العاديين.

Abstract:

La présente étude visait à évaluer les stratégies de compréhension orale des enfants présentant un déficit d'attention et une hyperactivité. Pour y parvenir, nous avons adopté l'approche descriptive comparative et un échantillon d'enfants de sexe masculin âgés de 10 ans a été choisi intentionnellement (5 enfants avec un déficit d'attention et une hyperactivité). déficit d'attention et hyperactivité et 5 enfants (normaux) en appliquant l'échelle du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et le test d'évaluation des stratégies de compréhension verbale O52 d'Abdul Hamid Al-Khamsi a été utilisé, et après traitement statistique des informations à l'aide du progiciel statistique pour les Sciences Sociales (SPSS), les résultats suivants ont été atteints :

- Les enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité utilisent davantage la stratégie de compréhension immédiate.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et les scores des enfants normaux dans l'utilisation de la stratégie de compréhension immédiate en faveur des enfants normaux.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores des enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et les enfants normaux dans l'utilisation de la stratégie globale de compréhension en faveur des enfants normaux.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	الإهداء
	الملخص
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الملاحق
أ-ب	المقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها
6-5	إشكالية الدراسة
6	فرضيات الدراسة
6	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
7	التعاريف الإجرائية للدراسة
11-8	الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع
	الفصل الثاني: تشتت الانتباه وفرط الحركة
	أولاً: فرط الحركة
14	تمهيد
16-15	لمحة تاريخية حول اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة
17	تعريف اضطراب فرط الحركة
18-17	عوامل أو أسباب اضطراب فرط الحركة
19	أنواع اضطراب فرط الحركة
20-19	معدل انتشار فرط الحركة
22-20	تشخيص اضطراب فرط الحركة

ثانيا: اضطراب الانتباه	
22	تعريف اضطراب الانتباه
24-23	مكونات اضطراب الانتباه
25-24	عوامل اضطراب الانتباه
27-25	أعراض اضطراب الانتباه
31-27	بعض النظريات المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة
32	خلاصة
الفصل الثالث: اللغة والفهم الشفهي	
أولاً: اللغة واضطراب اللغة الشفهية	
35	تمهيد
36	تعريف اللغة
37-36	مكونات اللغة
37	مفهوم اضطراب اللغة
40-38	أقسام اللغة
40	تعريف اللغة الشفهية
41-40	تعريف اضطراب اللغة الشفهية
41	مراحل تطور اللغة الشفهية عند الأطفال
ثانيا: الفهم الشفهي	
41	تعريف الفهم
42-41	تعريف الفهم الشفهي
44-42	مستويات الفهم
46-44	استراتيجيات الفهم
47-46	خطوات عملية الفهم
48-47	عوامل صعوبة الفهم
49-48	تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية
50	خلاصة

الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
52	تمهيد
53	الدراسة الاستطلاعية
53	إجراءات الدراسة الاستطلاعية
61-53	الدراسة الأساسية وإجراءاتها
	الفصل الخامس: نتائج الدراسة
62-61	عرض نتائج الدراسة
68-63	عرض وتحليل نتائج الفرضيات
70-69	تفسير نتائج الدراسة
71	استنتاج عام
72	مقترحات وتوصيات
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الصفحة	اسم الجدول	الرقم
54	نتائج تطبيق مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه	1
54	نتائج تطبيق مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للأطفال العاديين	2
61	نموذج عن نتائج تطبيق الاختبار الشفهي لحالة تشتت الانتباه و فرط حركة	3
62	نتائج النقاط اختبار الفهم الشفهي	4
63	نتائج اختبار إستراتيجيات الفهم (O-52) لعينة الدراسة	5
66	قيمة ودلالة الفروق بين الفهم الفوري والفهم الكلي	6
67	قيمة ودلالة الفروق في الفهم الكليبين العاديين وذوي فرط الحركة	7
67	قيمة ودلالة الفروق في الفهم الفوري بين العاديين وذوي فرط الحركة	8

فهرس المخططات البيانية

الرقم	إسم المخطط البياني	الصفحة
1	مستوى الفهم لكل من (N1) و (N2) - مجموع الحالات ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط	64
2	تجانس القيم وفقاً لقيمة <i>NI</i> (الفهم الفوري) لمجموع الحالات ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط	65

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	مخرجات spss
2	نموذج الاختبار الشفهي O52
3	استبيان تشتت الانتباه وفرط الحركة

لاقت مرحلة الطفولة اهتمام العديد من المختصين كونها المرحلة الأولى و الأساسية في تكوين شخصية الطفل بكل معالمها وسماتها وبالتالي فهي من أهم المراحل العمرية، حيث يتحدد من خلالها مسار العقلي والمعرفي للطفل فإذا مر هذا الأخير بهذه المرحلة دون أي خلل في نموه أي أن جميع احتياجاته العقلية والمعرفية مشبعة بشكل جيد فيسعدنا القول أن هذا الطفل سوي لا يعاني من أي اضطراب أما إذا حدث العكس فإنه على الأغلب يعاني من بعض المشكلات والاضطرابات من بينها اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث يعد هذا الأخير من أبرز المشكلات والاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال والتي تعرف انتشارا كبيرا بينهم والتي يترتب عليها الكثير من الصعوبات أسرية كانت أو مدرسية فالأولياء يصابون بالإحراج نظرا لتصرفات أولادهم وعدم قدرتهم على التعامل معهم والتحكم في سلوكياتهم و السيطرة عليها ومن جهة أخرى كذلك المعلم يجد صعوبة داخل الصف الدراسي نتيجة بعض السلوكيات المشوشة التي يقوم بها الطفل فتؤثر على السير الحسن للدرس.

حيث يتصف أطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة بصعوبة في التركيز والعناد والمزاجية إضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به وهذا يؤثر على عملية التعلم مما قد ينتج عنه صعوبات في التعلم تأثر سلبا على مستقبلهم التعليمي وعليه يمكن أن يؤثر على فهم اللغة الشفهية للطفل، ومن هنا جاءت دراستنا الحالية للتعرف على استراتيجيات فهم اللغة الشفهية عند الأطفال ذوي تشتت الانتباه و فرط الحركة ، وانطلاقا مما سبق اعتمدنا الخطة التالية حيث قسمت الدراسة إلى جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الجانب نظري تم تقسيمه إلى ثلاث فصول كالتالي:

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها. والذي تناول إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، وأيضا التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة ثم الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

أما الفصل الثاني: فتناول متغير تشتت الانتباه وفرط الحركة والذي قسم بدوره إلى جزئين، فالجزء الأول يتعلق بفرط الحركة، و ضم لمحة تاريخية عن هذا الاضطراب ثم تعريف فرط الحركة، أنواعه وأسبابه، معدل انتشار الاضطراب بين الأطفال، تشخيص اضطراب فرط الحركة. أما الجزء الثاني

فيتعلق بتشتت الانتباه فتناولنا فيه اضطراب تشتت الانتباه، تعريفه ومكوناته، العوامل المؤثرة على الانتباه وأعراض الاضطراب لدى الأطفال في سن المدرسة، ثم النظريات المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

كما أن الفصل الثالث تناول متغير اللغة الشفهية والذي قسم بدوره إلى جزئين، فالجزء الأول اشتمل اللغة واللغة الشفهية فضم تعريف اللغة، مكوناتها واضطرابات اللغة وأقسامها، ثم تعريف اللغة الشفهية، تعريف اضطراب اللغة الشفهية ومراحل تطور اللغة الشفهية لدى الطفل. أما الجزء الثاني فتناولنا فيه الفهم والشفوي وجاء فيه تعريف الفهم والفهم الشفوي، مستويات الفهم، إستراتيجية الفهم الشفوي، خطوات عملية الفهم، عوامل صعوبات الفهم و تشخيص صعوبات الفهم للغة الشفهية.

بالنسبة للجانب التطبيقي فتم تخصيصه للإجراءات المنهجية و الذي اشتمل الدراسة الاستطلاعية مكانها ومدتها، وحالات الدراسة أيضا الأدوات المستخدمة في الدراسة و نتائج الدراسة الاستطلاعية ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية و عرض نتائج الحالات و أخيرا تفسير ومناقشة النتائج، ثم قائمة المصادر و المراجع.

الفصل الأول

إشكالية الدراسة واعتباراتها

الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها

1. إشكالية الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. التعاريف الإجرائية للدراسة
7. الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

إشكالية الدراسة:

يعتبر تشتت الانتباه وفرط الحركة من بين أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً وانتشاراً بين الأطفال فحسب الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية (DSM 5 (2013) فقد صنف هذا الاضطراب ضمن اضطرابات النمو العصبية ويكون بنسبة كبيرة عند الذكور أكثر من الإناث، حيث يسبب هذا الاضطراب تصرفات غير مناسبة كالتخريب وكثرة الحركة وعدم الانتباه، وهذه الأسباب الأخيرة تعيق سير حياة الطفل سواء مع أسرته أو في مدرسته.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بهذا الاضطراب من بينها دراسة السيد إبراهيم السمدوني سنة 1990 حيث هدفت للتعرف على خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي فرط النشاط التي تنعكس في مستوى الأداء على المهام التيقظية السمعية والبصرية، و توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى أداء أطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه عن العاديين على اختبارات الانتباه السمعي البصري، يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء. (شبرو، 2019، ص 19)

وهناك أيضاً العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وكان لكل دراسة نتائج معينة، ورغم اختلافهم إلا أنهم أشاروا إلى أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة يتميز بمضطربوه بثلاث خصائص أو صعوبات سلوكية رئيسية هي: عدم القدرة على الانتباه لفترات طويلة، الحركة الزائدة بدون هدف، الاندفاعية وهي التهور والاستجابة لأول فكرة تطرأ على بال الفرد دون تفكير.

ناهيك على أن هذا الاضطراب يؤثر على العمليات المعرفية للطفل هذا ما توصلت له دراسة (أمينة مومني، 2018) إلى إن فرط النشاط المصاحب بخفض الانتباه يؤثر على الفهم الشفهي عند عسير القراءة أي أن هذا الاضطراب يؤدي إلى ظهور بعض الصعوبات التعليمية التي تواجه الطفل بداية من اللغة والفهم، باعتبار أن اللغة هي من تحدد النضج العقلي للطفل إضافة إلى أن معظم التعليم يجري عن طريقها، أما الفهم فهو من مجالات النشاط المعرفي واللغوي الطريقة التي يتم بها إدراك موقف أو موضوع معين، فمن خلاله تتطور شخصية الفرد وتثري خبراته فهو من أهم الركائز التي تبني عليها عملية التعلم والتعليم، وبالتمعن في جل المراحل الدراسية نجد أن الفهم شرط أساسي للنجاح فيها.

(بن عصمان، ص 19)

وقد قسم الدكتور عبد الحميد الخمسي الفهم الشفهي إلى قسمين الفهم الفوري والذي يتضمن " الإستراتيجية المعجمية والإستراتيجية النحوية والإستراتيجية القصصية" والفهم الكلي الذي يتضمن " سلوك المواظبة و سلوك تغيير التعيين و سلوك التصحيح الذاتي" ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا الحالية لتقييم استراتيجيات حدود الفهم الشفهي لدى الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه وفرط الحركة ومن خلال طرح التساؤلات التالية:

- ماهي استراتيجيات فهم اللغة الشفهية الأكثر استعمالا من طرف الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

- هل توجد فروق في استعمال استراتيجيات الفهم الفوري لذوي تشتت الانتباه والأطفال العاديين؟

- هل توجد فروق في استعمال استراتيجيات الفهم الكلي لذوي تشتت الانتباه والأطفال العاديين؟
فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات الفهم الفوري واستراتيجيات الفهم الكلي لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة والأطفال العاديين في استخدام استراتيجيات الفهم الفوري لصالح الأطفال العاديين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة والأطفال العاديين في استخدام استراتيجيات الفهم الكلي لصالح الأطفال العاديين.

أهداف الدراسة:

- التعرف على أهم استراتيجيات فهم اللغة الشفهية الذي يستعملها أطفال تشتت الانتباه وفرط الحركة.

- التعرف على مدى استخدام استراتيجيات الفهم الفوري مقارنة بالعاديين.

- التعرف على مدى استخدام استراتيجيات الفهم الكلي مقارنة بالعاديين.

أهمية الدراسة:

- لفت انتباه المختصين للاستراتيجيات المستخدمة للفهم الشفهي.
- تنبيه المختصين بتطوير إستراتيجية فهم معينة لزيادة فاعلية العملية التعليمية.
- بناء برامج تدريبية لتحسين الفهم الشفهي لدى التلاميذ.

التعاريف الإجرائية للدراسة:

تششت الانتباه و فرط الحركة: عدم وهي الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس فرط الحركة وتششت الانتباه.

الفهم الفوري: وهو الدرجة المتحصل عليها في المرة الأولى حين يتلقى الطفل التعليم في التقديم الأول Première présentation ، و تعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسابات اللسانية للطفل، و هذا انطلاقا من ثلاث (03) استراتيجيات تحتية: استراتيجية الفهم المعجمية، استراتيجية الفهم الصرفية-النحوية، و استراتيجية الفهم المعقدة (القصصية).

الفهم الكلي وهو الدرجة التي توصل إليها الطفل من خلال استعمال استراتيجيات الفهم الفوري و كذا الاستراتيجيات التحتية للفهم الكلي، وهو ما يحصل في المرة الثانية حين يتلقى التعليم في التقديم الثاني Deuxième présentation وبالتالي التعرف على المستوى الذي وصل إليه عن طريق التمثيل البياني profil، و هذا انطلاقا من ثلاث (03) استراتيجيات تحتية سلوك المواظبة و سلوك تغيير التعيين و سلوك التصحيح الذاتي". (بن عصمان، 2005، ص23-24)

الفهم الشفهي:

هو عملية معرفية تتضمن تقييم الخبرات الحالية في ضوء الخبرات السابقة، كما تتضمن إستراتيجيات معرفية لتحقيق الاتصال، هما إستراتيجية الفهم الشفهي وإستراتيجية الفهم الكلي. (حساني، ص8)

الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع:

1- دراسة الطالب (1987) : برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض مستوى النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية و تصميم مقياسين للنشاط الزائد لدى الأطفال أحدهما يقيس النشاط الزائد في المدرسة عن طريق تقديرات المعلمين و الثاني يقيس النشاط الزائد عن طريق الوالدين خارج المدرسة.

شملت الدراسة 54 تلميذا من الذكور المصابين بتشتت الانتباه و فرط النشاط في الصفين الرابع والخامس الابتدائي و الذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) سنة في جمهورية مصر العربية. استخدمت الدراسة مقياس تقدير المعلمين للنشاط الزائد لدى الأطفال و مقياس تقدير الآباء من إعداد الباحث، و اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح و البرنامج الإرشادي.

اشتمل البرنامج على مجموعة من الفنيات هي: التعلم بالتمودج، لعب الدور، التعزيز، التلقين والإقناع. أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى النشاط الزائد لدى أطفال العينة التجريبية و لم يحدث أي انخفاض في مستوى النشاط الزائد لدى المجموعة الضابطة

2- دراسة خالد الفخراي سنة 1995: والتي أوضحت الفرق بين أداء الأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد من ناحية و أداء الأطفال مضطربي الانتباه من ناحية أخرى، وكانت عينة البحث تشمل 30 طفل مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد ، 30 طفل مضطربي الانتباه و 30 طفل عاديين وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الأطفال العاديين و الأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد و دونه.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد و العاديين والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد لصالح المجموعة الثانية. (بوبي، 2014، ص12-13)

3- دراسة مايكل سميث و مارغريت 1997: قامت هذه الدراسة بوضع برنامج سميث برنامج الخطوة

الأولى و ذلك من أجل التعرف على الطفل ذو فرط الحركة ADHD قبل 3 سنوات.

وتشخيص مبكر حتى لا يحدث أي نوع من الإعاقات. كما أن الباحث قد خصص برامج لتدريب

الوالدين الذين لديهم أطفال صغار يعانون من فرط الحركة.

كما يحتوي البرنامج على الخطوات التالية:

- تطبيق استبيان تقدير الوالدين لسلوك فرط الحركة و الذي يتضمن الخلفية للأسرة و التاريخ الطبي للأسرة و الطفل.

- وضع معايير للسن و المظاهر السلوكية المصاحبة لهذه الاضطرابات ADHD والتي تظهر من 6 أشهر إلى 3 سنوات.

كما أن البرنامج (الخطوة الأولى) يساعد على إحداث تدخلات يستخدمها الوالدين منها:

-التدخل التربوي بحضور الوالدين، التدريب على كيفية التعامل مع هذا الطفل.

-التدخل العلاجي السلوكي و كيفية استخدام أنواع مختلفة مع التعزيز للسلوكيات الجيدة والمقبولة.

-التدخل الاجتماعي و فيه تنمية مهارات الوالدين الاجتماعية مع كيفية التحكم في الانفعالات

ومفاهيم العلاج

4- دراسة فرو لشن دويتير 2002

قامت هذه الدراسة من أجل "تقييم فعالية برنامج سلوكي معرفي من أجل تحسين المهارات

الأكاديمية و نقص الأعراض الأساسية لاضطراب فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه في المدرسة

والأسرة"، حيث أجريت الدراسة على 18 طفل يعانون من الاضطراب و قد تضمن البرنامج

نشاطات لتعريف الوالدين لأعراض و خصائص الاضطراب و العلاج الطبي وأساليب تعديل السلوك

المتمثلة في التعزيز الرمزي، تكلفة الاستجابة و أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة من خلال تقرير

المعلمين والوالدين انخفاض حدة أعراض اضطراب فرط الحركة، و تحسن الأداء الأكاديمي في المدرسة.

(حساني، 2015، ص9-12)

5- دراسة سحر الخشمري 2007: بعنوان العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم ، تهدف الدراسة إلى تقديم تصور واضح حول المظاهر التعليمية لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ولتحقيق ذلك فقد عملت الباحثة على مراجعة بعض الأدبيات والدراسات الحديثة التي تناولت هذا الموضوع من زوايا متعددة. وقد ركزت الدراسة على تحديد الخصائص التعليمية بصورها المختلفة والاستراتيجيات التربوية المقترحة للتعامل مع تلك الخصائص لتحسين أداء الطالب الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد تتركز على جوانب رئيسية ترتبط بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم وبالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات، وتظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال مثل مشكلة الذاكرة والانتباه، وتقدير الوقت وتحديد الأهداف والعمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف.

أظهرت هذه الدراسة من خلال مراجعة أدبية أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب ADHD تظهر لديهم صعوبات التعلم بشكلها الأكاديمي المتمثل في القراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم وضعف في الرياضيات أما النمائية فتتمثل في مشكلة عمليات الانتباه والذاكرة وقدمت الدراسة استراتيجيات لمواجهة هذه الصعوبات تتمثل في العمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف التي يجب أن تحدد بمراعاة الوقت طبعاً وكنه إشارة إلى العمل بمهارات التخطيط أثناء إنجاز المهام مهما كانت طبيعتها.

(شبرو، 2019، ص 20)

6- دراسة آمنة بالعيد 2016 : "تحت عنوان اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي" هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تكونت العينة من 30 تلميذ وتلميذة وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي واستعملت الاستبيان كأداة للدراسة وكانت النتائج هي وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

(ضراوي، قومي، 2021، ص 6-7)

7- دراسة أمينة مومني 2018 : تحت عنوان فرط النشاط الحركي المصحوب بخفض الانتباه على الفهم الشفهي عند عسير القراءة .هدفت الدراسة إلى البحث عن اثر فرط النشاط المصحوب بخفض الانتباه على الفهم الشفهي عند عسير القراءة حيث تم الاعتماد على المنهج الإكلينيكي وعينة مكونة من أربع حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبلغ أعمارهم من 8 الى 10 سنوات حيث تم تطبيق مجموعة من الأدوات والاختبارات المتمثلة في الملاحظة والمقابلة والاستبيان وتم التوصل في الأخير إلى إن فرط النشاط المصحوب بخفض الانتباه يؤثر على الفهم الشفهي عند عسير القراءة . (نفس المرجع السابق، ص 6-7)

الفصل الثاني

تشت الانتباه وفرط الحركة

تمهيد

* لمحة تاريخية حول اضطراب تششت الانتباه وفرط الحركة

أولاً: فرط الحركة

1. تعريف فرط الحركة

2. عوامل أو أسباب فرط الحركة

3. أنواع اضطراب فرط الحركة

4. معدل انتشار اضطراب فرط الحركة بين الأطفال

5. تشخيص اضطراب فرط الحركة

ثانياً: اضطراب الانتباه

1. تعريف اضطراب الانتباه

2. مكونات اضطراب الانتباه

3. عوامل اضطراب الانتباه

4. أعراض اضطراب الانتباه

5. بعض النظريات المفسرة لاضطراب تششت الانتباه وفرط الحركة

خلاصة

تمهيد:

يعتبر اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه من بين الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الكثير من الأطفال يتسبب في حدوثه العديد من العوامل النفسية والعقلية والمعرفية. فينعكس ذلك سلبيا على الطفل فتتشكل عائقا أمام نموه سويا. وعليه فمن خلال هذا الفصل سوف نتعرف أكثر على هذا الاضطراب وما يتعلق به.

لمحة تاريخية عن اضطراب تششت الانتباه وفرط الحركة:

تعددت الاضطرابات السلوكية للأطفال و لعل أكثرها انتشارا اضطراب فرط الحركة المصحوب بتششت الانتباه، وبغية التعرف على هذا الاضطراب أكثر تم التعرض إلى التطور التاريخي لمفهومه. لطالما كان اضطراب فرط الحركة جزء لا يتجزأ من الطبيعة الإنسانية حيث يشير السيد "الكسندر كرونشون" "القلق الذهني" في كتابه عام 1798 إلى العديد من التغيرات على مدى التاريخ بما في ذلك القلق الدماغي البسيط، الخلل الوظيفي و الإعاقات السلوكية كإعاقة التعلم كذلك، ورد مصطلح رد الفعل الحركي المفرط في مرحلة الطفولة.

تطرق بعد ذلك الدكتور "بورنفييل (1897) و عرفه على انه" حركة ذهنية و نفسية ترجع إلى أسباب عضوية ونفسية وكثيرا ما يصحب باضطرابات طبيعية عديدة تتميز بعدم القدرة على الحفاظ لوضع ثابت للجسم و تششت الانتباه، كما يترافق هذا الاضطراب مع مشاكل عديدة و يؤثر على الثقة بالنفس و يؤدي إلى صعوبات مدرسية و الاعتقاد انه يقتضي مع العمر ليس صحيحا فهناك من يعانون بهذا الاضطراب قد يستمرون بالمعاناة مع تقدم العمر، تعود بدايات التعرف على اضطراب فرط الحركة و نقص الانتباه إلى القرن العشرين.

حيث يعتبر جورج ستيل 1902 أحد أوائل الباحثين الذين بحثوا فيه فقد أشار إليه آنذاك "العجز في السيطرة على الروح المعنوية". و المقصود في ذلك هو العجز في القدرة على ضبط الذات كما يعد كل من هالاهان و ستراوس من أوائل الباحثين بهذا المجال

في القرن التاسع عشر و مطلع القرن العشرين لاحظ العديد من الأطباء الانجليز و الفرنسيين إن بعض الأطفال تزيد حركتهم عن الحدود المقبولة و أن هذا يتوافق مع نقص الانتباه و في النصف الثاني من القرن الماضي اهتم الأطباء في الولايات المتحدة الأمريكية بهذه الملاحظات و بدأ وصف و تصنيف هذا الاضطراب في التصنيف الدولي للأمراض و التصنيف الأمريكي للاضطرابات النفسية كما أصبح من الواضح أن هذا الاضطراب يؤثر على البالغين أيضا، فقد يبدأ في الطفولة و ليس بالضرورة أن يتلاشى أما إذا استمر فانه يؤثر على حياة الفرد في مختلف المراحل. بعد ذلك تطور المصطلح إلى شكله الحالي و هو اضطراب فرط الحركة في الدليل الشخصي الثالث للاضطرابات العقلية كما بدأت التوصية لعلاجها باستخدام منشطات سنة 1980 إلى نوعين:

الأول : اضطراب نقص الانتباه مصحوب بفرط الحركة. (حساني، 2015، ص41)

الثاني: اضطراب نقص الانتباه غير مصحوب بفرط الحركة.

1970: تطور تسمية هذا الاضطراب حيث كان يسمى hyperkinesin أما الكلمة اللاتينية super active و في عام 1982 سمي اضطراب نقص الانتباه و هذا المصطلح لم يحتوي على مظاهر فرط الحركة.

1992: أصدرت نفس الجمعية دليلها الرابع مؤكدة فيها ما ذهبت إليه في دليلها الثالث جدول (1) : يوضح تطور مفهوم اضطراب فرط الحركة في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية

الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع 4 1994 DSM	الدليل لتشخيصي الإحصائي المعدل R- 111-1987 DSM	الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث DSM 111/ 1980
فرط النشاط الحركي و قصور الانتباه مصحوب بتشنت الانتباه ADHD يحتوي على 06 أعراض فقط في تشنت الانتباه من قائمة بها 09 أعراض. نشاط فرط الحركة و قصور الانتباه مصحوب بالاندفاعية و فرط الحركة. ADHD و تعرفه 06 أعراض فقط من قائمة بها 09 أعراض منها 06 تدل على فرط الحركة و ثلاث أعراض تدل على الاندفاعية. نمط مشترك و تفرقه لأعراض التي ذكرت فيها رقم 1.2 أعلاه	اضطراب النشاط الزائد و ADHD و قصور الانتباه يحتوي على ثلاث أعراض في قائمة بها 14 عرضا يدل على قصور الانتباه الاندفاعية، فرط الحركة	اضطراب قصور الانتباه ADD بدون نشاط ازئد وهو يحتوي على ثلاثة أعراض لقصور الانتباه وثلاثة أعراض للاندفاعية

تغير المفهوم رسميا وأصبح اضطراب فرط الحركة وقصور الانتباه طبقا لتعريف الجمعية النفسية الأمريكية في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (1994) DSM 4 وعلى الرغم من هذا التغيير إلا أن بعض المختصين مازالوا يسمونه اضطراب قصور الانتباه ADD ، وقد استخدمت مشيرة عبد الحميد تسمية اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشنت الانتباه.(نفس المرجع

السابق، ص 42-43)

1- تعريف فرط الحركة: عرف الاضطراب من قبل عدة باحثين كالتالي:

- عرفته **خولة أحمد يحيى (2000)** أنه زيادة في النشاط عن الحد المقبول بشكل مستمر، كما أن كمية الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون متناسبة مع عمره الزمني، فعلى سبيل المثال: الأطفال في سن الثانية تكون حركتهم نشطة جدا نحو استكشاف البيئة، لذا فهي تعتبر مناسبة لعمرهم الزمني، إلا أن نشاطا مساويا لهذا من قبل طفل عمره عشر سنوات خلال المناقشة الصفية يعتبر نشاطا غير مناسب. (أحمد يحيى، 2000، ص 180)

- يعرف هذا الاضطراب على انه نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر تصحبه عدم القدرة على التركيز والانتباه على نحو يجعل الطفل عاجزا عن السيطرة على سلوكه وانجاز المهمات. يظهر هذا الاضطراب لدى الأطفال في الفترة العمرية بين (4-5) سنة تقريبا وتتراوح نسبة انتشاره ما بين 3-5 % وهو أكثر شيوعا لدى الذكور مقارنة بالإناث. (الزغلول، 2006، ص 118)

- واعتبر **أسامة فاروق مصطفى** أن الإفراط الحركي يرجع إلى مجموعة من المشكلات السلوكية التي تميل إلى أن تحدث معا، وهذه المشكلات هي النشاط الزائد أو فرط النشاط الحركي و الاندفاعية والتصرف دون تقدير للعواقب والقابلية لتششت الانتباه أو عدم الانتباه للمثيرات المناسبة، وقد أشار كوفمان إلى أن أنماط السلوك هذه تعكس أحكاما حول المستويات المناسبة للنشاط والانتباه وضبط السلوك وبالتالي فان تحديد النشاط الزائد يرتبط بوقع معرفة ما هو السلوك المناسب نهائيا أو عمريا وذلك في مواقف معينة. (مصطفى، 2011، ص 153)

2-عوامل أو أسباب اضطراب فرط الحركة: يرجع منشأ هذا الاضطراب إلى عوامل وراثية بيولوجية واجتماعية وسيكولوجية ونستعرض ذلك في التالي:

1-2 العوامل الوراثية:

إذ تلعب العوامل الوراثية التي يطلق عليها الاستعداد الجيني دورا هاما في إصابة الأطفال بهذا الاضطراب، وذلك بطريقة مباشرة عبر نقل الجينات أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي لتلف أنسجة المخ و من ثم يؤدي ذلك لضعف النمو كمرجع الاضطراب لمراكز العصبية الخاصة بالانتباه في المخ. (السيد عبيد، 2015، ص 153)

2-2 العوامل البيولوجية :

هناك عدد من الأسباب العضوية المحتملة التي قد تقف وراء حدوث مثل هذا الاضطراب، ومن بين هذه الأسباب الإصابات البسيطة التي تلحق بالدماغ أو التشوهات الخلقية أثناء الولادة و الرضوض والإصابات التي يتعرض لها الجنين .و أظهرت نتائج الدراسات أن نسبة قليلة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد و تششت الانتباه يعانون من تلف بسيط أو إصابة في القشرة الدماغية، ومن الأسباب العضوية الأخرى الأورام و نقص الأوكسجين الواصل للخلايا الدماغية و التعرض للأشعة و اضطراب المواد الكيميائية التي تحمل الرسائل إلى الدماغ، هذا بالإضافة إلى الخلل في بعض الحواس أو وظائفها. (الزغلول، 2006، ص 121)

3-2 العوامل الاجتماعية و النفسية :

تلعب العوامل الاجتماعية والنفسية دورا كبيرا وبارزا في حدوث مثل هذا الاضطراب ونظوره لدى الاطفال، و لقد أوضحت دراسة louise و lianne 2003 عن أثر التنشئة الاجتماعية في ظهور النشاط الزائد لدى الأطفال ما قبل المدرسة، و ذلك عن طريق مقارنة عينة قوامها (33) طفلا من أطفال الحضانة و الذين يعانون من النشاط الزائد، و تم تقييم الأمهات و الأطفال في المنزل عن طريق مجموعة من اللقاءات، و مجموعة أسئلة للأب و قياسات و ملاحظات عن التربية و العوامل الأسرية .و توصلت الدراسة إلى أن الترابط بين الطفل و أبوية يحد من النشاط الزائد، و التفاعل القليل بين الطفل و أمه من الإسهامات التي تزيد النشاط الزائد مما يتضح أن الطريقة التي يتعامل بها الوالدان و كفاءتها هي التي ربما تكون السبب الرئيسي في النشاط الزائد.

- عدم الاستقرار داخل الأسرة :فالأسرة غير المستقرة من الناحية الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية يكون أطفالها أكثر عرضة للنشاط الزائد، و من دلائل عدم الاستقرار مرض أحد الوالدين، أو إدمان الوالد للمخدرات و طلاق الوالدين، أو سفر أحدهما أو وفاته ، أو سوء الانسجام الأسري،أو التزاغات و الشجار بين أفراد الأسرة، و التصدع الأسري ، أو الظروف الاقتصادية السيئة.

- سوء المعاملة الوالدية : أوضحت دراسة جورج دييول 2001 أن الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد و قصور الانتباه أظهروا مشاكل سلوكية أكثر و كانوا اجتماعيا أقل مهارة من أطفال المجموعة الضابطة (العاديين) و آبائهم يعانون من ضغط أكثر، و أظهر الأطفال سلوكا غير

لائق و غير مستحب. (مصطفى، 2011، ص162)

3-أنواع اضطراب فرط الحركة :

إن حالة اضطراب فرط الحركة، وتششت الانتباه حالة سلوكية مرضية، لها قواعد محددة للتشخيص، ومع التطور في المجال النفسي والتربوي تم تقسيم الحالة إلى أنواع متعددة، ولكل منها قواعد التشخيص الخاصة به، وهي:

3-1-فرط الحركة،النشاط: في هذه الحالة تكون أعراض اضطراب فرط الحركة، وتششت الانتباه موجودة بنسبة متفاوتة، ولكن يغلب عليها علامات وأعراض فرط الحركة.

3-2-قلة الانتباه، ضعف التركيز: في هذه الحالة تكون أعراض اضطراب فرط الحركة، وتششت الانتباه موجودة بنسبة متفاوتة، ولكن يغلب عليها علامات وأعراض قلة الانتباه.

3-3-اضطراب تششت الانتباه وفرط الحركة: في هذه الحالة تكون أعراض اضطراب فرط الحركة، وتششت الانتباه موجودة لكلا الحالتين، فرط الحركة و قلة الانتباه. (حسن القراء،2016،ص77)

4-معدل انتشار اضطراب فرط الحركة بين الأطفال:

يعد النشاط الزائد من أكثر المشكلات السلوكية انتشارا بين الأطفال فقد وصلت نتائج الدراسات إلى إن نسبة هذه المشكلة مابين المشكلات السلوكية الأخرى التي يحول الأطفال بموجبه إلى العيادات النفسية تتراوح بين 40 و 50%

وقد اهتم كثير من الباحثين بدراسة هذه المشكلة للتعرف على حجمها و مدى انتشارها بين الأطفال و في أي المراحل تكثر، وما إذا كان الذكور أكثر معاناة من النشاط الزائد أم الإناث وهل أطفال المدينة أكثر عرضة لهذه المشكلة أم أطفال الريف وما إذا كانت هذه المشكلة أكثر انتشارا بين العاديين أم أهما أكثر بين المعوقين.

ومن بين هذه الدراسات دراسة أجراها لامبرث و زملاؤه(1998) للتعرف على المرحلة التي تنتشر فيها مشكلة النشاط الزائد، و مدى انتشارها بين الذكور و الإناث، وكانت عينة الدراسة تتكون من 5000 طفل و طفلة في مراحل عمرية مختلفة، و أشارت نتائج هذه الدراسة أن النشاط الزائد يتركز انتشاره بين أطفال المرحلة الابتدائية، و أن انتشاره يكون أكثر بين أطفال الصفوف الأولى من هذه المرحلة، وأن الذكور هم الأكثر عرضة للمعاناة من النشاط الزائد من الإناث. (بوجتيم،2014، ص 15)

وفي دراسة قام بها الشخص، 1985 لمعرفة حجم مشكلة النشاط الزائد و مدى انتشارها بين الأطفال في مصر، وهل تختلف المشكلة من الريف إلى المدينة ؟ ومدى شيوعها بين العاديين و المعوقين، ومدى انتشارها بين الذكور والإناث، وقد أجريت الدراسة على عينة من الأطفال بلغ قوامها 3150 طفلاً و طفلة في الصفوف المرحلة الابتدائية من الريف والحضر وتضمنت هذه العينة أطفالاً عاديين و أطفالاً معوقين إعاقة عقلية بسيطة، وآخرون لديهم إعاقة بصرية ، وأطفالاً لديهم إعاقة سمعية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

أن نسبة الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد تبلغ 5.7 % من مجموع الأطفال في المرحلة الابتدائية . وأن النشاط الزائد ينتشر بين أطفال المدينة أكثر من انتشاره بين أطفال الريف ، وأنه يشيع بين الذكور أكثر من شيوعه بين الإناث ، وأنه يكثر بين المعوقين عنه بين العاديين.

(نفس المرجع السابق، 2014، ص 16-17)

5-التشخيص اضطراب فرط الحركة:

إن تشخيص الاضطراب يتم من خلال استخدام أدوات تقييميه شاملة تعتمد على تقدير السلوك الكلي للطفل وأنماط تفاعلاته مع البيئة، وأشكال نشاطه الحركي، وطريقة أدائه المهام التي يكلف بها. ولتشخيص اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط بشكل دقيق أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل (APA2000:29-270) والأدبيات في هذا الجانب إلى ضرورة توافر مجموعة من الشروط عند الطفل لتصنيفه مضطرباً وكالآتي:

- ❖ توافر على الأقل ستة أعراض من تشتت الانتباه، أو النشاط الزائد، أو الاندفاعية.
- ❖ ظهور أعراض الاضطراب على الأقل لدى الطفل لمدة ستة أشهر.
- ❖ ظهور الأعراض بشكل أكثر حدة مقارنة بالأطفال الآخرين من نفس العمر.
- ❖ ظهور أعراض الاضطراب قبل عمر 7 سنوات.
- ❖ ظهور أعراض الاضطراب على الأقل في بيئتين مختلفتين كالبيت والمدرسة.
- ❖ ألا تكون الأعراض ناتجة عن مشكلة أو إعاقة أخرى
- ❖ ألا ترجع هذه الأعراض إلى اضطراب نمائي عام (منتشر) أو الفصام أو أي اضطراب عقلي آخر كان يكون اضطراباً وجدانياً أو اضطراب القلق أو اضطراباً تفككياً أو اضطراب في

الشخصية. (الموسمي، 2011، ص 64)

ويشترط لدقة التشخيص ما يلي:

- ❖ أن يذكر الوالدان أو المعلمون ثلثي عدد المشكلات المتعلقة بالسلوك المضطرب في كل من الصورتين (المدرسية والمنزلية) لضمان وجود الاضطراب وتشخيصه بطريقة مناسبة
- ❖ تكرار المشكلات المتعلقة بالاضطراب بما يفوق أو يتعدى ما يتوقع من الأطفال في نفس العمر العقلي.
- ❖ أن لا يكون لهذه المشكلات تأثير سلبي على الأداء الوظيفي النفسي والسلوكي ولا يرجع هذا التأثير إلى أنواع أخرى من اضطرابات التعلم أو اضطرابات الشخصية.
- وقد نشرت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (AAP,2001:1033-13044) أحدث دليل لتشخيص الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب اشتمل على مجموعة من العمليات التشخيصية المبدئية وهي:
- ❖ التعرف إلى سلوك الطفل المضطرب من خلال الحصول على المعلومات الأساسية من الأفراد الذين يتعاملون معه أو القائمين على رعايته.
- ❖ التعرف إلى أسلوب التعامل مع الطفل في المنزل والمدرسة والمشاكل الخاصة بالطفل.
- ❖ التعرف إلى إعاقات النمو في بعض المهارات الحركية، أو التذكر، والتحدث.
- ❖ فهم الأعراض السلوكية لمدة ستة أشهر على الأقل قبل بدء البرنامج العلاجي.
- وأشارت بعض الأدبيات إلى وسائل وأساليب عدة للتشخيص يمكن اللجوء إليها في سبيل التوصل إلى التشخيص الدقيق للاضطراب عند الأطفال ومنها:
- ❖ تقديرات المعلمين التي تعد على درجة كبيرة من الأهمية للحصول على المعلومات عن سلوك الطفل فهم يعملون مع أعداد كبيرة من الأطفال في الأعمال والأنشطة المدرسية المختلفة مما يمكنهم من مقارنة سلوك كل طفل بأقرانه.
- ❖ تقديرات الوالدين باعتبارهم في تواصل مباشر ومستمر مع الطفل مما يمكنهم من تقدير سلوك الطفل وأدائه المهام المختلفة والسمات التي يتميز بها في النواحي الشخصية والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية.
- ❖ استخدام بعض الاختبارات والمقاييس كاختبارات الذكاء، واختبار تجانس الأشكال، واختبارات

استمرارية الأداء. (نفس المرجع السابق، ص64-65-66)

ويشير (باضه، 2003) إلى ثلاثة طرق لتشخيص الاضطراب عند الأطفال هي :

❖ الملاحظة المباشرة: تتطلب الملاحظة ساعات طويلة من العمل من جانب المعلمين لرؤيتهم للطفل في مواقف جماعية كثيرة مقارنة بزملائه من نفس الفئة العمرية. ويمكن للآباء تسجيل ملاحظاتهم عن الطفل أيضاً.

❖ المقابلة : وتتم على جلسات محدودة باشتراك الوالدين.

❖ موازين التقدير: ومنها استبيان المدرس واستبيان الآباء.

أن عملية تشخيص الاضطراب عند الأطفال تحتاج إلى جهد متواصل وتعاون بين المتخصصين، والآباء والمدرسين، وهي عملية معقدة لعدة أسباب منها: عدم توافر أدوات تشخيصية نوعية (مخبرية، وإشعاعية) يمكن إجرائها لتأكيد التشخيص، ولتداخل أعراض هذا الاضطراب مع بعض الاضطرابات الأخرى كصعوبات التعلم والمشكلات السلوكية، وضعف الوعي بالاضطراب.

(نفس المرجع السابق، ص 66-67).

ثانياً: إضطراب الانتباه:

1- تعريف اضطراب الانتباه:

- يعرف اضطراب الانتباه بأنه الاضطراب الذي يشمل كل من الشكل التلقائي واللاإرادي للانتباه ويدور حول الضعف في القدرة على تركيز العمليات العقلية في الاتجاه المطلوب، عدم القدرة على التأثير بالأحداث، قصور في عدد الصور المتغيرة المنطبعة في الذهن، ويذكر دليل التشخيص الأمريكي أن الأطفال مضطربي الانتباه داخل غرفة الدراسة يواجهون صعوبات انتباهية واندفاعية، فيجد الفئة أنهم لا ينصتون ولا يسمعون ما يقال لهم، وتتسم أعمالهم بعدم الدقة ويندفعون في الاستجابة عند

أدائهم المهام، كما تزداد أخطائهم في الاختبارات التي يتم تطبيقها عليهم. (السيد عبيد، 2015، ص 151-152)

- وحسب (محمد منير 1987) يمكن تعريف اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على

انه اضطراب سلوكي مزمن يتسم بوجود ثلاثة أعراض أساسية هي الاندفاعية وضعف الانتباه

والحركة المفرطة غير الهادفة وغير المقبولة اجتماعياً تصاحبه مجموعة من الأعراض الثانوية منها ضعف

التحصيل الدراسي وسوء العلاقة مع الآخرين وعدم الطاعة والعدوان وإحداث الفوضى وضعف

القدرة على تحمل الإحباط، وعدم الاتزان الانفعالي وانخفاض تقدير الذات (نجيم، محمد علي، 2006، ص 276)

2- مكونات الانتباه :

يتكون ميكانيزم الانتباه من البحث، والتصفيه، والاستعداد للاستجابة، وهي كما يلي :

2-1 البحث :

إن عملية البحث هي محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري (ENNS ET CAMERON 1987) ولقد أوضح بوسنر وزملاؤه (1980) أنه يوجد نوعان من البحث فالنوع الأول: هو البحث خارجي المنشأ وهذا النوع من البحث يحدث لا إرادياً.

مثل الانتباه المفاجئ لضوء خاطف ظهر في المجال البصري، وأما النوع الثاني فهو البحث داخلي المنشأ وهذا النوع يشير إلى عملية البحث الاختيارية المخططة لمثير أو منبه ذي صفات محددة. كما بين كل من تريسمان، وجورميكان (1988) أن البحث ينقسم إلى نوعين هما المتوازي، والمتسلسل، فالبحث المتوازي هو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من بين عدة منبهات تتشابه أو تشترك معه في صفة أو أكثر مثل اللون، والطول، والاتجاه، أما البحث المتسلسل فهو الذي يحدث عندما يريد الشخص تحديد منبه معين من خلال متابعته في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة. وتحدث عملية البحث لصفة في المثير المهدف مختلفة عن الصفات الموجودة في المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري مثل اختلاف اللون، أو درجة نصوعه، أو الحركة، أو الشكل ولقد بين كل من كولر، ومارتن (1982) أن عملية البحث تتحسن لدى الأطفال بتقدم أعمارهم.

2-2-التصفية:

يبين كل من إينيس ، كامرون (1987) أن عملية التصفية هي عملية انتقاء لمثير ما، أو لصفة محددة وتجاهل المثيرات أو الصفات الأخرى التي توجد في مجال إدراك الفرد ويتفق باندسين (1990) مع هذا الرأي حيث يشير إلى عملية التصفية على أنها عملية انتقاء واختيار لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال إدراك الشخص.

ويوضح إينيس (1990) أن الدراسات الحديثة بينت أن عملية التصفية تتحسن لدى الأطفال مع تقدم أعمارهم ، حيث قام بدراسة هدفت إلى فحص عملية التصفية لدى الأفراد في الأعمار المختلفة، وقد كان متوسط هذه الأعمار 4 سنوات، 7 سنوات، 24 سنة ، وكان يطلب من المفحوص الاستجابة بسرعة إلى المثير المهدف الذي إما أن يظهر وحده على شاشة العرض (بدون تصفية).

(سيد أحمد، محمد بدر، 1999، ص 17)

أو يظهر مع مشيرات أخرى مشوشة، وقد أشارت النتائج إلى أن عملية التصنيف مرتبطة بالعمر، بمعنى أنها تتحسن مع تقدم أعمار المفحوصين.

2-3- الاستعداد للاستجابة:

يذكر كل من إينس ، وكامبيرون (1987) بأن عملية الاستعداد للاستجابة قد تسمى أحياناً بالتهيئة، أو بتوقع ظهور الهدف، أو تحويل الانتباه للهدف، وهي تشير إلى محافظة الفرد على الإستراتيجية التي استجاب بها للهدف السابق لكي يستجيب بها للهدف القادم، أو تغييرها وتعديلها. بينما يرى (Enns 1990) أن التهيئة هي استعداد العمليات الانتباهية للاستجابة للمثير الهدف وفقاً للمعلومات السابقة عن موقعه، وعما إذا كانت معه مشيرات مشوشة من عدمه. (نفس المرجع السابق، ص 18-19)

3-عوامل الانتباه :

إن عملية حدوث تشنت في الانتباه أو انتقاء المثيرات يتحدد بعدة عوامل منها:

3-1-عوامل خارجية: وتتمثل في:

- الحركة: إذ أن الأشياء المتحركة تجذب انتباه الفرد.
- شدة المنبه: إذ أن عملية الانتباه تتوقف على شدة المنبه كالألوان الزاهية أو لضوضاء أو الروائح النفاذة.
- الحداثة: أي أن المنبهات الجديدة تجذب انتباه الفرد أكثر من المنبهات المألوفة لدية والقديمة.
- إعادة العرض: أي تكرار المنبه أكثر من مرة وقد يؤدي ذلك التكرار إلى إثارة الانتباه.
- التباين والتضاد: أي الاختلاف للمنبه وسط مجموعة متشابهة من المنبهات الأخرى كوجود امرأة وسط مجموعة رجال.
- حجم المنبه: إذ أن المنبه الأكبر حجماً يعد أكثر جذباً للانتباه من المنبه الأصغر.
- تغيير المنبه: إذ أن المنبه المتغير يعد أكثر جذباً للانتباه من نظيرة الثابت.
- الاعتياد أو التنبيهات الشرطية: وهي تلك التي تكون الاستجابة لها من خلال خبرات تثير الانتباه على الرغم من كونها محاطة بالضوضاء.

3-2-عوامل داخلية وتتمثل في:

- الدوافع الهامة: مثل دوافع الإنسان وحاجاته ورغباته. (محمد علي، 2009، ص 21)

- الاستشارة الداخلية ومستوي الحفز: إذ يرتبط الحفز ارتباطاً موجباً بالانتباه.
- الميول المكتسبة: ويشار بها لاهتمامات الفرد وميوله الشخصي لبعض الموضوعات في البيئة المحيطة به أو للأحداث التي تقع حوله
- الراحة والتعب: إذ يؤثر نفاذ العلاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة علي تركيز الانتباه انهماك الجسم أو الإفراط في استعمال إحدى الحواس.
- الحاجات العضوية: ويقصد بها الحاجات الفسيولوجية كاضطرابات الأجهزة الجسمية اضطراب الجهاز التنفسي أو الهضمي.
- الحاجات النفسية: مثل الاضطرابات النفسية كالقلق والانفعالات.

3-3- عوامل بينية: Intermediate Factor

- نوعية المنبه: أي طبيعته من حيث كونه منبه بصري أو سمعي أو شمسي وكذلك كلفيته من حيث كونه في صورة إنسان أو حيوان أو جهاز.
- نوعية الموضوع: ويقصد به طبيعة موضوع المنبه إذ أن قاري الجريدة مثلاً يميل إلى الانتباه للنصف الأعلى من صفحة الجريدة عن النصف الأسفل. (نفس المرجع السابق، ص 22)

4-4- أعراض اضطراب تشتت الانتباه لدى الأطفال: نذكر منها

4-1- الانتباه القصير:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه على أي منبه أكثر من بضعة ثوان متتالية، ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبه في نفس الوقت الذي تكون فيه المعلومات مازالت تنبعث منه، ولذلك نجد أن انتباه الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب ينتقل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لدرجة أن بعض العلماء قد شبهوه بالطلقات النارية من حيث مدى استمراره، وسرعة تنقله بين المنبهات المختلفة.

4-2- سهولة تشتت الانتباه:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه يتشتت انتباهه بسهولة حيث إنه يصعب عليه تركيز انتباهه على منبه معين وتجاهل ما يحدث حوله في البيئة المحيطة به، ولذلك نجد دائماً يحول انتباهه تجاه الحركة التي تقع في مجال إدراكه لكي يكتشف ما يحدث حوله فعلى سبيل المثال وليس الحصر نجد

أن الرائحة النفاذة، ومرور تيار من الهواء، والصوت الذي يصدر عن تقليب صفحات الكتب تجذب انتباه هذا الطفل إليها.

وتجعله يحول انتباهه لها بعيداً عن المنبه الرئيسي الذي كان منتبهاً إليه من قبل.

4-3- ضعف القدرة على الإنصات:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لديه ضعف في القدرة على الإنصات ، ولذلك فإنه يبدو وكأنه لا يسمع، ولهذا السبب نجده لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة، ولكنه قد يفهم منها بعض الحروف، أو الكلمات، أو المقاطع ، ويترتب على ذلك أن المعلومات التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع تكون مشوشة ومختلطة وغير واضحة، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف قدرته على التفكير.

4-4- ضعف القدرة على التفكير:

نظراً لأن الطفل المصاب باضطراب الانتباه يتشتت انتباهه بسهولة، ويعاني من ضعف القدرة على الإنصات، لذلك فإن المعلومات التي يكتسبها تكون مبهمه وغير واضحة وغير مترابطة مما يؤدي إلى ضعف قدرته على التفكير، وفضلاً عما سبق فإن الذاكرة بعيدة المدى مضطربة لديه، ولذلك فإنها لا تسعفه بالمعلومات التي يحتاجها عند قيامه بالتفكير في موضوع معين، ولهذا السبب نجده يخطئ كثيراً عند قيامه بعمل الأشياء التي سبق أن تعلمها.

4-5- تأخر الاستجابة:

إن العمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات بطيئة جداً لدى الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه، ولذلك فإنها لا تسعفه في استدعاء المعلومات سابقة التخزين التي يحتاجها من الذاكرة بعيدة المدى ويترتب على ذلك أن هذا الطفل يستغرق وقتاً طويلاً في عملية التفكير وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر استجابته، ومثال ذلك الطفل الذي يقوم بالعد على أصابع يديه عند قيامه بحل مسألة حسابية مما يجعله يستغرق وقتاً طويلاً في عملية التفكير.

وتكون الحصلة أن هذا الطفل لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به في الزمن المقرر لذلك، ولهذا السبب نجده دائماً يحصل على درجات منخفضة في الاختبارات المختلفة للمواد الدراسية والتي لا

تتمشى مع مستوى ذكائه العام. (سيد أحمد، محمد بدر، 1999، ص49)

4-6-عدم قدرة الطفل على إنهاء العمل الذي يقوم به :

نظراً لأن الطفل المصاب باضطراب الانتباه تششت انتباهه بسهولة بين المنبهات الدخيلة العارضة بعيداً عن المنبه الرئيسي، ولديه قدرة ضعيفة على التفكير. لذلك فإنه يستغرق وقتاً طويلاً في عملية التفكير، وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر استجابته ولذلك فإنه لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به بدون تدخل من الآخرين ومساعدتهم له. (نفس المرجع السابق، ص 50)

5-بعض النظريات المفسرة لاضطراب تششت الانتباه وفرط الحركة

السبب المحدد أو الدقيق لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مازال غير معروف، ولكن النظريات السائدة تشمل عدداً من الأسباب كالعوامل الجينية أو الوراثية، والحالات العصبية البيولوجية، والعوامل المتعلقة بالتغذية، ونقص التغذية، والتأثيرات البيئية أو السامة (الإفرازات السمية) ومن النظريات التي تفسر أسباب الإضطراب ما يلي:

5-1-نظرية التحليل النفسي:

أشارت (نجلاء محمد، 2011) أن علماء التحليل النفسي وعلى رأسهم " فرويد " يعتبرون أن الأنا أو الذات الشعورية مركب نفسي يكتسبه الطفل من علاقاته الاجتماعية و المادية، وأن "الأنا الأعلى" هي مركب نفسي آخر يكتسبه الطفل من مظاهر السلطة القائمة في أسرته وخاصة الأب وأن السلوك الأول من حياة الفرد هو الدعامة الأساسية التي تقوم عليها بعد ذلك حياته النفسية والاجتماعية بجميع مظاهرها.

ورغم أن "فرويد" قد توقع وجود استعداد جيني للإصابة بالأمراض النفسية، والعقلية فإنه مع ذلك يعطى وزناً كبيراً للعوامل البيئية وعلى رأسها التنشئة الأسرية فالقلق عنده حجر الزاوية في نشأة المرض النفسي والذي يحدث من خلال أخطاء في التربية يقوم بها الوالدان.

حيث ذكر "كارين هورني" في نظريته أن القلق الذي ينشأ عند الطفل عندما لا يحصل من والديه على كفايته من الحب والحنان والرعاية و الأمن يجعله يلجأ للعدوان أو الاستسلام والخضوع أو ينعزل في محاولة منه لإقناع الآخرين بتغيير معاملتهم له فمشاعر الطفل نحو والديه لا تنشأ لأسباب بيولوجية و إنما لطبيعة المعاملة الوالدية التي يشعر بها الطفل داخل أسرته. (عمر الحسين، 2015، ص 21)

حيث يرى فرويد أن عالم الكبار هو المسؤول الأول عن المشاكل النفسية التي تصيب الطفل. وذكر Erick Erikson 1968 أن التنشئة الاجتماعية تمر بثمانى مراحل متأثراً في رأيه هذا بنظرية فرويد حول مراحل النمو الجنسي ومطالب النمو عند Havinghurst 1953, حيث أوضح أن كل مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي يواجه فيها الفرد صراعات تتطلب هذه الصراعات بذل جهد من قبل الفرد والمحيطين به لتخطيها والانتقال إلى المرحلة التي تليها.

ومن بين هاته المراحل نجد مرحلة الاستقلالية والمبادأة في مقابل الخجل والشعور بالذنب وهى المرحلة الثالثة، وهذه المرحلة تكون في العامين الرابع والخامس من حياة الطفل حيث يمثل هذان العاملان أزمة في حياة الطفل. ويستطيع الطفل تخطي هذه الأزمة من خلال علاقته بوالديه.

ويرى أريكسون أن الأزمة الثالثة في حياة الفرد تحدث عند بداية سن اللعب الجماعي، وفي أثناء هذه المرحلة يتعلم الطفل كثيراً ويستطيع أن يتخيل ويلعب بنشاط، وأن يوسع من مهاراته، كما يتعلم التعاون مع الآخرين. بما في ذلك أن يقود و أن يقاد أما إذا أحبط نشاطه فسوف يشعر بالذنب ويصاب بالخوف والتردد ويلجأ للاعتماد على الكبار.

5-2- النظرية البيولوجية:

أشار (سليمان عبد الواحد، 2012) إلى أن هذه النظرية ترجع اضطراب فرط الحركة إلى عوامل وراثية أو بيولوجية نتيجة حدوث خلل في وظائف المخ أو تغيرات أو تسمم في الحمل إذ ينتج عن ذلك عدم إتران كيميائي حيوي واضطراب في النشاط و وظائف الجهاز العصبي المركزي.

ولهذا تراعي النظرية دور كل من العوامل الوراثية والبيئية والنفسية حيث تلعب تلك العوامل دور العامل المهيأ أو الكائن في ظل وجود اضطراب الانتباه لدي الطفل في نشأة سلوكه إذ أن النشاط الفسيولوجي العصبي للطفل قد يتأثر بالعوامل الوراثية وخبرات الطفل.

يقود الخلل البيولوجي اتجاهات الطفل السلوكية ويمليها عليه فيتجه الطفل تلقائياً نحو القيام بسلوكيات غير مرغوبة كمرجع للتغيرات الكيميائية التي حدثت في المخ ومن ثم تؤدي لزيادة في النشاط الكهربائي للمخ ومن هنا تنطلق سلوكيات الطفل لا إرادياً.

5-3- المدرسة السلوكية (نظرية تشكيل الطفل):

أوضحت (نجلاء محمد، 2011) أن أصحاب هذه النظرية يرون أن الطفل يأتي إلى الدنيا وهو ذو طبيعة فطرية واجتماعية غير مشكلة ولكنها قابلة للتشكيل بشكل مطلق (نفس المرجع السابق، 22-23)

وينظرون إلى عملية التنشئة على أنها عمليات "قولبة" أو تشكيل لهذا الطفل ومهمة وكلاء التنشئة (والوالدين والمعلمين وغيرهم) تكمن في تشكيل الطفل بأي شكل يريدون، وتفهم التنشئة من خلال سلوك الراشدين الذين يَحْتَك بهم الطفل وفي ضوء جداول التعزيز والعقاب .

فهناك توجه يظهر من خلال رأى (skinner) الذي يفسر السلوك الاجتماعي في ضوء قوانين التدعيم، وأسلوب الثواب وأسلوب العقاب

فالطفل ينمى شخصية محددة نتيجة أنماط مستقلة للثواب والعقاب يطبقها أو يتبعها الوالدان معه، بحيث يميل الطفل إلى تكرار السلوك الذي حصل على الإثابة "Rewarded" ولا يكرر السلوك غير المثاب، "Nonrewarded" وبالتالي يتعلم الطفل الاستجابات المرتبطة بإثابات أو تنشيط الرابطة بين منبه محدد ومدعم محدد، أو تضعف أو تنطفئ الرابطة بين منبه محدد ومدعم محدد.

ذكرت (منال محمد، 2010) د أن واطسون أكد أن السلوك الإنساني هو عملية أفعال شرطية منعكسة. ويؤكد أيضا أن العامل الأول المسؤول عن تشكيل السلوك هو البيئة، و إذ أمكن السيطرة علي بيئة الطفل فانه يمكن هندسة الطفل وفقا لنمط الشخصية المرغوبة.

4-5- النظرية الاجتماعية:

أوضح (سليمان عبد الواحد، 2012) أن هذه النظرية تتمركز حول سلوك الفرد في بيئته ومجاله الاجتماعي ونوعية تفاعله في بيئته والمتغيرات المحيطة به إذ أن ميل الطفل إلى الحركة والعدوان في الفصل المدرسي يتم النظر إليه بصورة متصلة لمعرفة سلوك المحيطين به من أصحابه وزملائه ومعلميه ونظام المدرسة ورغباته وإمكانياته العصبية والنفسية، إذ يتم النظر إلى الوسط المحيط بالطفل وليس للسلوك المشكل لديه وذلك للوصول إلى تفاعل مرضي بين الطفل وبيئته و استنادا لذلك فإن المشكلات السلوكية منها اضطراب الانتباه التي يعاني منها الطفل مرجعها إلى الظروف البيئية المحيطة به وإلى العوامل الاجتماعية والنفسية غير المواتية والتي يمر بها خلال عملية التنشئة الاجتماعية سواء كان في البيت أو المدرسة. فإن الطفل يكتسب سلوكياته من خلال التعلم الاجتماعي من المحيطين به في إطار مجاله التفاعلي بدءا من المحيط الأسري أولا ثم المحيط المدرسي ثانيا. ولذا يعتمد علي التقليد والمحاكاة للسلوكيات التي يشهدها، وأيضا من الضغوط التي يتعرض لها في هذا المجال المعاش والتفاعلي

بالنسبة له. (نفس المرجع السابق، 22-23)

5-5-النظريات الجينية Genetic Theories

تؤكد هذه النظريات أن الأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب يكون لديهم معدل منخفض بطريقة غير عادية لنشاط أجزاء معينة من المخ تكون مسؤولة عن التحكم الحركي والانتباه، ومع ذلك فمصدر هذه العيوب غير أكيد، وتفترض هذه النظريات وجود عيوب في أيض الدوبامين Dopamine والنورابينفرين Nor epinephrine وبينت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد وجود علاقة بين، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وبين الجين الناقل للدوبامين، وأظهر هذا الجين تكرارا متزايداً لدى الخاضعين للدراسة الذين يعانون من الاضطراب، ومعظم هذه النظريات تؤكد أن إصابة المخ، وتعرض الجنين للمواد السامة الناتجة عن التلوث البيئي يؤدي إلى تعرض الطفل للاضطراب.

فقد أوضحت نتائج الدراسات الأسرية أن من 10%-35% من أفراد عائلات الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يوجد لديهم الاضطراب وتوجد معدلات عالية للنشاط الزائد لدى الوالدين البيولوجيين للأطفال المصابين بالاضطراب كما أن إنتشار الاضطراب بين التوائم المتماثلة بنسبة 80 %-90%، ولدي التوائم غير المتماثلة بنسبة 20%-30%.

ويقدم عدد من الباحثين حججاً على أن الضغط أو التوتر وسوء التغذية أثناء فترة الحمل يجعل الطفل بعد ميلاده أكثر حساسية، وأكثر قابلية للتعرض للمشكلات النمائية، كما أن تناول الأم للمشروبات الكحولية أثناء الحمل له علاقة بحدوث الإضطراب، كذلك التدخين الذي يسبب نقص الأكسجين في الدم، كذلك تناول الوجبات الغنية بالمواد الكربوهيدراتية والسكرية تخفض أيضاً مستوى الأكسجين في الدم، ومن المعروف أن الأكسجين مهم لنمو خلايا مخ الجنين كما أن نقص الأغذية الغنية بالأحماض الدهنية خاصة Omega 3 له علاقة بحدوث الإضطراب. كذلك يعد التسمم الناتج عن الرصاص واضطراب إفراز الغدة الدرقية من الأسباب الرئيسية لحدوث إضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الأطفال وهناك بعض العوامل البيئية الأخرى المسهمة في حدوث الإضطراب مثل الإصابات أو العدوى في الجهاز العصبي المركزي، والإضافات الصناعية للأطعمة كذلك اضطراب التفاعل بين الوالدين والطفل له تأثير على نمو اضطراب التحدي والمعارضة الذي يعتبر حالة مرضية مشتركة مع اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. (نفس المرجع السابق،

ويرى عدد كبير من الباحثين أن الأطفال الذين لديهم استعداد مسبق للإصابة باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يتعرضون للإصابة بهذا الاضطراب بعد الأحداث الحياتية العنيفة والمسببة للتوتر والصدمة وتشمل العوامل البيئية.

5-6-نظرية المخ الأيمن و المخ الأيسر: Left-brain / Right-brain Theory

أشار(عبد الله عجبنا وآخرون 2012) يرى مؤيدو هذه النظرية أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يستخدمون الجانب الأيمن من المخ في تشغيل المعلومات وفي إتباعهم لأساليب التعلم ويظهرون ميلاً أو اتجاهها بأن يكونوا متعلمين حركيين (نفس المرجع السابق، ص 24)

وكثيراً من المدارس التقليدية تؤيد هذه الفكرة وترى أن الأشخاص الذين يستخدمون الجانب الأيسر من المخ في تشغيل المعلومات يكونون مفكرين منطقيين، ومتعلمين سمعيين وبصريين، بينما الأطفال الذين يسيطر عليهم الجزء الأيمن من المخ لا يتلاءمون بالمثل، ويتعرضون للعديد من المشكلات، ولأن هؤلاء المتعلمين يعتبرون متعلمين لمسيين Tactile Learners فرما يحاولون بطريقة تلقائية استخدام حاستهم في اللمس بإلتقاط القلم الرصاص ولمس الشخص الجالس أمامهم أو بوضع أيديهم في جيوبهم، وفي أغلب الأحيان يساء فهم هؤلاء الأطفال على أنهم مشيري شغب أو مسببين للمشكلات، كما يرى مؤيدو هذه النظرية أيضاً أن توفير المساعدة البسيطة مثل تزويد الطفل بكرة مطاطية لكي يستخدمها في شغل حاسة اللمس أثناء استماعه للشرح من المعلم أو القراءة أو الكتابة، ويعتقدون أن عمل ذلك ربما يزيد من التعلم السمعي والبصري إلى جانب تقليل السلوك غير المقبول في حجرة الدراسة، ويقترح أصحاب هذه النظرية أنه على الوالدين أن ينادوا على الطفل أولاً قبل أن يوجهوا إليه أي توجيهات فنظراً لأن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أطفال لمسيين ربما لا يحسون ببناء الوالدين لهم أو لا تشغلهم المصادر السمعية لذلك يجب على الوالدين لمس الطفل من ذراعيه أو كتفه وبعد أن يستجيب لهما يقدمان له التوجيهات اللفظية لكي يساعدوه على تشغيل أو هضم المعلومات بطريقة كافية.(نفس المرجع السابق،ص 24-25-26)

خلاصة:

نستخلص في نهاية هذا الفصل أن اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه اضطراب سلوكي يمكن أن ينجم عنه عدة مشكلات قد تكون سببا في ظهور اضطرابات أخرى للطفل من بينها اضطراب في اللغة والفهم الشفهي، وهذا ما سنتطرق له في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

اللغة والفهم الشفهي

تمهيد

أولا اللغة واضطراب اللغة الشفهية

1. تعريف اللغة
2. مكونات اللغة
3. اضطراب اللغة
4. أقسام اللغة
5. تعريف اللغة الشفهية
6. تعريف اضطراب اللغة الشفهية
7. مراحل تطور اللغة الشفهية عند الأطفال

ثانيا الفهم الشفهي

1. تعريف الفهم
2. تعريف الفهم الشفهي
3. مستويات الفهم
4. استراتيجيات الفهم
5. خطوات عملية الفهم
6. عوامل صعوبات الفهم
7. تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية

خلاصة

تمهيد:

تعتبر اللغة من أهم وسائل التواصل للإنسان، واعتبر هذا الأخير عاملا مهما لنمو عقل الطفل ودعمه نفسيا عن طريق إثراء حصيلته اللغوية، إلا أن الطفل الذي يعاني من الضعف اللغوي يعد من المضطربين لغويا خاصة في اللغة الشفهية و التي تعد من أكثر اللغات تعبيرا عن الأفكار، وهذا ما سيتم التطرق إليه في هذا الجزء.

أولاً: اللغة

1- تعريف اللغة: تعددت تعاريف اللغة فكل عالم عرفها حسب وجهة نظره، وسنكتفي بعرض أبرزها:

1-1 عرفها اللغوي العربي ابن جني (المتوفي 392) اللغة بعبارة: " حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". (حجازي، ص 10)

2-1- ويرأها بعض المحدثين: أنها نظام من الرموز الصوتية أو مجموعة من الصور اللفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللغوية وتستخدم للتفاهم بين أبناء مجتمع معين. (الشجيري، 2001، ص 56)

3-1 يعرف (فتحي يونس 1981) اللغة بأنها الإنتاج الأكثر غموضاً للعقل الإنساني والأعظم خطورة في نفس الوقت، وما بين الإنسان والحيوان من فرق يعود أساساً إلى استخدام الإنسان للغة، وفيها يكمن السر الأعظم للمتقدم الإنساني، وبدون اللغة لا يستطيع الفرد أن يكون أفكاراً أو يعبر عنها. (ابراهيم، 2016، ص 238)

2- مكونات اللغة

توجد العديد من العناصر التي تشملها اللغة وهي الأصوات والتراكيب والنمو والمعاني والجوانب الاجتماعية للغة:

1-2- الأصوات:

هي نظام الأصوات الكلامية وأصغر وحداتها فونيماً أي الوحدات اللغوية الصغيرة التي تميز لفظة عن أخرى في لغة ما أو لهجة واللغات واللهجات تستخدم أصواتاً مختلفة.

2-2- التراكيب:

وهي نظام بناء الجمل والكلمات في اللغات المختلفة بحيث تؤدي معنى للسامع المستقبل لها. والجمل لها مركز خاص في الذاكرة فكلما حمل الكلام أو الجمل معنى كلما سهل تذكرها. والعكس. إذا فعلاقة تركيب الكلام ونظامه يحقق التواصل، وإظهار الكفاءة اللغوية للفرد له علاقة بكفاءة الفرد العقلية والاجتماعية والنفسية.

2-3- النحو:

هو القواعد الشارطة لبناء الجملة سواء المكتوبة أو المنطوقة فالنحو هو المسئول عن وضع بعض الحروف أو إزالتها أو النطق بأدوات التشكيل المعروفة للحروف. (نفس المرجع السابق، ص 241)

2-4- المعاني:

يعتبر توصيل المعنى من أهم وظائف اللغة لتحقيق التواصل سواء اللغة اللفظية أو غير اللفظية، فكلما فهم ووعي الفرد بمعاني الكلمات أو الجمل كلما زاد التواصل و أصدر الفرد استجابة مناسبة للموقف أي تفاعل معه بصورة جيدة.

2-5- الجوانب الاجتماعية للغة:

وتشير إلى توظيف اللغة بمكوناتها السابقة وصورها المختلفة في المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل اللغوي لتحقيق التوازن والتكيف الاجتماعي بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية المتعلمة والمكتسبة من الآخرين أيضا خلال عملية التطبيع الاجتماعي.

2-6- الجوانب الوجدانية للغة:

تمثل اللغة بما تحمله من معاني ونقل أفكار ومشاعر إلى تحقيق التكيف النفسي والتعبير عن الذات وعن الشخصية بكل احتياجاتها وانتمائها للآخرين، فانتقاء الكلمات بمعانيها ورنين الصوت الصادر عند لفظ الكلمات مع تعبيرات اللغة غير المنطوقة تحقق التواصل الوجداني الجيد للفرد والأفراد.

(نفس المرجع السابق، ص 242)

3- مفهوم اضطرابات اللغة

جاء في (الزريقات 2005) أنها إعاقة أو انحراف يؤثر على فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة أو نظام التواصل الرمزي اللفظي الآخر.

ولا يزال تعريف كرومر معتمدا كمعيار حيث عرفها بأنها الاضطراب الذي يحدث أو يوجد بمعزل عن الإعاقات الأخرى مثل الصمم أو التخلف العقلي أو الإعاقات الحركية أو اضطرابات الشخصية كما وقد يحدث اضطراب اللغة مع كل هذه الإعاقات المذكورة وبالتالي تحتاج إلى تقديم العلاج لها.

(الزريقات، 2005، ص 21)

4- اقسام اللغة:

4-1- اللغة الاستقبالية

تعتمد اللغة الاستقبالية على حاسة السمع، فإذا كانت هذه الحاسة سليمة فإنها تبدأ نشاطها منذ فترة الأجنة، فتلاحظ الأمهات أن حركة الجنين تزيد مع وجود الأصوات العالية الصاخبة، أما عند السكون والهدوء تلاحظ الأمهات على الجنين بأنه قد سكن وهدأ وقلت حركته، إن النمو اللغوي يبدأ بأولى المهارات اللغوية، وهي مهارة استقبال الأصوات، فالانتباه لها، ثم إدراكها من أحرف وكلمات وجمل لتتكون اللغة الاستقبالية التي تطور المدركات العقلية والفكرية وتنميتها، لهذا السبب أصبحت اللغة الاستقبالية أساساً للتلقي والتعلم، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداماً إذ تمثل 45% من النشاط اللغوي الذي تتم ممارسته يومياً.

وعرّف (Linebarger, 2001) اللغة الاستقبالية بأنها قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات ومعانٍ، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني.

كما عرّفها السيد (2005) بأنها: "عملية ترميز للمدخلات اللغوية، وذلك بهدف تحقيق أو إنجاز عمليات عقلية محددة على هذه المدخلات أو الرموز اللغوية".

عند استعراض تعريفات اللغة الاستقبالية تبين اتفاقها جميعاً على إستدخال الرموز المسموعة، وتحويل تلك الكلمات والجمل إلى معانٍ ومفاهيم، وهذا الإستدخال يحتاج إلى عمليات معرفية كالانتباه وإدراك وفهم وذاكرة. ولغة الاستقبالية مستويات مختلفة من مهارات الاستماع، وهي: الاستماع الهامشي وهو الاستماع الذي يستخدمه الأطفال، فهم يستمعون للحديث بشكل هامشي دون فهم حقيقي للمعنى، الاستماع التحصيلي وهو الاستماع بغرض تحصيل المعرفة، فتبدأ بالانتباه للمادة المسموعة وإدراكها، ثم الاستفادة مما تم سماعه باستخراج الحقائق والمعلومات واكتساب المعرفة، أما أعلى مستويات الاستماع فهو الاستماع الناقد وهو الوصول إلى أعلى مستوى من الفهم والتفسير والنقد لما تم استقباله، وكل هذه المستويات المختلفة من مهارات الاستقبال تتبع نظاماً واحداً، وخطوات أساسية في عملية الاستقبال، وتتمثل الخطوة الأولى في المدخلات السمعية للأصوات.

(الأنصاري، صياح، 2002، ص 150)

فيقوم المستقبل باستقبال الأصوات المختلفة في البيئة المحيطة بالفرد، ثم ينتقل المستقبل إلى الخطوة الثانية والمتمثلة في الانتباه لمثير سمعي ما من بين هذه الأصوات، فإذا لم يحدد الفرد المثير سيتسبب ذلك في تشتت انتباهه وشروء ذهنه. فالفرد يلتفت إلى المثيرات التي تتوافق مع حاجاته وميوله، وفي ضوء ذلك ينتقل الإنسان إلى آخر خطوة من خطوات عملية الاستقبال التي تعنى بتفسير المدخلات السمعية المستقبلية والتفاعل معها، بناء على خبراته السابقة في بنيته المعرفية وتوظيفها في تفسير المثيرات الجديدة.

4-2- اللغة التعبيرية:

عرّف كل من (Hamilton & Parker, 1992) اللغة التعبيرية في: شحاتة، (2015) بأنها: القدرة على استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة لنقل الأفكار والمعلومات والمشاعر بين الأفراد وبعضهم البعض، مما يؤدي لحدوث الفهم والإفهام.

كما عرّفها السيد (2005) اللغة التعبيرية بأنها: "قدرة الفرد على تحويل أو نقل الأفكار إلى رموز لفظية مكتوبة أو منطوقة". ونلاحظ من خلال تلك التعريفات أن اللغة التعبيرية تشمل الجانب التعبيري الشفوي أو التعبيري المكتوب، فيقوم الفرد باستخدام الرموز المنطوقة أو المكتوبة، لتحقيق التواصل والفهم المتبادل بين الأفراد.

وتُعد اللغة التعبيرية الشفوية مظهر من مظاهر النمو اللغوي، فهي المهارة الثانية من المهارات اللغوية تأتي بعد الاستماع، ويُعتمد عليها في مهارتي القراءة والكتابة، حيث ينتقل فيها الطفل إلى استخدام حواسه للتعبير عن حاجاته، ورغباته، ومشاعره، إلى أن يصبح فردا ناضجا له آراؤه وأفكاره، التي يتكيف من خلالها مع المجتمع باستخدام اللغة التعبيرية (التحدث). ومهارة اللغة التعبيرية تدخل في عملياتها قدرات عقلية من انتباه، وإدراك، وتفكير، وتفسير، وتحليل، واستدعاء الخبرات من البنية المعرفية، وربطها بالمثيرات الجديدة.

وهناك نوعان من أنواع اللغة التعبيرية وهما: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، أما التعبير الشفهي فهو استخدام الأجهزة الصوتية في التعبير وأداة الاتصال السريعة، علما بأن هذا النوع من التعبير هو الأكثر

تداولاً في الحياة اليومية العملية. (نفس المرجع السابق، ص150-151)

ذلك لأنه أكثر بساطة وعفوية وسلاسة من التعبير الكتابي، على الرغم من أن التعبير الشفهي له أصول لغوية من حضور الذهن، وسرعة البديهة، وتسلسل الأفكار، وطلاقة اللسان وفصاحة الحديث. أما التعبير الكتابي فهو أعلى درجة من التعبير الشفهي لأنه قائم على عمليات عقلية وفكرية وإبداعية أكثر، كما أنه قائم على ثروة الحصيلة اللغوية والمعرفة بفنون اللغة والإلمام بقواعدها النحوية الصرفية البلاغية، وهو أكثر استخداماً من قبل طلاب العلم، والمثقفين، وذوات الدرجات العلمية العليا، والأدباء، والشعراء، فتتعدد مجالات التعبير الكتابي مثل: كتابة الرسائل، والقصص، والشعر، والكتب العلمية والأدبية، وغيرها.

وكلا هذين النوعين من أنواع اللغة التعبيرية يمر بخطوات عملية معقدة أولها الاستشارة، وهو وجود مثير داخلي كالانفعالات والمشاعر، أو مثير خارجي كالاستماع إلى حوار معين، أو قراءة مقال، أو طرح سؤال، فما من إنسان يبدأ باستخدام لغته التعبيرية بدون وجود المثير، والخطوة الثانية هي التفكير فيما سيقوله ويعبر عنه بعد عملية الاستشارة، وهذه العملية تحتاج إلى ترتيب الأفكار وتسلسلها بمنطقية حتى تتوازن اللغة التعبيرية. لهذا نلاحظ أن الإنسان الذي لا تصل رؤيته وفكرته بوضوح، نجد أنه لم يمر بعملية التفكير بصورتها الصحيحة الكاملة، أما الخطوة الثالثة فهي صياغة الألفاظ، وهذه العملية عقلية داخلية يصعب التفريق بينها وبين التفكير، فالإنسان يفكر بالموضوع ويتقن الألفاظ، والعبارات، والتركيبات المناسبة لإيصال المعنى.

وتوضيح الرؤية، وإقناع المستقبل مراعي آداب الحديث والتعبير، ثم يأتي النطق آخر خطوات اللغة التعبيرية، فهي العملية التي يقوم بها الإنسان باستخراج ما فكر به وخطط لقوله بصورة منطوقة، مستعينا بالأجهزة الصوتية الخاصة بالنطق والتعبير، ويمكن اعتبارها المظهر الخارجي للغة التعبيرية.

(نفس المرجع السابق، ص 151)

5-تعريف اللغة الشفهية:

تشير زينب شفير(2، 5، 19) إلى أن اللغة المنطوقة هي وسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المتلقي، ويكون هذا اللفظ منطوقاً فيدركه المستقبل بحاسة السمع. (محمد علي، 2011، ص 164)

6-تعريف اضطراب اللغة الشفهية: هو عدم انتظام الوظيفة اللفظية حيث تظهر على شكل تشويش في

تكوين الجمل التلفظ أو النطق بالكلمات، فاللغة الشفوية للطفل لا توافقه عمره الزمني.

وعرفت في القاموس الطبي أن اللغة الشفهية اضطراب في اللغة التعبيرية ناتج عن خلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل، يقود إلى ضعف في القدرة الإنتاجية اللغوية العامة المتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة وقصور في تركيب الجمل و اختيار الكلمة المناسبة في المكان المناسب.

7-مراحل تطور اللغة الشفهية عند الطفل: تمر اللغة الشفهية عند الطفل بعدة مراحل كالتالي:

1-7-مرحلة الصراخ: والتي تبدأ عند الولادة حيث يبدأ الطفل بالصراخ والتي تعد أول مراحل تطور اللغة.

2-7-مرحلة المناغاة: وتبدأ عادة مع نهاية الشهر الثاني من عمر الطفل.

3-7-مرحلة إعادة الأصوات التي يسمعها: " بابا، ماما" والتي تبدأ مع نهاية الشهر السادس تقريبا.

4-7-مرحلة النطق: وتبدأ مع نهاية الشهر التاسع أو العاشر بتقليد أصوات الآخرين.

5-7-مرحلة النطق الحقيقي: والتي تبدأ ما بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر حيث يبدأ باستخدام

الكلمات والأصوات بقصد وينتظر من السامع حدوث استجابة لكلماته. (البطانية، 2005، ص 124)

ثانيا: الفهم الشفهي.

1-الفهم :

-عرفه روبرغالسيون و دانيال كوست بأنه عملية ذهنية ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يمكن القارئ من إدراك معنى الدوال المكتوبة و المسموعة فالفهم المكتوب أو المسموع الناتج عن عملية إدراك الخطاب يقابل التعبير الكتابي و الشفهي اللذين هما أصل الخطابات اللغوية. (السعيد عواشيرة ، 2005 ، م، ص 36)

-عرفه أحمد زكي بأنه العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل التعلم و لا بد التفرقة بين الفهم و الإدراك و بين الفهم وإدراك العلاقة.

(زكي، 1975، ص 42)

2-الفهم الشفهي:

هو تصور ذهني يهدف على إخراج المعنى المطلوب إلى السياق أو من المواقف وإدراكها بصفة كلية من خلال التعرف على العلاقات المكونة لها بطريقة تدريجية ومنظمة وبالتالي التوصل إلى التفسيرات في بعض

الأنشطة حاضرا ومستقبلا كما يتأثر الفهم بشكل عام باختلاف القدرات الفردية والخبرات

(السعيد عواشيرة، 2005 ، ص 40)

- هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات نص اللغة إدراكا يفهم معانيها و إدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص.

- هو قدرة الشخص على فهم الألفاظ والتعابير اللغوية المختلفة وفهم ترادفات الكلمات وأضدادها فهي بذلك تفهم من قبل الشخص حسب معجمه اللغوي، وقدرته على إدراك الكلام، وفهم الإيماءات والحركات التي تساعد على فهم المعنى الدلالي للحوار. (قالي، جعلاّب، 2022، ص 281)

3-مستويات الفهم الشفهي : للفهم ثلاث مستويات هي كالتالي:

3-1 مستوى معاني الكلمات :

أي أن هناك علاقة تربط بين سعة القاموس اللغوي للفرد ومستوى الفهم الشفهي، بحيث يصبح للكلمة معني واحد أو عدة معاني و يحدد معنى الكلمة من خلال الموضع المستعمل فيه ، و يرتبط المعني بالمعلومات السابقة للمتعلم فلا بد للفرد أن يرجع للسياق كي يفهم المعني .

3-2 مستوى معاني الجمل:

وهنا يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسمات النحوية لهذه الاخيرة في الجمل وصيغ الزمن النحوي ، و الأفعال الموجودة في الجملة والضمائر والروابط، حيث تنقسم عملية فهم الجملة إلى فهم التراكيب، وفهم المعني.

فهم التراكيب: يتم من خلال التحليل التركيبي الجملة، وهذا بالتركيز على مفاهيم قواعد التحويل والبنية السطحية الجملة وبيئتها العميقة، ويقصد بالبنية السطحية بالتقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشياء الحمل ، أما البنية العميقة فهي تشير إلى الشكل التحتي الذي يتضمن معظم المعلومات الضرورية للمعنى الحقيقي، ولعل أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب هو الذاكرة ، فيمكن لشخص بعد سماعه جملة في وقت أصير أن بعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه يمكن أن ينسى تفاصيل معينة خاصة بتركيبها ، ويعتمد التحليل التركيبي على مجموعة من المعايير تساعد في التعرف على المكونات الأساسية للجملة. (ونان، كرم، 2021، ص 39)

فهم المعنى: يتم الحصول على معنى الكلمة عن طريق فحص المرجع المقلبي الذي تخزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي فمن المعتقد أو المعجم يدوي الشارة الصوتية للكلمات والبناء المورفيمي ، للفتة التركيبية ومعناها .

3-3 مستوى معنى الفقرة:

يعني تتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجمل منتظمة مرتبطة ببعضها ، ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع ، وتكوين الخطط ويعالج معنى النص كافتراضات مترابطة في نظام هرمي.

وأضاف بعض الباحثين مستويات أخرى الفهم الغوي مثل :

فهم المحتوى المضمون : ويتم ذلك عن طريق استيعاب ما فيه من معلومات، وعلاقة ما فيه من حقائق بعضها مع بعض ، والرابط فيما بينها جميعا وإجراء النواحي العملية اللازمة والمناسبة للموضوع وتكرارها وإعادة صياغتها وفي تجزئتها إلى أفكار جزئية والقيام بالتدريبات عن العمليات اللازمة .

حل المسألة : ويتضمن معرفة نوع الحل المناسب والأسلوب الذي يتم به هذا الحل لكل ما ورد عن المادة الدراسية في الكتاب المقررة وهذا هو أحد أنواع انجازات الفهم ويشمل ذلك تشكيل الجمل المفيدة ومعرفة استخدام الكلمة أسما كان أو فعلا لم حرفا ثم معنى الكلمات وطرق اشتقاقها ، وتحويل الكلمة من اسم إلى فعل ومن فعل إلى اسم وتحويل الجملة الفعلية إلى جملة السمنة والعكس ، وتحويل الجملة الخبرية إلى استفهامية ، وملئ الفراغ في الجملة بالكلمة المناسبة ، وفي الجملة وإثباتها وتأكيدها واستحضار أمثلة عن الجمل الشرطية والتعجبية وغيرها من أنواع الجمل ، وتشمل الصور الذهنية بعض الاتجاهات والاستراتيجيات مثل : تجزئة الفكرة العامة إلى أفكار فرعية أو تحويل الجمل المنفية إلى مثبتة .

الإدراك : ويعني القدرة على التحليل والتبرير لإصدار قرار أو حكم ما على أمر من الأمور التي تناولها المادة ويشمل ذلك استنباط الدلائل والمستويات التي تدعم وجهة نظر معينة أو مبدأ هام في الأدب أو الأخلاقيات مستعين بذلك بكل ما تشكل لدينا من صور ذهنية فكل ما توصل إليه في هذا المجال ما

هو إلا في إطار هذه الصور.(نفس المرجع السابق،ص 39)

التحقيق واستقصاء المعلومات : وتعني المعرفة والأسلوب الذي تدعم به ما توصلنا إليه من استنتاجات للدفاع عنها وإثبات صحتها ، كما تعني أيضا التحقيق من مدى صحة المعرفة الجديدة التي تكتسبها ، وتطلب هذا منا وضع الفرضيات الجنية المناسبة حتى لو كانت سيئة بالنسبة لوضعها فقط ، كما تعني الآراء والنظريات المثيرة للجدل، وبهذا يقف مستوى الفهم على مستوى معاني الكلمات والجعل أي فهم المعنى والتراكيب وعلى مستوى معنى الفقرة وفهم المحتوى وكيفية حل المسألة إضافة إلى طريقة الإدراك الذي يؤدي إلى استقصاء المعلومات والتحقق منها. (نفس المرجع السابق، ص 39)

4- إستراتيجيات الفهم الشفهي : للفهم الشفهي إستراتيجيتان كالتالي:

1-4 الفهم الفوري:

يسمح الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل و لتقدير مستوى الفهم الفوري لهذا الأخير تم تقييمه على ثلاثة استراتيجيات وفقا للمخطط المقترح من الطرف الباحث عبد الحميد خمسي 1987

1-1-4 الإستراتيجية المعجمية:

هذه الإستراتيجية تسمح بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة بوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص و يتمكن من الإجابة، يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية في نفس مرحلة التي تكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية أي يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات و نصف.

2-1-4 الإستراتيجية الصرفية النحوية :

تهتم هذه الإستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة (الجملة) من الناحية الصرفية النحوية فعلى الطفل أن يكون واعى بكل التحويلات التي لا بد من القيام بها لفهم الحادثة ، أن يكون قادرا على و ضع العلاقة بين الاسم و الفعل و هو ادني مستوى في هذه الإستراتيجية ، كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة، تغير هذه المسألة على الدرجة القصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب (حساني مرم، 2015، ص 28-29)

أو بناء الاستدلال و كذا التفكير في ما هي إجاباتهم عن السؤال المطروح أو الموجه إليهم، يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين 6 سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية.

4-1-3- الإستراتيجية القصصية:

تتطلب هذه الإستراتيجية من اجل فهم الحادثات والقدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية المطبقة في هذه الإستراتيجية ، و التي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة لهذا تم تحديد الحادثة على أنها و حدة لسانية مركبة.

4-2-الفهم الكلي:

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكيات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث عبد الحميد الخميسي و هي على علاقة بالفهم الفوري، و التي من خلالها يمكن تقييم القدرة على استعمال إستراتيجية الفهم الشفهي و قد قسمت إلى ثلاث استراتيجيات وهي كالآتي:

4-2-1- سلوك الملاحظة:

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا و التي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة، هذا ما يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة و بالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي و هي إستراتيجية تهدف من خلالها الى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة.

4-2-2- سلوك تغيير التعيين :

يمكن للطفل أن يكتسبه انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام، كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد، هذا يسمح بتدخل إستراتيجية أخرى ألا و هي الإستراتيجية معرفية اجتماعية التي تتدخل في إنتاج و إشارات الراشد و معالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة خاطئة. إذن هذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة بل يحتاج على معارف اجتماعية. (نفس المرجع السابق، ص 29-30)

4-2-3- سلوك التصحيح الذاتي :

يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من إستراتيجية معجمية إلى إستراتيجية الصرفية النحوية و بالتالي إلى الإستراتيجية القصصية، إن اضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري وأي نجاح الطفل في الفهم الفوري يؤدي به إلى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه و بالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه، هذا ما يمكنه من الانتقال إلى إستراتيجية عقد. المراقبة الذاتية تتطلب الأداء الإيجابي في عملية التعلم و ليس الأداء السلبي في حين يظهر على التلاميذ عدم الوعي بالمناقصات، بهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل أن يجيبوا على أي سؤال و الهدف من المراقبة الذاتية هو تقليل الإجابة الاندفاعية الغير المتقنة و الثاني في الاستجابة حتى نصل إلى الاستجابة السليمة عن طريق البحث المتعلم. (نفس المرجع السابق، ص 29-30)

5- خطوات عملية الفهم : حددت خطوات عملية الفهم إلى خمس خطوات من قبل الباحث "كلارك" 1977 وهي كالتالي:

- ❖ استقبال المعلومات المسموعة والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة (القصيرة) لتحليلها إلى مكونات جمالية.
- ❖ يبدأ السامع بتحليل الألفاظ المتوفرة في الذاكرة العاملة (القصيرة) إلى مكونات جمالية قصيرة تمهيدا لترميزها مع استمرار استقبال المعلومات المسموعة من مصدرها.
- ❖ تحويل المكونات الجمالية القصيرة إلى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى والثانية.
- ❖ يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجمالية القصيرة ليتكون من معنى شمولي وتكاملي للجملة كاملة.
- ❖ يتم التخلص من الصورة اللفظية للجملة، ويتم بعث معاني الجملة الكاملة والكلية إلى الذاكرة الصوتية من أجل التخزين الدائم في الذاكرة الطويلة. (العتوم، 2004، ص 306)

أما "أندرسون 1995 فيؤكد أن السامع يتخلص من النص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك وتمثيل المعلومات، فالفهم يتحقق من خلال ثلاث مراحل هي:

مرحلة الإدراك:

إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، وقد يكون هذا الإدراك حرفيا للنص من خلال فهم معانيه المباشرة أو يكون ضمنيا، أي مراعي للمعاني غير المباشرة للنص.

مرحلة التمثيل:

تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.

مرحلة الاستجابة:

استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب الإجابة على سؤال وجه للسامع أو إتباع لعمليات معينة خلال أداء مهمة معينة للدلالة على الفهم.

وتعد المراحل السابقة وأفكارها عند كلارك وأندرسون في تحقيق الفهم متشابهة، إذ أن المرحلتين الأولى والثانية تقابل المرحلة الأولى عند أندرسون، بينما تقابل المرحلة الثالثة المرحلة الثانية عند أندرسون، وتقابل المرحلة الرابعة والخامسة المرحلة الثالثة عند أندرسون. (نفس المرجع السابق، 307)

6-عوامل صعوبات الفهم:

إن اللغة معقدة بطبيعتها، لذا فإن فهم مختلف قواعدها، تراكيبيها وصيغها أحيانا، خاصة إذا كانت هناك عوائق وعوامل تؤدي إلى عدم الوصول إلى ذلك ومن بين هذه العوامل نجد:

- ❖ صعوبة المفردات: توظيف كلمات صعبة يستغرق وقتا في فهمها.
 - ❖ طول الجملة: يصعب فهم الجملة إذا كانت طويلة لأنها تشكل عبئا على الذاكرة العاملة.
- (غزالي، ب. س، ص 9)

❖ كثرة مقولات الجملة: الجملة التي يكون فيها مقولات كثيرة تكون أصعب من أي جملة أخرى.

❖ التركيب المعقد، عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي، تعدد معني الجملة، التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة والتفكير، التعبير عما يخالف توقعات السامع، عدم التآلف بين مفردات الجملة، صعوبة فهم الأعداد، عدم القدرة على فهم الرموز، صعوبة فهم الكلمة والجملة حيث يجد الطفل صعوبة في الفهم المقصود من الكلمة والجملة وصعوبة في معرفة وفهم معاني الكلمات والجملة، حيث يستخدم الطفل الكلمات و الجمل ويكررها خلال تفاعله مع الآخرين دون فهمه لمعناها.

ومن العوامل أيضا التي تؤدي إلى ظهور صعوبات الفهم اللغوي هناك وجود تأخر لغوي. يختلف أقسامه، سواء تأخر الفهم اللغوي أو التأخر التعبيري للغة، والتأخر اللغوي في الفهم والتعبير سواء كان السبب عضوي أو وظيفي. (نفس المرجع السابق، ص9)

7-تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية:

يمكن تشخيص صعوبات الفهم اللفظي للغة و ذلك بإتباع الطرق التالية:

- ❖ قراءة فترة قصيرة للطفل حيث يطلب منه الاستماع و فهم الفقرة و تكون مناسبة لعمره الزمني ثم أسلوب الاختبار المتعدد للأسئلة و بوضع علامة على الإجابة الصحيحة.
- ❖ الإجابة على أسئلة متعلقة بتفصيلات معينة كالسبب، النتيجة والتسلسل، والفكرة الرئيسية وإتباع التعليمات.
- ❖ إتباع الأوامر.
- ❖ استعمال أسلوب ملاءم الفراغ و ذلك بحذف الكلمة الخامسة أو السادسة بشكل متعاقب من فقرة أو قطعه من كتاب القراءة ثم يطلب منها كتابتها أو إكمالها شفهيًا.
- ❖ استعمال أسلوب تمييز الكلمات و استدعائها. (حساني، 2015، ص 35-36)

في حالة الشك في وجود ضعف في السمع نتبع طرق التشخيص التالية:

1- تحديد إذا كان الطفل منتبها للصوت لأن هناك من الأطفال الذين يستمعون ولكنهم لا ينتبهون لأصوات الكلام، والكلمات، العبارات والجمل وإذا كان الطفل كذلك فسوف يجد صعوبة وتأخر في بناء لغوي و سمعي.

2- يعتبر الانتباه مطلباً سلوكياً سابقاً ليتعلم الطفل فهم ما يقول الآخرون و من أجل التعبير عن ذاته إذا كشف أن الطفل يفشل في الانتباه إلى الصوت، فمعنى ذلك أنه يعاني من إعاقة سمعية أو من مشكلات انفعالية أو اضطرابات عضوية في الفص الصدغي للشق الدماغى الأيسر.

3- تحديد إذا كان لدى الطفل صعوبات في التميز السمعي حتى يفهم الطفل الرموز اللغوية الشفهية يجب عليه أن يميز بين الأصوات و الكلمات و العبارات، فإذا كان الطفل غير قادر على سماع أوجه الشبه و الاختلافات في بدايات و أوساط و نهايات أصوات الكلمات وتوليف الحروف المتحركة أو الساكنة فإنه سيجد صعوبة في اكتساب اللغة.

4- تحديد إذا كان لدى الطفل عجز في الذاكرة السمعية أم لا و تحقيق ذلك إذا و جدت لديه صعوبة في استدعاء أو إعادة ترتيب المعلومات السمعية بشكل متسلسل. فترة الذاكرة لديه قصيرة مشكلات و إتباع سلسلة من الأوامر، و الحفظ و تعلم أسماء كلمات جديدة، كذلك التسلسل و الترتيب و إعادة ما سمعوه، مشكلات في تطوير البناء اللغوي ألقواعدي و نماذج الجمل المناسبة.

(نفس المرجع السابق، 36)

خلاصة:

نستنتج مما سبق أن الطفل يفهم اللغة قبل أن ينطقها فهذا الأخير يفهم كثيرا ما يقال له أولا قبل النطق هذا يعني أنه اكتسب بعض المعارف الهامة عند اللغة قبل أن ينطقها بالفعل.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعد التعرف على كل ماله علاقة " باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والفهم الشفهي"، وبعد ضبط المفاهيم الأساسية للموضوع، سوف نستعرض الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا وكذلك نتائج الدراسة وتفسيرها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الأساليب التي من يمكن خلالها أخذ معلومات أولية حول الموضوع وهي مرحلة قبلية للدراسة الأساسية تقيم جمع معلومات وبيانات كافية عن الظاهرة المراد دراستها.

2-إجراءات الدراسة الإستطلاعية

بعد موافقة مدير المؤسسة الابتدائية دردوري خزاني بحاسي خليفة على إجراء التريص الميداني تم التنقل إلى المؤسسة بغية التعرف أكثر على مكان الدراسة وكان ذلك في يوم 11 مارس 2024، توجهنا إلى الأقسام وبمساعدة الأساتذة وإجاباتهم على استبيان تشتت الانتباه وفرط الحركة تم تحديد عينة تحمل الاضطراب وعينة ليست مصابة، من خلال النتائج المتحصل عليها استطعنا تحديد عينة الدراسة الأساسية وطبق إختبار الفهم الشفهي على حالتين وتم التجاوب بفاعلية.

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم تحديد مكان إجراء الدراسة والتي كانت في المدرسة الابتدائية السالفة الذكر، وحددنا 10 تلاميذ كعينة للدراسة الأساسية بعد تطبيق اختبار الفهم الشفهي على حالتين من العينة الاستطلاعية تم التأكد من صلاحية هذه الدراسة على العينة الأساسية.

3-الدراسة الأساسية وإجراءاتها:

1-3 منهج الدراسة :

يعتبر المنهج الطريق الذي يتبعه الباحث ويسترشد به في سبيل الوصول إلى الحلول المناسبة لمشكلة بحثه ومن خلال دراستنا والتي كانت تحت عنوان تقييم إستراتيجية الفهم الشفهي لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة تم استخدام المنهج الوصفي المقارن لتلاؤمه مع الدراسة والذي يعد من أهم أنواع مناهج البحث العلمي يستخدم للمقارنة بين ظاهرتين أو أكثر يهدف إلى التوصل إلى نتائج الظاهرة المدروسة بما يمكن من تخطيطها مستقبلا.

3-2 عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة الأساسية من 10 أطفال يبلغ سنهم 10 سنوات يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي و تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث تم توزيع المقياس على معلمي التلاميذ، وبعد حساب درجات المحك تم تحديد 5 حالات من الأطفال ذوي فرط الحركة و 5 حالات أخرى لأطفال عاديين تم اختيارهم بطريقة قصدية.

جدول (1) : يوضح نتائج تطبيق مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه

التلاميذ	العمر	السنة	درجة الاختبار
ح 1	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	75
ح 2	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	72
ح 3	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	74
ح 4	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	74
ح 5	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	73

جدول (2) : يوضح نتائج تطبيق مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للاطفال العاديين

التلاميذ	العمر	السنة	درجة الاختبار
ح 1	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	52
ح 2	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	57
ح 3	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	55
ح 4	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	53
ح 5	10 سنوات	الرابعة ابتدائي	56

3-3 حدود الدراسة:

المجال الزمني:

تمت هذه الدراسة في الفترة الممتدة بين 14 أبريل 2024 إلى 18 أبريل وقد تم فيها توزيع الاستبيانات على المعلمين وجمعها و تطبيق إختبار الفهم الشفهي على التلاميذ.

المجال المكاني:

تم إجراء هذا البحث بالمؤسسة الابتدائية دردوري خزاني بحاسي خليفة.

4-3 أدوات جمع البيانات:

أ/ مقياس تقدير المعلم لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ب/ اختبار الفهم الشفهي (O52)

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث عبد الحميد خمسي سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس.

أولاً: الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعمل من طرف الأطفال الصغار هذه الاستراتيجيات لا تتعدى بفهم المقروء فقط بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية، الصرفية، والنحوية التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات اعقد منها وهي الإستراتيجية القصصية، هذا ما يمكن الطفل من تطوير وإنماء استراتيجيات فهم ضروري.

ثانياً - مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 صورة (حادثة)، والإجابة لا تقتيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي اكتسبها في سن مبكرة، والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة، من هنا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم حادثة في الوضعية الشفهية، ولهذا فعلى الطفل أن يجب بالتعيين على الصورة التي توافق الجملة التي يلقيها عليه الباحث وأهم الاستراتيجيات التي تجدها في هذا الاختبار هي:

- بالنسبة للفهم الفوري نجد:

● الإستراتيجية المعجمية.

● الإستراتيجية الصرفية النحوية.

● الإستراتيجية القصصية.

- أما بالنسبة للفهم الكلي فنجد:

- سلوك المواظبة.

- سلوك تغيير التعيين.

- سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور الاختبار يحتوي على 52 صورة (حادثة) موزعة على 30 لوحة، كل لوحة تحوي 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد، وينقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء (أ):

يحتوي هذا الجزء على 17 موقف (حادثة) موزعة على 14 لوحة تسمح باختبار الإستراتيجية المعجمية، والتي يرمز لها بـ: (L). زمن المفروض أن الطفل البالغ من العمر ما بين أربعة (04) وست (06) سنوات قادر على أن يجتازها بنجاح. أهم اللوحات التي نجدها في الإستراتيجية المعجمية هي: اللوحة الأولى (01)، الثانية (02)، الثالثة (03)، الرابعة (04)، الخامسة (05)، السابعة (07)، العشرة (10)، الحادية عشر (11)، الثالثة عشر (13)، السادسة عشر (16)، العشرون (20)، الثالثة والعشرون (23)، الخامسة والعشرون (25)، والثامنة والعشرون (28).
تجدر بنا الإشارة إلى أن عدد الحوادث لا يتوافق مع عدد اللوحات وهذا راجع أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت من أهم هذه اللوحات. اللوحة الأولى، اللوحة الثانية، والثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

الرجل واقف	البنيت تجري
الولد يجري	الولد واقف

اللوحة 1/ بند من بنود الإستراتيجية المعجمية 0

الجزء (ب):

يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة، يسمح لنا هذا الجزء باختبار الإستراتيجية الصرفية النحوية، والتي يرمز لها بـ (M - S)، من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الإستراتيجية في سن الخامسة ونصف.
أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي: اللوحة الرابعة (04)، الخامسة (05)، السابعة (07)، الثالثة عشر (13)، الرابعة عشر (14)، السادسة عشر (16)، السابعة عشر (17)، الثامنة عشر (18)، التاسعة عشر (19)، الواحدة والعشرون (21)، الثانية والعشرون (22)، الثالثة والعشرين (23)، الخامسة والعشرين (25)، السادسة والعشرون (26)، التاسعة والعشرون (29)، واللوحة الثلاثون (30). ونذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الإستراتيجية (الصرفية النحوية) أصعب من الإستراتيجية السابقة (المعجمية)، وهذا لاستعمال أدوات الصرف والنحو، نذكر على سبيل المثال: حروف الضمائر، البنية الزمانية، الجمع، المفرد، المثنى، المذكر... الخ.

هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته اللسانية (métalinguistique)، وبالتالي تمكنه من اختبار صورة عن أخرى. المثال التالي يوضح احد اللوحات بمواقفها الأربعة لهذه الإستراتيجية:

السيارة متوقفة أمام المنزل	السيارة بداخل المنزل
لا توجد سيارة أمام المنزل	السيارة موجودة بين المنزلين

اللوحة 14/ بند من بنود الإستراتيجية الصرفية- النحوية

الجزء (ج):

يحتوي على 12 حادثة موزعة على 12 لوحة، أي لكل حادثة لوحة، حيث يسمح لنا باختبار الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها ب (C)، من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الإستراتيجية انطلاقاً من 06 سنوات إلى ما فوق أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي: اللوحة السادسة (06)، التاسعة (09)، العشرة (10)، الحادية عشر (11)، الثانية عشر (12)، الخامسة عشر (15)، الثامنة عشر (18)، العشرون (20)، الرابعة والعشرون (24)، السابعة والعشرون (27)، الثامنة والعشرون (28)، التاسعة والعشرون (29). يعتبر هذا الجزء اعقد من سابقه، وهذا لتنوع البنيات اللسانية وكذا التشابه بين حادثة وأخرى. والشكل الموالي يوضح احد اللوحات بمواقفها الأربعة لهذه الإستراتيجية.

الولد نائم والمطر يتساقط في الخارج	أرى أنها مشمسة في الخارج
أرى أنها تمطر في الخارج	الولد يلعب في المطر والأم تنظر إليه

اللوحة 10/ بند من بنود الإستراتيجية القصصية

ثالثاً - أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية :

دفتر يحتوي على التعريف بأهداف هذا الاختبار، والخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار (manuel)

دفتر ثاني يضم كل لوحات الاختبار (30 لوحة)، حيث أن كل لوحة تحمل أربعة صور يتم ترقيمها على النحو التالي:

1	2
3	4

ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية وهي عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي:

الصفحة الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة إلى طريقة حساب النقاط المحصل عليها، وفي أسفل الصفحة مخطط لتمثيل النسب المتحصل عليها لكل من الفهم الفوري، والفهم الكلي لكل حالة.

الصفحة الثانية والثالثة توجد فيهما الجمل الخاصة بـ (52) موقف (حادثة) الموزعة على مختلف الاستراتيجيات، وهي مقسمة إلى سبعة (07) أعمدة، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة :

العمود الأول (L): والذي يمثل الإستراتيجية المعجمية، وتحتوي على سبعة عشر (17) جملة.
العمود الثاني (M-S): والذي يمثل الإستراتيجية الصرفية النحوية، وتحتوي على ثلاثة وعشرين (23) جملة.

العمود الثالث (C): والذي يمثل الإستراتيجية القصصية أو المعقدة، والتي تحتوي على اثني عشر (12) جملة. يتم فيه تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل إستراتيجية.

كل من العمود الأول والثاني والثالث ينطويان تحت التقديم الأول. (D1)
العمود الرابع (D2): والذي يمثل التقديم الثاني، يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئ في التقديم الأول.

العمود الخامس (P): والذي يمثل سلوك المواظبة على الخطأ، يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول والثاني، والتي كانت الإجابات خاطئة في كلتا الحالتين

العمود السادس (DA1): ويتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة في التقديم الأول

العمود السابع (DA2): يتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة في التقديم الثاني.

الصفحة الرابعة: والأخيرة توجد فيها (06) مخططات خاصة بتجانس النتائج التي حصلها التلميذ مقارنة بقيمة N1 التي تمثل الفهم الفوري.

رابعاً- التعليم:

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي على أربعة (04) صور، ولهذا فاللوحة المرقمة صفر (0) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو الآتي:

"سوف نقوم بلعبة: أنا أقرأ أو ألقى عليك جملة، وأنت تقوم بتعيين الصورة التي تناسب والجملة"

مثال:

1-0-أرني الصورة أين يوجد " الولد"

0-2- " أرني الصورة أين توجد " البنت الصغيرة "

0-3-أرني الصورة أين يوجد " الرجل مربع اليدين ."

وبالتالي تكون التعليم لكل الاختبار على النحو التالي:

"أرني الصورة أين يوجد"

مع مراعاة عدة أمور والتي تتمثل في أن تعطى التعليم:

- بصوت عادي.
- دون إصرار أو إلحاح.
- دون تغيير في حدة الصوت.

خامساً: التنقيط :

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل الصحيحة في التعيين الأول وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات (L, M-s, C) وهذا مع كل المواقف (الحاديات). أما في حالة الإجابة الخاطئة يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا اخفق الطفل في التعيين الأولى، تعطى له فرصة ثانية، وذلك بإعادة التقديم للمرة الثانية، وبنفس التقديم الأول من غير نقصان ولا زيادة، ويتم تدوين العلامة في الخانة التي تدرج تحت العمود (D2)، وهي خاصة بالتعيين الثاني.

في حالة الإجابة صحيحة نضع علامة (+) أما إذا كانت خاطئة، فنضع رقم الصورة المعينة من طرف التلميذ.

سادسا: طريقة حساب النقاط

في المرحلة الأولى يكفى حساب عدد العلامات (+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة, ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة, وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين:
 $L, M-S, C, D_2, P, DA_1, DA_2$

النقطة N_1 : هي حصيلة جمع النقاط الأعمدة الثلاث ($L, M-S, C$) وفق القانون التالي:

$$N_1 = L + M-S + C$$

النقطة N_2 : يمكن التحصل عليها انطلاقا من النقطة (N_1) بالإضافة إلى النقطة (D_2) المحصل عليها من خلال التعيين الثاني ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$N_2 = N_1 + D_2$$

النقطة (P): يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$P = (total\ P / 52 - N_1) 100$$

النقطة ($A-C$): يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين: N_1, N_2 الخاصة بالتعيين الأول والثاني, يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$A-C = (N_2 - N_1 / 52 - N_1) 100$$

النقطة ($C-D$): يتم حسابها انطلاقا من نقطة $A-C$ بتطبيق القانون التالي:

$$C-D = 100 - A-C - P$$

وانطلاقا من كل هذه النقاط المحسوبة يمكن التوصل إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة, وكذا التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه الحوادث سواء كانت الإجابات صحيحة أو خاطئة, وللحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحني:

المنحى الأول الموجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل انطلاقا من النقطتين N_1 و N_2

المنحى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة (الرابعة), دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج وقفا لقيمة الفهم الفوري N_1 المحصل عليها, وكذا التأكد حقا من أن الطفل متمو وضع في المنطقة العادية (normalité) أو غير ذلك.

سابعا: التعديلات التي أجريت على الاختبار:

لقد تمت ترجمة الجمل التي احتواها الاختبار مع المحافظة على خصائص الجملة من معجمية, وصرفية نحوية, وكذا معقدة (قصصية), وتم تمريرها على مجموعة من الأطفال الأسوياء, وترجمة الجمل الخاصة بالصورة (الحادثات), والتي يقوم المختص بإلقائها على الطفل, أما الصورة التي يقوم الطفل بالإشارة إليها لا تحتاج إلى أي تكييف, لأنها صور مألوفا لدى الطفل ولا توجد صور لا تتماشى مع ثقافة المجتمع الجزائري.

فيما يخص الترجمة فقد قمنا باتباع الترجمة التي ذكرناها سابقا مع تصحيحنا لبعض الأخطاء التي وقعت فيها الباحثة دحال للجمل مع المحافظة على كل خصائص الجملة من: فعل, وفاعل, ومفعول به, والظروف الزمانية والمكانية, اسم, ماضي, مضارع, نفي, المثني, الجمع, المذكر, المؤنث, ...الخ. (بن عصمان، 2006)

ثامنا: طريقة إجراء الاختبار:

قمنا بتطبيق الاختبار على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المصابين بعسر القراءة بطريقة فردية. أما التعليم فقد كانت نفس التعليم المعطاة في الاختبار. بمعنى: " ارني الصورة... " يتم شرح الطريقة للطفل بقولنا " سأقرأ عليك جملة, وما عليك الاستماع جيدا وان تضع إصبعك على الصورة التي تتوافق مع الجملة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

4- عرض نتائج الدراسة:

1-4 عرض الحالات ونتائج الاختبار الشفهي لذوي فرط الحركة والأطفال العاديين:

نموذج عن تطبيق الاختبار لذوي فرط الحركة:

البيانات الأولية:

الاسم: الحاج السن: 10 سنوات المستوى الدراسي: الرابعة ابتدائي

جدول (3) نموذج عن نتائج تطبيق الاختبار الشفهي للحالة 1

الاجابات الشادة للتعين (DA ₂) الثاني	الاجابات الشادة للتعين (DA ₁) الاول	سلوك المواظبة على الخطأ (P)	التعنين الثاني (D2)	الاستراتيجية القصصية (C)	الاستراتيجية الصرفية النحوية (M-C)	الاستراتيجية المعجمية (L)
DA ₂ =1	DA ₁ =7	P=6	D ₂ =12	C=7	M-S=14	L=12

حساب النقاط:

1/ حساب الفهم الفوري: (N₁)

$$N_1 = L + M - S + C$$

$$N_1 = 12 + 14 + 7 = 33$$

$$N_1 = 33$$

2/ حساب الفهم الكلي: (N₂)

$$N_2 = N_1 + D_2$$

$$N_2 = 33 + 12 = 45$$

$$N_2 = 45$$

3/ حساب سلوك المواظبة: (P)

$$P = (\text{total } p / 52 - N_1) \cdot 100$$

$$P = (6 / 52 - 33) \cdot 100$$

$$P = (6 / 19) \cdot 100$$

$$P = 31$$

4/ حساب سلوك التصحيح الذاتي: (A-C)

$$A - C = (N_2 - N_1 / 52 - N_1) \cdot 100$$

$$A - C = (45 - 33 / 52 - 33) \cdot 100$$

$$A - C = (12 / 19) \cdot 100$$

$$A - C = (0.63) \cdot 100$$

$$A - C = (63)$$

5/ حساب سلوك التغير الذاتي: (C-D)

$$C-D=100-A-C-P$$

$$C-D=100-63-31$$

$$C-D=6$$

جدول (4) يمثل نتائج النقاط اختبار الفهم الشفهي

سلوك التغير الذاتي (C-D)	التصحيح الذاتي (A-C)	سلوك المواظبة (P)	الفهم الكلي (N ₂)	الفهم الفوري (N ₁)
6	63	31	45	33

5- عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

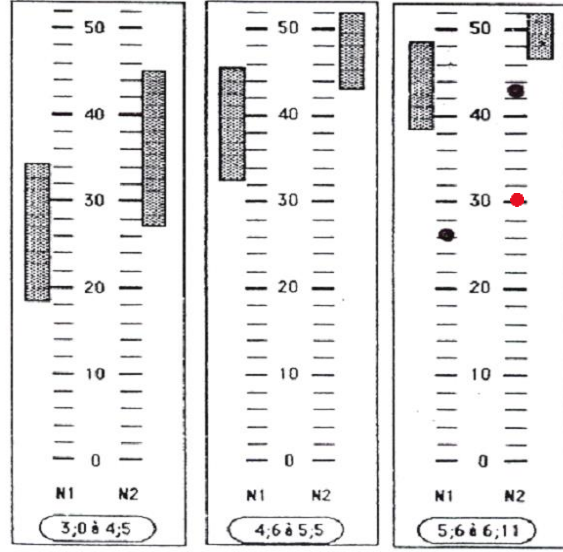
عرض وتحليل لنتائج اختبار الفهم الشفهي للأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة

1-5 عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى

C-D	A-C	N2	N1	DA2	DA1	P	D2	D1			
								C	M-S	L	
06	63	45	33	1	7	06	12	7	14	12	1
1	16	42	40	2	5	10	2	7	17	16	2
1	38	41	34	4	6	11	7	5	16	13	3
1	47	42	33	5	8	10	9	5	15	13	4
00	75	49	40	2	5	3	9	8	17	15	5
2	48	44	36	3	7	8	8	7	16	14	المجموع
CD	AC	N2				P		N1			
2	48	44				53		37			

الجدول (05): نتائج اختبار إستراتيجيات الفهم (O-52) لعينة الدراسة

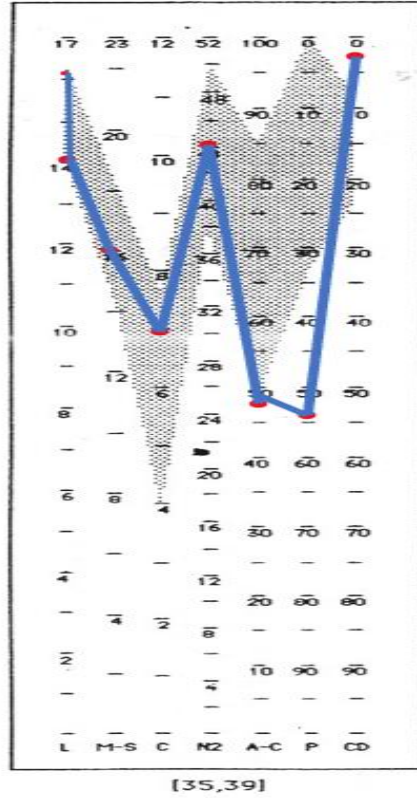
Profil de niveau
de compréhension
(Notes N_1 et N_2)



- المخطط البياني **profil** لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2) - مجموع الحالات ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط

من خلال المخطط البياني *profil* لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2)، لمجموع الحالات ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط يظهر لنا أن مستوى الفهم الفوري منخفض ($N1=37$) وبصورة ملفتة للانتباه عن المستوى المرجعي الذي يكون فيه أقرانها من نفس السن، و من خلال النتائج يظهر أنها تستعمل الإستراتيجية الصرفية النحوية (M-S) والمعجمية (L) بصورة أكبر من الإستراتيجية القصصية أو المعقدة (C)، حيث أن هذه الأخيرة تستعمل بصفة قليلة، هذا فيما يخص التقديم الأول (D1)

أما فيما يخص الفهم الكلي ($N2=44$) فهناك انخفاض ضئيل عن المستوى العادي الذي يكون فيه الأقران من نفس السن.



المخطط البياني لتجانس القيم وفقاً لقيمة **NI** (الفهم الفوري) لمجموع الحالات ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط

فيما يخص المنحنى الثاني والذي يمثل تجانس القيم المتحصل عليها وفقاً لقيمة **NI**، نجد أنّ الحالات رغم ضعف المستوى الذي ظهرت به في الفهم الفوري وكذا الفهم الكلّي إلا أن هناك تجانس بين القيم المتحصل عليها والتي تتوافق مع مستوى الأطفال الأقل سنّاً تتراوح أعمار ما بين الخامسة والستة سنوات حسب عبد الحميد خمسي

ومن خلال أعمار الحالات موضوع الدراسة التي تبلغ من العمر 10 سنوات، يظهر لنا انخفاض نسبي في استعمال الإستراتيجيات المعجمية والصرفية النحوية على العموم، والإستراتيجية القصصية بصفة خاصة، وهذا ما يمكننا من القول أنّ الحالة تعتمد كثيراً على الإستراتيجية المعجمية والتي تنمو من المكتسبات اللسانية السابقة في المحيط العائلي والمدرسي، حيث تكون وحدة فهم الكلمة والتي تعتبر أصغر وحدة لسانية للفهم، كما أن الحالات لا تستعمل إستراتيجيات الفهم بنفس الوتيرة التي

يستعملها الأسوياء من نفس السن و هو ما يبدو جلياً من خلال المستوى المرجعي للفهم الممثل في المنحنى الأول.

عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

بغرض معالجة الفرضية الأول للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الفهم الكلي وإستراتيجية الفهم الفوري لصالح الفهم الفوري لدى أطفال ذوي فرط الحركة، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (00): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين الفهم الفوري والفهم الكلي للفرضية الأولى

مستوى الدلالة	قيمة T	الفوري			الكلي			
		ع	م	ن	ع	م	ن	
0.006	5.33	3.67	36	5	5.24	17	5	الاختبار

يتضح من الجدول رقم (00) أن القيمة المطلقة لإختبار Ttest للفروق بين المتوسطات قدرت بـ: (5.33) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة sig (0.01)، وعليه يتم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الفهم الكلي وإستراتيجية الفهم الفوري لدى أطفال ذوي فرط الحركة، وبمقارنة المتوسطات نجد أن المتوسط الحسابي للفهم الكلي يقدر بـ: (17) وهو أصغر من المتوسط الحسابي للفهم الفوري الذي يقدر بـ: (36) ونجد أن الفروق لصالح الفهم الفوري، وعليه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجية الفهم الكلي وإستراتيجية الفهم الفوري لدى أطفال ذوي فرط الحركة لصالح إستراتيجية الفهم الفوري.

عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

بغرض معالجة الفرضية الثانية للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية الفهم الكلي بين ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه والعاديين، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): يوضح قيمة ودلالة الفروق في الفهم الكليين العاديين وذوي فرط الحركة الفرضية الثانية

مستوى الدلالة	قيمة T	مستوى الدلالة	قيمة F	العاديين			ذوي فرط الحركة			
				ع	م	ن	ع	م	ن	
0.85	0.18	0.30	1.18	3.67	36	5	3.04	36.40	5	الفهم الكلي

يتضح من الجدول رقم (00) أن قيمة اختبار ليفين Leven test لتجانس التباين قدرت بـ: (1.18) عند مستوى الدلالة sig (0.30) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وهذا ما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تباين في التجانس أي أن المجموعتين متجانستين، كما أن القيمة المطلقة لإختبار Ttest للفروق بين المتوسطات قدرت بـ: (0.18) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة sig (0.05)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية الفهم الكلي بين ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه والعاديين.

عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

بغرض معالجة الفرضية الثالثة للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية الفهم الفوري بين ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه والعاديين، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (08): يوضح قيمة ودلالة الفروق في الفهم الفوري بين العاديين وذوي فرط الحركة الفرضية الثالثة

مستوى الدلالة	قيمة T	مستوى الدلالة	قيمة F	العاديين			ذوي فرط الحركة			
				ع	م	ن	ع	م	ن	
0.06	2.16	0.69	0.16	6.36	9	5	5.24	17	5	الفهم الفوري

يتضح من الجدول رقم (00) أن قيمة اختبار ليفين Leven test لتجانس التباين قدرت بـ: (0.16) عند مستوى الدلالة sig(0.30) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وهذا ما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تباين في التجانس أي أن المجموعتين متجانستين، كما أن القيمة المطلقة لإختبار Ttest للفروق بين المتوسطات قدرت بـ: (2.16) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة sig (0.06)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية الفهم الفوري بين ذوي فرط الحركة وتششت الانتباه والعاديين.

6- تفسير النتائج:

إنّ الفهم لدى الطفل المصاب بتشتت الانتباه وفرط الحركة يظهر بصورة مختلفة عن الفهم عند الطفل السوي و ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها في دراستنا حيث أن الطفل المصاب باضطراب فرط الحركة تتأثر لديه القدرات المعرفية. و الفهم لدى هؤلاء الأطفال يكون أقل من مستوى الفهم لدى الأطفال الأسوياء هذا ما تبين لنا من خلال النتائج الإحصائية و كذا نتائج اختبار الفهم الشفهي 052 المتحصل عليها.

ناهيك على أن الفهم الفوري لدى الأطفال المصابين منخفض وبصورة ملفتة للانتباه عن المستوى المرجعي الذي يكون فيه أقرانهم من نفس السن يظهر أنهم يستعملون الإستراتيجية الصرفية النحوية والمعجمية بصورة أكبر من الإستراتيجية القصصية أو المعقدة، أي من خلال النسب المئوية التي سجلناها أظهرت أنّ الأطفال المصابين بفرط الحركة يستعملون الإستراتيجية المعجمية بنسبة أكبر و بنسبة أقل باقي الإستراتيجيات، و كذا مستوى الفهم الكلّي بدا أقل من المستوى المرجعي، و هذا الأخير تأثر بالمستوى المتدني للفهم الفوري الذي يعتبر أحد مكوناته إضافة إلى المراقبة على الخطأ التي شكلت عاملا معتبرا في التأثير على الفهم الكلّي. و هذا ما يحقق لنا الفرضية الأولى التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات الفهم الفوري واستراتيجيات الفهم الكلّي لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة. بينما الفرضية الثانية توضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية الفهم الكلّي بين ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة والعاديين، كذلك الفرضية الثالثة تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الفهم الفوري بين ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة والعاديين.

و كلّ هاته النتائج التي توصلنا إليها لها خلفية علمية ذكرها كثير من الباحثين عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة و مدى تأثيره على المصابين به من الناحية المعرفية، وهذا ما أظهرته دراسة سحر الخشمري وتوصلت إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب ADHD تظهر لديهم صعوبات التعلم بشكلها الأكاديمي المتمثل في القراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم وضعف في الرياضيات أما النمائية فتتمثل في مشكلة عمليات الانتباه والذاكرة حيث تظهر نتائجه في الرسوب المدرسي و من خلال النتائج فإنّ اعتماد الطفل المصاب بتشتت الانتباه وفرط الحركة على الإستراتيجية المعجمية كونها بسيطة.

ومن خلال نتائج دراستنا يسعنا القول أن هذه الأخيرة توافقت مع دراسة الباحث بن عصمان عبد الله 2005 التي كانت تحت عنوان دراسة استراتيجيات الفهم لدى الأطفال المصابين بالوهن الحركي الدماغي (IMC) بتطبيق اختبار O-52 ، رغم أن دراستنا كانت بها فروق ليست بنفس الدرجة بين العاديين والمضطربين في استخدام استراتيجية الفهم الكلي.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها فيجب علينا الأخذ بعين الاعتبار البرامج التي تقدم لذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، انطلاقاً من التشخيص الجيد للحالة .

و على الرغم من النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا هذه، إلا أننا لا يمكننا تعميم هذه النتائج على كافة الأطفال المصابين بتشتت الانتباه وفرط الحركة ، وذلك لصغر حجم مجموعة الدراسة

استنتاج عام :

من خلال ما تم تقديمه حول الدراسة وانطلاقاً من الدراسات السابقة حول الموضوع والتي وضحت أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة يؤثر على القدرات المعرفية و الحركية للطفل، ومن منطلق ما تناولته دراستنا هذه و التي تطرقنا فيها إلى تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي لدى الأطفال المصابين بتشتت الانتباه وفرط الحركة يمكننا القول أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة يسبب عدة مشكلات نفسية معرفية وصعوبات تعليمية تؤثر بدورها على فهم اللغة للطفل بصفة عامة واللغة الشفهية بصفة خاصة مما يجعله ومعلميه يعيشون في حالة توتر وقلق لان مثل هذه الحالات تعرقل صيرورة الدرس لأن الفهم لدى الطفل المصاب بفرط الحركة يختلف عن الفهم لدى الطفل السوي باعتبار أن الفهم لديهم لا يصل إلى مستوى الفهم لدى الأطفال الأسوياء ولأجل هذا أظهر العديد من الباحثين اهتمامهم بهذا الاضطراب لتقديم حلول ومقترحات لتفادي أي مشكلة قد تعترض الطفل كل هذا يسوقنا إلى الاهتمام أكثر بالبرامج المقدمة لهذه الفئة، و ذلك من خلال التشخيص الأمثل وتقديم الحلول المناسبة والملائمة لقدراتهم.

جاءت هذه الدراسة كغيرها من الدراسات لمساعدة الأولياء والمعلمين وتبصيرهم بالمشكلات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتقديم بعض الإرشادات التي تساهم في التعامل معهم.

اقتراحات وتوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تخص الفهم الشفهي
- تشجيع الطفل على ممارسة الأنشطة التي تحتاج إلى تركيز أكثر مما تحتاج إلى نشاط بدني
- حرص المعلمين على تطوير مهاراتهم للتعامل مع السلوك المرضي.
- القيام بالمزيد من البحوث الخاصة بالصعوبات النمائية لدى طفل ADHD

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2016) صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية (ب. ط). عمان: مؤسسه الوراق للنشر والتوزيع.
2. احمد يحيى، خوله (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية . (ط 1). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
3. البطاينه، أسامه (2005). صعوبات التعلم النظرية والممارسة (ط 1). عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.
4. حجازي، محمود فهمي (ب. س). مدخل إلى علم اللغة (طبعه جديدة) القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
5. ألزغلول، عماد عبد الرحيم (2006). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال (ط 1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع
6. السيد، عبيد ماجدة (2015). الاضطرابات السلوكية (ط 1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع
7. الشجيري، هادي احمد فرحان (2001) الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيميه وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية (ط 1). بيروت - لبنان: دار البشائر الاسلاميه
8. العثوم، عدنان يوسف (ب. س). علم النفس المعرفة النظرية والتطبيق (ب. ط). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
9. عواشرية، السعيد، (2005). الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر: موندىال كوم للطباعة.
10. القراء، محمد حسن و احمد جراح بدر احمد (2016). فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه (ط 1). عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
11. محمد علي، محمد النوبي (2009). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة (ط 1). عمان: دار وائل للنشر

12. محمد علي، محمد النوبي (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات (ب. ط.). دار صفاء للنشر والتوزيع.
13. مخيمر، عماد محمد و محمد علي هبه (2006). المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطوه وطرق الوقاية والعلاج (ط 1). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. سيد احمد، السيد علي و محمد بدر فائقة (1999). اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه (ط 1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
14. المرسومي، ليلي يوسف كريم (2011). فاعليه برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط نشاط الحركي.
15. مصطفى، أسامه فاروق (2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسباب. التشخيص. العلاج (ط 1) عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
16. بن عصمان، عبد الله (2005). دراسة استراتيجيات الفهم لدى الأطفال المصابين بالوهن الحركي الدماغي (IMC) بتطبيق اختبار O-52 (مذكرة لنيل درجة الماجستير: غير منشورة) كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية: جامعة الجزائر
17. بوحيتم، زوليخة (2014). عسر القراءة لدى تلاميذ المصابين باضطراب فرط النشاط
18. الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر: غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية جامعة محمد خيضر: بسكرة.
19. حساني، مريم (2015). إستراتيجية الفهم الشفوي لدى الطفل الذي يعاني من فرط الحركة) مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر: غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الدكتور مولاي الطاهر: سعيدة.
20. شبرو، إسلام (2019) اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي (مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر: غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

21. ضراوي، الزهرة و قومي سهام (2021). فرط النشاط الحركي وتششت الانتباه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي (دراسة مكملة لنيل شهادة الماستر: غير منشورة) جامعة احمد دراية – أدرار.

22. محاسن مهدي، عمر الحسين

23. يوبي، نبيلة (2014). فعالية العلاج السلوكي للأطفال المتدربين مفرطي الحركة و متشتتي الانتباه ما بين 6-12 سنة (رسالة لنيل شهادة ماجستير: غير منشورة). جامعة وهران.

24. الأنصاري، إسلام عبد الله و صياح منصور عبد الله (2002). "الفروق في مفردات اللغتين المستقبلية والتعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي بالصف الرابع الابتدائي. المجلة العربية للنشر العلمي (28). 144-166.

25. جعلاب، محمد الصالح و قالي نجا (2022). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي لدى المتخلفين ذهنيا بدرجة بسيطة. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (01). 279-290.

26. غزالي، نعيمة (ب. ب. س). الفهم اللغوي الشفهي. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 فوري.فرط	36.0000	5	3.67423	1.64317
كلي.فرط	17.0000	5	5.24404	2.34521

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 فوري.فرط & كلي.فرط	5	-.584	.301

Paired Samples Test

Paired Differences

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	
					Lower	Upper		
Pair 1 فوري.فرط - كلي.فرط		19.0000	7.96869	3.56371	9.10557	28.89443	5.332	

Group Statistics

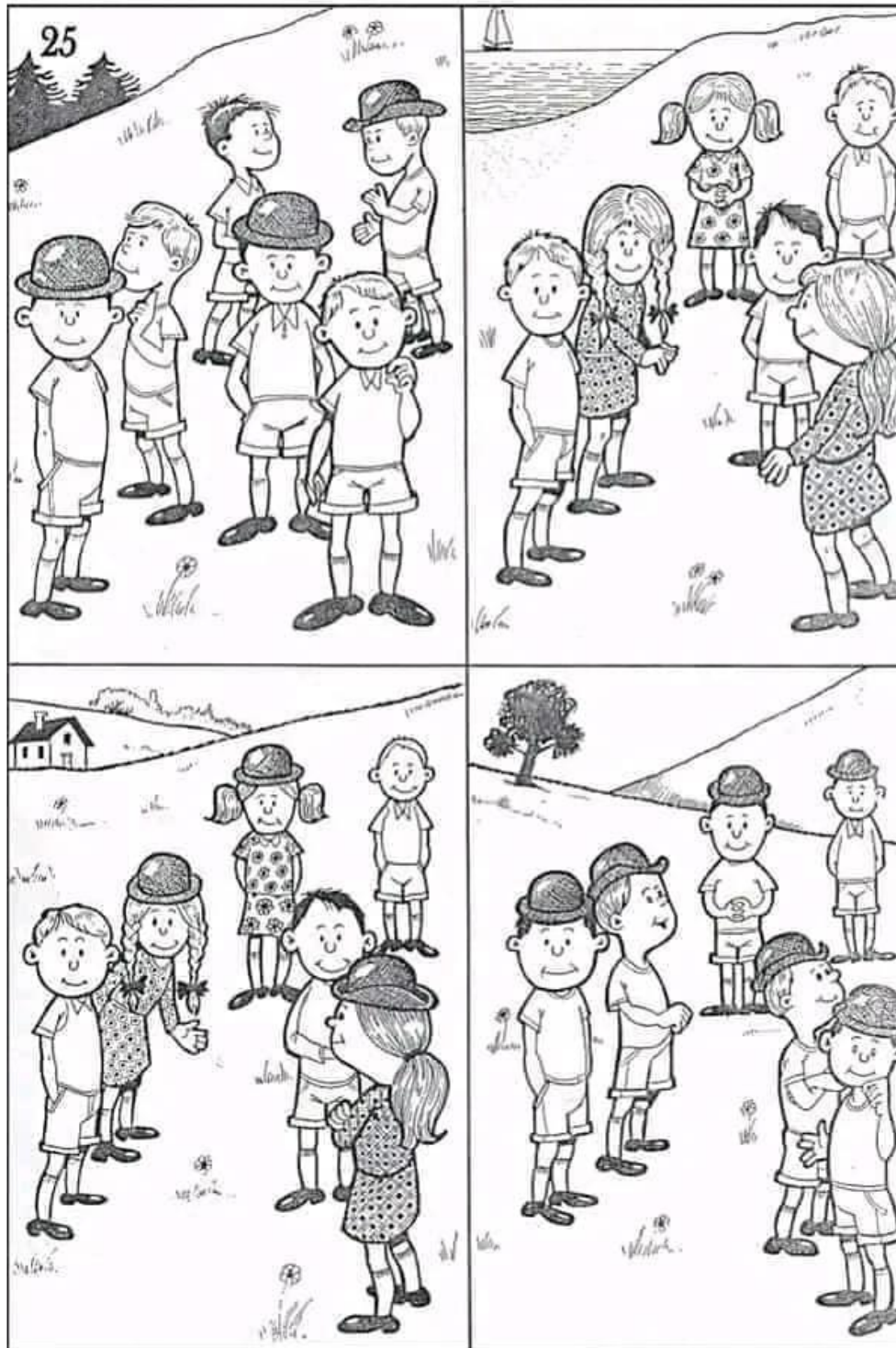
	الفئة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ط فوري.فرط	عادي	5	36.0000	3.67423	1.64317
	فرط	5	36.4000	3.04959	1.36382
ي كلي.عادي	عادي	5	9.0000	6.36396	2.84605
	فرط	5	17.0000	5.24404	2.34521

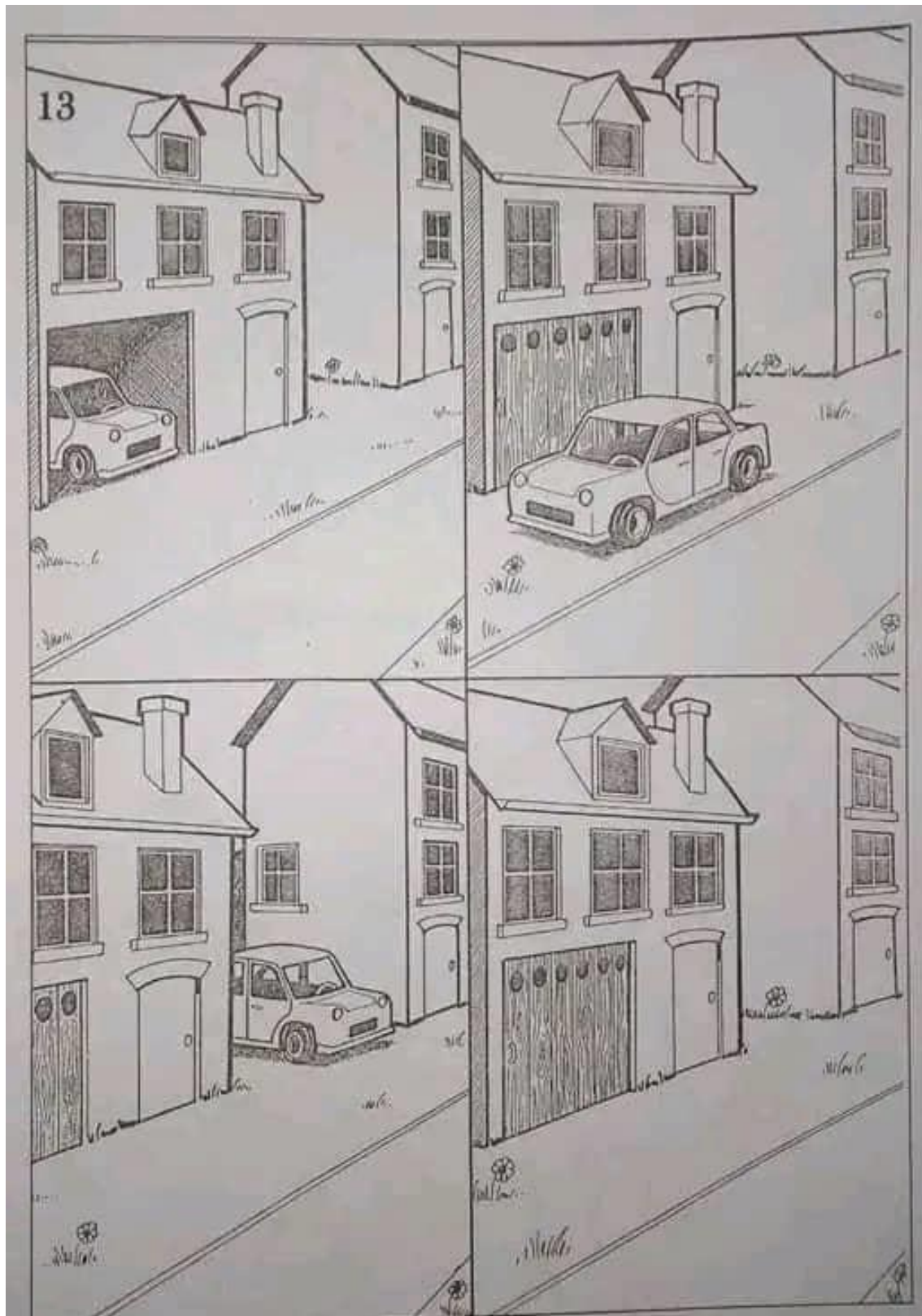
Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances

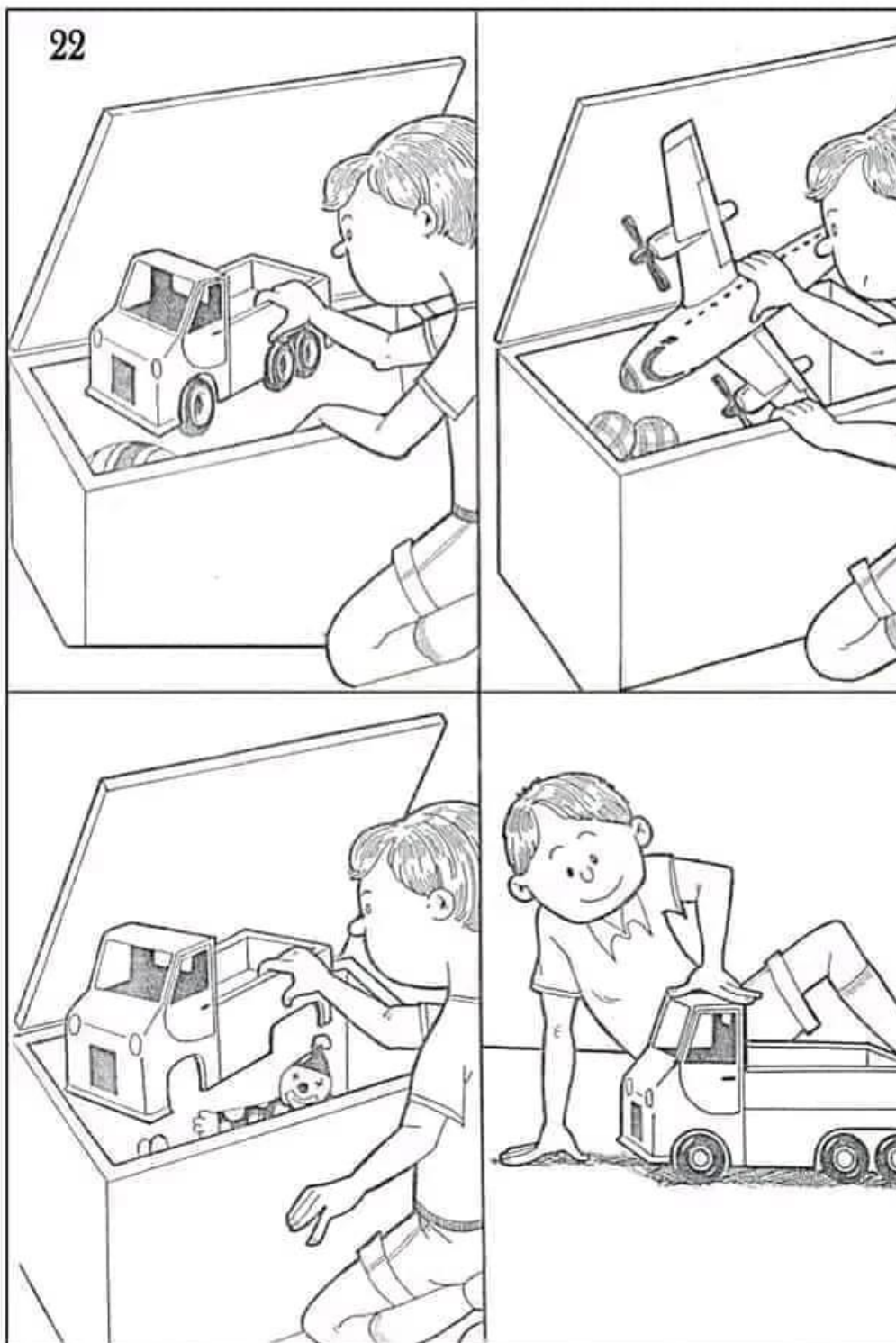
t-test for E

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Diff
فوري. فرط	Equal variances assumed	1.183	.308	-.187-	8	.856	
	Equal variances not assumed			-.187-	7.737	.856	
كلي. عادي	Equal variances assumed	.167	.694	-2.169-	8	.062	-8
	Equal variances not assumed			-2.169-	7.718	.063	-8





22



D_1 D_2 							
DA ₂	DA ₁	P	D ₂	C	M-S	L	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-17 السيارة تتبع الشاحنة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-17 السيارة التي تتبعها الشاحنة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-18 البنت الصغيرة تنظر اليه.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-18 البنت الصغيرة تنظر الى نفسها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-19 قالت امي " اين هذه الفتاة "
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-19 قالت امي " من هذه الفتاة "
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-20 البنت التي يغسل لها الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-20 البنت تغسل للولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-21 البنت الصغيرة تمشط شعرها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-21 البنت الصغيرة تمشط له شعره.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	22- ينظر الى العصفور الذي يطير.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-23 اخي الشاحنة التي كسرت عجلاتها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-23 اخي الشاحنة التي لم اكسر عجلاتها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	24- الباخرة التي في الميناء لها شراعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-25 الاطفال يلعبون.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-25 الولد يلعب.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-26 كل الاولاد لديهم قبعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-26 بعض الاولاد لديهم قبعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	27- اراك تاكل الثلجات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-28 الدب نائم.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-28 الدببة نائمة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-29 الدراجة على الحائط.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-29 الدراجة بجانب الحائط.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-30 البنت اكبر من الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-30 البنت اقل من الولد.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ← المجموع

DA₂ DA₁ P D₂ C M-S L

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة بخضر - الوادي



قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

مقياس اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

من أجل تشخيص دقيق للتمييز ومعرفة درجة إصابته باضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة نرجو من سيادتكم قراءة العبارات الواردة أدناه و وصف سلوكه بدقة عن طريق وضع علامة (X) في الخانة المناسبة حسب درجة انطباق الوصف عليه ولتسهيل ذلك نقدم لكم مثال توضيحي:

بيانات أولية عن التلميذ:

المدرسة: اسم التلميذ: السن :

القسم : اسم المعلم القائم بتعبئة المقياس :

رقم الفقرة	الفقرة	لا تنطبق أبد	تنطبق	تنطبق أحيان
أعراض تشتت الانتباه				
1	يواجه صعوبة في تركيز انتباهه			
2	يتشتت انتباهه بسهولة			
3	يحتاج إلى جهد للانتباه لتعليمات المعلم			
4	ينسى القيام بالواجبات المدرسية المسندة إليه			
5	يصعب عليه إتباع التعليمات			
6	يفشل في إتمام الأنشطة التي يبدأها			
7	ينتبه إلى التفاصيل غير المهمة في الأشياء من حوله			
8	يواجه صعوبة في الانتباه لتعليمات المعلم			
9	يبدو عليه الشرود الذهني			
10	يفقد بعض الأشياء والأدوات المدرسية			
أعراض فرط الحركة				
1	يخرج من مكانه دون مبرر			
2	يصعب عليه اللعب بهدوء مع زملاءه			

3	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم في مكانه
4	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه
5	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه
6	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه
7	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه
8	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه
9	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه
10	يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه				يتكلم كثيرا مقارنة بأقرانه

اعراض الاندفاعية

1	يجد صعوبة في انتظار دوره				يجد صعوبة في انتظار دوره
2	يجيب عن السؤال قبل اكتماله				يجيب عن السؤال قبل اكتماله
3	يظهر اندفاعا في تصرفاته				يظهر اندفاعا في تصرفاته
4	يصعب التنبؤ بسلوكه				يصعب التنبؤ بسلوكه
5	يتكلم دون استئذان				يتكلم دون استئذان
6	يبدو منهورا في تصرفاته				يبدو منهورا في تصرفاته

			لا يفكر في عواقب سلوكه	
			يجد صعوبة في انتظار التعليمات	8
			يقاطع الآخرين أثناء تحدثهم	9
			لا يستطيع السيطرة على انفعالاته	10