الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي –تبسة–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أساليب تدريس أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه في الطور الابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي

التخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة:
رفيقة هوام

إشراف الدكتور:
الطيب جبايلي

لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
كمال الدين دويشين	أستاذ مساعد أ	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي	رئيسا
الطيب جبايلي	أستاذ	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي	مشرفا ومقررا
أحمد عمارة	أستاذ مساعد أ	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم



شكر وعرفان:

قال تعالى: ﴿ولئن شكرتم لأزيدنكم﴾ [إبراهيم/09]

الحمد لله، نحمده ونشكره على هذه النعمة الطيبة والنافعة، نعمة العلم أولا، ثم نعمة إتمام مشوارنا الدراسي والجامعي ثانيا، ثم نعمة إكمال بحثنا المتواضع.

وقال عليه أفضل صلوات ربي: ﴿من لا يشكر الناس لا يشكر الله﴾

أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان كثير لأستاذي الفاضل "الطيب جبايلي" على إشرافه على هذه المذكرة، وتأطيره لي أثناء إعدادها، وعدم بخله بالتوجيه والنصح ورفع المعنويات إلى آخر لحظة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين كانوا دعما لنا خلال مشوارنا الجامعية.

وبالأخص الأساتذة أعضاء اللجنة المناقشة، وإلى كل من قدم لنا يد العون لإتمام هذا العمل.



مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير خلق الله، المبعوث بالرحمة سيدنا محمد عليه أفضل الصلوات وأزكى التسليم، وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

شهدت أساليب التدريس تنوعا وتطورا ملحوظا بين الماضي والحاضر نتيجة التطورات الحاصلة في جميع مرافق الحياة والحاجة التي يفرضها هذا العصر، وبما فيه من تقدم تكنولوجي يجعل التلميذ العادي لا يرضى بالطرق التقليدية فما بالك بالطفل المضطرب، إذ لم تعد الأساليب التقليدية وحدها كفيلة بمواكبة ومجاراة الفكر العصري الحديث، بل أصبح واجبا البحث في تقنيات جديدة تلائم مقتضيات التعليم في الفترة المعاصرة.

ومن هنا وقع اهتمامنا بموضوع أساليب تدريس أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه في الطور الابتدائي، باعتبار المرحلة الابتدائية هي القاعدة المثلى لتهيئة أطفال اليوم ليصبحوا رجال الغد وقادة المستقبل، لذا كان لابد من زيادة الاهتمام بهذه الفئة المهمشة في الوسط المدرسي وإعطائها حقوقها الكاملة لتحقيق تعليم ناجح، وأهم ما ينبغي التركيز عليه لإنجاح العملية التعلمية انتقاء أساليب التدريس التي تتماشى واحتياجات هذه الفئة من المضطربين سلوكيا.

ومن بين الأسباب التي دعتني لاختيار هذا الموضوع:

أسباب ذاتية:

- الميول الشخصي والرغبة الخاصة في هذا النوع من الدراسة.
- معاناتي من هذا الاضطراب الذي يشكل عائقا بيني وبين ما كنت أتمناه.
- رغبتي الشديدة في الاطلاع على كل صغيرة وكبيرة تتعلق بهذا الموضوع.

أسباب موضوعية:

- التعرف على أساليب تدريس أطفال الفرط وتشتت الانتباه وإيجاد استراتيجية فعالة للمساهمة في تحسين نجاح العملية التعليمية لهؤلاء الأطفال.
- إثراء الرصيد المعرفي من خلال تطوير أساليب التدريس لهذه الفئة من الأطفال.

وتتمحور إشكالية دراستنا الأساسية حول المشكل الآتي: ما هو واقع استخدام أساليب التدريس الفعالة على وجه الخصوص مع فئة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؟ ويا ترى ما هي المعوقات التي تحول دون الاعتماد على هذه الأساليب مع ما تطلبه من جهد ووقت وموارد؟

وتتفرع هذه الإشكالية عن أسئلة فرعية من بينها:

- ما مدى استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي؟
- ما هو مستوى المعوقات التي تواجه أساتذة الابتدائي أثناء التدريس بالأساليب الفعالة للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؟
- ما العوامل التي تحدد طبيعة أسلوب التدريس؟ ما المقصود بأساليب التدريس الفعالة؟ وما هي أنواعها؟
- ما مدى استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؟
- ما هي مستوى المعوقات التي تواجه أساتذة الابتدائي أثناء التدريس بالأساليب الفعالة للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

وقد اقتضى موضوع بحثي أن أتبع المنهج الوصفي الذي أتاح لي فرصة أكبر في إنجاز هذا الموضوع العلمي والغوص فيه، كما اعمدت آليتي الإحصاء والتحليل خاصة

في الجانب التطبيقي للدراسة لكي يسهل لي تحليل البيانات المتوصل إليها من أساتذة التعليم الابتدائي.

أما بنية البحث وأجزائه فهي على النحو الآتي: مقدمة، فصلين في الجانب النظري وفصل آخر تطبيقي وخاتمة.

تناولت في الفصل الأول المعنون بـــ: أساليب التدريس مقسم إلى ثلاث مباحث، عرضنا في المبحث الأول مفهوم أساليب التدريس وأنواعها والعوامل التي تحدد طبيعة الأسلوب، وعالجت في المبحث الثاني أساليب التدريس الفعالة وأنوعها، أما المبحث الثالث فتناولت فيه الإدارة الصفية الإيجابية كأسلوب مدعم للتدريس الفعال.

أما الفصل الثاني الذي عنوانه فرط الحركة وتشتت الانتباه، مقسم إلى أربعة مباحث، عرضت في المبحث الأول لمحة تاريخية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مفهومه وأنواعه، وعالجت في المبحث الثاني أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه وأسبابه، أما المبحث الثالث تناولت فيه نسبة انتشار فرط الحركة وتشتت الانتباه ومراحل تشخيصه وقياسه، والمبحث الرابع جعلته للصعوبات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

أما الفصل الثالث فهو فصل تطبيقي معنون بـــ: أساليب تدريس أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه في الطور الابتدائي –دراسة ميدانية– وقسمته إلى مبحثين:

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث عرضت فيه الدراسة الاستطلاعية أهميتها وأهدافها، خصائص العينة الاستطلاعية، بناء أدوات الدراسة، الدراسة الأساسية، المنهج، عينة الدراسة، خصائص العينة، أدوات الدراسة، المعالجة الإحصائية، صعوبات الدراسة، وفي المبحث الثاني عرضت نتائج الدراسة وناقشتها، وقد استعنت في الجانب التطبيقي على استبيانين الأول حول استخدام أساليب التدريس الفعالة

مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه والثاني حول معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

وقد استعنت بمجموعة من المصادر والمراجع أبرزها:

خالد سعد سيد محمد القاضي "تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين"، محمود فتوح محمد سعدات "اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، محمد أحمد خصاونة "صعوبات التعلم النمائية"، نادية حسين يونس العفون "الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير"، ابتسام صاحب موسى الزويني "أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، وغيرها من المراجع المهمة التي خدمت بحثي بشكل جيد.

ولا يخلو أي بحث من صعوبات، وهذه الأخيرة لا تخرج في مجملها عن تلك التي تواجه أي باحث من أهمها: قلة المراجع الخاصة بموضوع الدراسة مما دفعني لاستخدام مجلات تحتوي على مقالات لهذا الموضوع والرجوع إلى الدراسات السابقة، وعليه وجدنا قلة في الإحصائيات والنتائج المدعمة للبحث، وما زادتني هذه الصعوبات إلا عزيمة وإصرارا على إتمام هذا البحث الذي أتمنى أن يكون نافع وأن تعم الفائدة على كل من دعته الحاجة للاستعانة بهذا العمل المتواضع.

وفي الأخير لي عظيم الشرف أن تحظى هذه الدراسة بتوجيهات الأستاذ المشرف "الطيب جبايلي" الذي أتوجه له بجزيل الشكر لأنه لم يدخر جهدا في توجيهي وإثراء هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أقدم شكري وامتناني لعضوي لجنة المناقشة "كمال الدين دويشين" رئيسا، والأستاذ "أحمد عمارة" عضوا مناقشا اللذان تكفلا عناء القراءة والتصويب فلهما كل الاحترام والتقدير.

الفصل الأول
أساليب التدريس

تمهيد:

في ظل التطور التكنولوجي واختلاف المناهج التدريسية، اختلفت النظرة الحديثة للتدريس عما كانت عليه سابقا، فلم تعد العملية التعلمية قائمة على التلقين والاكتساب واعتماد الأساليب التقليدية التي تلغي دور المتعلم، بل أصبحت أساليب التدريس الفعالة تتماشى مع احتياجات المتعلم وقدراته، حيث تجعل منه محور العملية التعلمية ليقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد وإدارة البيئة الصفية ببعديها المادي والمعنوي يوفر مناخ تعليمي إيجابي للمتعلم والذي يسهم في تحقيق أساليب التدريس الفعالة.

أولا: مفهوم أساليب التدريس، أنواعها، العوامل التي تحدد طبيعة أسلوب التدريس

1- مفهوم أساليب التدريس:

1-1- مفهوم الأسلوب:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب أن السطر من الخيل وكل طريق ممتد فهو أسلوب، فالأسلوب والوجه والمذهب، يقال أنتم في أسلوب سوء وجمعه أساليب فلان أي أفانين منه.

ب- **اصطلاحا:** الأسلوب هو مجموعة من المهام والقوانين والإجراءات التي تشتمل على خبرة تعليمية مترابطة منطقيا[1].

1-2- مفهوم التدريس:

أ- **لغة:** من درس، فيقال: «درس الشيء يدرسه درسا ودراسته، ويقال درس السورة أو الكتاب، أي ذللته بكثرة القراءة حتى حفظته»، وكلمة التدريس مشتقة من الفعل درس،

1- محمد الصالح تماقولت، جعفر بوعروري، أساليب التدريس الحديثة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 31-03-2020م، ص 88.

«ودرس الكتاب، قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي درسه وتعهد بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو مقدار من العلم يدرس في وقت ما»[1].

ب- اصطلاحا: عبارة عن عملية تعليمية يتم من خلالها إيصال المعارف أو المعلومات أو مهارة إلى الطرف الآخر المستقبل لها. وهو عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين وجهودهم وتوجيه المعلم وإرشاده لأن التعليم لديه إنما هو تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تقدم للمتعلمين وأن دوره في عملية التدريس ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد والموجه والمخطط لمثيرات عملية التعلم[2].

ويعرف كذلك التدريس بأنه «الإحاطة بالمعلومات والمعارف التي تم اكتشافها، وتقديمها للمتعلم بطرائق وأساليب تتناسب مع عمره العقلي والجسدي»[3].

ومنهم من يرى أن التدريس هو مجموعة من العمليات المتعاقبة المنتظمة[4].

وجاء في تعريف آخر بأنه «عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم التي تشكل دورا مهما فيها، ويتم الحكم فيها خلال التحليل النهائي للنتائج التي يحصل عليها المتعلم»[5].

1- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط01، 2014م، ص 26.

2- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط01، 2003، ص 13.

3- شاهر أبو شرنج، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1429هـ-2008م، ص 18.

4- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1436هـ-2015، ص 30.

5- محمد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 1436هـ-2015م، ص 18.

ومنه نجد أن التدريس عملية تفاعلية وتواصلية تتم بين المعلم وتلاميذه داخل الصف، حيث يقوم المعلم بنقل مجموعة من المعارف والمعلومات لتلاميذه معتمدا في ذلك أساليب تتناسب مع عمرهم العقلي والجسدي.

1-3- مفهوم أساليب التدريس:

تعرف على أنها: «إجراءات خاصة يقوم بها المدرس ضمن الإجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي أو تدريسي معين، فقد تكون طريقة المناقشة واحدة، ولكن يستخدمها المدرسون بأساليب متنوعة كالأسئلة والأجوبة أو إعداد تقارير ومناقشتها»[1].

وتعرف أيضا «مجموعة قواعد أو ضوابط ينفذ بها المدرس طريقة للتدريس لتحقيق أهداف الدرس، ويمكن أن نقول أن الأسلوب يرتبط بالمعلم وسمات شخصية وهو جزء من الطريقة».

وقد يعرف أسلوب التدريس «الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرائق التدريس بفاعلية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة»[2].

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الأسلوب يمثل مجموعة من الصفات والسمات الشخصية التي تميز معلم ما عن غيره، مما ينتج عنها مجموعة من القواعد والضوابط يستخدمها المعلم لتنفيذ طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية.

1- محمد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ص 20.

2- نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط02، 1436هـ-2015م، ص 23-24.

2- أنواع أساليب التدريس:

كما تتنوع طرق التدريس تتنوع أساليبه، ولكن وجب التأكيد على أن أساليب التدريس لا تحكمها خطوات محددة ولا تسير وفقا لشروط أو معايير محددة، فهي ترتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه[1].

أ- أساليب التدريس المباشر:

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم بتوجيه عمل المتعلم ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي.

ونجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد المتعلمين بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر المتعلمين للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع طريقة المحاضرة والمناقشة المفيدة[2].

ومنه نجد أن أساليب التدريس المباشر تعتمد وبشكل أساسي على الأفكار الذاتية للمعلم كونه محور العملية التعليمية، حيث يقوم فيها بتزويد المتعلم بالخبرات والمهارات ويتماشى هذا النوع من الأساليب مع الطرق التقليدية القائمة على التلقين.

ب- أسلوب التدريس غير المباشر:

يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار المتعلمين مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية، وكذلك في قبول مشاعرهم.

1- ينظر: السيد محمد شعلان، فاطمة سامي ناجي، أساليب التدريس لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 1432هـ-2011م، ص 39.

2- المرجع نفسه، ص 40.

أما في هذا الأسلوب المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات لمتعلمين، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو المتعلمين إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه[1].

وعليه فإن هذا النوع من الأساليب يعتمد فيه المعلم على التعرف على آراء ومشاكل المتعلمين، فنجد أنه يتماشى مع الطرق الحديثة التي تعمل على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية ليكون بذلك مشاركا في دراسة الآراء والمشكلات.

ج- أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

إن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى المتعلمين، حيث وجدت أن كلمة صح، ممتاز شكرا لك، ترتبط بنمو تحصيل المتعلمين.

كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثير لنقد المعلم على تحصيل المتعلمين فلقد تبين أن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي لانخفاض في التحصيل لدى المتعلمين، وهذا الأسلوب يرتبط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب[2].

يستعمل المعلم في هذا الأسلوب المدح كالثناء على جهد المتعلم ما ينتج عنه تحصيل جيد وفي نفس الأسلوب قد يستعمل النقد، وهذا ما ينتج تحصيل سلبي للمحتوى التعلمي.

1- ينظر: السيد محمد شعلان، فاطمة سامي ناجي، أساليب التدريس لطفل الروضة، ص 40.

2- عثمان عفاف مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 194.

د- أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:

لقد أكدت الدراسات أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير على تحصيل المتعلمين، ومن مميزات هذا الأسلوب أن يوضح المتعلم مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي[1].

ينتهج المعلم في هذا الأسلوب من التدريس على تحسين وتحفيز ما هو جيد وإظهار النواحي السلبية وتصحيحها لدى المتعلم وذلك عن طريق متابعة تقدم مستوى تحصيله.

هـ- أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة:

أكدت بعض الدراسات العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل المتعلمين، حيث أن تكرار إعطاء الأسئلة للمتعلمين يرتبط بنمو التحصيل لديهم، فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطا موجبا بتحصيل التلميذ[2].

يعتمد هذا النوع من الأسلوب على تكرار وإعطاء مجموعة من الأسئلة من طرف المعلم للمتعلمين أثناء الدرس حتى يزيد من قدرتهم على الفهم الجيد وتمكينهم من الإجابة عليها، وبالتالي هذا يرفع من مردوديتهم وتحصيلهم الدراسي.

1- عثمان عفاف مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 194.

2- المرجع نفسه، ص 195.

و- أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم:

هو عرض المعلم لمادته العلمية بشكل واضح يمكن المتعلمين من استيعابها[1].

ز- أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:

إن حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس يساعد على مستوى تحصيل المتعلمين، حيث أظهرت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط بتحصيل المتعلمين[2].

وعليه فإن هذا النوع من الأساليب يعتمد على حماس المعلم في تقديم المادة المعرفية، مما ينتج عنه نمو مستوى التحصيل لدى الطلاب.

ح- أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:

هناك تأثير لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كليا للأداء النسبي بين المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي[3].

عادة ما يعتمد المعلم في هذا الأسلوب بنية التنافس الفردي بين المتعلمين عن طريق اقتراح مجموعة من المسابقات خلال الأنشطة التعلمية، مما ينتج عنه تطوير التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

ط- أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم:

قسم فلاندوز أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم إلى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلي:

1- عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص 194-195.

2- المرجع نفسه، ص 195.

3- المرجع نفسه، ص 195.

- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عليها المتعلم.
- إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد المتعلم على وضع الفكرة التي يفهمها.
- استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.
- إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة المتعلم عن طريق مقارنة كل منهما.
- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة المتعلم أو مجموعة المتعلمين.

ولقد أشار فلاندوز إلى أن استخدام أفكار المتعلمين ينمي لديه اتجاه موجب نحو المعلم، وذلك في الصفوف الدراسية من الرابع حتى الثامن[1].

ويلاحظ على هذا الأسلوب أنه يعطي فرصة أكبر للمتعلمين لكي يصلوا إلى اكتشاف أفكار معينة، أو حقائق ومعلومات معينة، من خلال تحليل وإعادة تنظيم لتلك الجمل ووضعها في إطار فكري جديد، وهو الأمر الذي يساعد المتعلمين على إعادة تنظيم خبراتهم وتوظيفها في حياتهم اليومية، كما يساعدهم على مقارنة أفكارهم بأفكار المعلم مما يؤدي إلى نمو التفاعل بين المعلم والمتعلمين أثناء الموقف التعليمي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طريقة الاكتشاف الموجه والطريقة الاستقرائية[2].

3- العوامل التي تحدد طبيعة أسلوب التدريس:

رغم أن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم، إلا أن انتقاء هذا الأسلوب يتوقف على جملة من العوامل يجب على المعلم مراعاتها.

1- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1435هـ-2014م، ص 261.

2- المرجع نفسه، ص 261.

أ- أن يتناسب الأسلوب مع الأهداف:

أن العلاقة بين أسلوب التدريس والأهداف، علاقة أساسية ومباشرة، بل يمكننا أن نصل إلى حد القبول بأنها علاقة عضوية.

فالأهداف هي القصد أو الغاية، والأسلوب هو الوسيلة التي تحقق لنا هذه الغاية. ولما كان هناك غاية ووسيلة، كان لابد أن تتناسب الوسيلة مع الغاية.

ومما هو جدير بالذكر أن الأهداف متنوعة، كما أن لها مستويات مختلفة، وهذا يؤدي بالضرورة إلى اختلاف الأساليب التدريسية، لتتناسب مع الأهداف الموضوعة.

فإذا كان الهدف هو إكساب مهارة للطلاب، كان إلزاما على المعلم أن يستعمل أسلوب الدروس العملية، حتى يتمكن الطلاب من اكتساب المهارة المطلوبة... وهكذا[1].

وعليه نجد أن الاختلاف في الأهداف المرجو تحقيقها من مادة تعليمية إلى أخرى تفرض على المعلم استخدام أسلوب يتماشى مع هذه الأهداف.

ب- أن يتناسب الأسلوب مع طبيعة المادة الدراسية:

تعتبر المادة الدراسية هي الخبرات التي تم اختبارها من قبل أسس المنهج لتحقيق الأهداف التي وضعت مسبقا.

ومما هو معروف أن لكل مادة دراسية طبيعتها التي تتميز بها عن غيرها من المواد الأخرى، وقد تتقارب طبيعة بعض المواد، فتتصنف مع بعضها البعض، ومن مثل ذلك أن طبيعة العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، مثلا: التاريخ، الجغرافيا، علم الاجتماع،

1- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط02، 1997م، 36.

الفلسفة، علم النفس، تختلف عن طبيعة العلوم الطبيعية، الأحياء، الجيولوجيا، الكيمياء، الفيزياء[1].

ويقصد هنا باصطلاح "طبيعة المادة" أي أهداف المادة، وطريقة البحث فيها، وميادين أو مجالات البحث فيها، وكذلك التركيب البنائي للمادة.

ولما كانت كل مادة تختلف في سابقتها عن الأخرى، كان إلزاما على المعلم أن يتبع أسلوب التدريس الذي يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية، فمثلا يمكن أن يكون أسلوب المحاضرة أحد الأساليب المناسبة للعلوم الاجتماعية ولكن نفس الأسلوب هنا لا يتناسب مع العلوم الطبيعية، التي تعتمد على الأسلوب العلمي، أو العروض التعليمية أكثر من اعتمادها على الأساليب الأخرى.

فيجب على المعلم أن يقوم بالدراسة الجيدة لطبيعة المادة التعليمية وذلك لتحديد الأسلوب الذي يتناسب معها، فقد ينجح أسلوب تدريس مع مادة ويفشل مع مادة أخرى.

ج- مناسبة أسلوب التدريس للخبرات السابقة للمتعلمين:

يعتمد التدريس الجيد على الخبرات السابقة للمتعلمين، باعتبارها أساس ومنطلق لأي تعليم وتعلم جديد، وذلك حتى يكون هناك فجوة بين الخبرات السابقة والتعلم الجديد، فيصعب الاستيعاب، وتحدث بعض مشاكل التعليم "التدريس" والتعلم، ولما كان اللفظ هو رمز للخبرة، كان لزاما على المعلم أن يحدد الخبرات السابقة لطلابه، حتى يتمكن من اختيار أسلوب التدريس الذي يتناسب مع مستوى الخبرات السابقة لطلابه، كما يساعده ذلك أيضا على اختيار الألفاظ بدقة متناهية، حتى لا تكون هذه الألفاظ غير متناسبة مع خبرات طلابه، خاصة وأن اللفظ هو رمز للخبرة كما أسلفنا.

1- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 36-37.

د- مناسبة الأسلوب للدوافع:

يرتبط الأسلوب إلى حد كبير بالدوافع الخارجية التي قد يستخدمها المعلم لإثارة اهتمام التلاميذ، وجذب انتباههم للدرس، كما يرتبط أيضا بالدوافع الداخلية لدى التلاميذ، ودرجة إقبالهم على التعلم، وتقبلهم له، ويعتبر الأسلوب جيدا إذا أثار حماس الطلاب، وكان باعثا لهم على العمل، ودافعا لهم لبذل الجهد من أجل بلوغ الأهداف المنشودة[1].

هـ- مناسبة الأسلوب للإمكانات المادية:

عندما يتبنى المعلم أحد أساليب التدريس لابد أن يضع في اعتباره الإمكانات المادية المتاحة له ولطلابه، فلا يجوز أن يتبنى أسلوب الدروس العملية مثلا، في حين يفتقر المختبر إلى الأجهزة والأدوات أو المواد اللازمة لإجراء التجارب، كما لابد للمعلم أن يضع في اعتباره -عندما يتبنى أسلوبا معينا- إمكانية وصول طلابه للمصادر أو الموارد الخاصة بهذا الأسلوب، دون إرهاق للطلبة بالأعباء المادية، إذ لا يجوز افتراض أن إمكانات الطلبة متساوية، كأن نقول أنهم يملكون في بيوتهم مكتبات، أو أجهزة يمكن التدرب عليها، وكذلك يجب النظر بوجه عام إلى إمكانيات المجتمع، وذلك حتى يتناسب الأسلوب مع المستوى الثقافي للمجتمع بشكل عام.

و- مناسبة الأسلوب مع مستوى نضج الطلاب:

يجب أن يتناسب الأسلوب الذي يتبعه المعلم في التدريس مع مستوى نضج الطلاب، فإذا كان الأسلوب أعلى من مستوى نضج الطلاب أصبح من الصعب على المعلم أن يثير اهتمام الطلاب بموضوع الدرس، وأصبح من الصعب أيضا على الطلاب أن يستوعبوا ما قاله المعلم، لأن هذا الأسلوب لا يمكن أن يثير فيهم النشاط العقلي الذي تستلزمه عملية التعليم والتعلم، فمثلا نجد أن أسلوب المحاضرة لا يتناسب مع مستوى

1- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 37-38.

نضج تلاميذ المرحلة الابتدائية، لذلك نجدهم ينصرفون عن المعلم عند اتباعه لهذا الأسلوب، أما حينما يلجأ المعلم لأسلوب العرض العملي، أو القصة مثلا، نجد أن التلاميذ في هذه المرحلة يكونون أكثر تفاعلا مع المعلم، وأكثر إيجابية في عملية التعليم والتعلم[1].

نستنتج أن اعتماد المعلم على أسلوب يفوق مستوى نضج المتعلمين يشكل عائقا في إدراكهم للمادة المعرفية، لذا يجب على المعلم أن يختار أسلوبا بما يتناسب مع مداركهم وقدراتهم العقلية.

ز- أن يتناسب الأسلوب مع الزمن المتاح:

تعتمد مدارسنا في الوطن العربي، على كم معين من المادة الدراسية، ويكون المعلم مطالبا بإنهاء هذا الكم في نهاية العام الدراسي، ولذلك وجب على المعلم أن يخطط لتدريسه تخطيطا دقيقا.

ويكون هذا التخطيط على مستوى العام الدراسي بأكمله، ثم على مستوى الشهر، وكذلك مستوى الأسبوع إلى أن يصل في تخطيطه على مستوى الدرس الواحد، ومن ضمن ما يشمله التخطيط أسلوب التدريس لكل حصة، بحيث يتناسب هذا الأسلوب مع طبيعة الدرس ونوعيته، وكذلك مع الزمن المخصص للحصة (الدرس)، فلا يصح للمعلم أن يأخذ الزمن المخصص لفسحة التلاميذ ليكمل درسه مثلا، لأن ذلك يشتت انتباه التلاميذ، بل ويدفعهم إلى كراهية المادة العلمية ومعلمها في بعض الأحيان، حيث أن وقت الفسحة مخصص لراحة الطلاب والترويح عنهم، ولذلك وجب على المعلم أن يتبع الأسلوب الذي يتناسب مع الزمن المتاح.

ومثال على ذلك لا يجوز للمعلم أن يتبنى أسلوب الدرس العملي في تجربة يحتاج التلاميذ إلى إجرائها مدة (50) دقيقة مثلا، في حين أن وقت الحصة كلها (45) دقيقة،

1- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 38-39.

ولكنه يمكن أن يعتمد أسلوب العرض العملي أو العرض التعليمي، إذا كان يمكنه أن يجري التجربة في حوالي (25) دقيقة[1].

فوجب على المعلم أن يراعي في اختياره للأسلوب عدة عوامل كأن يتناسب الأسلوب مع الأهداف أو طبيعة المادة الدراسية، حيث لا يمكن لأسلوب معين أن يتماشى مع جميع الأنشطة التعليمية، كما يجب على المعلم أن يختار أسلوب يتناسب مع مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة، كما أن عليه أن يعير اهتماما كبيرا للدوافع الخارجية التي يستخدمها لإثارة اهتمام تلاميذه، وكذلك الدوافع الداخلية المتعلقة بالمتعلم، وأيضا لنضج الطلاب والإمكانيات المادية وكذا للمدة الزمنية دور هام في تحديد الأسلوب.

ثانيا: مفهوم أساليب التدريس الفعالة وأنواعها

1- أساليب التدريس الفعالة:

ظهرت الحاجة للتعلم الفعال (النشط) نتيجة لعوامل عدة، لعل من أبرزها حالة الحيرة والارتباك والملل التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة لعدم استيعاب المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقول الطلاب بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، وتظهر نتائج الأبحاث أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله المعلم هي السائدة، كما تبين أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم وظيفي وحقيقي[2].

كما يرى جونسون وسميث أن التعلم الفعال يمكن أن يتغلب على الطبيعة الفردية والتنافسية الموجودة في التربية التقليدية.

1- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 39.

2- نادية حسين العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 53.

إن نموذج التعلم الفعال في قاعة الدرس يزيد من التعاون بين الطلاب يقومون بعمليات الملاحظة والوصف والتفسير والتنبؤ والاستنتاج، وأن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعلات اجتماعية مع الآخرين[1].

وانطلاقا من هذا السياق سنتطرق إلى بعض التعريفات التي تناولته.

يعرف بأنه نشاط تعليمي مخطط ذو أهداف محددة مسبقا قادرا على إحداث التعلم وتحديد أهداف التعليم بسهولة ويسر وفاعلية، وتفاعل إيجابي بين أطراف العملية التعلمية، فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، ويزيد قدرة المتعلم على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة[2].

وعرف أيضا على أنه: «ذلك النمط من التدريس الذي يفعل من دور الطالب في التعلم فلا يكون الطالب فيه متلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم»[3].

وقد عرفه كل من بولسون وفوست «بأنه أي نشاط يقدم به المتعلم في الغرفة الصفية غير الإصغاء السلبي لما يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية، بحيث يشمل الإصغاء الإيجابي الذي يساعده على فهم ما يسمعه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيها يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية المختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة»[4].

1- ينظر: نادية حسين العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 54.

2- محمد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ص 95.

3- نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 29.

4- سها أحمد أبو الحاج، حسن خليل المصالحة، استراتيجيات التعلم النشط، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، دبي، ط01، 2016م، ص 17.

ويرى كل من مايرز وجونز أن التعلم الفعال بكونه «بيئات التعلم التي تسمح للطلبة بالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتأمل عندما يعالجون محتوى المقرر خلال تمارين حل المشكلة، والمجموعات الصغيرة الشكلية أو الرسمية، المحاكاة، ودراسات السيرة، وانتحال الأدوار والنشاطات الأخرى وجميعها يتطلب من الطلبة تطبيق ما تعلموه»(1).

اعتمادا على التعريفات السابقة نجد أن التدريس الفعال هو نمط من أنماط التعلم يعتمد بالأساس على مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وذلك من خلال اعتمادهم على أنفسهم في الحصول على المعلومات والمعارف بتوجيه من المعلم.

وبناء على ما سبق لابد من التأكيد على دور أساليب التدريس الفعالة بما تقدمه من أنشطة تعليمية للتلميذ بدلا من السلوك المعرفي، أي السماح للتلميذ بتشكيل الأسئلة ثم إيجاد حلول للمشكلة مما يتيح له فرصة تصميم أنشطة ذاتية بدعم وتشجيع من المعلم مع التأكيد على ضرورة التفاعل بين المعلم والتلميذ(2).

2- أنواعه:

وتتضمن أمثلة أساليب التعلم الفعال على سبيل المثال لا الحصر التعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلة، ومشاريع المقرر والمحاكاة، واستخدامات التكنولوجيا، وسنذكر بعض من هذه الأساليب كالتالي: (3)

1- رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط02، 1440هـ-2019م، ص 138.

2- فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص 130.

3- ينظر: رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، ص 135.

2-1 أسلوب التعلم التعاوني:

أ- مفهومه:

يعرف بأنه «التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (يضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 04-06 أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة»[1].

كما أشارت الأدبيات في تعريفها للتعلم التعاوني على أنه أحد الأساليب التعلمية الهادفة لتنمية التحصيل الأكاديمي المعزز لشخصية الفرد من خلال الجماعة التي ينتمي إليها والمكونة من 02-06 أفراد تسعى هذه الجماعة إلى تحقيق أهداف من خلال ما يوكل لها من مهام تعليمية[2].

يعرف أيضا «تصميم المهمة التعليمية على نحو يتيح الفرص للطلبة للتفاعل بشكل بناء يشمل الدعم المتبادل بهدف إتقان الهدف من الدرس»[3].

وعليه فإن التعلم التعاوني يقصد به أحد أساليب التدريس التي يتم فيها تقسيم الطلبة إلى مجموعات مكونة من 04 إلى 06 طلاب يتبادلون المعارف والمعلومات فيما بينهم قصد تحقيق أهداف مشتركة، حيث يكلف كل فرد من أفراد المجوعة إلى إنجاز مهام موكلة إليه.

1- مقياس أساليب التعلم لفلدر وسيلفر مان، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، عمان، ط01، 2017، ص 06 (المؤلف ومن هو في حكمه مركز ديبونو لتفكير التفكير).

2- ينظر: عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، الحامد، المملكة العربية السعودية، ط01، 2008م، ص 250.

3- بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط02، 1435هـ-2014م، ص 249.

ب- مميزاته:

للتعليم التعاوني العديد من المزايا التي أوردتها الأدبيات، ومن ذلك ما أشار إليه ريان ويمكن إيجازها فيما يلي:

- أنه ينمي في الطالب روح الجماعة والتعاون مع غيره من الأفراد، ويعد هذا من المميزات الهامة وخاصة في عصرنا الحاضر الذي يستوجب التكاتف والتعاون لتحقيق العديد من الأهداف المشتركة والتي لا يمكن تحقيقها بشكل فردي.
- إمكانية تطبيقه لمختلف المقررات الدراسية وجميع المراحل الدراسية، كما أنه يعزز فهم وإتقان الطلاب بما يتم نقاشه في محتوى علمي.
- تنمية الدافعية عند التلاميذ للتفكير والاطلاع والبحث، حيث أن العمل الجماعي يحفز التلاميذ على العمل الجاد والمثابر حرصا على مماثلة أقرانهم ورغبة في تأكيد ذواتهم وأنهم فاعلين كغيرهم.
- التطبيق العملي لأسلوب حل المشكلات وذلك من خلال ما يعرضه المعلم من إشكاليات ويدفعهم للتوصل إلى إيجاد حلول مناسبة لها[1].
- يشجع الطالب بطيء التعلم على الانخراط مع أقرانهم للمشاركة في مختلف النشاطات التعليمية كما ينمي فيهم المسؤولية الفردية والجماعية.
- المشاركة الفعالة في المناقشات الجماعية بشكل جاد ومفيد، كما يكسبهم أدب الحوار مع الآخر بشكل عملي خاصة إذا تم من خلال إشراف فاعل من قبل معلم المادة.
- التخلص من التوترات الشخصية عند الإلقاء، وذلك لمحدودية العدد وأنه من الأقران وهذا ما لا يتحقق إذا تم النقاش بين المعلم والطالب بشكل مباشر داخل الفصل أو خارجه.

1- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص 252-253.

- يوفر الوقت والجهد والمال المبذول وذلك لما يحققه من عوائد إيجابية عند مقارنته بالعديد من الأساليب أو الاستراتيجيات الأخرى[1].

ومنه نستنتج أن التعلم التعاوني يتماشى مع جميع المقررات الدراسية، كما أنه يتيح الفرصة لفئة الأطفال المتأخرين والبطيئين دراسيا على الانخراط مع أقرانهم وذلك من خلال التحفيز على المشاركة وخلق بيئة تعليمية تفاعلية.

ج- خطواته:

يسير التعلم التعاوني وفق خطوات محددة وإجراءات خاصة وهذه الخطوات كالآتي:

1- الخطوات التخطيطية:

- مراجعة الأهداف والأغراض التعليمية التربوية المنشودة وتوضيحها ومناقشتها.
- تقرير حجم مجموعة التعلم التعاوني وتنويع تركيبتها الأكاديمية دوريا.
- توزيع الأفراد على المجموعات التعاونية.
- تركيب مكان أو أمكنة للعمل.
- تصميم استراتيجيات العمل وتقنياته ولوازمه العامة، وتطويرها لتعزيز الاعتماد الإيجابي المتبادل.
- تحديد الأدوار، بما يكفل تحقيق الأهداف.

2- الخطوات التنفيذية:

- تحديد المهمة أو المهام الأكاديمية أو غير الأكاديمية، وربطها بالأهداف.

1- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص 253.

- اعتماد محكات أدبية (أي معايير) الإتقان أو التفوق، بالنسبة إلى محكات إنمائية لمحتوى المادة التعليمية أو السلوك (ليس بالمقارنة مع أداء الآخرين) [1].
- بناء التآزر والتنسيق الإيجابيين الموجهين نحو إنجاز العمل، ونحو التمتع بإنجازه.
- بناء المسؤولية الفردية في إطار المسؤولية الجماعية.
- التأكد من اقتناع الطلبة بحاجاتهم الماسة إلى المهارات الاجتماعية التعاونية.
- التيقن من فهم المتعلمين لطبيعة المهارات الاجتماعية ومواضع استخدامها.
- تنظيم وتدوير مواقف وتمارين لتدريب المتعلمين على المهارات الاجتماعية.
- تقويم المتعلمين لغزارة وجود استخدامهم المهارات الاجتماعية ومواضعها، دوريا على أساس مراجعات ومناقشات مستفيضة.
- التيقن من أن المتعلمين يثابرون في التدرب على المهارات الاجتماعية، وتوظيفها لتحقيق الأهداف.
- بناء علاقات التعاون بين المجموعات.
- التشديد على أنواع التفكير والفعل والسلوك المرغوب فيه.
- التيقن من انتظام عمليات الإمداد والتزويد للمجموعات في مواقيتها اللازمة، فضلا عن استمرارها.
- إيقاف دورة العمل[2].

3- الخطوات الإسنادية:

- ملاحظة تفاعل أعضاء المجموعات من قبل المعلم.
- التيقن من أن المتعلمين يتقدمون في دورة عملهم دون إعاقة أو إبطاء غير مبررين.
- تقديم التوجيه أو المساعدة للمجموعات وذلك حسب طلبهم، وبمقدار حاجتهم إليها.

1- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ص 210.

2- المرجع نفسه، ص 210-211.

- إمكانية تدخل المعلم لتعليم المهارات وسواها، والمشاركة في حل النزاعات وسائر المشكلات الطارئة المعيقة لسير العمل.
- الصبر على مرور المتعلمين في مراحل التردد والتعثر واستخدام المهارات الاجتماعية استخداما شكليا، حتى يصلوا بجهدهم وبمساعدة المربي، إلى استخدام المرونة في تصرفاتهم، ويستنبط تلك المهارات.

4- الخطوات التقويمية:

- تقويم جودة قيام كل مجموعة بوظائفها، لاسيما اضطلاعها بالوظائف الاجتماعية والتعاونية، لأنها مرتكز الاكتساب والنمو الاجتماعي.
- تقويم ما تعلمه أعضاء المجموعات من حيث النوعية والكمية، تقويما تكوينيا مستمرا خلال العمل، ثم تقويما تجميعيا مبنيا على التقويم التكويني، وذلك فضلا عن تصحيح الأخطاء وتعلم الأجوبة الصحيحة بعد كل امتحان في إطار مفتوح على أكثر من جواب واحد صحيح ما أمكن ذلك.
- بناء توجيهات وخطط للمرات القادمة، من أجل الاستمرار في الارتقاء بالأداء والإتقان والتفوق[1].

إذن نستنتج أن النجاح في هذا الأسلوب من التعلم يستدعي السير وفق خطوات متسلسلة وذلك بدءا بالخطوات التخطيطية التي يقوم فيها المعلم بتوزيع الأفراد على مجموعات وتصميم استراتيجيات بما يتناسب مع موضوع الدراسة، تليها بعد ذلك الخطوات التنفيذية يتم فيها تحديد نوع المهمة المطروحة مع تحديد الأهداف المرجوة منها، ثم توزع هذه المهام على أفراد المجموعات ثم بعد ذلك تأتي مرحلة متابعة وتسيير المعلم لأعضاء هذه المجموعات وحرصه على أن كل طالب يقوم بإنجاز المهمة الموجهة إليه

1- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ص 211-212.

دون أي معيقات، وأخيرا تأتي المرحلة التقويمية التي تقوم على تصحيح الأخطاء وتعلم الأجوبة الصحيحة.

2-2- التعلم القائم على اللعب:

يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للتلميذ دور إيجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم وتلاميذه خلال العملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة[1].

أ- مفهومه:

يعرف بأنه «استغلال اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية»[2].

يعرفه أيضا العقيلان: «بأنه نشاط يبذل فيه اللاعبون جهودا كبيرة لتحقيق هدف ما في ضوء قوانين (قواعد) معينة موصوفة أو هي نشاط منظم منطقيا في ضوء مجموعة قوانين اللعب، حين يتفاعل طالبان أو أكثر لتحقيق أهداف محددة وواضحة».

بينما يعرفه عبيد بأنه «نوع من النشاط الهادف الذي يتضمن أفعالا معينة يقوم بها التلميذ أو فريق من التلاميذ في حصة الرياضيات وفي ضوء قواعد محددة تتبع بغرض إنجاز هدف معين»[3].

1- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص 261.

2- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ص 198.

3- عبد الله حسين فرج، مرجع سابق، ص 261-262.

ومنه فإن التعلم باللعب هو استغلال الألعاب في اكتساب المعارف والمهارات، من خلال مجموعة من الأنشطة تتم وفق ضوابط وقوانين محددة بغرض تحقيق أهداف تخدم العملية التعلمية وتعمل على تنمية سلوك الطلاب في مراحل تعلمهم الأولى.

ب- مميزاته:

تمت الإشارة إلى مميزات التعلم القائم على اللعب من خلال نظريات المعلمات ضمن هذا المجال، كما يلي: [1]

- تلعب أفكار الطلاب الصغار واهتماماتهم دورا رئيسيا في أنشطة اللعب.
- يوفر اللعب الظروف المثالية للتعليم ويعزز من جودته.
- يعتبر الشعور بامتلاك زمام الأمور عنصرا أساسيا لتعلم الطلاب من خلال اللعب.
- يمكن التعلم بشكل أكبر من خلال اللعب، إذ اختار الطالب نشاط اللعب بنفسه.
- يعلم الطلاب الصغار كيفية التعلم من خلال اللعب.
- يبدو الطلاب أكثر قدرة على تذكر ما قاموا به أثناء اللعب.
- يتم التعلم من خلال اللعب بسهولة، دون وجود أي خوف ودون وضع حواجز.
- يعتبر اللعب نشاطا طبيعيا يتعلق بتصرف الطلاب على طبيعتهم.
- يعتبر اللعب نشاطا ملائما لتطوير قدرات الطالب، فالطلاب يعلمون بالبديهية ما يحتاجونه وكيفية تلبية هذه الاحتياجات من خلال اللعب[2].
- يتيح اللعب للطلاب الفرصة للاكتشاف والتجربة.
- لا يمكن أن يفشل الطلاب في اللعب، لأنه لا يوجد معيار محدد للصواب أو الخطأ.
- يمكن اللعب المعلمات من ملاحظة تحصيل الطلاب الصغار للعلم بشكل فعلي.

1- ينظر: ليزود وآخرون، التعليم من خلال اللعب، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ط01، 2009، ص 63.

2- المرجع نفسه، ص 63.

- يتعرض الطالب لقدر بسيط من الإحباط في اللعب بسبب عجزه عن تنفيذ كل ما يريده، الأمر الذي يؤكد فكرة إمكانية فشله في بعض النواحي في الحياة[1].
- أنشطة جسدية وعقلية أو كلاهما تكسب المتعلم السلامة الجسدية والعقلية.
- الألعاب التربوية ألعاب فردية أو جماعية يمارسها المتعلم منفردا أو مع جماعات.
- السرية في الإنجاز والدقة في الممارسة للوصول إلى درجة الاحتراف أو الإتقان في إحدى الألعاب والتميز بها.
- تحويل المعارف البسيطة إلى معلومات دقيقة ومن ثم إلى أنظمة قوانين منظمة.
- تجعل المتعلم في حركة دائمة ويقظة مستمرة[2].

ومنه فإن التعلم القائم على اللعب يعد من الأساليب الحديثة التي تساعد المتعلم وتمكنه من ممارسة أكبر عدد من الأنشطة التعليمية والتي يتم من خلالها اكتساب مهارات ومعلومات بطريقة سهلة وممتعة وملائمة لقدراته العقلية، كما أنه يساعد المتعلم على استرجاع ما تعلمه بسهولة.

ج- خطواته:

ويرى الحيلة أن للتعلم القائم على اللعب إجراءات تتلخص في الخطوات الآتية:

- مرحلة الإعداد:

- يعمل المعلم على إعداد هذه الألعاب لتكون صالحة للعمل والتأكد من ذلك حتى لا يصاب المتعلم بخيبة أمل إذا وجد أن لعبته لا تعمل، وأن لعبة زميله تعمل بنجاح، ويتبع ذلك بإزالة كل الأشياء التي تعوق عملها[3].

1- ليزود وآخرون، التعليم من خلال اللعب، ص 63-64.

2- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص 72-73.

3- ينظر: محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط06، 1432هـ-2011م، ص 132.

- إعداد المكان المناسب ليسمح للمتعلمين بتداول هذه الألعاب، ويجب أن يكون المكان من الاتساع بحيث يسمح للعب الجماعي أو الفردي، أو يمكن الفصل بين هذه الأمكنة حتى لا يؤدي ازدحام المكان إلى تعذر اللعب، وتحقيق الهدف من وجود هذه الألعاب التربوية، وأفضل الأماكن لممارسة الألعاب التربوية هي مصادر مراكز التعلم.
- إعداد المعلم نفسه أولا بحيث يقوم بنفسه بتجربة هذه الألعاب وعمل الخطة المناسبة لاستخدامها ولا بأس من أن يعد بيانا بأسماء المتعلمين والخبرات المطلوب اكتسابها والألعاب المتوافرة لكل خبرة، ويتابع كل متعلم ليعرف مجموعة الخبرات التي مر بها ونوع الصعوبات التي قد تصادفه ليقدم له المساعدة المطلوبة في حينها[1].
- تهيئة أذهان المتعلمين وإثارة انتباههم حتى يعرفوا سلفا المطلوب منهم أداءه، كما يشرح لهم قواعد كل لعبة ويؤكد على ضرورة العناية بكل منها وعدم إثارة الشغب أو التعدي على الغير، وذلك لحفظ النظم وإتاحة الفرصة لكل طفل أن يحقق التعلم المطلوب[2].

- مرحلة الاستخدام:

يقوم المتعلمون في هذه المرحلة باستخدام هذه الألعاب، ولا توجد طريقة أفضل من الأخرى في هذا المقام لكن يجب على المعلم أن يراعي بعض الأسس السليمة التي يقوم عليها الاستخدام الجيد لهذه الألعاب ومنها: [3]

1- ينظر: محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها، ص 132-133.

2- المرجع نفسه، ص 133.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 133.

1-أن يكون الاستخدام هادفا بمعنى أن يحقق الطفل ماذا تتوقع منه، فهو مثلا ينظر إلى الصور ليستنتج اسم كل صورة ويضعه أمام الصورة المناسبة أو يقوم بترتيب أجزاء الصورة ليكون منها اسم لطائر أو لزهرة مثلا، وهكذا...

2-أن يترك المعلم الفرصة للمتعلم للعمل حتى يصل إلى الهدف المنشود وبذلك تراعي الفروق الفردية.

3-ألا يوازن المعلم المتعلمين بعضهم ببعض، فلكل متعلم صفاته الخاصة وقدراته واحتياجاته التي يجب أن يحترمها[1].

4-أن نتقبل قدرا من الحركة والصخب الذي قد يصاحب هذا النوع من التعليم، فلا نضيق ذرعا ونفرض عليهم نظاما قاسيا يذهب بمتعة التعلم عن طريق اللعب.

- مرحلة التقييم:

وهنا يجب أن يشترك المعلم مع طلبته في اللعب لتقييم مدى نجاحهم في تحقيق الهدف المطلوب والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يثبط من همة المتعلم ويقلل من عزيمته، أو يجعله ينفر من اللعب، مثل تسخيف بعض أعماله أو الإقلال من قدرة محاولاته أو موازنته بغيره.

- مرحلة المتابعة:

المعروف أن المعرفة تنمو، وكذلك المهارة، لذلك يجب على المعلم متابعة المتعلم ويعمل على تنويع الخبرات التي تؤدي إلى زيادة الخبرات بالتدريج وبالمثل فإن تنويع الألعاب التربوية يؤدي إلى الحصول على الخبرة نفسها حتى نتأكد من أن المتعلم قد وصل إلى المستوى المقبول في الأداء، وبذلك ينتقل إلى الخبرة التالية[2].

1- محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها، ص 133.

2- المرجع نفسه، ص 133-134.

نستنتج مما تقدم أن النجاح في هذا النوع من التعلم يستدعي السير وفق تسلسل معروض فكل خطوة من الخطوات التي تم ذكرها مكملة للخطوة التي سبقتها ومقدمة للخطوة التي تليها.

2-3 التعلم بالاكتشاف:

أ- مفهومه:

«هو نمط من الأساليب الاستقصائية، حيث يقوم الطالب باكتشاف المعارف العلمية بنفسه، أي أنه الذي يقوم بالعمل والتحول إلى المفاهيم وتكوين المدركات وبنيها بذاته»[1].

وينظر إلى الاكتشاف على أنه العملية التي يصل بها المتعلم إلى الحل، أو الناتج أو الوصول بمعلومة بعينها، وقد يحصل الاكتشاف عند مواجهة الطالب لمشكلة، فيبحث عن طرق الحل أو إعادة الحل، مما يزيد قدرته على التفكير والاكتشاف يساعد الطالب على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقت ما يشاء[2].

نستنتج من خلال التعريفات السابقة أن التعلم بالاكتشاف أسلوب يقوم على مواجهة المشكلات التي تعترض المتعلم، ويسعى لإيجاد حلول لها وهذا ما يساعده على تخزين المعلومات واسترجاعها بسهولة في وقت لاحق.

ب- مزايه:

للتعلم بالاكتشاف العديد من المميزات منها ما يأتي:

- اكتساب المتعلم أساليب البحث العلمي الدقيق.
- توظيف مهارات البحث والاكتشاف في جوانب الحياة العملية.

1- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ص 239.

2- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار المجد للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2018م، ص 124.

- تحفز المتعلم للاستمرار في التعلم وتسوقه إلى اكتشاف المزيد من خفايا العلم[1].
- تدرب المتعلم الصبر على العوائق والإصرار على كشف الحقيقة.
- تزويد قدرة المتعلم العقلية على النقد والتحليل ورؤية العلاقات من حيث التشابه والاختلاف بين حقائق الأشياء وتصنيفاتها.
- دوام أثر التعلم لفترة أطول في ذهن المتعلم لممارسته الذاتية في كشف الحقائق وحل المسائل.
- تعزز ثقة المتعلم بنفسه عند اكتشافه لحقائق تتشابه مع مساعي غيره أو تناقضها مع نتائج غيره وخروجه بنتائج جديدة تلفت الاهتمام والانتباه إليه.
- مراعاتها للفروق الفردية، من خلال توزيع المهام الاكتشافية بين الطلبة كل حسب ميوله واهتماماته.
- تعزز دور المتعلم بجعله مركز العملية التعليمية التعلمية في كشف الحقائق بنفسه بدلا من أن يأخذها جاهزة من المعلم.
- تنمي في المتعلم مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل، التركيب والافتراض والتقويم.
- تعمل على تنمية الذكاء الاجتماعي لدى المتعلم: مثل تكوين صداقات وتحمل المسؤولية والإفادة من الآخرين وتوظيف أفكارهم.
- تجعل التعلم ذا معنى عند المتعلم لانتاجها معرفة قابلة للانتقال والتطبيق[2].

ج- خطواته:

- **الإعداد:** ينبغي على المعلم أن يحدد ما يريد أن يعرفه المتعلمون كان يريد أن يعرفوا أسباب نشوء القلق وكيفية معرفته وما معنى القلق وما الفرق بينه وبين الإحباط فيجب

1- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص 119.

2- المرجع نفسه، ص 119-120.

عليه أن يوفر المصادر اللازمة لتحصيل المعرفة فعليه أن يتبع الخطوات الآتية: [1]

- خلق موقف يستطيع التلاميذ من خلاله أن يتعلموا هذه المفاهيم.
- تنمية الميل والاهتمام لديهم لكي يلاحظوا أو يكتشفوا.
- كيف يتم توجيههم لكي يصلوا إلى نتيجة هذا كله ضمن الإعداد[2].

- **التنفيذ:**

وفي هذه المرحلة يجب على المعلم أن يعمل شيئا يبدأ به الدرس لكي يستحوذ على انتباه المتعلمين، فقد يكون سؤالا، مثلا ما الذي يصيبك عندما تدخل قاعة الامتحان؟ أما وقد استحوذ على انتباههم فإن الخطوة التالية هي أن يعرض عليهم موقفا حقيقيا فيقول: (أخرجوا أوراقكم الآن لدينا امتحان)، ثم بعد أن يستحوذ عليهم القلق يقول المعلم لبعض الطلبة (صف لي حالتك الآن) ويستمر بالأسئلة إلى أن يصلوا إلى حل أو جوهر الموضوع أو الأهداف التي حددها لدرسه بعد أن عرض على المتعلمين ما يتحداهم، فهو يحتاج الآن للتأكد من أن لديهم فكرة واضحة عن كيفية البحث في السؤال ما الذي يستطيع عمله ليكشف إجابات عن هذه الأسئلة، وحين يكون التلاميذ على استعداد للمضي في الملاحظة وجمع البيانات فإن مهمته أن يراقب بحثهم وهذه تتضمن على أن يكون لدى المدرسين توقعات بأن التلاميذ يستطيعون أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم وأن يكونوا صبورين متقلبين لأفكارهم وأن يدفعوهم إلى الأمل والتفكير، وينبغي التخلص من التجربة والنقد[3].

1- ينظر: ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس (قديمها - حديثها)، ص 84.

2- المرجع نفسه، ص 84.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 84-85.

ج- الغلق والخاتمة:

يلبي الافتتاح على البيانات والنظر فيها تلك التي تم اكتشافها أن يحتاج المتعلمون إلى أن يتوصلوا إلى نتائج بعد انتهاء المعلم من البحث ما الذي يمكن أن يتوصل إليه من نتائج عن مفهوم القلق وأسبابه وعلاقة ذلك بالإحباط، وأن مهمة المعلم هنا أن يساعد المتعلمين على صياغة الكشوف وتنظيمها لكي يضمن أن الكشف عن أصبح محفوظا في الذاكرة الطويلة الأمد، وعليه أن يوفر لاستعماله ففي حالة القلق مثلا يحتمل أن التلاميذ يستطيعوا أن يقوموا إخوتهم التلاميذ وهم يستعدون للامتحان[1].

2-4 التعلم القائم على حل المشكلات:

أ- مفهومه:

يعرف بأنه: «مجموعة العمليات التي يقوم بها المتعلم مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها مسبقا، وذلك بهدف التغلب على صعوبة موقف بعينه بشكل جديد وغير مألوف له، وبذلك يستطيع السيطرة عليه والوصول إلى حل له»[2].

ويعرف أيضا «على أنه أسلوب تتم فيه عملية التعلم عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والعمل بإشراف مدرسه للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها»[3].

1- ينظر: ابتسام صاحب، أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، ص 85.

2- محمود حامد، التعلم القائم على المشكلة (مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية)، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2013، ص 21.

3- ابتسام صاحب، مرجع سابق، ص 97.

وجاء في تعريف آخر: «بأنه مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها المعلم أو المتعلم لتصور يعتقد أنه حلا ناجحا من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات علمية ومنطقية»[1].

وعليه مجملا فإن أسلوب حل المشكلات هو أحد الأساليب التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية، ويقتصر دور المعلم كموجه ومراقب له يتم فيها طرح مشكلة ما من قبل المعلم قصد تمكين المتعلم من استغلال مهاراته ومكتسباته السابقة للتوصل إلى حل لهذه المشكلة.

ب- مميزاته:

- أنها تثير حوافز الطلبة لمادة موضوع الدرس واهتمامهم بها.
- أنها من الطرائق ذات المرونة أي أنها قابلة للتكيف لمختلف أساليب التدريس.
- يكتسب الطلبة بموجبها طرقا صحيحة للتفكير المنطقي إذا ما توصلوا إلى تطبيق طريقة حل المشكلات لأن التفكير هو الأداة الصالحة، بل الوسيلة النافذة في معالجة المشاكل والتغلب عليها أو تبسيطها، فهي تدربهم على أصول التفكير العلمي.
- إرشاد وتوجيه الطلبة من قبل مدرسهم هو في الواقع تدريب وتعويد على طريقة الدراسة، فيقوم المدرس بتشجيع طلبته على التعرف بالمشكلة وتنظيم عملهم وفقا لذلك.
- أن التعليم أو التدريس بطريقة حل المشكلات مهمة لأن الفرد يجابه كل يوم كثيرا من المشاكل الواجبة الحل بشكل علمي موضوعي وغير ارتجالي.
- تساعد الطلبة الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.
- تدفعهم إلى استعمال المصادر والمراجع المختلفة للتعلم وعدم الاكتفاء أو الاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر.

1- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص 169.

- تنمي روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج، بحيث يصبحون مركزا تدور حوله المادة المنهجية المقررة لا العكس.
- رسوخ المادة في أذهان الطلبة كونهم توصلوا إليها بأنفسهم(1).

ج- خطواته:

تتمثل خطوات التعلم القائم على المشكلات فيما يأتي:

- الإحساس والشعور بالمشكلة:

يعتبر إحساس المتعلم بالمشكلة وشعوره بها نقطة الانطلاق لدراسة المشكلة، ويتمثل هذا الإحساس أو الشعور في حيرة أو تردد أو موقف يثير انتباه المتعلم ويحرك دوافعه لدراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول لها.

- تحديد المشكلة بدقة:

عادة ما تكون المشكلة واسعة وذات أبعاد مختلفة، ويصعب التصدي لدراسة المشكلة بهذه الكيفية، وهنا يأتي دور المتعلم الذي ينبغي أن يقوم بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا أو حصرها في جانب محدد، بحيث تتضح معالم المشكلة بما يساعد على دراستها، ويمكن للمعلم أن يقدم المساعدة للمتعلم في تحديد المشكلة إذا تعذر عليه ذلك(2).

- جمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة

يفكر المتعلم في المشكلة ويدرس عناصرها ويستخلص ما لديه من معلومات سابقة بشأنها، ويسعى للبحث عن المعلومات والبيانات التي تناولت المشكلة، ويتم ذلك من خلال المراجع والمصادر والدراسات والمجلات المتوافرة بالمكتبات، ومن خلال مقابلة بعض المعنيين ممن لهم خبرة أو صلة بالمشكلة التي يتم دراستها.

1- ابتسام صاحب، أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، ص 100-101.

2- سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2012م، ص 38-39.

ويبغي على المعلم أن يوجه المتعلمين إلى المصادر والمراجع التي تساعدهم على حل المشكلة وأن يوضع لهم كيفية استخدام هذه المصادر والمراجع والاستفادة منها.

- فرض الفروض الممكنة:

الفروض هي احتمالات ذكية تساعد على حل المشكلة، وهنا يقوم المتعلم بفرض مجموعة من الفروض المناسبة لحل المشكلة، ولابد أن تكون هذه الفروض واضحة ومحددة ويمكن قياسها.

- التحقق من صحة الفروض:

يتم التحقق من صحة الفروض التي يتم وضعها، ويتم هذا التحقق بالعديد من الوسائل العلمية كالتجربة، والمقارنة، وربما يثبت في هذه الخطوة صحة الفرض أو عدم صحته، فقد نفترض أنه لا يوجد اختلاف بين البنين والبنات في المرحلة الابتدائية في اكتساب مهارات القراءة الجهرية، وهذا الفرض بعد الدراسة والتجربة والمقارنة قد يثبت صحته أو يثبت العكس.

التوصل إلى النتائج وحل المشكلة:

في ضوء نتائج الفروض يتم التوصل إلى حل المشكلة، والاطمئنان إلى صحة هذا الحل[1].

وفي هذه الخطوة يتم إقامة الدليل على صحة هذا الحل بتقديم التفسيرات والتعليلات التي تؤكد وجهة نظر المتعلم[2].

نستنتج مما تقدم أن التعلم القائم على حل المشكلات يعتمد على وضع المتعلم أمام مشكلة ما مرتبطة بموضوع الدرس من أجل استثارة تفكيره للوصول إلى حل مناسب لها،

1- سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص 38-39.

2- المرجع نفسه، ص 39.

ويتم ذلك وفق خطوات تبدأ بتحديد المشكلة بدقة ثم جمع الحقائق والمعلومات التي تعالجها، تليها وضع مجموعة من الفرضيات التي تساعد على التوصل إلى نتائج وحلول لهذه المشكلة بأدلة وبراهين تثبت صحتها.

2-5 أسلوب العصف الذهني:

أ- مفهومه:

«يقصد به توليد وانتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة»[1].

يرى الشيخني «بأنه نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها، ويمكن الحصول على الأفكار إذا تأجل إصدار الحكم عليها، وبخاصة عندما تعرض المشكلات العلمية أمام الطلبة يصعب حلها بشكل فردي»[2].

بينما عرفه عزيز بأنه «أسلوب إثارة التفكير الإبداعي وتنميته، يطرح فيها أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة سواء أكانت أفكار اعتيادية أم غير مألوفة لمشكلة تطرح وتحتاج لحلول إبداعية جديدة لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده»[3].

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار العقل) فإنها تقوم على تصور "حل المشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر العقل البشري من جانب والمشكلة التي تطلب الحل من جانب آخر[4].

1- ابتسام صاحب، أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، ص 134.

2- قصي محمد السمرائي، رائد إدريس الخفاجي، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط01، 2014، ص 69.

3- المرجع نفسه، ص 69.

4- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، ص 224.

ومنه فإن أسلوب العصف الذهني هو توليد وانتاج أفكار إبداعية وذلك عن طريق إثارة التفكير وتنميته لدى الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة تحتاج إلى حلول إبداعية جديدة لا يستطيع الواحد منهم الوصول إليها بمفرده.

ب- مميزاته:

يتميز التدريس بالعصف الذهني بالآتي:

- أسلوب مسل يثير البهجة والنشاط والحيوية لدى الطلبة.
- يشجع على التفكير الإبداعي ويدرب عليه.
- ينمي الثقة بالنفس.
- يمنح الطلبة الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم.
- يخلو من التعقيدات والقيود.
- الانفتاح وتقبل الآراء.
- يدرب الطلبة على احترام الآخرين ويعودهم آداب المناقشة.
- يدرب الطلبة على الأسلوب العلمي في المناقشة.
- ينمي روح التعاون والعمل بروح الفريق بين الطلبة.
- يجعل المتعلمين العنصر الفاعل في الدرس[1].

ج- خطواته:

- إثارة المدرس لموضوع هام يستحق المناقشة وتوليد الأفكار وتنمية التفكير لدى المتعلمين.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لإجراء مناقشات جماعية داخل البيئة الصفية للموضوع المطروح.

1- محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، المنهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ص 89.

- ضبط البيئة الصفية من حيث أصول الحوار والمناقشة في الموضوع المطروح بحيث يستطيع كل متعلم طرح آرائه واحترام هذه الآراء.
- تأجيل الحكم على الآراء المطروحة وعدم نقدها مع إتاحة الفرصة للإثارة العقلية وتحريك الذهن وربط الأفكار وتطبيق المفاهيم وتعزيز استقلالية التفكير.
- يعطي المدرس فرصة للمتعلمين كي يستطيعوا انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة.
- يبلور المدرس والمتعلمون الأفكار معا والنتاجات التعليمية المستفادة في نهاية الدرس[1].

2-6 أسلوب المناقشة:

يعد أسلوب المناقشة رغم قدمه ذو قيمة تربوية وعلمية، كما أن له تأثيرا فعالا في المتعلمين، وكذا إنجاح الفعالية التربوية وتحقيق أهدافها ومراميها، لهذا يؤمن الكثير من المجددين التربويين أن المناقشة أسلوب تربوي هام في بناء علاقات إنسانية فاعلة، كما يعتبر سقراط أول من انتهج هذا الأسلوب في التدريس[2].

أ- مفهومه:

نعرف المناقشة بأنها: «ذلك الاتصال الفكري واللغوي، والحوار الفعال بين المعلم وطلابه»[3].

وتعرف أيضا «بأنها عملية الاتصال التي تتم داخل الفصل بين المعلم والمتعلم، ومن خلالها يتم تناقل المعلومات بين الطرفين»[4].

1- محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، المنهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ص 85-86.
2- ينظر: ابتسام صاحب موسى، أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، ص 55.
3- علم الدين الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 45.
4- سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، ص 19.

وجاءت في تعريف آخر على أنها: «هي لون من الحوار الشفوي بين المدرس والطلبة أو بين المعلم والتلاميذ على صورة أسئلة وأجوبة، شرط أن يؤدي الحوار إلى الوصول إلى المعلومات والمفاهيم الرئيسية لموضوع المناقشة، أو اكتشاف حقائق جديدة»[1].

وعليه نجد أن أسلوب المناقشة يقوم على تبادل الآراء ووجهات النظر بين المعلم والمتعلم بهدف الوصول إلى معلومات أو اكتشاف حقائق جديدة.

ب- مميزاته:

يتميز أسلوب المناقشة بمميزات عديدة تجعله أحد الأساليب الهامة في التعليم، ومن أهم هذه المميزات:

- أن استخدام أسلوب المناقشة يجعل مواقف المتعلمين أكثر إيجابية من مجرد الاستماع، فيشتركون في المناقشة، متفاعلين مع المجموعة ومنفعلين بأداء الأعمال وإبداء الآراء، وبذلك يجعل العملية التعلمية أبعد مدى وأعمق أكثر في نفوس المتعلمين.
- تدريب وتعويد المتعلمين على تقبل الآخرين، وعلى التعامل معهم رغم ما بينهم من فروق في طريقة النقاش، ورغم ما بينهم من خلاف في الرأي.
- يساعد على نمو التفكير الابتكاري عند المتعلمين، وخاصة عندما يتعرضون لحل مشكلة ما، أو مناقشة قضية اجتماعية.
- تساعد على نمو التفكير الناقد لدى الطلاب ويظهر ذلك حينما يتصدى الطالب لمناقشة موضوع معين، فيتطلب منه أن يقدم الدليل والبرهان على ما يقول، ويطلب أيضا من المجموعة (السامعين) أن يكونوا شديدي الانتباه، وأن يفندوا رأيه

1- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ص 111.

تفنيدا علميا حقيقيا، وأن يكونوا ناقدين لا منتقدين، وفي ذلك تدريب على استخدام ونمو التفكير الناقد، سواء متحدث أو سامع[1].

- إن مشاركة الطلاب مشاركة إيجابية في أسلوب المناقشة تجعلهم في حالة تنبه دائم لسماع الآراء، ونقدها والبحث أو ابتكار حلول أخرى، كما أن اشتراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في المناقشة يؤدي إلى تعدد الأفراد الذين يذكرون الحقائق، وكل ذلك يؤدي إلى تثبيت المعلومات، وسرعة تذكرها، وعدم نسيانها بسهولة[2].
- أن تغير المواقف الاتصالية التواصلية داخل الفصل، بمعنى أن تغير المتحدثين في أسلوب المناقشة، حيث يتم تبادل الحديث بين أطراف العملية التعلمية التعليمية، كما أن عدد المتحدثين بنظام يكون كبيرا، مما يدفع الطالب إلى التنبه والانتباه لكل ما يقال أو لكل ما يطرح من الآراء، مما يؤدي إلى عدم الملل وعدم الانصراف عن الدرس[3].

ج- خطواته:

إن التعلم بأسلوب المناقشة يتطلب خطوات منتظمة هي:

- **التخطيط للموضوع:** حيث يتطلب ذلك من المعلم التخطيط المتقن من حيث اختيار الموضوع وملاءمته لمستوى الطلبة وأعمارهم، ومدى توافر المراجع الرافدة للموضوع.

- **تحديد الأهداف:** وذلك من خلال إعداد قائمة بالنتاجات المرغوب تحقيقها، مع مراعاة قابليتها للقياس والتقويم المباشر، والاهتمام ببعض الأهداف الوجدانية المتوافقة مع أهداف الموضوع.

1- ينظر: علم الدين الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 49-50.

2- المرجع نفسه، ص 50.

3- المرجع نفسه، ص 50.

- إعداد المادة التعليمية وتحديد مراجعها ومصادرها:

حيث يقوم المعلم بإعداد المادة التعليمية للمتعلمين، بتحديدها من الكتاب المدرسي أو بمراجع معينة، أو تحديد مجموعة من الطلبة باختيار المراجع والكتب الإضافية التي تغطي المادة الدراسية التي تم الاتفاق على تعلمها.

- تقديم المادة التعلمية للمتعلمين:

حيث يقوم المعلم بتقديم المادة التعليمية التي اختارها للمتعلمين لقراءتها قراءة شاملة ومتعمقة ولمناقشتها مع المجموعة في وقت لاحق[1].

- إدارة النقاش:

حيث يقوم المعلم أو رئيس المجموعة بكتابة موضوع المناقشة أمام ناظري الجميع أو المجموعة، ثم يكتب أو يعرض الأهداف المرجو تحقيقها من المناقشة أي النقاط الرئيسية التي سيتم مناقشتها في الجلسة الواحدة ويبدأ أفراد المجموعة أو طلبة الصف بمناقشة الأهداف أو النقاط المثبتة أمامهم، مع قيام المعلم أو رئيس المجموعة بكتابة البنود الرئيسية التي يتم الاتفاق عليها أثناء النقاش، مع عرضها أمام الجميع.

6- ختام المناقشة:

بعد أن قام الطلبة بمناقشة جميع الأهداف، وقد قام المعلم أو رئيس المجموعة أو أحد أفراد الطلبة بكتابة خلاصة الأفكار على لوح العرض، وقد وافق الجميع على قبولها، يطلب المعلم من الجميع تدوين هذه الخلاصات في دفاترهم لاستذكارها والاستعانة بها والعودة إليها أو الاستشهاد بأفكارها في جلسات أخرى[2].

1- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، ص 133-134.

2- المرجع نفسه، ص 134.

2-7 أسلوب لعب الأدوار:

أ- مفهومه:

أسلوب يقوم على منح المتدربين (التلاميذ) الفرق لكي يمثلوا الأدوار بحرية كاملة بحيث يتضمن التمثيل التلقائي فردين أو أكثر بتوجيه من المدرب (المعلم) (1).

ويقصد بلعب الدور «نشاط إرادي يؤدى في زمان ومكان محددين وفق قواعد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها، ويرافق الممارسة شيء من التواتر والتردد والوعي، باختلافهما عن الواقع»(2).

ويعرف أيضا «بأنه موقف واقعي يلعب المتدربون (التلاميذ) الأدوار المختلفة فيه، ويكون هذا الموقف عادة موقفا مشكلا أو فيه اختلاف وصراع بين الأفراد»(3).

ومنه نستنتج أن أسلوب لعب الأدوار يقوم فيه مجموعة من المتعلمين بتجسيد أدوار مختلفة بتوجيه من المعلم.

ب- مميزاته:

- توفر فرص التعبير عن الذات وعن الانفعالات لدى التلاميذ.
- تزيد من اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس المطروح، حيث يمكن للمعلم أن يضمنها المادة العلمية الجديدة، أو يقوم بتعزيز المادة العلمية المدروسة.
- تدرب التلاميذ على المناقشة وتعرف قواعدها وتشجيعهم على الاتصال مع بعضهم البعض لتبادل المعلومات أو الاستفسار عنها.
- توفر فرصة للمقارنة بين مشاعر وأفكار التلميذ ومشاعر زملائه الآخرين.

1- أبو وليد المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، (د.ط)، (د.ت)، ص 50.

2- سها أحمد أبو الحاج، حسن خليل المصالحة، استراتيجيات التعلم النشط، ص 79.

3- أبو وليد المظفر، مرجع سابق، ص 50.

- تساعد في تعرف أساليب التفكير لدى التلاميذ.
- تكسب التلاميذ قيما واتجاهات وتعدل في سلوكياتهم، وتساعدهم على حسن التصرف في مواقف معينة إذا وضعوا فيها.
- تشجع روح التلقائية لدى التلاميذ، حيث يكون الحوار خلالها تلقائيا وطبيعيا بين التلاميذ، وبخاصة في مواقف الأدوار الحرة وغير المقيدة بنص أو حوار.
- تنمي لدى التلاميذ القدرة على تقبل الآراء، والبعد عن التعصب للرأي الواحد.
- تقوي إحساس التلاميذ بالآخرين، ومراعاة مشاعرهم واحترام أفكارهم[1].

ج- خطواته:

تتمثل خطوات أسلوب لعب الأدوار فيما يلي:

- تشكيل الجماعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المسرح.
- إعداد الملاحظين.
- التجسيم والتمثيل.
- مناقشة وتقويم.
- إعادة التجسيم والتمثيل.
- مشاركة في الخبرات والتصميم.

ولكل خطوة من هذه الخطوات عرض محدد يسهم في خصوبة النشاط التعليمي ويبلوره، وهذه الخطوات معا تتضمن أن يتم اتباع خط التفكير ومتابعته خلال الأنشطة

1- بديع التشاعلة، أساليب واستراتيجيات التعلم، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، النقب، فلسطين، (د.ط)، 2021، ص 65-66.

المعقدة، بحيث يتهيأ التلاميذ للقيام بأدوارهم، وأن يتم تمييز وتحديد أهداف لعب الدور وألا تكون المناقشة التي تدور بعد ذلك مجرد مجموعة من ردود الأفعال المشتتة، وهذا على الرغم من أهمية ردود الأفعال هذه[1].

ثالثا: الإدارة الصفية الإيجابية كأسلوب مدعم للتدريس الفعال

إن غرفة الصف ليست مكانا للتعلم فقط، بل هي مكان للتفاعل الاجتماعي وإقامة العلاقات، ومكان للنمو في الجوانب المختلفة وليست في الجانب العقلي المعرفي فقط، لذا وجب ترشيد هذا التفاعل وتوجيهه تماما كما توجه المعارف والعلوم.

وهذا يعتمد على مدى فاعلية المعلم وكفاءته وحسن تسييره وإدارته للغرفة الصفية[2].

وفيما يلي سنتطرق إلى تعريف كل من البيئة الصفية والإدارة الصفية.

1- البيئة الصفية:

أ- مفهومها:

عرفها أبو جادو بأنها: «المناخ التعليمي الصفي الذي يسود غرفة الصف، ولا يقتصر على المناخ المادي بل يتعدى ذلك إلى المناخ النفسي نتيجة للعلاقات الاجتماعية في إطار المهمات التعليمية والتعلمية باتجاه تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والمخططة»[3].

1- أبو لبيدة المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، ص 54.

2- ينظر: رمضان مسعد، التعلم النشط، ص 41.

3- المرجع نفسه، ص 41.

وعرفت أيضا على أنها: «البيئة النفسية والاجتماعية، أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي، أو مجموعة المؤثرات أو العوامل الفيزيائية والاجتماعية التي يدركها التلاميذ».

«ويمكن تعريف بيئة الصف إجرائيات على أنها العلاقات القائمة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ بعضهم البعض»(1).

2- الإدارة الصفية:

أ- مفهومها:

«ويقصد بها جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم، بقصد الضبط وحفظ النظام، بما يكفل هدوء التلاميذ في الصف، وإفساح المجال أمام المعلم لكي يلقي المعلومات، وينقلها في أذهان التلاميذ»(2).

«وعرفت أيضا بأنها مجموعة من الإجراءات التنظيمية وفق قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف»(3).

كما جاءت في تعريف آخر «على أنها مجموعة من الأنشطة وغير المنهجية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم»(4).

ومنه يمكن تحديد مفهوم الإدارة الصفية من خلال التعريفات السابقة على أنها جميع الإجراءات التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال للصف الدراسي والتي تتم من قبل المعلم وفق أساليب واستراتيجيات تتناسب معه.

1- فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، ص 35-36.

2- المرجع نفسه، ص 31.

3- المرجع نفسه، ص 31.

4- نادية حسن يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 59.

أما بالنسبة للبيئة الصفية فهي المناخ التعليمي الذي يسود غرفة الصف ببعديه العادي والمعنوي والتي يتحكم في صنع ظروفها المعلم من خلال تسييره وتفاعله مع الطلبة.

3- أساليب إدارة البيئة الصفية:

يعتمد نجاح التعلم كثيرا على البيئة التي يتم فيها ببعديها المادي والمعنوي، وقد أشار جارش وكامينو إلى أن من أهم معالم إدارة الصف الوقائية إقامة بيئة صفية إيجابية ودافئة وداعمة تجعل الطلاب مرتاحين ومنخرطين في التعلم، وتسهم في التخلص من مشكلات كثيرة قبل بروزها[1].

كما اعتمدت الدراسات أيضا البيئة الصفية الإيجابية والمناسبة كأحد الأساليب الوقائية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لمنع المشكلات الصفية من الحدوث في غرفة الدراسة[2].

وقد رأى كل من دارش وكامينو أنه من الممكن تحقيق ذلك عبر إيجاد بيئة تعلمية فعالة تعزز دافعية التلاميذ للتعلم، وتوفير منهج دراسي متطور ومنظم ومخطط، وإعداد نشاطات مناسبة، وتقويم أداء مستمر[3].

1- ينظر: يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1430هـ-2009م، ص 45.

2- ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط03، 1434هـ-2013م، ص 132.

3- يزيد عيسى السورطي، مرجع سابق، ص 46.

أ- إدارة البيئة المادية لغرفة الصف:

وتتكون البيئة المادية من الجوانب والعناصر المحيطة بالمتعلم وتتمثل في شكل حجرة الدراسة وحجمها وترتيب مقاعد جلوس المتعلمين، وأماكن وضع الأدوات التعليمية[1].

كما أن هناك تجاهل كبير من قبل المعلمين لدور البيئة الصفية وآثارها على سلوكهم وسلوك طلبتهم من جهة، وعلى عمليتي التعليم والتعلم من جهة أخرى، فبعض المعلمين لا يعيرون العوامل المادية للبيئة الصفية انتباههم إلا عندما يصبح المكان حارا جدا أو بارد جدا، أو عندما تصبح الغرفة الصفية شديدة الازدحام أو الفوضى، والواقع أن التخطيط بعناية بهدف التعامل مع العوامل المادية للبيئة الصفية هو أحد ركائز الإدارة الصفية إذ تعد المقاعد والطاولات من العناصر الهامة في غرفة الصف.

ويجب أن تكون هناك مساحة جيدة بين الطلاب، إن الكثير من الأوضاع التربوية التعليمية لأغلب الصفوف الدراسية تكون مكتظة بالمقاعد والطاولات والكراسي والأدوات، بحيث يجب أن تكون مساحة الحركة بينهم والمشاركة الفاعلة في التعلم من الأمور المفيدة[2].

فينبغي أن يخطط المعلم لمكونات البيئة المادية لتكون على النحو التالي: [3]

أ- ترتيب مقاعد جلوس المتعلمين بشكل مرن، بحيث يمكن تعديله تبعا لنوعية الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها المتعلمون، بما يتيح له الاندماج في الخبرات التعليمية والأكاديمية في مكان مناسب ليسمح لهم بحرية الحركة والتنقل.

1- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، ص 132.

2- نادية حسن يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 42.

3- ينظر: عفت مصطفى الطناوي، مرجع سابق، ص 133.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات التربوية أن أنماط ترتيب مقاعد جلوس المتعلمين يؤثر في التفاعلات الحادثة فيما بينهم، والحادثة بينهم وبين المعلم، كما يؤثر في اتجاهاتهم ودافعيتهم للتعلم، وأنه لا يوجد ترتيب مثالي لمقاعد جلوس المتعلمين، ولكنه يختلف باختلاف طبيعة المتعلمين، وطبيعة الموقف التعليمي، وباختلاف الصفوف.

ب- ترتيب حجرة الدراسة بطريقة تتيح للمتعلمين الاندماج في الأنشطة التعليمية دون تزاحم أو تعطيل أو تعرض لتشتيت الانتباه، من خلال توفير ممرات مفتوحة الحركة بين مقاعد جلوس المتعلمين، وحول أماكن خزن الأدوات التعليمية، ووضع حدود بين الأنشطة المختلفة [1].

نستنتج مما سبق أن توفير حجرة صفية مجهزة بعناية من حيث التهوية والإضاءة وتنظيم مقاعد الجلوس بما يخدم الموقف التعليمي يساعد بشكل كبير في سيرورة العملية التعلمية ونجاحها.

ب- إدارة البيئة المعنوية لغرفة الصف:

ويقصد به المناخ النفسي الاجتماعي ونوعية التعامل بين العنصر البشري في البيئة وبين المتعلم وطريقة التفاعل التي تجري في البيئة المدرسية بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين الهيئة التدريسية والإدارية من جهة أخرى، تكون ذات أثر كبير في تشكيل المناخ الاجتماعي والمناخ النفسي في حجرة الصف، بل وفي المدرسة بصفة عامة[2].

ولقد أكدت البحوث التربوية والنفسية أن التعلم الحقيقي يجري بشكل أفضل في مناخ هادئ غير متوتر، فالمتعلم يجب أن يكون متحررا من كل أنواع الكبت والخوف

1- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، ص 133.

2- نادية حسن يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 46.

لكي يستوعب ويدرك الأشياء التي يتعامل معها، فلن يستطيع أن يقدم أفضل ما يمكنه من عمل ذي فائدة ما دام الموقف متوتر ومشحونا بالقلق والألم [1].

فالبيئة التي يسودها القسر والسيطرة والإرهاب يضطر فيها الطالب إلى كبت رغباته وميوله، مما يؤدي إلى نفوره من عملية التعلم، أما البيئة التي يسودها المناخ الديمقراطي والعلاقات الإنسانية التي تتصف بالصداقة والثقة والإخلاص والتفكير المشترك، إذ يتجاوب الطالب مع المعلم فيها ويزيد تفاعله مما يسهل عملية التعلم، ومن ثم تنعكس على شخصيته مؤدية إلى تكاملها وتحسن صحته النفسية، ولإحداث هذا التفاعل بين الطلبة والمعلم من ناحية وبين الطلبة أنفسهم من ناحية أخرى، يجب توافر البيئة المناسبة والمشجعة لهذا التفاعل البناء الإيجابي، إذ يجر ي التعلم في جو صريح يشعر فيه الطالب بالهدوء والطمأنينة، ويرتاح فيه المعلم، الأمر الذي يؤدي إلى توفر بيئة نفسية تسهل عملية التعليم والتعلم وتوفر مناخا نفسيا، اجتماعيا آمنا [2].

ويمكن للمعلم أن يوفر البيئة النفسية الموجبة عن طريق:

* استخدام عناصر الضوء والصوت واللون ودرجة الحرارة في تناسق وتناغم مما يستثير جميع حواس المتعلم، ويوفر له بيئة آمنة ومثيرة انفعاليا.

* تنظيم القواعد والإجراءات التي تحكم العمل في حجرة الدراسة وتحقق النظام فيها، وتحديد الأنماط السلوكية التي يتوقعها المعلم من المتعلمين.

* تنمية علاقات المتعلمين الاجتماعية والتعاونية والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وشعور المتعلم بالرضى عن نفسه وعن الآخرين.

1- نادية حسن يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 46-47.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 47.

فإذا استطاع المعلم تحقيق ذلك أصبحت حجرة الدراسة بيئة نفسية موجبة، وأصبحت مكانا موجها نحو العمل الناشط، يدرك المتعلمون فيه أنهم مسؤولون عن تحقيق أهداف التعلم ويسعون لبلوغها [1].

ج- دور المعلمين في إعداد المناخ الصفي (البيئة الصفية الإيجابية):

إن إدارة غرفة الصف بشكل فعال هي مطلب رئيس للتعلم الفعال وتعد المهمة الأساسية والجوهرية والأكثر صعوبة لأي معلم وإن مقدرته على إدارة الصف لها دلالة كبيرة على فهمه لفاعلية وأثر ذلك في تعليم وتعلم الطلبة [2].

فالمعلم حسب المفهوم الحديث للتربية لا تقتصر مهمته فقط على تلقين المعلومات، بل أصبح يلعب أدوارا كثيرة في الصف، فهو المنظم والمدبر والموجه لسلوك التلاميذ [3].

وانطلاقا من ذلك نجد أن للمعلمين الدور الفعال في إعداد وتهيئة البيئة الصفية المناسبة لتدريس فعال ونشط يتسم بالإيجابية ويتبع أكبر قدر ممكن من فرص مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية، وقد وجد أن المعلمين الذين يعدون أكثر المناخات الاجتماعية الصفية الإيجابية من خلال:

- توفير فرص أكبر للعمل والمشاركة لطلبتهم.
- الميل لتشبع العمل الصفي التعاوني.
- التأكيد على كل من التعلم الأكاديمي ونمو الشخصية للطلبة في ممارستهم التعليمية.
- الاهتمام بتوفير شروط الصحة العقلية لطلبتهم وظروفها.
- مراعاة الفروق الفردية، وذلك بإبداء اهتمام أكبر للطلبة الأقل مشاركة وبطيء التعلم.

1- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، ص 133-134.

2- نادية حسن يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 47.

3- ينظر: فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل سلوك الصف، ص 146.

ولإعداد بيئة صفية أكثر إيجابية وجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على:

- الاستماع الجيد للطلبة.
- التعاطف مع طلبتهم ومكافأتهم.
- استعمال أساليب التعزيز المناسبة معهم.
- عدم التمييز بين الطلبة.
- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الإيجابية [1].

وهناك جانب ذو تأثير إيجابي فعال من قبل المعلم على الطلبة يتجسد بتقديم المعلم نفسه إلى الطلبة كإنسان، وكلنا نعلم أن المشاعر السارة التي تنتاب الطلبة عندما يطلعون على بعض الجوانب الخاصة من حياة معلميهم مثل أن يروهم وهم يمارسون هواياتهم المفضلة أو يستمتعون بالوقت مع أفراد أسرهم، وعرض صور لأفراد أسرهم أو لفريقهم المفضل أو يعلقون على لوحة الصف رسوماتهم المفضلة، أو مقالات لكاتبهم المفضل، دون السماح للآخرين بدخول نطاق المعلم الشخصي أو التعرف على تفصيلات حياته الخاصة، وبذلك يقوم المعلم بنقل رسالة إلى طلبته توضح بأنه يثق بهم ويرغب في بناء علاقة قوية معهم متبادلة الثقة والانسجام لتوفير مناخ إيجابي داخل غرفة الصف[2].

ونخص بالذكر الكفاءات التي يمكن أن يقوم بها المعلم في إدارة الصف: [3]

* حث التلاميذ على التعلم: المحافظة على الدفاعية تتضمن استدامة استثارة التلميذ للاندماج في الموقف التعليمي، وتبعده عن السلوكيات التي تسبب الفوضى في الصف، وتجعله أكثر نشاطا ورغبة في التعليم.

1- ينظر: نادية حسن يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، ص 48.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 49.

3- ينظر: فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل سلوك الصف، ص 146.

* التنظيم الجيد لبيئة التعلم: إن قيام المعلم بتنظيم عمله داخل الصف بدءا بتنظيم الخبرات التدريسية، والتخطيط الجيد والمستلزمات المادية الموجودة في الصف سينعكس بشكل إيجابي على بيئة تعلمية مناسبة، كما سيؤدي إلى تقليل مشاكل الإدارة الصعبة[1].

* الانتقال التدريجي في طرح الأفكار: إن انتقال المعلم من فكرة ما إلى أخرى بشكل مفاجئ يولد عدم الفهم والإرباك لدى المتعلم، مما يؤدي إلى مشاكل صعبة.

ولكي يضمن انتقالا تدريجيا عليه مراعاة الأمور التالية:

* التأكد من أن معظم التلاميذ قد استوعبوا الفكرة السابقة مع إعطاء توضيح لبعض الأمور الغامضة عند الانتقال، إن توفير السلاسة في التعلم يرتبط بالوقت المستغرق في أداء النشاط وكذلك بتحصيل التلميذ.

* إيقاف التداخل في النشاطات التعليمية: إن قدرة المعلم على الانتباه إلى مشكلات التلاميذ وهو يؤدون نشاطاتهم التعليمية، مثال على ذلك انتباه المعلم إلى أحد التلاميذ بأنه ينظر إلى هاتفه الخلوي وهو يقوم بشرح الدرس، فيعتمد إلى تصحيح ذلك دون أن يقاطع النشاطات الجماعية التدريسية.

* الأوقات الفاصلة: يقصد بها في بداية الحصة الدراسة أو في نهايتها أو عند الانتقال من موضوع إلى آخر، إن وعي المعلم واستغلاله الأمثل لهذه الأوقات يحول دون وقوع مشاكل صعبة.

* تقليل الوقت المستغرق في تنظيم التلاميذ ومتغيرات الصف، وذلك أثناء إعطاء التعليمات ومتابعتهم في تنفيذ النشاطات.

1- فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل سلوك الصف، ص 146-147.

* تجنب المقاطعات أثناء عرض الدرس: إن قيام المعلم ببعض الأعمال خارج الدرس كمعاقبة التلاميذ المتأخرين، أو التوقيع على أوراق تخص الإدارة أثناء الدرس يعرقل سير الدرس ويشتت انتباه الطلبة.

* تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس: إن إلزام المعلم بمواعيد بدء الدرس ومواعيد انتهائها يؤدي إلى جدية التلميذ للتعلم واحترامه للمعلم والمادة، بينما عدم الالتزام بالمواعيد يؤدي إلى الفوضى في الصف وتكاسل التلميذ، وعدم الاهتمام واللامبالاة[1].

* اكتساب احترام التلميذ: ويتم احترام التلميذ للمعلم من خلال شخصيته وقدرته التعلمية، وكفاءته في إدارة الصف، والتزامه وتمكنه من المادة التعليمية ومبادلة التلاميذ الاحترام وإشعارهم بثقتهم بأنفسهم.

* التحفيز والتشويق: من مهمة المعلم الأساسية في الصف تشويق وتحفيز التلاميذ للدرس وكافة النشاطات وذلك بطرق ووسائل يبتكرها المعلم، وتعبر عن مدى ثقافته ومقدرته على الإبداع[2].

ومنه نجد أن دور المعلم لا يتوقف على إكساب المعارف والمهارات للمتعلم فقط، بل يتعدى ذلك فلا يمكن للمعلم أن يحقق نجاحا للعملية التعليمية إلا من خلال إعداد وتهيئة بيئة الصف بشكل إيجابي يمكن الطلاب من ممارسة أنشطتهم في مناخ يتناسب مع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

1- فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل سلوك الصف، ص 147-148.
2- المرجع نفسه، ص 147.

4- المعوقات التي تواجه المعلم لممارسة أساليب الإدارة الصفية داخل الفصول الدراسية:

بعد التطرق لأساليب الإدارة الصفية تم التأكيد على أهميتها البالغة في العملية التعلمية ومساعدتها للتلاميذ على تجاوز مشكلاتهم، ليس فقط من الناحية الأكاديمية، وإنما أيضا من الناحية الأخلاقية والاجتماعية والنفسية، ومع ذلك يوجد عدد من المعوقات التي يتعرض لها المعلمين وتعوقهم عن تحقيق الفاعلية المطلوبة لإدارة صفوفهم الدراسية، كالنظام الإداري السائد في المدرسة، مدير المدرسة وتأثيره على العاملين، البيئة المادية والاجتماعية والنفسية السائدة في الفصل الدراسي، ووضوح الأهداف التعلمية وتوافر المواد اللازمة لتحقيقها[1].

أيضا لابد من التمييز بين أنواع المشكلات التي تحدث للمعلم داخل الصف الدراسي فمنها ما يكون مشكلات تعليمية، ومشكلات إدارية، والمعلم الكفء هو الذي يستطيع التمييز بين المشكلات التي تظهر داخل صفه ومواجهة كل منها بحلول تتناسب مع نوع المشكلة الظاهرة وليس العكس، ومنها ما يكون مشكلات فردية ومشكلات جماعية، وبالنسبة للمشكلات الفردية تم تصنيفها من قبل دريكز وكاسيل إلى عدد من الأنماط السلوكية غير المقبولة وهي:[2]

- أنماط سلوكية لجذب الانتباه.
- أنماط سلوكية للبحث عن القوة.
- أنماط سلوكية تهدف للانتقام.
- أنماط سلوكية تظهر عدم القدرة.

1- ينظر: رشا عبد الله محمد باشنيني، ممارسة المعلمات لأساليب الإدارة الصفية مع التلميذات ذوات فرط الحركة وتشت الانتباه ومعوقاتها، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 05-09-2020، ص 381.

2- المرجع نفسه، ص 381.

- أنماط سلوكية انسحابية ومحبطة ومنعزلة نتيجة عنف المعلم أو تجاهله لبعض التلاميذ.

كما تناول السيد وعلي المعوقات التي قد يتعرض لها المعلم لممارسة الإدارة الصفية داخل فصله الدراسي وتصنيفها إلى:

أ- المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

إن المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية عادة تتم عن عدم حرص إدارة المدرسة عن تحسين المناخ المدرسي، وانشغالها بالجوانب الإدارية وإهمالها بالجوانب الفنية والأكاديمية للطلاب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كما تتم عن عدم تحفيز الإدارة لمعلمي الطلاب وتجاهلها لاحتياجاتهم، وعدم حرصها على المتابعة الكافية من إدارات التعليم لإدارات المدارس بهدف تحسينها، وأيضا تتم عن غياب الأنظمة والتعليمات الخاصة بالانضباط المدرسي وكثرة الأعباء الملقاة من قبل الإدارة على عائف معلمي الطلاب مما يؤثر على أدائهم الصفي(1).

وعليه نجد أن الإدارة تحمل المعلم مهام خارج إطار عمله، مما يؤثر على حسن تسييره وإدارته للبيئة الصفية بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- المشكلات المتعلقة بالبيئة الصفية والوسائل التعليمية:

هذا النوع من المشكلات ينطوي على قلة الأجهزة والوسائل التعليمية، بحيث لا تلبي احتياجات الطلاب، كما أنها تتم عن عدم تفعيل غرف مصادر التعليم بشكل جيد،

1- رشا عبد الله محمد باشنيني، ممارسة المعلمات لأساليب الإدارة الصفية مع التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه ومعوقاتها، ص 381.

زيادة أعداد الطلاب في الصف الدراسي الواحد، وأيضا لأن البيئة الصفية غير مجهزة على نحو أمثل ليس من حيث الوسائل فحسب، بل من حيث المناخ النفسي السليم[1].

ومنه نستنتج أن ندرة الوسائل وعدم توفرها بما يلبي احتياجات الطلاب واكتظاظ الغرفة الصفية يشكل عائقا أمام المعلم لممارسة الإدارة الصفية داخل صفه.

3- المشكلات المتعلقة بمعلمي الطلاب:

يعتبر هذا النوع من المشكلات من أكثر المشكلات تأثيرا على الطلاب، حيث تنطوي على القصور في تأهيل المعلمين وإعدادهم بشكل عام ومجال الإدارة الصفية بشكل خاص، كما تنم أيضا على عدم تدريب معلمي الطلاب على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وأن معظم المعلمين غير متخصصين بالتربية الخاصة وأيضا عدم تقبل الطلاب من قبل بعض المتعلمين، ضيق صبر المعلمين في التعامل مع طلابهم، القصور في تنويع استراتيجات التدريس للطلاب، وأخيرا قصور في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الطلاب خاصة في كيفية إدارة السلوك الصفي بصفة عامة وفي مجال الإدارة الصفية بصفة خاصة[2].

د- المشكلات المتعلقة بالطلاب:

إن المشكلات المتعلقة بالطلاب عادة ما تكون في ظهور بعض أنواع السلوكيات والتي تعطل التوافق الاجتماعي بين المعلمين والطلاب وشعور بعض الطلاب بالانفعال والحاجة الضرورية لتفريع ذلك.

1- رشا عبد الله باشنيني، ممارسة المعلمات لأساليب الإدارة الصفية مع التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه ومعوقاتها، ص 382.

2- المرجع نفسه، ص 382.

هـ- المشكلات المتعلقة بالمناهج والمقررات الدراسية:

المنهج والمقررات الدراسية هي الأساس التي تقوم عليه العملية التعلمية، فمن المشكلات التي تتعلق بها ويؤثر بشكل كبير عدم ملائمة المناهج والمقررات الدراسية للطلاب، وتدني وجود برامج محددة لاستخدام الوسائل التعليمية داخل حجرة الصف الدراسي[1].

نستخلص من جميع ما سلف بأن أساليب التدريس الفعالة تجعل من المتعلم ناشطا في العملية التعليمية ليقتصر دور المعلم كموجه ومحفز له، كما أن من شأن هذا النوع من الأساليب أن ينمي مهارات التعلم لدى الطلاب والرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، ويتوقف نجاح هذه الأساليب على طريقة إدارة المعلم لبيئة صفه الإيجابية وقدرته على خلق مناخ إيجابي يمارس في هذا النوع من التعلم.

1- رشا عبد الله محمد باشنيني، ممارسة المعلمات لأساليب الإدارة الصفية مع التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه ,معوقاتها، ص 382.

الفصل الثاني

فرط الحركة وتشتت الانتباه

تمهيد:

يعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من بين الاضطرابات السلوكية الأكثر انتشارا بين الأطفال خاصة في المرحلة الابتدائية، فقد نال اهتماما كبيرا من قبل الأطباء والباحثين لما يترتب عنه من تأثيرات على الطفل من الناحية الاجتماعية والسلوكية والمعرفية، فالتعامل مع هؤلاء الأطفال يعتبر أمرا صعبا بالنسبة للأولياء والمعلمين والأفراد المحيطين بهم، كما ينعكس سلوك هذا الطفل سلبا على نموه ومستوى تعليمه مستقبلا.

أولا: لمحة تاريخية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مفهومه، أنواعه

1- لمحة تاريخية:

يعد اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط أحد الاضطرابات التي تناولتها العديد من مجالات التربية وعلم النفس وطب الأطفال، فلقد ظهرت العديد من المقالات والكتب العلمية المتخصصة التي تناولت هذا الاضطراب من زوايا متعددة.

وخلال الثمانين عاما الماضية أطلقت أوصاف وتسميات متعددة على هذا الاضطراب فقد أشار martin إلى العديد من المصطلحات المترادفة التي استخدمت مع هذا الاضطراب منها الفوضى disruption، والعناد unruty، أو التململ Retless.

إذ يرجع وصف هذا الاضطراب إلى العهد اليوناني القديم، فالطبيب اليوناني جالين Galen كان يصف الدواء للأطفال ذوي النشاط الحركي المفرط من أجل تهدئتهم[1].

كما أشار كل من فرانك وجيورس إلى أن دراسة هذا الاضطراب تعود بدايته في نهاية القرن الثامن عشر، حيث وضع تصوير للسلوك الحركي الزائد عام 1845م في

[1]- خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، عالم الكتب، د ط، د ت، ص 19.

قصص الأطفال، وخصوصا القصة الشهيرة للعالم الألماني Hoffman، وأعيد تمثيلها في فيلم "شارلي شابلن" من خلال الحركات الصامتة[1].

كما قام الطبيب الإنجليزي ستيل still بوصف هذا الاضطراب على أنه قصور غير عادي في التحكم في الذات، وقد أرجع ذلك إلى اضطرابات في المخ أو الوراثة أو عوامل بيئية أو طبية أخرى[2].

وقد تنامى الاهتمام الطبي في السلوكات المتصلة بفرط الحركة وعجز الانتباه على نحو مثير منذ بدايات القرن العشرين وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في الدماغ مثل الأورام، والأمراض المعدية، والإصابات المختلفة، والتي بدورها تؤدي إلى حدوث مشكلات في السلوك والتعلم.

ومن جانب آخر صرح تردغولد tredgold في عام 1908 بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية قد تتلاشى بسرعة، لكنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي دالة على وجود عجز ما، وعلى الرغم من التجاهل الكبير لعبارة تردغولد في الأربعين سنة التالية، تواصل تنامي الاهتمام في تأثير الإصابة الدماغية على السلوك، فقد أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغي والتهاب السحايا (Encrepnalitis) بين عامي 1917-1918م، مما لفت الانتباه إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الأطفال عقب الإصابة تلك[3].

---

[1]- ينظر: خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 19.

[2]- المرجع نفسه، ص 20.

[3]- ماريني ميركولينو وآخرون، اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل عملي للعياديين)، تر: عبد العزيز السرطاوي أيمن خشان، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط 1، 1423هـ- 2003م، ص 23-24.

حيث اتسمت اضطرابات السلوك لدى الأطفال بالتهيج والاندفاعية، وفرط الحركة، وعدم الاستقرار الوجداني والسلوكات العدوانية، فالدراسات الأخرى التي أجريت على الأفراد الذين لحقت بهم إصابات دماغية شديدة وكذلك الأفراد المصابين باضطرابات دماغية عضوية أخرى أدت الاعتقاد بأن هذه السلوكات ومجموعة المشكلات التعليمية، تميز الأفراد الذين لحقت بهم إصابات دماغية[1].

هذا وقد أشاد شتراوس (strauss) الاهتمام خلال الأربعينيات ينظرية ترغولد، فقد كان شتراوس يدرس الأفراد ذوي الإصابات الدماغية، وخرج بفرضية أن كل الأفراد الذي يظهرون هذه المشكلات السلوكية أو التعليمية لا بد أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية، وقد كان يشار إلى أولئك الأطفال بأن لديهم «تلف دماغي بسيط» (Minimal brain domage).

غير أنه في الستينات تغير مصطلح «تلف دماغي بسيط» إلى «خلل دماغي بسيط» (minimal brain dysfunction) [2].

ونتيجة لهذا فقد اتجهت الأبحاث في الفترة من (1940–1950) إلى تبني الرأي القائل بأن هذا الاضطراب يحدث نتيجة خلل وظيفي في المخ(minimal brain dysfunction)، ولهذا نجد أكثر المسميات شيوعا في هذه الفترة كانت: الخلل البسيط للمخ Minimal brain syndrome، أو الخلل الوظيفي البسيط للمخ، وأيضا: رد الفعل الحركي المفرط[3].

---

[1]– ينظر: ماريني ميركولينو وآخرون، اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل عملي للعياديين)، ص 24.

[2]– المرجع نفسه، ص 24–25.

[3]– خالد سعد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب لقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 20.

وذلك بعد أن تبين وجود العديد من الأفراد يعانون من المشكلات السابقة الذكر دون دليل على أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية عضوية.

إذ يعرف الخلل الدماغي البسيط على أنه اضطراب متغاير أو غير متجانس في خصائصه كان يشمل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وكذلك الأطفال المصابين بعجز الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية، وقد أدت المحاولات الرامية إلى تقسيم الخلل الدماغي البسيط إلى فئات أصغر تتمتع بسمات أكثر انسجاما إلى تمييز ذوي الإعاقة التعليمية عن ذوي مشكلات الانتباه وفرط الحركة والإندفاعية[1].

وقد تمت مراجعة مسمى هذا الاضطراب ومقاييسه الشخصية عدة مرات منذ عام 1968، ففي كتاب «الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابت العقلية» (Diagnosticand statical manualof mental disorfers) اعتبر عجز الانتباه والاندفاعية عرضين رئيسيين، أما الأطفال الذين يظهر عليهم هذين العرضين فكانوا يشخصون على أنهم مصابون باضطراب عجز الانتباه (ADD)، والأطفال الذين يظهر عليهم هذين العرضين إضافة إلى فرط الحركة فكانو يشخصون على أنهم مصابون باضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADDH)، هذا وقد عارض منتقدوا هذا الاتجاه هذا التعريف بسبب عدم وجود أدلة كافية تثبت وجود اضطرابين منفصلين[2].

لذا فقد أجرى دليل التشخيص الكلينكي الأمريكي تعديلا على هذه النتيجة في الطبقة الثالثة المعدلة DSM-R عام 1978، حيث أطلق على هذا الاضطراب: اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، واستمرت هذه التسمية في الطبعة الرابعة، إلا أن الإصدار الأخير للدليل التشخيصي الإحصائي DSM-IV عام 1994، صنف هذا النمط تحت ثلاثة أنماط متمثلة فيما يلي:

---

[1]– ماريني ميركولينو وآخرون، اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل عملي للعيادتين)، ص 25.

[2]– المرجع نفسه، ص 25.

أ- النمط الذي يسود فيه نقص الانتباه: (predominantly Inttenction type):

وهو عبارة عن: هيمنة سلوك نقص الانتباه على الطفل يشكل أكبر من سلوك الحركة المفرطة والاندفاع[1].

ب- النمط الذي تسود فيه الحركة المفرطة (perdominantly hypera activity type):

وهو عبارة عن هيمنة سلوك الحركة المفرطة والاندفاعية وظهوره بشكل أكبر من سلوك عدم الانتباه.

ج- النمط المشترك: (combined type):

هو عبارة تلازم ظهور وهيمنة الأنماط الثلاثة معا، أي قصور الانتباه والحركة المفرطة والاندفاع على سلوك الطفل[2].

واستمرت الدراسات حول هذا الاضطراب، وتم تحديد الصعوبات التي تواجه الطفل الذي يعاني من الصفات السابقة، وتركزت هذه الدراسات حول تلاميذ المدارس الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم، أو صعوبات في إتقان المبادئ الأساسية التعليمية، حيث وجد بأن مثل هذه الصعوبات توجد داخل كل صف دراسي، وهي تؤثر بدورها على أداء المعلم، وقد تكون هذه الصعوبات أكثر وضوحا وانتشارا لدى التلاميذ المتخلفين عقليا بالمقارنة مع باقي فئات التلاميذ، كما وجد بأن هذه الصعوبات تختلف من طفل لآخر، وذلك من حيث الشكل والشدة والنوع، وهي تسهم في زيادة الفروق الفردية بين التلاميذ وقد تكون هذه الصعوبات في مجال القراءة (Dyslexia)، أو صعوبات في

---

[1]- خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 21.

[2]- المرجع نفسه، ص 21-22.

مجال الكتابة (Dygraphia)، أو صعوبات في مجال الحساب (Dysealculia) ... إلخ، وهكذا أصبح يشار إلى حالات فرط الحركة والنشاط ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك على أنها حالات صعوبات تعلم، أو بمعنى آخر هي حالات تصاحبها صعوبات في مجال التعلم[1].

ومنه نستنتج أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يعود وصفه إلى العهد اليوناني القديم، وقد اختلفت تسمياته باختلاف الدراسات التشخصية التي تناولته من قبل العلماء والباحثين في مجال علم النفس وطلب الأطفال، فقد أطلق عليه مسميات عدة تشمل خلل وظيفي في المخ، أو تلف بسيط في المخ، أو رد الفعل الحركي المفرد، لحين ظهور الطبعة الثالثة المعدلة من الدليل التشخيصي الكلينيكي أطلق عليه تسمية اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، بينما أشارت الطبعة الرابعة على نفس التسمية إلى غاية صدور الطبقة الأخيرة لدليل التشخيص الإحصائي التي أكدت على وجود ثلاثة أنماط للاضطراب.

2- مفهومه:

قبل الولوج في تعريف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، لابد أن نتطرق إلى تعريف فرط الحركة، تشتت الانتباه والاندفاعية.

أ- مفهوم فرط الحركة: يعرفه روس على أنه: «الارتفاع في مستوى النشاط عند الطفل عن المعيار السوي، وذلك من وجهة نظر الكبار الذين يعتبرون هذا النشاط مصدر قلق وازعاج لهم»[2].

---

[1]- فيصل محمد خير الزراد، اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك لدى الأطفال، مراجعة وتقديم: غالب خليل خلايلي، منشورات مدينة الشارقة الإنسانية، ط 1، 1423هـ، 2002، ص 39.

[2]- خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 22.

كما يعرف عبد العزيز السيد الشخص مفرط النشاط «بأنه الطفل الذي يعاني من ارتفاع مستوى النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعيا، وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وعدم ضبط النفس، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء، ووالديه ومدرسيه»[1].

وقد عرفه عز الدين الأشول بأنه: «مصطلح يصف السلوك الذي يتسم بالحركة غير العادية والنشاط المفرط، وقد يعوق هذا الاضطراب تعلم الطفل المصاب، وبالتالي يسبب مشكلات في إدارة السلوك»[2].

ويعرفه إبراهيم كاضم العظماوي بأنه: «ميل لدى بعض الأطفال للحركة الكثيرة المتواصلة (Oreractvity) وعدم الركون والهدوء والثبات أو الاستقرار في عمل ما أو مكان لفترة طويلة»[3].

وجاء في تعريف آخر «هي زيادة ملحوظة جدا في مستوى النشاط الحركي تخرج عن حدود المعدل الطبيعي، حيث نرى الطفل يتلوى يتململ، لا يستطيع البقاء في مكانه أو مقعده، نراهم يجرون في كل مكان، يتسلقون كل شيء، كثيري الحركة لا يهدئون، يتكلمون كثيرا، كل ذلك بلا هدف محدد، يحدث ذلك في المنزل الشارع والأسواق أو المدرسة، كما يجدون صعوبة في التأقلم واللعب مع الأطفال الآخرين»[4].

---

[1]– محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، د ط، د ت، ص 29.

[2]– خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 22.

[3]– المرجع نفسه، ص 22–23.

[4]– محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، دار المعز للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 1437هـ–2016م، ص 73.

مما سبق ذكره في التعريفات السابقة نستخلص بأن فرط الحركة هو نشاط حركي زائد يفوق المستوى الطبيعي المعتاد عليه بالنسبة للطفل العادي، مشكلا بذلك كثرة الحركة، ازعاج الآخرين، صعوبة ضبط النفس (عدم الاستقرار)، صعوبة في االتعلم.

في حين يركز يحي فيه تعريفه لفرط الحركة على الأسباب البيولوجية والنفسية فيرى على أنه: «نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر طويل المدى لدى الطفل بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة وغالبا ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ أو قد تكون لأسباب نفسية ويظهر هذا السلوك غالبا في سن الرابعة حتى سن ما بين 14-15 سنة »[1].

ب- مفهوم تشتت الانتباه:

يعرفه الزيات «على أنه عدم القدرة على التركيز الذهني نحو شيء محدد لفترة طويلة يرافقه عدم القدرة على التحرر من العوامل الخارجية التي تشتت انتباههم»[2].

ويمكن تعريفه بأنه: «الندرة والافتقار إلى الانتباه للتفاصيل والصعوبة في المحافظة والاستمرار على الانتباه، والفشل في إكمال الأنشطة»[3].

ويعرف أيضا على أنه: «شرود الذهن وتجنب أداء المهام التي تتطلب الانتباه لمدى زمني طويل، إلى جانب السلوكيات التي تتمثل بالإهمال والنسيان عند أداء الأنشطة

---

[1]- محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 29-30.

[2]- المرجع نفسه، ص 29.

[3]- لبيد مختارية: مشاكل وخصائص أطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي والمعايير الأساسية للتشخيص، مجلة أصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية، ع 3، المركز الجامعي الشريف بوششة آفلو، الأغواط، الجزائر، 2023/06/16، ص 149.

اليومية، وفقدان الممتلكات في أغلب الأوقات، وعدم القدرة على اتباع التعليمات، وصعوبة في تنظيم أو أداء المهام»[1].

وتعرفه أماني زويد بأنه: «اضطراب سلوكي يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجي يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة مع بقاء الفرد ثابت في مكانه أي أنه كثير الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة»[2].

ويعرف كذلك بأنه «عدم القدرة على المتابعة والتركيز على المهمات والمثيرات المختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه بمثيرات مرتبطة بالموقف»[3].

ويمكن تعريف تشتت الانتباه من خلال التعريفات السابقة، على أنه ضعف القدرة على تركيز الانتباه نحو مثير معين، مع صعوبة أداء المهام، حيث نجد الطفل المضطرب ينتقل من نشاط إلى آخر دون إكمال الأنشطة الموجهة إليه سابقا مع كثرة النسيان والشرود الذهني.

ج- مفهوم الاندفاعية:

تعرف بأنها «عدم التروي والتفكير، إذ يسارع المندفع إلى رد الفعل دون ضابط، ودون القدرة على السيطرة على الانفعالات قولا وعملا، كما تسهل إثارته واستفزازه، ولا يستفيد من خبراته وتجاربه، وإذا اشترك في حوار أو مناقشة أدلى بوجهة نظره قبل أن

---

[1]- ليلى يوسف كريم المرسومي: فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة تعز، 2011، ص 26.

[2]- محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 29.

[3]- ليلى يوسف كريم المرسومي: مرجع سابق، ص 26.

يأتي دوره وتفتقر آراؤه وأحكامه إلى الصواب والمصداقية لأنها تكون في الغالب أحكام عارضة دون تمهل أو تفكير»[1].

وفي تعريف آخر «تتمثل الاندفاعية في قيام الطفل بالتحدث في الفصل دون مناسبة أو تفكير ليقاطع المعلم أو يقوم بمضايقة طلاب آخرين إذ أنه يعاني اضطرابا في انتظار دوره، كما يجد صعوبة في التخطيط في أغلب الأحيان، وقد يضع نفسه في مواقف خطرة كالاندفاع بسرعة في الطريق»[2].

وتعرف أيضا على أنها: «التهور والعشوائية في إصدار الأفعال والأقوال واستجابة الطفل لأول فكرة تطرأ على ذهنه، وهي عكس التروي حيث يبدو الأطفال عاجزين عن التحكم في اندفاعاتهم ويشعرون بالانزعاج في انتظار دورهم، ويندفعون في الإجابة عن الأسئلة في الفصل، كما أنهم يتدخلون في نشاطات الأطفال الآخرين، أو يتسببون في وقوع الحوادث أثناء اللعب»[3].

كما وردت في تعريف آخر على أنها: «الفشل في تأجيل الاستجابة وإرجائها حتى تكون الظروف مناسبة والعجز عن فهم عواقب السلوك والفشل في تنظيم السلوك وضبطه وفقا لمطالب المواقف وضعف السيطرة على النزاعات والسلوك وعدم القدرة على الانتظار وتبدل المزاج، إضافة إلى سهولة الضجر والملل والتعرض للإحباط»[4].

---

[1]– ليلى يوسف كريم المرسومي: فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، ص 27–28.

[2]– حليمة حابي، شوقي ممادي: تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم (دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الوادي)، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، مج: 7، ع 3، جامعة الوادي، الجزائر، 28–06–2021، ص 45.

[3]– ليلى يوسف كريم المرسومي: مرجع سابق، ص 28.

[4]– نورا عثمان: الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وطرق التدخل العلاجي، مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية، ع 3، فلسطين الأردن، د ت، ص 36.

وبناء على ما سبق ذكره في التعريفات السابقة من طرف العلماء والباحثين يمكننا القول أن "الاندفاعية" هي عدم قدرة الطفل على التحكم في التصرفات التي تصـــدر منـــه، وذلك دون الأخذ بنتائج هذا ا لسلوك.

د- مفهوم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

إن الاهتمام الذي حضي به اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل العديـــد من الباحثين والعلماء أدى إلى تعدد التعريفات التي تناولته.

يعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الصـــادر عـــن (APA ; 2000)[1]، «على أنه نمط من نقص الانتباه أو النشاط الزائد المتكرر والشديد الذي يظهـــر كثيرا لدى أطفال معينين بالمقارنة مع أقرانهم»[2].

وهناك فئة من الباحثين والعلماء ركزوا في تعريفهم لهذا الاضطراب على مجموعة من الأعراض الأساسية المتكونة من ضعف الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية بالإضـــافة إلى مجموعة من الأعراض الثانوية المصاحبة للاضطراب، كتعريف ضياء محمد الـــذي يعرفه على أنه: «اضطراب سلوكي مزمن يتسم بوجود ثلاثـــة أعـــراض أساســـية هـــي الاندفاعية وضعف الانتباه والحركة المفرطة غير الهادفة وغير المقبولة اجتماعيا تصاحبه مجموعة من الأعراض الثانوية منها ضعف التحصيل الدراسي وسوء العلاقة مع الآخرين وعدم الطاعة والعدوان وإحداث الفوضى وضعف القدرة على تحمـــل الإحبـــاط، وعـــدم الاتزان الانفعالي وانخفاض تقدير الذات»[3].

---

[1]- محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 30.

[2]- المرجع نفسه، 30.

[3]- عماد محمد مخيمر، هبة محمود علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 1، د ت، ص 276.

بالإضافة إلى تعريف هلسل وفرمير اللذان يعرفان هذا الاضطراب على أنه: «مصطلح يستخدم لوصف نموذج سلوكي يظهر لدى الأطفال والمراهقين ممن لديهم صعوبات نمائية في المحافظة على الانتباه، ضبط الإندفاع، تنظيم النشاط الحركي، ويصاحب هذه الصعوبات مشكلات أخرى مثل: العدوان، عدم الطاعة، صعوبات النوم»[1].

بينما في تعريف آخر فإنه: «حالة مرضية سلوكية يتم تشخيصها لدى الأطفال والمراهقين، وهي مجموعة من الأعراض تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر إلى مرحلة المراهقة والبلوغ، وهذه الأعراض تؤدي إلى صعوبات في التأقلم مع الحياة في المنزل والشارع والمدرسة وفي المجتمع بصفة عامة إذ لم يتم التعرف عليها وتشخيصها وعلاجها»[2].

ويعرف براكلي تشتت الانتباه وفرط الحركة على أنه «اضطراب منع الاستجابة للوظائف التنفيذية الذي يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات وعجز في القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلية مع عدم ملائمة السلوك بيئيا»[3].

ويعرف على أنه «اضطراب عصبي يصيب الأطفال ويؤثر على قدرتهم على الانتباه والاستمرارية في أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية، وقد يقود الطفل للنشاط الحركي الزائد أو الاندفاعية مما يترك أثرا سلبيا على أداء الطفل في المدرسة والمنزل ويؤثر على

---

[1]– محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال، ذوي اضطراب، نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 24.

[2]– عبد القادر العايب، حوادشي زينب: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مجلة الأصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية، ع 2، المركز الجامعي الشريف بوشوشة آفلو، الأغواط، الجزائر، 30-12-2022، ص 49.

[3]– حليمة حابي، شوقي ممادي: تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم (دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ مدينة الوادي)، ص 44.

حياته الاجتماعية والانفعالية ويستمر هذا الاضطراب مع الطفل في سنوات الحياة بدرجات وأشكال مختلفة»[1].

كما يعرف بريور وسانسون هذا الاضطراب على أنه «اضطراب يصيب الأطفال قبل سن السابعة، ويظهر عند تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون من خلل في الجهاز العصبي المركزي»[2].

وعرفه حمودة حسب الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية –الطبعة الرابعة– الجمعية الأمريكية للطب النفسي على أنه «احد الاضطرابات التي تتسم بوجود نمط مستمر من عدم الانتباه أو الاندفاعية وفرط النشاط "المعيار أ" والذي يتكرر حدوثه بصورة أكبر وأكثر حدة، مقارنة بما يلاحظ بصورة أساسية لدى الأفراد في أحد مستويات النمو التي يمكن المقارنة به، وعادة ما يظهر هذا الاضطراب قبل سن السابعة "معيار ب"، في موقفين أو أكثر المدرسة والمنزل مع الأقران لكن قد يتفاوت من حيث الدرجة "معيار ج"، مع وجود ضعف دال في الأداء الوظيفي المهني أو الأكاديمي أو الاجتماعي "معيار د"»[3].

مما سبق ذكره في التعريفات السابقة نستخلص أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو اضطراب وخلل في النمو العصبي يصيب الأطفال في سن السابعة، وتظهر أعراضه في ثلاثة أشكال الحركة المفرطة والاندفاع وصعوبة في التركيز كما يؤثر هذا الاضطراب تأثيرا بالغا على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين.

---

[1]– ليلى يوسف كريم المرسومي: فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، ص 26.

[2]– محمد القاضي،تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 25.

[3]–نورا عثمان: الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وطرق التدخل العلاجي، ص 35.

3- أنواعه:

إن حالة اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه حالة سلوكية مرضية، لها قواعد محددة للتشخيص، ومع التطور في المجال النفسي والتربوي تم تقسيم الحالة إلى أنواع متعددة، ولكلا منها قواعد التشخيص الخاصة به، وهي: [1].

أ- **النوع المركب أو المشترك:** تظهر فيه أعراض فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاعية بنفس الدرجة[2].

ب- **النوع الذي يغلب عليه فرط الحركة والاندفاعية:** يظهر فيه فرط الحركة والاندفاعية بشكل أبرز من نقص الانتباه[3].

ج- **النوع الذي يغلب عليه نقص الانتباه أو تشتت الانتباه:**

يهيمن نقص الانتباه على فرط الحركة والاندفاعية[4].

بالنسبة للنوع المركب والمشترك هو مزيج بين أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه والاندفاعية بشكل متساوي، بحيث يظهر على الطفل المضطرب الأعراض جميعها، أما النوع الذي يغلب عليه أعراض فرط الحركة والاندفاعية نلاحظ بروز علامات فرط الحركة والاندفاعية بشكل غالب وواضح على الطفل المضطرب مقارنة بأعراض تشتت الانتباه، والنوع الذي يهيمن عليه تشتت ونقص الانتباه في هذه الحالة نلاحظ على الطفل أعراض تشتت الانتباه بشكل ظاهر وبارز على أعراض فرط الحركة والاندفاعية.

---

[1]- محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، ص 77.

[2]- محمود فتوح سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 31.

[3]- المرجع نفسه، ص 31.

[4]- المرجع نفسه، ص 31.

ثانيا: أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه وأسبابه

1- أعراضه:

تم تقسيم أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل الباحثين إلى أعراض أساسية وأخرى ثانوية.

1-1- الأعراض الأساسية:

لقد اختلف العلماء في تحديد السمات الأساسية لهذا الاضطراب، فنجد من يرى أن السمة الأساسية هي الحركة المفرطة وهم بذلك يميزون بين الطفل المضطرب والطفل العادي، في حين يرى البعض أن نقص الانتباه هو السمة الأساسية لهذا الاضطراب وأن الحركة المفرطة والاندفاعية ماهي إلا أعراض ارتبطت بنقص الانتباه، إلا أن أغلب الباحثين يرون أن الأعراض الاساسية تشمل ثلاث سمات (نقص الانتباه، الاندفاعية وفرط النشاط) [1].

أ- نقص الانتباه: (Inttention):

يعتبر الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث أنه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة كما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به[2].

---

[1]- ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 40.

[2]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الاطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط 1، 1419هـ-1999م، ص 15.

فالانتباه نوع من التهيؤ الذهني للإدراك الحسي حيث يشير التهيؤ إلى الوجهة الذهنية التي تمثل استعداد خاص لدى الفرد لتوجيه الانتباه نحو الشيء المراد إدراكه، ويعد الانتباه عملية انتقائية لالتقاط المثيرات ذات العلامة الوثيقة بالمهمة وجعلها في مركز الوعي الشعوري[1].

ونظرا لأهمية الانتباه في عملية التعلم، نجد اضطرابات الانتباه تقف كأسباب رئيسية خلق صعوبات التعلم حيث قادت الدراسات إلى استنتاج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضطراب في عملية الانتباه الانتقائي الذي يعتبر أحد المشكلات الأساسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ يفتقدون القدرة على الاحتفاظ والاستمرار في الانتباه[2].

حيث يعتبر ضعف الانتباه من أكثر الخصائص شيوعا لدى الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وهذا لا يعني بأنهم لا ينتبهون على الإطلاق، فالواقع أنهم يحاولون الانتباه، ولكن هناك مؤثرات داخلية وأخرى خارجية تؤدي إلى تشتت انتباههم وتشغلهم عن التركيز، فيكون من الصعب عليهم الانتباه والإصغاء إلى التعليمات وفهمها من أجل إنجاز العمل أو الواجب المطلوب منهم، وبالتالي يكون الاخفاق بالأداء وعدم الإنجاز هو النتيجة المتوقعة لعدم الانتباه[3].

وضمن هذا السياق أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية إلى أن أطفال نقص الانتباه يتميزون بالأعراض التالية:

---

[1]– فكري لطفي متولي، مشكلات التعلم (النمائية الأكاديمية)، مكتبة الرشد ناشرون، ط 1، 1436هـ–2010م، ص 110.

[2]– جبريل بن حسن العريشي وآخرون، صعوبات التعلم النهائية ومقترحات علاجية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1434هـ–2003م، ص 39.

[3]– محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط 1، 1434 هـ–2013، ص 43.

- الفشل في تحقيق الانتباه التام للتفاصيل مما يؤدي إلى أخطاء غير مقصودة داخل الأسرة أو في المدرسة أو في العمل، أو في الأنشطة والمجالات الأخرى.
- صعوبة الاستمرار في عملية الانتباه أثناء أداء بعض المهام، أو أثناء أنشطة اللعب واللهو.
- يظهر على الطفل كما لو أنه لا يصغي أو لا يسمع عند الحديث إليه مباشرة.
- غالبا ما نجده لا يتبع التعليمات الموجهة إليه، ويفشل في إنهاء الأعمال المدرسية أو الأعمال الأخرى.
- من الصعب تنظيم أو ترتيب عناصر المهام أو الأنشطة التي توكل إليه.
- يتجنب أو يكره المساهمة بأعمال تتطلب جهدا عقليا مثل الأعمال المنزلية أو المدرسية.
- غالبا ما ينسى الأشياء الضرورية لإنهاء المهام الموكلة إليه مثل أدوات الدراسة وغيرها.
- سرعان ما يتشتت انتباهه بسرعة بفعل المثيرات ويتعرض إلى حالة حيرة وذهول.
- غالبا ما ينسى برنامجه اليومي أو أنشطته اليومية.
- يفشل في متابعة التعليمات التي توجه إليه.
- يتعرض للحوادث بسبب ضعف الانتباه[1].

---

[1] – عماد محمد مخيمر، هبة علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 277–278.

ومن خلال ما سبق نتوصل إلى أن جملة هذه الأعراض تظهر على الطفل المضطرب بصفة دائمة ومتواصلة خلال حياته اليومية، إلا أن هذه الأعراض تزداد حدتها أثناء العملية التعليمية مشكلة بذلك صعوبات في التعلم.

ب- الاندفاعية: (Impulsirety):

الاندفاعية من أكثر الأعراض التي تميز الطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، ونلاحظها كثيرا لدى الطفل من خلال كثرة مقاطعته لحديث الآخرين، إجاباته عن الأسئلة قبل استكمالها وبدون تفكير[1].

وقد تؤدي الاندفاعية إلى القيام بسلوكات تنطوي على احتمالات من الخطر دون اعتبار للنتائج المحتملة، ويتصفون بالتهور وعدم التفكير والعنف، وقد يبدي المحيطون بهم شكوى مستمرة من أنهم لا يستطيعون التواصل بالكلام لأن هؤلاء من ذوي هذا الاضطراب يتحدون الآخرين باستمرار وبشكل مفرط، ويتصرفون باندفاعية وتهور وهم لا يهتمون بمشاعر الآخرين أو بنتائج السلوك وغير مبالين في المعايير الاجتماعية[2].

وتظهر الاندفاعية على نحو واضح عندما تتم مقارنة مجموعة من الأطفال المضطربين مع مجموعة من الأطفال العاديين على اختبار الصور المتشابهة حيث يميل هؤلاء الاطفال إلى الاندفاعية في الإجابة والوقوع في كثير من الأخطاء مقارنة بالأطفال العاديين[3].

وتتضح المظاهر السلوكية غالبا في سياقات متعددة تشمل المنزل والمدرسة والعمل والمواقف الاجتماعية، ومن غير المعتاد أن يبدي الطفل المستوى نفسه من الاضطراب

---

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 43.

[2]- محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 47-48.

[3]- ينظر: محمد القاضي، مرجع سابق، ص 43.

في كل هذه المجالات أو داخل المجال نفسه في كل الأوقات. وتزداد المظاهر سوءا بشكل ملحوظ في المواقف التي تتطلب انتابها متواصلا أو جهدا عقليا أو التي تفتقد إلى التشويق والحداثة مثل (الإصغاء إلى المعلم في أثناء الدرس، أو الإصغاء إلى مواد تستغرق وقتا طويلا، أو العمل على وتيرة واحدة أو المهام والنشاطات المتكررة[1].

تذكر عفاف محمد محمود أن التسرع والاندفاعية يؤثران على أداء الطفل في المهام المعرفية التحصيلية، حيث يستجيب الطفل بسرعة قبل أن يفهم المشكلة أو يقيم الحلول البديلة، أي أن فترة كمون الاستجابة لديه قصيرة للغاية وغالبا ما تكون خاطئة[2].

أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية إلى أن الأطفال المندفعين يتميزون بالأعراض التالية:

- يندفع في الإجابة قبل إكتمال سماع الأسئلة.
- يجد صعوبة في انتظار دوره في أمر ما.
- يقاطع الآخرين أثناء الحديث ويتطفل عليهم.
- يندفع في المحادثات والألعاب بتهور.
- لا يستطيع السيطرة على أفعاله.
- حساس تجاه النقد[3].

كما تضع الجمعية النفسية الأمريكية عدة معايير للحكم على الطفل بأنه اندفاعي:

---

[1]– محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 48.

[2]– ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 44.

[3]– عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 278–279.

تشمل هذه المعايير مايلي:

1- غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر.

2- الانتقال السريع من نشاط لآخر.

3- يجد صعوبة في تنظيم العمل (لا ترجع إلى ضعف معرفي).

4- يحتاج الطفل إلى قدر كبير من الإشراف على تصرفاته.

5- كثرة قيامه بالمبادأة بصوت عال في الفصل.

6- عدم قدرة الطفل على الانتظار حتى يحين دوره في الألعاب والمواقف الاجتماعية[1].

ونستخلص مما سبق أن أعراض الاندفاعية تظهر لدى الطفل المضطرب على شكل عدم القدرة على ضبط السلوك من خلال مباشرته في الإجابة عن الأسئلة دون تفكير وغالبا ما تكون هذه الإجابة خاطئة، والتفوه بكلمات غير مناسبة، أي أن الطفل يميل إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر.

ج- فرط النشاط: (Hypercativity)

يعد النشاط الزائد عند الأطفال من الظواهر السلوكية المعروفة منذ عشرات السنين، حيث عانى من هذا النشاط كثير من أولياء الأمور والمعلمين، نظرا لما يسببونه من مشكلات سلوكية وأكاديمية[2].

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 43.

[2]- عبد الفتاح علي غزال، ابتسام أحمد محمد أحمد، النشاط الزائد، جار الجامعة الجددية، (د. ط)، 2014، ص 11.

وهو العرض الأكثر وضوحا في زملة الأعراض المميزة لهذا الاضطراب، ويظهر في صورة الميل إلى الحركة الكثيرة المتواصلة، وعدم القدرة على الثبات والاستقرار في عمل أو مكان واحد لفترة طويلة[1].

و يتباين النشاط الزائد وفقا لعمر الفرد ولمستواه النمائي، فقد يظهر في مرحلة مبكرة من عمر الطفل حتى أن بعض أمهات هؤلاء الأطفال أشرن إلى شعورهن بالنشاط الزائد في أثناء مرحلة الحمل.

ففي مرحلة الطفولة المبكرة يظهر الأطفال ذو اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أنشطة حركية زائدة فهم يقفزون فوق الأثاث ويتسلقون فوقه، ويواجهون صعوبة في المشاركة في الأنشطة الجماعية في غرفة الصف التي تتطلب منهم فترة من الجلوس والاستقرار في مقاعدهم مثل الإصغاء إلى قصة تحكى لهم، وتجدهم يندفعون في حركة سريعة داخل غرفة الصف وخارجه[2].

يشير وينر إلى أن الحركة المفرطة لدى هؤلاء الأطفال تظهر في صور متعددة تخلف من موقف لآخر، ومن طفل لآخر، وتتخذ أشكالا متعددة من الحركة عديمة الغرض، والتململ المستمر وعدم الهدوء[3].

وقد أكدت الدراسات أن مشكلة النشاط الزائد تؤثر سلبا على معظم جوانب النمو لدى الطفل، فمنهم من يهدر طاقته في حركات كثيرة لا جدوى منها ولا يهدأ، فتتدهور صحته، ومنهم من يمضي كل وقته في التنقل من مكان لآخر دون هدف، ولا يستطيع الاستقرار أو التركيز فلا يجد وقتا للتعليم فتقل مهارته المعرفية والتحصيلية، ويتصف

---

[1]– محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 44.

[2]– محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 46.

[3]– محمد القاضي، مرجع سابق، ص 40.

هؤلاء بالاندفاعية وتشتت الانتباه فلا يستطيعون اكتساب المهارات التي تحتاج إلى التركيز[1].

أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية أن أطفال فرط النشاط يتميزون بالأعراض التالية:

- يحرك قدميه ويديه كثيرا ويتلوى في مقعده.
- يترك مقعده في الفصل أثناء شرح المعلم ويتجول في الفصل.
- يتحرك ويجري بإفراط في أوقات غير مناسبة.
- يجد صعوبة في اللعب أو الانغماس في الأنشطة الترفيهية بهدوء.
- متعجل باستمرار ويتحرك كما لو كان يدفعه موتور.
- ثرثار أي يتحدث باستمرار دون كلل أو ملل.
- عدم الاستقرار أثناء الجلوس.
- يسبب صخبا داخل الفصل.
- يزعج الآخرين في الفصل.
- غير متعاون مع معلميه ومشرفيه.
- يخالف التعليمات والأنظمة.
- يسلك بشكل مختلف عن أقرانه في مثل سنه.
- يصعب التنبؤ بسلوكه[2].

[1]- حاتم الجعافرة، الاضطرابات الحركية عند الأطفال، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 2008م، ص 8.

[2]- عماد محمد مخيمر، هبة علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 278.

يبدو مما تقدم أن الأعراض الأساسية والمتمثلة في أعراض: نقص الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط، تعتبر كأحد المعايير التي تميز الأطفال المضطربين عن باقي الأطفال، حيث نجد أن هذه الظواهر الشاذة التي تظهر على فئة الأطفال المضطربين تتطلب ضبط السلوك، وذلك حتى نقلل من حدتها، وهذا يتوقف على البيئة المحيطة بالطفل، ومنها بالدرجة الأولى البيئة المدرسية.

1-2- الأعراض الثانوية المصاحبة للاضطراب:

بالإضافة إلى الأعراض الأساسية توجد هناك العديد من الأعراض الثانوية وقد اختلف المهتمون حول هذه الأعراض، فهناك من يرى أنها أعراض تحدث نتيجة الأعراض الأساسية، وهناك من يرى أنها مستقلة، ولكنها تتكرر على نحو أقل من تكرار حدوث الأعراض الأساسية، كما أنها ليست بالضرورة أن تحدث لدى كل الأطفال المضطربين، وأهم هذه الأعراض: [1].

أ- ضعف التحصيل وصعوبات التعلم:

يتصف هؤلاء الأطفال بتدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أنهم يعانون من صعوبات في أداء الواجبات المدرسية، وعدم القدرة على استدعاء وتذكر المعلومات، وانخفاض دافعيتهم للتعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين، كما أنهم يعانون من تأخر في المهارات الأكاديمية، كالقراءة والتهجئة والحساب مقارنة مع نظرائهم من الأطفال العاديين في المرحلة العمرية نفسها[2].

ويؤكد ونير ذلك، حيث يذكر أن الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ينخفض أداؤهم المدرسي عن الأطفال العاديين، وغالبا ما يكونون من الراسبين،

---

[1]- ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 45-46.

[2]- محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 49.

ويحصلون على أدنى الدرجات في اختبارات المواد الأكاديمية، كما أن ما بين 12% – 20% من هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات تعلم[1].

حيث ترجع مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي لدى الأطفال المضطربين إلى أن سلوك تعلمهم سطحي قائم على المعالجة السطحية للمعلومات والمهام التي يتعاملون معها[2].

وقد قدم العلماء العديد من التفسيرات حول أسباب ضعف التحصيل وصعوبات التعلم لدى الأطفال المضطربين، حيث قدم كامبيل وويري تفسيرين لانخفاض الأداء الأكاديمي التحصيلي لهذه الفئة من الأطفال، يشير التفسير الأول إلى تبني فكرة الاضطرابات المعرفية، فيحاول أن يبرهن على أن هذا الاضطراب يعوق نمو استراتيجيات حل المشكلات ومستويات المفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي، أما التفسير الثاني فيركز على العوامل الدافعية حيث أن كثرة الرسوب المدرسي يخفض مفهوم الذات ومن ثم يضعف الرغبة في التحصيل[3].

ب- انخفاض مفهوم الذات:

يعاني الأطفال المضطربون نقص في تقدير ذواتهم، حيث يبدو عليهم عدم السعادة والشعور السلبي اتجاه أنفسهم[4].

---

[1]- محمد القاضي، محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 46-47.

[2]- ينظر: محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 43.

[3]- ينظر: مرجع سابق، ص 47.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 51.

ويشير براكلي إلى أن تقدير الذات المنخفض لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط يرجع إلى التغذية الرجعية السالبة المستمرة التي يحصل عليها هؤلاء الأطفال أثناء تفاعلهم مع الآخرين، وعدم قبولهم اجتماعيا[1].

ج- العلاقة بالآخرين وتكوين الأصدقاء:

يتعرض هؤلاء الأطفال إلى الرفض والنفور من قبل الآخرين ويبدو أن أقرانهم لا يرغبون في التعامل معهم وإقامة علاقة صداقة معهم، ويعود ذلك إلى سلوكهم غير المناسب مع الأطفال الآخرين، ويعاني الطفل من هؤلاء من النزاعات الأسرية والصعوبات في بيئته المدرسية مع المعلمين والطلاب، ويتصف بأنه أقل شعبية مقارنة مع نظرائه من المرحلة العمرية نفسها[2].

د- ضعف الاتزان الانفعالي:

من الأعراض الثانوية التي يتصف بها الأطفال المضطربين عدم الثبات الانفعالي، حيث يلاحظ عليهم أنهم كثيرو البكاء لا يتحملون أي نقد، إذ أنهم حساسون جدا للانتقاد ومشاعرهم تجرح بسهولة[3].

إضافة إلى ذلك فهم يعانون من ارتفاع مستوى القلق، انخفاض مستوى الدافعية، الانطواء، السلبية، الشعور بعدم الأمن وعدم الثقة، عدم القدرة على التعبير عن المشاعر، عدم الثبات الانفعالي، الانفجار في ثورات الغضب والبكاء، عدم القدرة على التحكم الانفعالي، وتؤدي هذه السلوكيات إلى نبذ الطفل ورفضه مما يزيد المسالك لديه[4].

---

[1]- محمد القاضي، محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 52.

[2]- محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 49-50.

[3]- ينظر: محمد القاضي، مرجع سابق، ص 50.

[4]- عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق العلاج، ص 280.

كما يؤكد محمد علي كمال أن هؤلاء الأطفال يتسمون بسرعة التأثر والانفعال لأي سبب مما يؤدي بهم إلى الارتباك والضيق، كما أنهم غير مستقرين عاطفيا ومن السهل اضحاكهم وإبكائهم، فأمزجتهم وتصرفاتهم متقلبة وغير متوقعة[1].

هـ- السلوك العدواني:

تنتشر الاضطرابات السلوكية بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه خاصة السلوك العدواني حيث يؤدي هذا السلوك المشكل لديهم إلى اضطراب علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين، وبالتالي فإنهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم[2].

إذ ينتشر السلوك العدواني والعناد وتزداد حدة هذه السلوكيات بزيادة حدة هذا الاضطراب، حيث نجد أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، يستجيبون بسلوكيات عدوانية لفظيا أو بدنيا حينما يتعرضون للإحباط، أو حينما يتم إيذائهم انفعاليا من الآخرين، ولا يهتمون بأثر سلوكهم العدواني.

كما يشير كامبل وويري campbell & werry أن 77% من الأطفال الذين شخصوا على أنهم عدوانيون، كانوا يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه[3].

ولقد أجرى بيدرمان وزملاؤه دراسة كان هدفها التعرف على معدل انتشار بعض الاضطرابات التي تصاحب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد بينت نتائج

---

[1]- محمد القاضي، محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 51.

[2]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 61.

[3]- محمد القاضي، مرجع سابق، ص 55.

دراستهم أن الاضطرابات السلوكية تنتشر بين 50% من الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه[1].

مما سبق ذكره في عرضنا يبدو أن الأطفال المضطربين لا يقتصر اضطرابهم على الأعراض الأساسية فقط، بل إن هناك أعراض ثانوية مصاحبة لهذا الاضطراب تؤخذ بعين الاعتبار كأحد المعايير المهمة في عملية تشخيص الاضطراب عند الأطفال.

2- أسبابه:

حاول العديد من الباحثين إعطاء تفسير لسبب ظهور اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فقد توصلت البحوث والدراسات إلى وجود عدة أسباب مؤدية لهذا الاضطراب عند الأطفال، وفيما يلي سنتعرض لأهم هذه الأسباب:

أ- الأسباب الوراثية:

تؤدي 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، ومن ثم يؤدي ذلك لضعف النمو كمرجع لاضطراب المراكز العصبية الخاصة بالانتباه في المخ[2].

ولقد بينت العديد من الدراسات العلمية الحديثة أن 50% تقريبا من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني أيضا من هذا الاضطراب[3].

---

[1]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 61.

[2]- عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 281.

[3]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، مرجع سابق، ص 40.

كما يذكر ريد أن 25% من الأطفال مفرطي النشاط كان آباؤهم مفرطي النشاط في طفولتهم[1].

ففي الدراسات الوراثية والجينية وجد أن نسبة كبيرة من الأطفال المضطربين كان لأسرهم تاريخا مرضيا سابقا، كما وجد أن الآباء الذين لـــديهم مشـــكلات مـــع الإدمـــان والكحول والسلوك المضاد للمجتمع كانت معدلات إصابة أبنائهم أعلى بهذا الاضـــطراب عن الآخرين[2].

وفي دراسات أخرى أجريت على التوائم المتطابقة (monozygotic) والتوائم غير المتطابقة (Dizygotic) والتي يؤكد فيا كل من ليفي وهاي وبنيت على أهمية الوراثة في انتشار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن تسعين بالمئة من التوائم المتطابقة إذا ظهر هذا الاضطراب لدى أحدهم ظهر لدى الآخر[3].

كما أكدت نسبة انتشار هذا الاضطراب بين التوائم المتطابقـــة وغيـــر المتطابقـــة الدراسات التي أجريت على عينة كبيرة من التوائم المتطابقة والتوائم غير المتطابقة بلغت خمسمائة وسبعين طفلا بعمر (13) الثالثة عشر سنة، حيث وجد جودمان وستيفشـــون أن نسبة ظهور أعراض هذا الاضطراب قد تصل إلى خمسين بالمئة لدى التوائم المتطابقـــة، بينما تنخفض في التوائم غير المتطابقة لتصل إلى ثلاثين بالمئة من أفراد العينة[4].

وعليه نستنتج أن من بين أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يرجـــع إلى تأثير جيني يظهر بشكل واضح من خلال الدراسات التـــي أجريـــت علـــى التـــوائم

---

[1]– محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 30.

[2]– عبد الله عسكر، الاضطرابات النفسية للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 1، 2005، ص 58.

[3]– محمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 52.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 53.

المتشابهة، أي في حالة شخص أحدهما على أنه لديه فرط الحركة، يكون لدى الآخر نفس التشخيص، وهذا يدل على تماثل الجينات الوراثية، أما التوائم الغير المتماثلة فمعدلات التجانس تكون أقل.

ب- الأسباب البيولوجية:

ترتبط هذه الأسباب بوجود خلل في وظائف المخ المسؤولة عن الانتباه أو خلل في التوازن الكيميائي للناقلات العصبية ولنظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ الذي يظهر نتيجة لما يلي[1].

- خلل وظائف المخ:

إذن إن انتباه الفرد لمنبه معين تنقسم إلى عدد من عمليات الانتباه الأولية وهي: التعرف على مصدر التنبيه وتوجيه الإحساس للمنبه وتركيز الانتباه عليه وكل عملية من تلك العمليات الانتباهية لها مركز عصبي بالمخ مسؤول عنها، ولذا فإن التعرف على مصدر التنبيه مركزه في الفصوص الخلفية للمخ، بينما توجيه الانتباه للمنبه مركزه العصبي وسط المخ والتركيز على المنبه ومركزه العصبي والفص الجبهي الأيمن[2].

أما إذا كان هناك خلل في وظائف أحد هذه المراكز العصبية فإن المعلومات التي يعالجها سوف تصبح مشوشة وغير واضحة، وبالتالي فإن الانتباه لدى الفرد يصبح مضطربا[3].

وباستخدام أشعة التأين lonizing radiation مع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب تبين وجود انخفاض ملحوظ في تدفق الدم في القطاعات الأمامية للمخ، وقد

---

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 30.

[2]- ماجدة السيد عبيد، الاضطرابات السلوكية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1436-2015م، ص 154.

[3]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطرابات الانتباه لدى الأطفال (أساليبه وتشخيصه وعلاجه)، ص 37.

ذكر محمد علي كامل أن أسباب هذا التلف ينتج ربما عن سموم أو مواد بنائية مثل: الضغط العصبي أو البدني الذي يصل إلى المخ في مرحلة الطفولة نتيجة لعدوى أو التهاب أو إصابات [1].

وأكدت روكلدجي بأن تدفق الدم للدماغ في الفص الأمامي من الدماغ للأطفال المضطربين أقل من الأطفال العاديين، فيؤثر ذلك على الأداء الوظيفي للدماغ، ويظهر ذلك باستخدام بطريات الاختبارات التي تكشف الأداء الوظيفي لمنطقة الفص الأمامي من الدماغ، وكذلك باستخدام المقاييس المختلفة التي تقيس الذكاء، ومهارات القراءة والذاكرة اللفظية، بالإضافة إلى تقييم عملية الانتباه ومظاهر الاندفاعية، وقد أكدت نتائج الدراسات بأن القصور الوظيفي في أداء مناطق الفص الأمامي للدماغ يؤدي إلى قصور معرفي واضح يظهر لدى الأطفال المضطربين[2].

- تأخر النضج العصبي:

تشير نظرية التأخر في النضج العصبي إلى وجود خلل وظيفي بسيط في المخ على الرغم من عدم وجود أي إصابة تشوهات خلقية فيه[3].

كما تظهر على الأطفال المضطربين علامات ضعف النضج العصبي على شكل ضعف التوازن الحركي، وعدم الرشاقة، وعدم تناسقهم الحركي[4].

---

[1]- ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال وي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 31.

[2]- ينظر: محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 54-55.

[3]- محمد فتوح سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 34.

[4]- ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط نشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 32.

كذلك فإن استخدام الرنين المغناطيس (MRI) أدى إلى الوصول إلى دلائل تشير إلى نمو شاذ في الفص الجبهي وعدم التناسق بين نصفي المخ الأيمن والأيسر لدى هؤلاء الأطفال[1].

- الاضطرابات البيوكيميائية:

إن الناقلات العصبية للمخ عبارة عن قواعد كيميائية تعمل على نقل الإشارات العصبية بين المراكز العصبية المختلفة بالمخ، ويرى العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز والحرص من المخاطر ويزداد اندفاعه ونشاطه الحركي، ولذلك فإن العلاج الكيميائي الذي يستخدمه الأطباء مثل الدوبامين Dopamine النور إيبنفرين norepinephrine يعمل على إعادة التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية وعلاج اضطراب الانتباه، وفرط النشاط الحركي[2].

وكذلك تشير الدراسات التشريحية والفسيولوجية وبالعصبية للأفراد المصابين بهذا الاضطراب إلى وجود انخفاض للتمثيل الغذائي لجلوكوز المخ في المادة البيضاء الموجودة في الفص الصدغي[3].

كما أشار محمد عبد الرحمان حمودة إلى أنه في حالة وجود نقص الناقلات الكيميائية العصبية بالمخ مثل: السيروتمين الذي لوحظ في حالات الإفراط الحركي، واختفى هذا النقص بالعلاج، وقد وجد كذلك نقص في أمينات الكاتيكول، كما لاحظ بعض

---

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط نشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 33.

[2]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 38.

[3]- محمد القاضي، مرجع سابق، ص 33.

الدارسين أنه في حالات اضطراب نقص الانتباه قد وجد نقص نشاط الإنـــزيم المؤكســـد للأمينات الأحادية[1].

- ضعف النمو العقلي:

يؤثر النمو العقلي على الكفاءة الانتباهية لدى الأطفال، فعندما يسير النمو العقلـــي بصورة طبيعية وفقا للمرحلة العمرية للطفل، فإن كفاءته الانتباهية تتحسن كلما زاد نمـــوه العقلي، أما إذا كان نموه العقلي ضعيفا ولا يتمشى مع عمره الزمني فإن ذلك سوف يؤدي إلى ضعف المراكز العصبية بالمخ المسؤولة عن الانتباه، وبالتالي تظهـــر علـــى الطفـــل أعراض اضطراب الانتباه، وهذا ما بينه بوندسين حيث قدم نظرية عن الانتباه البصـــري بين فيها أن الكفاءة الانتباهية تتحسن لدى الطفل كلما زاد نموه العقلي، كما ذكر أيضا أن الأطفال ذوي النمو العقلي الضعيف يعانون من اضطراب الانتباه[2].

ج- الأسباب البيئية:

نجد أن البيئة تؤثر بشكل واضح على حدوث هذا الاضطراب، حيث أنها تعتبر من بين الأسباب التي تساهم في ظهوره لدى الأطفال.

يبدأ أثر العوامل البيئية منذ لحظة الإخصاب حيث يتضح ذلك فيما يلي:

- مرحلة الحمل: إذ قد تتعرض الأم في أثناء الحمل لبعض الأشياء التي تؤثر على الجنين كالتعرض لقدر كبير من الأشعة أو تناول المخدرات أو الكحوليـــات أو بعـــض العقـــاقير الطبية خاصة في الأشهر الثلاثة الأولى للحمل إن إصابة الأم ببعض الأمراض المعنيـــة

---

[1]- ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط نشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 33.

[2]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 39.

كالحصبة الألمانية أو السعال الديكي أو الزهري، ولذا يؤدي ذلك لإصابة الجنين بتلف في المخ ومن ثم تلف المراكز العصبية المسؤولة عن العمليات الانتباهية[1].

- مرحلة الولادة:

إن هناك بعض العوامل التي تحدث أثناء عملية الولادة من شأنها أن تسبب إصابة في مخ الجنين أو حدوث تلف في خلاياه وأهم تلك العوامل:

- الضغط على رأس الجنين أثناء عملية الولادة المتعسرة.
- التفاف الحبل السري: أثناء عملية الولادة وعدم وصول الأكسجين.
- إصابة مخ الجنين أو جمجمته: وذلك أثناء عملية الولادة[2].

وقد يحدث الاضطراب نتيجة تعرض الطفل لأية عدوى ميكروبية أو فيروسية كالحمى الشوكية أو الالتهاب السحائي أو الحصبة الألمانية أو الحمى الفرمزية وكذلك إصابة مخ الجنين بعد الولادة وفي سنوات الطفولة المبكرة بارتجاج في المخ نتيجة حادث أو ارتطام الرأس بأشياء جبلية أو وقوع الطفل على رأسه من مكان مرتفع تؤدي لإصابة بعض المراكز العصبية في المخ المسؤولة عن الانتباه والتركيز[3].

- نظام التغذية:

إذ أن تناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة أو الخضروات والفاكهة الملوثة بالمبيدات الحشرية، وكذلك الصبغات والمواد الحافظة المضافة للمواد الغذائية المجهزة، وتناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية والإضافات الغذائي

---

[1]- عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 281.

[2]- ماجد السيد عبيد، الاضطرابات السلوكية، ص 155.

[3]- ينظر: عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، مرجع سابق، ص 282.

الصناعية كمحسنات الطعم الصناعية والشكولاتة من شأنه أن يؤدي لزيادة النشاط، نقص الانتباه لدى الأطفال.

- التسمم بالتوكسينات:

إذ أن التوكسينات تؤدي لخلل الأداء الوظيفي للمخ وتؤدي في نهاية الأمر إلى اضطراب الانتباه، ومن أمثلة ذلك: التسمم بمادة الرصاص، وهي تلك التي تدخل في طلاء لعب الأطفال الخشية وطلاء أقلام الرصاص وغيرها[1].

د- الأسباب الاجتماعية والنفسية:

تلعب العوامل الاجتماعية والنفسية دورا كبيرا وبارزا في حدوث مثل هذا الاضطراب وتطوره لدى الأطفال وقد أوضحت دراسة louise& lianno عن أثر التنشئة الاجتماعية في ظهور النشاط الزائد لدى الأطفال ما قبل المدرسة، وذلك عن طريق مقارنة عينة قوامها (33) طفلا من أطفال الحضانة والذين يعانون من النشاط الزائد، وقد تم تقييم الأمهات والأطفال في المنزل عن طريق مجموعة من اللقاءات، ومجموعة أسئلة للأب وقياسات وملاحظات عن التربية والعوامل الأسرية[2].

وتوصلت الدراسة إلى أن الترابط بين الطفل وأبويه يحد من النشاط الزائد والتفاعل القليل بين الطفل وأمه من الإسهامات التي تزيد النشاط الزائد مما يتضح أن الطريقة التي يتعامل بها الوالدان وكيفيتها هي التي ربما تكون السبب الرئيسي في النشاط الزائد.

عدم الاستقرار داخل الأسرة: فالأسرة غير المستقرة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والنفسية يكون أطفالها أكثر عرضة للنشاط الزائد، ومن دلائل عدم الاستقرار

---

[1]- عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 282.

[2]- أسامة فاروق مصطفى، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 1432هـ -2011م، ص 161-162.

مرض أحد الوالدين، أو إدمان الوالد للمخدرات أو طلاق الوالدين، أو سفر أحدهما أو وفاته، أو سوء الانسجام الأسري، أو النزاعات والشجار بين أفراد الأسرة، والتصدع الأسري، أو الظروف الاقتصادية السيئة.

سوء المعاملة الوالدية: لقد أوضحت دراسة جوج ديبول أن الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه أظهروا مشاكل سلوكية أكثر وكانوا اجتماعيا أقل مهارة من أطفال المجموعة الضابطة (العاديين)، وآباءهم يعانون من ضغط أكثر، وأظهر الأطفال سلوكا غير لائق وغير مستجيب[1].

كما أشار باركلي إلى أن أباء الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد كانوا أكثر استخداما للأوامر الكثيرة وقواعد السلوك والضوابط والتشدد والعقاب على كل خطأ ولو كان بسيطا[2].

خبرة دخول المدرسة: إذ أنه قد تكون البيئة المدرسية الجديدة معقدة بالنسبة للطفل مقارنة بالبيئة الأسرية المنزلية، بل قد تمثل عبئا جديدا على الطفل، تسهم الخبرات المدرسية بشكل فعال في نشأة هذه الاضطرابات من ناحية اضطراب علاقة الطفل بمعلميه الأمر الذي يؤدي لضعف ثقته بنفسه وشعوره بالخوف والفشل وتكراره[3].

إذ يشكل مستوى المدارس من حيث التنظيم الإداري وطرق التعليم والتسهيلات الفيزيقية من حيث الإضاءة، والمكان المنظم، والأعداد الكبيرة من التلاميذ التي لا تقابلها

---

[1]– أسامة فاروق مصطفى، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج)، ص 162.

[2]– ينظر: عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، ص 283.

[3]– ماجدة السيد عبيد، الاضطرابات السلوكية، ص 156.

النسب المئوية الملائمة من المعلمين، وإذا وجد المعلمون فتأهيلهم محدود، هذا بالإضـــافة إلى عدم توافر الأنشطة الكافية التي يجد فيها التلاميذ مخرجا لطاقاتهم ونشاطاتهم[1].

ويؤكد ويندر ذلك حيث أشار، على أن البيئة الاجتماعية في معظم المـــدارس قـــد تؤدي إلى زيادة مشكلات الأطفال مضطربي الانتباه، بحيث تضعه مشكلات الـــتعلم فـــي دائرة مغلقة خطيرة، وبالتالي نجد الطفل متأخر دراسيا مقارنة بأقرانه العاديين، إذ يجعـــل من الطفل محل سخرية ومعرض للانتقاد من قبل معلميه، وهذه الأخيرة تؤدي بدورها إلى تكوين فكرة سيئة عن الذات لديه، مما يؤدي إلى ضعف دافعيته للأداء المدرســـي، ممـــا يترتب عليه انخفاض في أدائه بصورة أسوأ، وبالتالي يرتفـــع مســـتوى الإحبـــاط لديـــه، واعتقاده بأن المدرسة شاقة وصعبة[2].

كما توجد بعض السمات النفسية التي تسهم في نشأة اضطراب فرط الحكة وتشتت الانتباه لدى الأطفال وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية، ويرجع ذلك إلى الصـــراعات النفسية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال[3].

وقد أشار سليمان السيد على أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركـــة وتشتت الانتباه يرجع مباشرة لأسباب نفسية من أهمها القلق، والاكتئاب[4].

كما قام بيدرمان وزملائه أيضا بدراسة هدفها التعرف على طبيعة العلاقـــة بـــين الاكتئاب واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وقد تكونت عينة دراستهم مـــن (76) طفل يعانون من الاكتئاب واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه معا، وقد تمت متابعـــة

---

[1]– محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 36.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

[3]– ماجدة السيد عبيد، الاضطرابات السلوكوية، ص 156.

[4]– ينظر: السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم النمائية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1429هـ–2008م، ص 226.

عينة الدراسة لمدة 4 سنوات متتالية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ترتفع لدى الأطفال الذين يعانون من الاكتئاب، وتخف أعراض هذا الاضطراب عندما تختفي أعراض الاكتئاب[1].

إضافة إلى ذلك فقد قام بيتر وزملاءه أيضا بدراسة كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من ضغوط الحياة، والقلق والاكتئاب باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال، وقد بينت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة موجبة بين ضغوط الحياة وكل من القلق والاكتئاب، ومنه تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من القلق والاكتئاب، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه[2].

وتبين من خلال العرض السابق أن الأسباب المؤدية إلى حدوث اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كثيرة ومتعددة ومختلفة، حيث يعتقد البعض أنها تعود إلى عوامل وراثية تتمثل في انتقال الصفات الوراثية لهذا الاضطراب من الآباء إلى الأبناء، وقد تم الاستدلال على صحة ذلك بما توصلت إليه الدراسة التي أجريت على التوائم المتطابقة، في حين يرى البعض أنها تعود إلى عوامل بيولوجية تؤثر في الجهاز العصبي سواء في تركيبه أو في وظيفته، بينما هناك من ينسبها إلى أسباب نفسية واجتماعية والتي تمثلت في أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والظروف الاقتصادية السيئة بالإضافة إلى البيئة المدرسية الجديدة والجانب النفسي للطفل، أو إلى اسباب بيئية متعددة كتعرض الأم لبعض الحوادث في مرحلة الحمل أو أثناء مرحلة الولادة، أو تعرض الطفل للحوادث أو تناول الأطعمة التي تحتوي على المواد السكرية والإضافات الغذائية الصناعية وكذلك الصبغات والمواد الحافظة التي تسبب الضرر للطفل، بالإضافة إلى تعرضه للتسمم بالتوكسينات التي تؤدي لخلل الأداء الوظيفي للمخ، وإلى الآن لم تجزم الدراسات والبحوث عن حقيقة

---

[1]- ينظر: السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 63.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 64.

السبب الرئيسي المؤدي لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فالسبب الأساسي وراء ظهور هذا الاضطراب يرجع إلى عدة أسباب لا لسبب واحد.

ثالثا: نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مراحل قياسه وتشخيصه

1- نسبة انتشاره:

أوضح الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية أن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تقع بين 3-5-% من الأطفال في سن المدرسة والجدير بالذكر أن التفاوت الكبير في تقديرات معدل انتشاره يرجع إلى الاختلاف في تعريفه، وفي تحديد حالاته، واختلاف الأدوات التشخيصية المستخدمة والبيئات الاجتماعية التي تم حصرها.

فلقد وجد أن معدل انتشاره بين الأطفال الذي ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض يصل إلى 20% تقريبا، ويختلف هذا الاضطراب في تقديراته من بلد إلى آخر[1].

في حين يكر كلا من أحمد وفائقة أن معدل انتشاره بين الذكور والإناث فهو (6) للذكور مقابل (1) للإناث بمعنى أن انتشاره بين الذكور يصل إلى ستة أضعاف انتشاره بين الإناث[2].

ويعزى هذا التباين في نسبة الانتشار بين الذكور والإناث إلى أن الإناث المصابات بهذا الاضطراب يملن أكثر إلى أحلام اليقظة، وعدم الانتباه، ويشعرن بعدم الرضا عن

[1]- أسامة فاروق مصطفى، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج)، ص 156.

[2]- السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 36.

الذات، وتدني في التحصيل في حين إن السلوكات العدوانية والاندفاعية المصحوبة بالنشاط الزائد والسلوكات الموجهة ضد الآخرين تظهر عند الذكور بدرجة أكبر من الإناث [1].

ويمكن تفسير هذا إلى أن الذكور يتميزون بخصائص وسمات بيولوجية والتي تختلف عن الإناث كذلك فقد يرجع سبب الاختلاف إلى المحتوى الثقافي وأساليب التنشئة الاجتماعية لكل منهما[2].

وقد أشار أحمد خصاونة إلى أن الدراسات الاحصائية توفر نسبا رقمية حقيقية ودقيقة عن مدى انتشاره قد تكون قليلة في كل من الولايات المتحدة، وبريطانيا، ونادرة في الوطن العربي[3].

ففي الدراسة الواردة عند سيسالم والتي أجراها ولريش worlaich في المدارس بولاية تينسي tennesse، للتعرف على النسب المئوية للأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه فقط، والنسب المئوية للأطفال الذين يعانون من العرضين معا والنتائج المتوصل إليها كالآتي: 04.7% ضعف انتباه، 03.04% نشاطا زائد، والنسب المئوية للأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه، 3.4% نشاطا زائدا و 4.4% ضعف انتباه ونشاط حركي زائد، كما أجرى بيميجراتل Beumgratel كذلك دراسة مشابهة في ألمانيا وتحصل على النتائج التالية: 9% ضعف الانتباه، 3.9% نشاط زائد، 4.8% ضعف انتباه ونشاطا حركيا زائدا[4].

أما في بريطانيا فقد لوحظ أن نسبة انتشار هذا الاضطراب يختلف حسب شروط ومعايير التشخيص، حيث يشير الخشمري إلى أن 81% من أطفال المدارس البريطانية

---

[1]– أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 42–43.

[2]– حليمة حابي، شوقي ممادي، تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم (دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الوادي)، ص 53.

[3]– أحمد خصاونة، مرجع سابق، ص 41.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 41.

يعانون من النشاط الزائد وهم يشكلون 5% من أطفال المدارس الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه[1].

وهذا لا ينطبق على الشروط والمعايير الأمريكية في التشخيص حيث إنها لا تشترط وجود الأعراض الثلاثة الرئيسية، لذلك فقد تصل النسبة من 10%- 20% من أطفال المدارس، وفيما يتعلق بالدول العربية فما زال هناك قصور واضح في الدراسات الإحصائية، وتوافر في الجهات المختصة لهذا الغرض، إضافة إلى انحصار التشخيص في المدن الكبرى، وقلة الأدوات التشخيصية المقننة لهذا الاضطراب وعدد الأفراد المؤهلين في التشخيص[2].

ففي الدراسة التي أشرف عليها محمود حمودة عن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشبب الانتباه في مصر فقد أوضحت أن نسبة انتشاره في المدارس الإبتدائية 62% وفقا لتقديرات المعلمين وإنها 3.4% باستخدام الأدوات الإكلينكية[3].

في حين يشير القرعان من خلال دراسة قام بها في جامعة الأزهر في مصر على عينة بلغت سبعين وأربعمائة طفل من ثلاث مدارس للأطفال تتراوح أعمارهم بين (7-9) سبع إلى تسع سنوات، حيث أشارت النتائج إلى أن نسبة الاضطراب قد تصل إلى 6.2% وأن الاضطراب كان أكثر شيوعا لدى الذكور[4].

---

[1]- محمد رمضان أحمد، اضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج: 28، ج 2، كلية التربية جامعة حلوان، يناير 2022، ص 178.

[2]- أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 42.

[3]- ينظر: أسامة فاروق مصطفى، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج)، ص 156.

[4]- أحمد خصاونة، مرجع سابق، ص 42.

أما بالنسبة لنسبة انتشاره في المملكة الأردنية الهاشمية، أظهرت نتائج دراسة الزعبي أن نسبة انتشار هذا الاضطراب بين الأطفال الأردنيين يتراوح بين (5-10%)[1].

وفي الجمهورية اليمنية أظهرت نتائج دراسة الفلفلي أن حجم مشكلة النشاط الزائد لدى أطفال الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يبلغ 6.23 % وأن نسبة الذكور الذين يعانون من هذا الاضطراب أكثر من نسبة الإناث[2].

أما في المملكة العربية السعودية فقد أجرى الحامد دراسة مسحية في كلية الطب في جامعة الملك فيصل، حيث بلغت عينة الدراسة سبعا وثمانين ومئتين وألف طالب موزعة على عشر مدارس للذكور، واستخدم فيها الباحث مقياس تقييم اضطراب ضعف الانتباه، وأشارت النتائج إلى نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تقدر بـ 16.7% انتشار النشاط الزائد والاندفاعية تقدر 12.6%، وأن نسبة المراجعين للعيادات النفسية والمصابين باضطراب ضعف الانتباه تقدر 12.6% من المراجعين[3].

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي اهتمت بتحديد نسبته انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى أنه يبقى من الصعب تحديد النسبة.

2- مراحل قياسه وتشخيصه:

يقصد بقياس وتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على دراسة أعراضه وتحديد درجته ضمن المعايير الملائمة لعمر الطفل عن طريق تطبيق مقياس أو

---

[1]- ينظر: ليلى يوسف كريم المرسومي: فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، ص 41.

[2]- المرجع نفسه، ص 42.

[3]- أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 42.

أكثر خاص بهذا الاضطراب، ليمكن الفاحص من اصدار حكم على طفل ما وفق معـــايير خاصة ومتفق عليها من قبل المتخصصين أو اللجان أو الجمعيات والمنظمـــات النفســـية العالمية وذلك بعد تطبيق أداة قياس ملائمة للتعرف على مـــدى انطبـــاق هـــذه المعـــايير وشدتها[1].

حيث يمثل التشخيص والقياس بالنسبة للمهتمين بدراسة اضطراب فـــرط الحركـــة وتشتت الانتباه صعوبة بالغة، ترجع إلى تعدد واختلاف المصطلحات التي تترادف معـــه، ويضاف إلى ذلك تعدد سمات ومظاهر هذا الاضطراب[2].

كما أشار كمال سالم سيسالم إلى أن تشخيص هذا الاضطراب عملية معقدة ولهـــذا يجب توخي الحذر والدقة قبل اصدار التقرير النهائي عن حالة الطفل.

ويعود الهدف الأساسي من عملية التشخيص هو تحديد الأعراض التي يعاني منهـــا الطفل من حيث مدى تكرارها وحدتها، فتصنف إلى مشكلات [3].

ثانوية ومشكلات أولية وأساسية، وهذا التصنيف يعطي لمعالج صورة شاملة عـــن جوانب الضعف لدى الطفل، وبالتالي يراعي ذلك عند تصميم البرنامج العلاجي[4].

ولتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حددت الجمعية الأمريكية للطب النفسي من خلال الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع، خمسة معايير رئيسية للحكم على الطفل أنه مضطرب وهي كالآتي: [5].

---

[1]– ينظر: أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 56.

[2]– ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 57.

[3]– المرجع نفسه، ص 57.

[4]– محمد القاضي، المرجع نفسه، ص 57.

[5]– ينظر: أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص58.

- ظهور أعراض هذه الاضطرابات في مرحلة مبكرة من العمرة أي قبل السنة السابعة من العمر.
- ظهور هذه الأعراض في أكثر من بيئة أو مكان، على الأقل في بيئتين مختلفتين أو أكثر مثل (المنزل، المدرسة، العمل).
- تأثير هذه الأعراض قد يمتد ليؤثر على مستواه الأكاديمي والاجتماعي بشكل واضح.
- استمرارية ظهور هذه الأعراض لمدة ستة أشهر أو أكثر.
- عدم تداخل تلك الأعراض مع أعراض أمراض أو حالات أخرى مثل القلق والاكتئاب واضطراب الشخصية الهستيريا انفصام، وغيرها[1].

كما يعتمد تشخيص هذا الاضطراب على الملاحظة المستمرة لسلوكات الطفل من خلال حياته اليومية وفي المنزل والمدرسة، وعليه فإن عملية التشخيص والعلاج تعتمد على فريق يقوم بهذه العملية بشكل دقيق وهم (الطبيب النفسي، طبيب الأطفال، أولياء الأمور، المعلم العادي، معلم التربية الخاصة[2].

- مراحل عملية التشخيص:

- مرحلة الإحالة ويقوم بها الأهل والمعلمون.
- مرحلة الفحص الطبي الشامل وذلك لاستبعاد المشكلات الطبية التي قد تسبب ظهور أعراض مشابهة لأعراض ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مثل القلق والاكتئاب[3].

---

[1]- أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 58.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 58-59.

[3]- المرجع نفسه، ص 59.

وقد وضح سالم سيسالم ذلك بأن يقوم المعالج بالحصول على معلومات عن حالة الطفل، من مصادر متعددة تشمل أولياء الأمور والمعلمين والطفل نفسه، إضافة إلى السجلات الطبية والنفسية والاجتماعية، وجميع هذه المعلومات هامة للتعرف على طبيعة المشكلة التي يعانيها الطفل، وهي تساعد أيضا على فرض الفروض حول أسباب هذه المشكلة[1].

3- مرحلة التقييم الرسمي وتتم هذه المرحلة من خلال تطبيق المقاييس النفسية مثل الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (الطبقة الرابعة المعدلة) والتي أشارت إلى ثلاثة معايير فرعية للاضطراب وهي: ضعف الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية).

كما أنه من الضروري تحديد قدرات وكفاءات الطفل الرئيسية من خلال عملية التشخيص، وهي الكفاءات، القدرات السلوكية، والكفاءات -القدرات الأكاديمية والتعليمية، والكفاءات- القدرات الاجتماعية، بالإضافة إلى قدرات الذكاء[2].

وقد أشار محمد القاضي إلى أن هناك طرق وأساليب عدة يمكن اللجوء إليها للتحصيل على التشخيص الدقيق للاضطراب عند الأطفال ومنها:

أ- تقديرات السلوك:

وتستخدم هذه المقاييس مع المعلمين والآباء، لأنهم الأكثر قدرة على ملاحظة سلوك الطفل، لأنهم يقضون وقتا طويلا معه، وبذلك فهي تشمل:

---

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 58.

[2]- أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 59.

- **تقديرات السلوك بواسطة المعلم:** وهي على درجة كبيرة من الأهمية للحصول على معلومات عن الطفل، حيث أن تقديرات المعلمين وأحكامهم أصدق من المحكات التي يمكن في ضوئها الحكم على الطفل بأنه يعاني من هذا الاضطراب أم لا.

- **تقديرات السلوك بواسطة الوالدين:** مقاييس التقدير طورت لتستخدم بواسطة الوالدين، لتقدير اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط عند أبنائهم، وإن كانت هذه المقاييس ليست على نفس الدرجة من الثبات والصدق، كما هو الحال في مقاييس السلوك بواسطة المعلم.

ب- الملاحظة:

يستخدم أسلوب الملاحظة لتشخيص هذا الاضطراب لدى الطفل، حيث يمكن ملاحظة هؤلاء الأطفال إما في حجرات معدة لذلك، أو في حجرات الدراسة أو أماكن اللعب أو في المنزل، حيث يتم تسجيل سلوكيات الطفل خلال فترات زمنية تتراوح بين 5-30 ثانية[1].

ويحدد باركلي barekly إمكانية التعرف عليه من خلال الملاحظة في الآتي:

- **التعرف على مستوى نشاط الطفل:** بقياس حركة الطفل من خلال الخطوط الوهمية وتقسيمات الحجرة التي تتم فيها الملاحظة، أو عن طريق قياس سرعة الحركة أو عدد المرات التي يكون فيها الطفل خارج المقعد، والحركة الكلية للجسم وقوة النشاط.

- **مستوى الانتباه:** عن طريق ملاحظة المدة الزمنية التي يستغرقها الطفل في تفقد أجهزة اللعب، وأيضا عن طريق تغيير الطفل لنشاطه دون انتهاء.

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقط الانتباه ونقص النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 59-60.

- **بعض الاضطرابات المصاحبة لهذا الاضطراب:** عن طريق ملاحظة ردود أفعال هؤلاء الأطفال، واتصالاتهم مع الآخرين ومستويات إثارتهم[1].

ج- الفحص الجسمي:

يمكن أن يساهم الفحص الجسمي كثيرا في تشخيص هذا الاضطراب حيث نجد العديد من الظواهر الجسمية المرتبطة بهذا الاضطراب، ومنها انحراف حجم العينين عن الحجم الطبيعي، تدلي الأذنين إلى الأسفل، تجعد رحلة اليد، ظهور علامات لتأخر النضج العصبي.

حيث يرى باركلي barkly أن معظم المهتمين بدراسة هذا الاضطراب يستخدمون أجهزة لقياس النشاط البدني منها الأكتوميتر (Actometer) وهو عبارة عن ساعة توضع في معصم اليد لقياس مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال، وكذلك جهاز البديومتر (pedometre) جهاز حساس يتنبأ بأية حركة يقوم بها الطفل وهو جالس[2].

د- اختبارات الأداء البسيط:

وهي اختبارا أدائية مصممة لقياس أعراض هذا الاضطراب، وتبني فكرة استخدامها على أن خصائص الأطفال المصابين بهذا الاضطراب تحول دون استمرارهم في أداء المهام التي تتطلب أداء مستمرا.

هـ- المقابلة:

نستطيع بواسطة المقابلة تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من خلال الاستعانة بالمقابلة مع الوالدين، أو المعلمين أو الطفل نفسه، وذلك للتحصل على معلومات

---

[1]- محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 60-61.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 61.

تساعد على فهم كيف تطورت حالة الطفل وكيف يتعامل مع المحيطين به؟ حيث يمكن كذلك إعطاء بعض المهام للطفل للكشف عن سلوكه[1].

إن عملية تشخيص الاضطراب عند الأطفال يمكن أن تسهم في تحديد نوعية التدخل الأكثر ملائمة للطفل، فبالنسبة لطفل ما قد يتم تبني العلاج الطبي نظرا لوجود مشكلة طبية معقدة، أما بالنسبة لطفل آخر يعاني من فشل في الموقف الدراسي ما يجعل من الملائم اعتماد مداخل سلوكية دراسية معينة، في حين يحتاج طفل آخر تدريجيا أكاديميا أو مساعدة علاجية للتغلب على تجاوز صعوبة التعلم لديه، فبعبارة أخرى فإن عملية التشخيص ليست فقط عملية لاختبار الطفل حول خصائصه، بل تشمل أيضا تقييم جوانب بيئته الاجتماعية والتربوية (التعليمية) والأسرية وإيجاد تدخلات فعالة لعلاج مشكلاته والتغلب على صعوباته[2].

كما أشار كلا من الكيلاني والروسان إلى أن عملية التشخيص تهدف كذلك إلى:

1- تحديد أسباب ومظاهر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه[3].
2- تصنيف الحالات بشكل دقيق وذلك للابتعاد عن التدخل بين أعراض هذا الاضطراب وأعراض اضطرابات نفسية أخرى وذلك باستخدام المقاييس الملائمة وفقا للمعايير العالمية.
3- اتخاذ قرارات الإحالة الملائمة (referral decisions).

1- ينظر: محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، ص 61-62.

2- ليساج باين، اضطراب نقص الانتباه (دليل المعلم والوالدين)، تر: هشام محمد سلامة وحمدي أحمد عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1435هـ-2014م، ص 84-85.

3- ينظر: محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 57.

4- بناء البرامج التربوية والخطط التعليمية الفردية وبرامج تعديل السلوك وغيرها، وفقا لحالة الطفل[1].

يمكن لنا أن نستنتج مما سبق ذكره أنه من أجل الوصول إلى التشخيص الأمثل لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الاستعانة بعدة طرق من بينها مقاييس التقدير للوالدين والمعلمين، ويمكن اللجوء أيضا للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع في التشخيص.

رابعا: الصعوبات الأكاديمية المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

تبدو مشكلة عدم الانتباه للتعليمات الصعبة وللأعمال المدرسية المطلوبة شائعة بشكل كبير بين طلاب المراحل الابتدائية، فلقد بلغت في العديد من الدراسات ما يقارب 16%، مما يشير إلى أن العديد من تلاميذ هذه المرحلة يواجهون صعوبة في التركيز أو التشتت المتواصل عن القيام بالأعمال الصعبة، مما قد يقود بدوره إلى الفشل التعليمي والإخفاق في المواد الدراسية.

وقد أشارت الدراسات إلى أن 80% من التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تظهر لديهم مشكلة الإخفاق في الأداء الأكاديمي وإعادة الصفوف الدراسية والتحويل إلى فصول التربية الخاصة أو الانسحاب والفصل من المدرسة، وحتى الدراسات التي أجريت على عينة من الطلاب الذين لديهم مشكلات في الانتباه لكنهم لم يشخصوا رسميا بأن لديهم هذا الاضطراب، أشارت إلى أن هؤلاء الطلاب واجهوا مشكلات وصعوبات تعليمية على مدى السنوات الدراسية اللاحقة لهم في المدرسة،

[1]- محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، ص 57.

كصعوبات القراءة أو الرياضيات أو صعوبة الاستيعاب والفهم، أو صعوبة استخدام الوقت وغيرها من صعوبات التعلم[1].

وضمن هذا السياق سيتم التعرف على أبرز الصعوبات الأكاديمية التي تظهر لـــدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

1- الصعوبات اللغوية:

في دراسة قام بها رابنرو وآخرون حول الصعوبات التعليميـــة التـــي يمـــر بهـــا الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث كانت الدراسة تقوم على متابعة التغيرات الأكاديميـــة لمجموعة من الأطفال الذين كانوا يعانون من مشكلات في الانتباه بمرحلة رياض الأطفال تمت متابعتهم لخمسة سنوات لاحقة، وقد ظهرت مشكلات أكاديمية واضحة لدى الأطفـــال خاصة في التحصيل القرائي، حيث كان أدائهم منخفضا في هذا الجانب مما يشير إلـــى أن مشكلات الانتباه، قد تكون مؤشرا لحدوث صعوبات القراءة لاحقا لدى الأطفال في حال ما أهملت متابعتها[2].

وتؤكد هذه الدراسة التي أجراها ستيفن على عينة 21 طفلا بالمرحلـــة الابتدائيـــة يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه و 21 طفلا من أقرانهم الأسوياء الذين لا يعانون من هذا الاضطراب، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على قدرة الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب على القراءة الصحيحة، وقد بينت نتـــائج الدراســـة أن الأطفال المضطربين لا يستطيعون قراءة المادة المقروءة قراءة شاملة حيث نجدهم يقفزون من جملة إلى أخرى تاركين بعض السطور أو الفقرات بدون قـــراءة، ولـــذلك فـــإن مـــا

[1]- محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، ص 204-205.

[2]- محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 53.

يستقبلونه من معلومات مقروءة تكون غير مترابطة وغير مفهومة مما يجعلهم يصـــنفون بأنهم يعانون من صعوبات التعلم[1].

بينما في دراسة أخرى أجريت عام 2000 إلى 620 طالب وطالبة مـــن طـــلاب المرحلة الابتدائية في 8 مدارس في الولايات المتحدة، تمت من خلالها تقيـــيم تحصـــيلهم الأكاديمي في نهاية العام الدراسي في القراءة واللغة المكتوبة بواسطة معلميهم بعد تطبيق مقياس كونر للكشف عن وجود مشكلات ضعف الانتباه، وقد أشارت النتائج إلـــى تـــدني مستوى القراءة بنسبة 76% لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه وفرط الحركـــة مقارنة بالأطفال العاديين وكذلك بالنسبة للغة المكتوبة، فإن أداء الطلاب الذين ظهر لديهم أعراض ضعف الانتباه وفرط الحركة كان منخفضا بنسبة 92% عن الأقران العـــاديين، وقد أكدت الدراسة إلى اهمية وضرورة التدخل المبكر لعلاج جوانب الضعف لـــدى فئـــة الأطفال الذين تظهر لديهم أعراض هذا الضعف والتركيز على الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم الأكاديمية وليس على الصعوبات الأكاديمية ذاتها[2].

بالاعتماد على نتائج دراسات رابنرو وستيفن، يتضح وجود فروق بين فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفئة الأطفال العاديين من خـــلال تدني المستوى القرائي والكتابي بينهما.

كما نشير أيضا إلى أن الطفل الذي يعاني من اضطراب فـــرط الحركـــة وتشـــتت الانتباه تكون كتابته رديئة مليئة بالأخطاء اللغوية حتى لو كان الطفل يقوم بالنقل من كتاب أمامه، فمثلا عند قيام الطفل المضطرب بإعادة كتابة بعض الصفحات من كتاب القراءة أو درس ما من على السبورة نجد أن الصفحة التي قام بكتابتها مليئة بالأخطاء اللغوية رغـــم

---

[1]– ينظر: السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 72.

[2]–ينظر: محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، ص 205–206.

أن الطفل يرى أمامه الكلمات التي كتبها، ونلاحظ كذلك أن الصفحة التي كتبها تكون مليئة بالمحو والشطب، مما يجعل الشكل العام لها رديئا ولذلك نجده دائما يخفي دفاتره عن المعلم حتى لا يرى ما بها من أخطاء ومحو وشطب[1].

وهذه المشكلة تظهر على سبيل المثال في عدم قدرة الطفل على تمييز وضع الهمزة الصحيحة، وعدم كتابة (ال) التعريف عندما تكون غير ملفوظة، وعدم القدرة على كتابته بعض الأحرف بالشكل الصحيح، مثل: الصاد، الضاد، الفاء، القاف، الدال والذال، وعدم مراعاة التنقيط[2].

وما يمكن ملاحظته من خلال ما تم ذكره أن هناك علاقة بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والصعوبات اللغوية المتمثلة في عسر القراءة وعسر الكتابة التي تظهر على الطفل، وتفسير بوجود قصور في المهارات الدراسية، مقارنة لمستوى المواد الدراسية التي يتلقاها.

وهذا ما أكدته دراسة كل من غكلج Gickling وأرمسترونج Armstrong بأن سلوك الانتباه ومعدل الانتاجية في المقررات الدراسية كان متدنيين جدا عندما طلب إلى الطلاب العمل على مواد منهجية صعبة، وفي المقابل عندما تم تعليم الطلاب ضمن مستوى تعليمي ملائم لمهاراتهم الدراسية تحسن انتباههم وانتاجهم جدا، وعندما تم تزويد الطلاب بمادة دراسية سهلة للغاية ارتفعت نسبة اهتمامهم للمهمة واستيعابهم[3].

---

[1]- ينظر: السيد علي سيد أحمد، فائقة بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، ص 78.

[2]- فيصل محمد خير الزراد، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والاندفاع بالسلوك لدى الأطفال، ص 184-185.

[3]- ينظر: ماريني ميركو لينو وآخرون، اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل عملي للعيادتين)، ص 169.

في حين يفسر بعض المختصين إلى أن سبب الصعوبات راجعة لأسباب بيولوجية متعلقة بالدماغ بالتحديد الجهة اليسرى منه والمسؤولة عن اللغة[1].

لذلك تصنف مشكلات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه كالآتي:

أ- مظاهر صعوبات القراءة:

- العادات القرائية والتي تتضمن:

- الحركات الاضطرابية عند القراءة.

- الشعور بعدم الأمان.

- فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل قفد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة[2].

كل هذه العادات ماهي إلا مؤشرات وعلامات يتم من خلالها مساعدة المعلم، على معرفة الأطفال المضطربين الذين يعانون من العسر القرائي مقارنة بأقرانهم من الأطفـــال العاديين.

---

[1]-ينظر: سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 1437هـ-2016م، ص 31.

[2]- أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 3، 1429هـ-2009م، ص 145.

- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم:

1- **الحذف** (omission): حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة[1].

ومن أمثلة ذلك: عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها سافر بالطائرة[2].

2- الإضافة (Insertion): حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيها[3].

- ومن أمثلة ذلك: كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا) [4].

3- **الإبدال** (substitution): حيث يبدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة[5].

ومن أمثلة ذلك: قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلا من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا[6].

4- **التكرار** (rèpetition): ويعمل الطالب هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة[7].

---

[1]- أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، ص 145.

[2]- أحلام حسن محمود، صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، الاسكندرية، د ط، 2010م، ص 57.

[3]- أسامة محمد البطانية وآخرون، مرجع سابق، ص 145.

[4]- أحلام حسن محمود، مرجع سابق، ص 57.

[5]- أسامة محمد البطانية وآخرون، مرجع سابق، ص 145.

[6]- أحلام حسن محمود، مرجع سابق، ص 57.

[7]- أسامة محمد ا لبطانية وآخرون، مرجع سابق، ص 145.

ومن أمثلة ذلك قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب) [1].

5- الأخطاء العكسية (Reversal errors): حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها[2].

ومن أمثلة ذلك: يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا.

6- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما، المختلفة لفظا مثل (ع.غ) أو (ج.ح.خ)، أو (ب.ت.ث.ن)، وهكذا.

7- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثل (ك .ق) أو (ت، د، ض)، أو (س .ز)، وهكذا، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات والجمل والتي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلا وهكذا.

8-ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

9-صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة[3].

10-تغيير مواقع الاحرف ضمن الكلمة الواحدة.

11-التهجئة غير السليمة للكلمات.

1- أحلام حسن محمود، صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، ص 57.

2- اسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، ص 146.

3- أحلام حسن محمود، مرجع سابق، ص 58.

12-التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى الكلمات غير معروفة لديه.

13-القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها[1].

14- القراءة السريعة غير الصحيحة (fast and inaccurate reading): يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراته الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

15- القراءة البطيئة: وهي قراءة الطالب للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبه والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص.

16- القراءة بصوت مرتفع.

17- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف.

- **أخطاء في الاستيعاب القرائي:** وتضم

  - عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص ثم قراءته.
  - عدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
  - عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة[2].

[1]- أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، ص 146.

[2]- المرجع نفسه، ص 146.

وعليه يمكن القول أن مظاهر صعوبات تعلم القراءة قد تظهر كلها أو بعضها على الطفل المضطرب كل حسب درجة اضطرابه، مؤدية بذلك صعوبات في فهم المادة المقروءة، مما ينجم عنه ضعف في التحصيل الدراسي.

ب- مظاهر صعوبات الكتابة:

يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلا قد يكتبه معكوسا والرقم (3) يكتبه بشكل معكوس، وأحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تكون في مرآة.

- يخلط في الاتجاهات، قد يبدأ كتابته الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا كما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسباق مثل:

(1) ; (2) ; (3); (4) ; (5) ; (6) ..

(ح)، (ج)، (ث)، (ت)، (ب)،(أ)

- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (عبير)، وأحيانا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد) وهكذا.

- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه (ناب) وهكذا.

- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلا (غ-ع) أو (ب -ن).

- قد يجد التلميذ في صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة[1].

- النسخ بصورة غير دقيقة.

[1]- أحلام حسن محمود، صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، ص 59.

- الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.

- كتاب الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.

- يمسك القلم بصورة خاطئة.

- عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.

- تشويه صورة الحروف عند الكتابة.

- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.

- يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.

- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.

- بطء في معالجة اللغة الشفهية.

- رداءة في تركيب الجمل والكلمات.

- يواجه مشكلات في فهم قواعد اللغة.

- رداءة في تنظيم المقالات الكتابية.

- يرتكب أخطاء في آليات الكتابة (علامات الترقيم).

- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها[1].

يبدو واضحا أن المشكلات سالفة الذكر لها علاقة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كونه العامل الأساسي لظهور مثل هذه الصعوبات على مستوى القراءة والكتابة،

[1]– أسامة محمد الباطنية وآخرون، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، ص 168.

ومنه ظهور أخطاء على شكل حذف وإبدال الحروف ورداءة في تفسير وتركيب الجمل ... الخ.

2- صعوبات الرياضيات:

يعاني التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من صعوبات تعلم أكاديمية في المواد الأكاديمية المختلفة، وإن أكثرها شيوعا هي صعوبات الرياضيات، ومن المشكلات الشائعة في الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ مايلي:

- المشكلات المرتبطة باستيعاب مفاهيم الرياضيات.

- استيعاب الحقائق الأساسية لاستكمال حل المشكلات في الوقت المناسب.

- استخدام الاستراتيجيات المناسب لحل المشكلات الرياضية بفاعلية.

- مشكلات في إجراء العمليات الحسابية المختلفة، إذ أن تطبيق الحقائق الخاصة بالجمع والطرح وجداول الضرب تأخذ وقت أطول مما يستهلك الطفل الذي لا يعاني من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط وهذا بدوره يؤثر على التعلم اللاحق للمستويات الأعلى من الرياضيات والمهارات التقنية[1].

يتضح أن سبب تدني المستوى الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، راجع لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حيث ينعكس على قدرة الطفل على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية.

ففي دراسة أجراها بينيديتو وتانوك لتقييم مهارات القيام بالحسابات الرياضية للأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مقارنة مع الأطفال العاديين، حيث أجريت الدراسة على 15 طفل يعانون من هذا الاضطراب، 13 منهم

[1]- محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، ص 54.

ذكور و 2 إناث، إضافة إلى أن 15 طالب وطالبة لا يوجد لديهم هذا الاضطراب، وكانت أعمارهم تتراوح جميعا 7-11 سنة ونسب الذكاء متقاربة بين المجموعتين، تم تقديم مهارات حسابية للتلاميذ في العينة التجريبية والضابطة خلال 10 دقائق، مرة قبل استخدام أي علاج دوائي ومع المجموعة التجريبية، ومرة أخرى باستخدام كالريتالين مع المجموعة التجريبية، وقد حسبت مهارات الأطفال في الاستجابة الصحيحة على مسائل متعددة تشمل جمع وطرح، كما حسب مستوى الدقة في الاستجابة، وعدد الأخطاء والسلوك المصاحب وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي [1]:

1- استخدام العلاج الدوائي يقلل في استخدام أصابع اليد في إجراء العمليات الحسابية، ويساعد في استخدام الذاكرة، كذلك يقلل من أخطاء عمليات الطرح، إلا أن الدواء لا يحسن مشكلة عدم فهم مفهوم الاستلاف[2].

2- العديد من الأطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كان أداءهم أقل من أقرانهم العاديين في مادة الرياضيات، حتى وإن كانوا في نفس مستوى الذكاء[3].

3- يعتمد الأطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على إجراء العمليات الحسابية باستخدام أصابع اليد، وليس على الذاكرة.

4- يعاني العديد من الأطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من مشكلات في فهم مفهوم الاستلاف بشكل مناسب، وهي مهارة تتطلب مهارات أساسية، مثل تشغيل الذاكرة والانتباه والذي يشكل جانب ضعف لدى هؤلاء الأطفال.

---

[1]- ينظر: محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، ص 208.

[2]- المرجع نفسه، ص 208.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 208.

5-يحتاج الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى وقت أكبر لحل المشكلات الرياضية مقارنة مع الأطفال العاديين، خاصة في الاستلاف، كذلك تقليص عدد المسائل التي تقدم لهم في الواجبات والاختبارات مقارنة مع الأقران الآخرين في الفصل الدراسي.

6- على الرغم من أن استخدام الدواء قد حسن من أداء الاطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في الاستجابة بالانتباه لاختبار الرياضيات، إلا أن الدواء لم يعالج صعوبات الرياضيات التي يعاني منها الاطفال، فتلك الصعوبات ينبغي تحديدها في برنامج الطفل الفردي واستخدام أسلوب علاجي تدريبي مناسب[1].

بالاعتماد على نتائج الدراسة التي أجراها بينيدتو وتانوك، يتضح لنا أن أطفال فرط الحركة وتشتت الإنتباه يعانون من تأخر الأداء الدراسي على مستوى مادة الرياضيات مقارنة مع أقرانهم العاديين رغم تماثل مستوى الذكاء بينهم، كما لوحظ أيضا أن استخدام الدواء العلاجي يخفف من حدة هذه الصعوبات لكن لا يمكن أن يعالجها نهائيا.

وفي نفس السياق نجد دراسة أخرى أجريت لهدف مقارنة الأداء الأكاديمي للأطفال الذين لديهم فرط الحركة والاندفاعية فقط، مع أداء الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه فقط، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات المرتبطة بالأطفال الذين لديهم فرط الحركة والاندفاعية كانت أكثر من تلك التي تتواجد لدى التلاميذ الذين لديهم مشكلات انتباه فقط، وذلك فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية، إلا أن الأطفال الذين لديهم مشكلات انتباه فقط كانوا أكثر عرضة للمشكلات المرتبطة بالوظائف الأكاديمية.

---

[1]- ينظر: محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، ص 208-209.

فالأطفال الذين يعانون من مشكلات انتباه فقط يبدون مستويات منخفضة في التحصيل في مادة الرياضيات، ويرى الباحثون بأن صعوبات الانتباه لدى هؤلاء الطلاب تتعارض مع قدراتهم على تكوين أنظمة رمزية مختصرة خاصة اكتساب مهارات الرياضيات الأساسية في الصفوف الابتدائية، ويبدو بأن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الانتباه فقط، حين يكونون في سن مبكر، لا تظهر عادة هذه المشكلة واضحة لديهم لعدم ارتباطها بمشكلات سلوكية، مما لا يستدعي الاهتمام لتقديم متابعة خاصة لهم، لذا فإن هؤلاء الأطفال قد لا يتمكنوا من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لمادة الرياضيات والتي يحتاجونها لمراحل لاحقة[1].

يبدو مما تقدم أن نقص الانتباه يؤثر على الجانب الدراسي للطفل في مادة الرياضيات، عكس فرط الحركة والاندفاعية الذي يشكل صعوبة على مستوى سلوكيات الطفل.

وهذا ما أشار إليه فتحي مصطفى الزيات «يبدو أن العلاقة بين صعوبات التعلم، وصعوبات اضطراب الانتباه وفرط النشاط علاقة وثيقة، حيث تقع صعوبات التعلم، إلى حد أن كثيرا من المشتغلين بالتربية يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل: صعوبات القراءة، والفهم القرائي، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب والرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما»[2].

كما تظهر أيضا مشاكل أخرى فيما يتعلق بمادة الرياضيات نوجزها كالآتي:

1- محمد حسن القرا، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، ص 209-210.

2- رضا أحمد حافظ الأدغم وآخرون، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية، 3 جانفي 2023، تم الإطلاع عليه بتاريخ 2024/03/15، على الساعة10:00 في موقع: httpps://arabicpdfs.com، ص 4.

- صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم ثلاثة فيكتب (٤) .
- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة مثل(٦-٢)، (٧–٨)، حيث يقرأ ويكتب الرقم (٦) على أنه (٢) وبالعكس بالنسبة للرقمين (٨،٧) وما شابه ذلك.
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ يكتب الرقم (٣) معكوسا، أو الرقم (٤) معكوسا، وقد يكتب (٩) معكوسة هكذا، كما يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالرقم (٢٥) قد يقرأه أو يكتبه (٥٢) وهكذا[1].
- صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب والقسمة، فالتلميذ هنا قد يكون متمكنا في عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلا، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم أحاد عشرات مثلا وما شابه ذلك، وعلى سبيل المثال، فقد قام أحد التلاميذ بجمع (٢٥+١٥=٠١)، وعند الاستفسار منه تبين أنه قام بجميع (٥ + ٢ +٢ + ١) فان الجواب (١٠)، ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فكتب (٠١).

– وأحيانا قد يقرأ أو يكتب الأرقام بطريقة معكوسة فتكون النتيجة خطأ على الرغم من أن عملية الجمع التي قام بها هو كانت صحيحة مثل:

	٣٧
+	٩١
=	٢١٨

[1] – أحلام حسن محمود، صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، ص 60.

وقد يبدأ عملية الجمع من اليسار بدلا من اليمين، فيكون الجمع صحيحا والنتيجة خاطئة مثل:[1]

٨٢	
٦٣	+
٤٦	=

عدم تمييز مفاهيم مثل: أعلى / أدنى، فوق / تحت، أكبر/ أصغر، بداية / نهاية، يمين/ يسار[2].

مما تقدم نستنتج أنه كما تظهر صعوبات القراءة والكتابة والرياضات على أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه، تظهر أيضا على الأطفال العاديين، إلا أن الفرق الذي يفصل بين صعوبات التعلم المرتبطة بفئة الأطفال المضطربين والأطفال العاديين يعود إلى تشخيص أعراض هذا الاضطراب، كما نلاحظ أيضا أن الاختلاف الجوهري بينهما، يكمن في السبب وراء هذه الصعوبات.

نستخلص في نهاية هذا الفصل أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من بين الاضطرابات السلوكية التي يشخص بها الطفل في المراحل الأولى من عمره، ما ينجم عنه عدم القدرة على التركيز، الاندفاعية، فرط الحركة وغيرها من الأعراض الأخرى، وتتزايد حدة هذا الاضطراب في البيئة المدرسية خاصة لتظهر على الطفل صعوبات في التعلم تعيق نجاحه في العملية التعلمية، وبالتالي تدني في مستوى تحصيله الدراسي.

[1]- أحلام حسن محمود، صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، ص60-61.

[2]- سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، ص 97.

الفصل الثالث

أساليب تدريس أطفال فرط الحركة

وتشتت الانتباه في الطور الابتدائي -دراسة ميدانية-

تمهيد:

إن البحوث العلمية في كافة العلوم تهدف بالدرجة الأولى إلى الوصول للمعرفة العلمية الدقيقة، ولا يأتي ذلك إلا من خلال استخدام منهجية علمية سليمة تبدأ بالإطار النظري يليه الجانب التطبيقي أو الدراسة الميدانية التي تمكن الباحث من الإجابة بكل موضوعية على التساؤلات المطروحة، ومنه فإن الضبط الجيد للإجراءات المنهجية يعتبر شرطا أساسيا تتحقق من خلاله مصداقية البحث.

لهذا فقد تضمن هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية التي اتبعتها في الدراسة الحالية بدءا بالدراسة الاستطلاعية التي تطرقت فيها إلى أهميتها وأهدافها، ثم خصائص العينة الاستطلاعية، لأنتقل بعد ذلك لبناء أداة الدراسة وتحكيمها وقياس مدى صدقها وثباتها واعتمادا على ما تقدم ذكره تأتي الدراسة الأساسية متضمنة العناصر الآتية: المنهج المتبع، حدود الدراسة مع التعريف بالعينة وخصائصها، لأنتقل بعد ذلك لأدوات الدراسة المستعملة ثم سلطنا الضوء على كيفية معالجة البيانات إحصائيا، لنختم الفصل بالصعوبات التي واجهتها أثناء القيام بهذه الدراسة.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1 أهميتها وأهدافها:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى استطلاع أو كشف الظروف المحيطة بالظاهرة موضوع الدراسة، وكذلك التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي ليتمكن الباحث من أخذ صورة واضحة على ميدان بحثه، وذلك بهدف التمكن من دراسة المشكلة[1].

إضافة إلى ذلك تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولى من مراحل البحوث الوصفية، فهي تهدف إلى تكوين أطر نظرية يمكن اختبارها وذلك بعد تحديد واضح لمشكلة الدراسة أو البحث المراد دراسته[2].

وبذلك تكون الدراسة الاستطلاعية من أهم مراحل البحث العلمي، لأنها تساعد الباحث على الاختيار السليم للأدوات، فهي الفرصة الوحيدة للتأكد من ثبات وصدق أدوات البحث، فأداة البحث التي تفتقر إلى براهين مقبولة عن صدقها وثباتها تعطينا بيانات فيها نسبة من الخطأ لا تبرر أن نستخلص منها نتائج أو نبني عليه استنتاجات[3].

ومنه فقد قمت في هذه الدراسة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين الذي قمت بإعدادهما خصيصا لهذه الدراسة وهما: (مقياس أساليب التدريس الفعالة، مقياس

1- ينظر: عليوي نوال، الصحة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر، 2011، ص 123.

2- ينظر: عبيدات محمد وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط02، 1999، ص 47.

3- ينظر: علاونة ربيعة، الهوية وعلاقتها بكل من تقدير الذات وأسلوب الإسناد ومركز الضبط لدى الشباب الجزائري، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، 2012، ص 201.

معوقات تطبيق أساليب التدريس الفعالة)، وسأتطرق في العنصر الموالي لأهم خصائص العينة الاستطلاعية:

خصائص العينة الاستطلاعية:

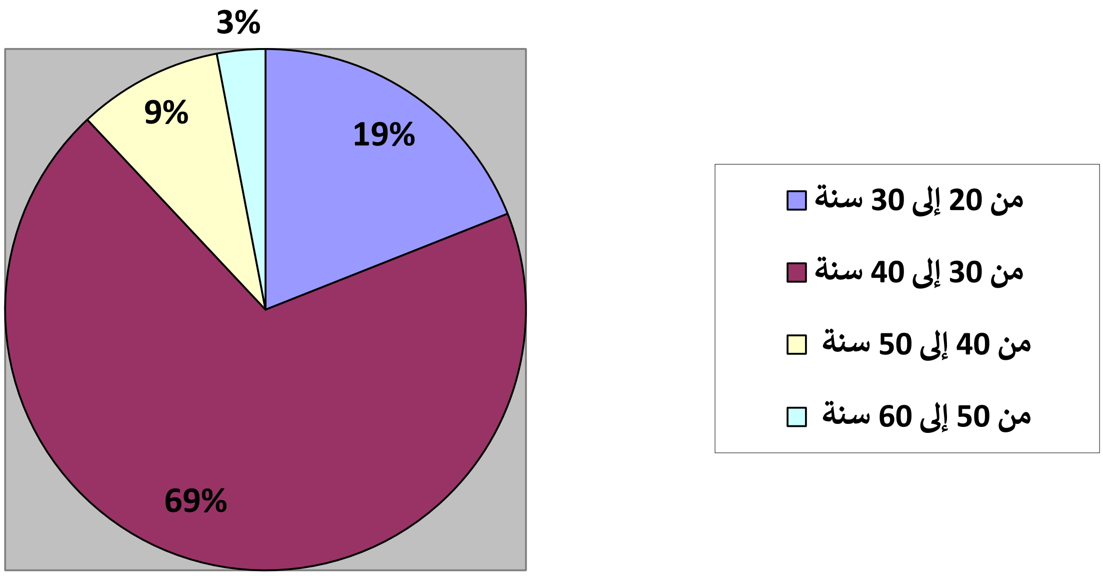
نظرا لتوفر العينة عبر الأنترنت وربحا للوقت خاصة مع صعوبة الدخول للمدارس في ظل ضيق الوقت وكثرة المهام على عاتق المعلم، وبما أن الاعتماد على هذه التقنية في البحث العلمي أصبح أمرا مقبولا من الناحية المنهجية، فإنه تم الاعتماد على نماذج (Google forms) من خلال إنشاء نسخة إلكترونية من المقياسين ومشاركة الرابط عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وبالتحديد مجموعات الفايسبوك الخاصة بصفحات التربية عبر مختلف ولايات التراب الوطني، وقد بلغ عدد المستجيبين (100) أستاذ وأستاذة، والجداول والرسوم البيانية توضح بعض الخصائص الديموغرافية للعينة:

الجدول رقم 01: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
30-20	19	%19
40-30	69	%69
50-40	09	%09
60-50	03	%03
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن أعمار العينة الاستطلاعية تراوحت بين 20 إلى 60 سنة، وبالتالي فقد قمت بتقسيمها إلى أربع فئات عمرية، وقد كانت أكثر الفئات العمرية تكرارا هي الفئة الثانية التي تراوحت بين سن 30 إلى 40 سنة، حيث بلغ عدد أفرادها 69، وتليها الفئة الأولى من 20 إلى 30 سنة بتكرار قدره 19 فردا، وتليها الفئة الثالثة من 40 إلى 50 سنة بتكرار قدره 09 أفراد، أما الفئة الأقل تكرارا فهي تمتد من

50 إلى 60 سنة والشكل الموالي يوضح النسب المئوية المتمثلة لتكرار الأفراد فيما يتعلق بالفئة العمرية.

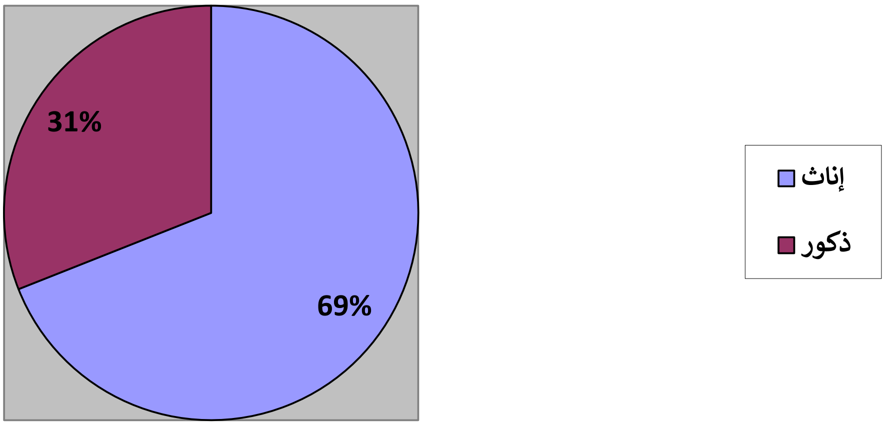


شكل رقم 01: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	31	%31
الإناث	69	%69
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الأساتذة من فئة الإناث فاق عدد الأساتذة من فئة الذكور، وقد بلغ العدد الكلي 100 أستاذ وأستاذة، والشكل الموالي يوضح النسب المئوية لهذه التكرارات.



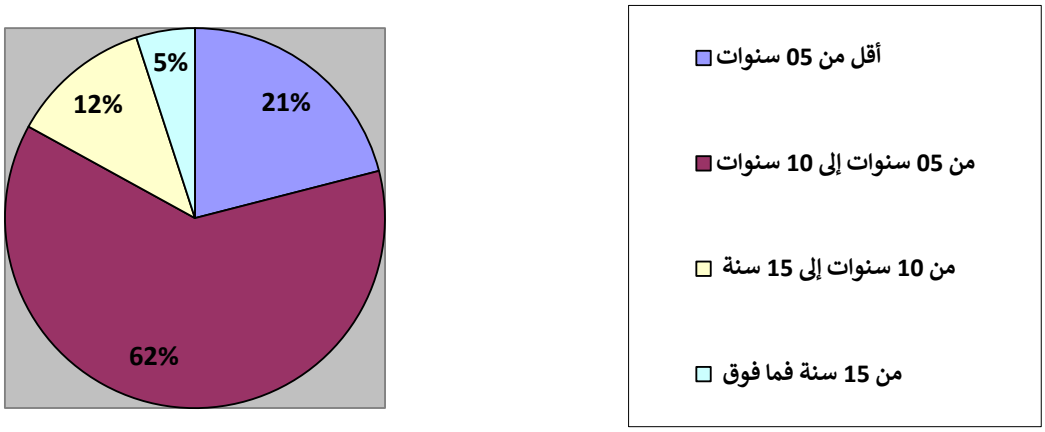
شكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	21	%21
من 05 سنوات إلى 10 سنوات	62	%62
من 10 سنوات إلى 15 سنة	12	%12
من 15 سنة فما فوق	05	%05
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 03 أن عدد سنوات الخبرة للعينة الاستطلاعية تراوحت من 05 سنوات فما أقل إلى 15 سنة فما فوق، وبالتالي فقد قمت بتقسيمها إلى

أربع فئات، وقد تحصلت الفئة ذات 05 سنوات خبرة إلى 10 سنوات على أكبر عدد من التكرار، حيث بلغ عدد أفرادها 62، وتليها الفئة ذات 05 سنوات خبرة فما أقل بتكرار قدره 21 فردا، وتليها الفئة ذات 10 سنوات خبرة إلى 15 سنة بتكرار بلغ 12 فردا، والفئة ذات 15 سنة خبرة فما فوق بتكرار أقل حيث بلغ 05 أفراد.



شكل رقم (03): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة

2- بناء أدوات الدراسة:

لقد قمت ببناء مقياسين الأول حول أساليب التدريس الفعالة والثاني حول معوقات تطبيق أساليب التدريس الفعالة، وقد اعتمدت في ذلك على جملة من المراجع أهمها:

- خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين).
- محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية).

- بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا.
- عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال.
- نادية حسين العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير.
- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية.
- مقال رشا عبد الله محمد باشنيني (ممارسة المعلمات لأساليب الدراسة الصفية مع التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه ومعوقاتها).
- مقال لقليف أحلام العلاج التربوي لاضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

2-1- تحكيم مقياس أساليب التدريس الفعالة:

قمنا بتوزيع المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم 02 أساتذة جامعيين، و04 أساتذة التعليم الابتدائي لهم خبرة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة وصلاحية الأداة لتحقيق الأهداف ووضوح بنودها والدقة اللغوية والمفاهيمية لصياغتها، وانتماء هذه البنود لأبعادها، ثم اقتراح أي بدائل أو تعديلات يمكن إدخالها على الأداة كي تصبح أكثر فعالية، وقد جاءت نسبة الاتفاق كما هي موضحة في الجدول:

الجدول رقم (04): يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول أبعاد وبنود مقياس أساليب التدريس الفعالة

الرقم	البعد	البند	نسبة الاتفاق
01	أساليب التدريس الفعالة	أختار بعناية المكان الذي يجلس فيه الطفل الذي يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه	%90
02		أعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمكافأة المعنوية أو المادية	%81

03		أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل (مسح السبورة، جمع الكراريس)	%100
04		أعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني في الصف الدراسي	%81
05		أحفز التآزر المعرفي الحركي والانفعالي من خلال الأنشطة التربوية التي يتخللها بعض الألعاب	%100
06		أوفر التشويق والإثارة أثناء تدريس المواد كالرياضيات	%100
07		أتيح الفرصة للعمل الجماعي في الأنشطة الرياضية	%85
08		أستخدم الألعاب التعليمية داخل غرفة الدراسة	%100
09		أشجع الأطفال ذوي الاضطراب على الانخراط مع أقرانهم	%100
10		أميل إلى المناقشة الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء	%81
11		أستعين بالأسلوب القصصي في شرح الدروس لجذب انتباه التلاميذ وخاصة ذوي الاضطرابات	%80

نلاحظ أن درجة الاتفاق بين المحكمين تراوحت بين (81% و100%) بالنسبة للبنود، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال النسب المرتفعة بين المحكمين.

2-2- صدق مقياس أساليب التدريس الفعالة:

قمت بحساب صدق المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغت 100 فرد موزعين على عدد من الابتدائيات على مختلف ولايات التراب الوطني وذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وبالتحديد مجموعات الفايسبوك الخاصة بأساتذة التعليم

الابتدائي، وذلك بحساب الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، بالإضافة إلى الاتساق الداخلي بين كل بعد والدرجة الكلية، والنتائج المتحصل عليها كانت كالآتي:

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.32	0.01
02	0.54	0.00
03	0.47	0.00
04	0.72	0.07
05	0.31	0.02
06	0.47	0.00
07	0.63	0.01
08	0.43	0.00
09	0.72	0.07
10	0.59	0.00
11	0.35	0.00

نلاحظ من الجدول أن ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية ذات معاملات ارتباط مرتفعة، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 001 و 0.07.

2-3 ثبات مقياس أساليب التدريس الفعالة:

تم حساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات 0.77 ونلاحظ هنا أن الثبات بقيمة ألفا يساوي الثبات بحساب قيمة الارتباط بيرسون، وكلاهما معامل مرتفع يدل على أن المقياس يتمتع بشروط سيكومترية مرتفعة.

2-4 تحكيم مقياس معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة:

كما قمت بتوزيع مقياس أساليب التدريس الفعالة على المحكمين، قمت كذلك بتوزيع مقياس معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم 02 أساتذة جامعيين و04 أساتذة من التعليم الابتدائي لهم خبرة في الميدان، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة وصلاحية الأداة لضمان وصولها للهدف المنشود، فكانت نتيجة التحكيم أن الأداة سليمة من الناحية اللغوية والمفاهيمية وملائمة لأهداف الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (06): يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة

الرقم	البعد	البند	نسبة الاتفاق
01	معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة	تعيقني الأنماط السلوكية لبعض التلاميذ عن استخدام بعض الأساليب التدريسية	%81
02		تحول ندرة التجهيزات والوسائل التعليمية بيني وبين اعتماد أساليب التدريس الفعالة	%100
03		أجد صعوبة في اعتماد أساليب التدريس الفعالة بسبب ندرة التحفيز للمعلم المجتهد والمتميز من طرف الإدارة	%80
04		كثرة الأعباء الملقاة على كاهلي كمعلم تجعل من الصعب التفرغ للتدريس بأساليب فعالة	%90
05		عدم تجهيز قاعات الدراسة مسبقا يعيق الأداء الفعال للمعلم	%100
06		عدم حصول الأساتذة على تدريبات دورية في مجال تدريس ذوي الاضطرابات يؤدي إلى صعوبة تفعيل	%90

		التدريس الفعال معهم.	
07		تمثل كثرة المقررات الدراسية مقابل ضيق الوقت عائقا دون استخدام أساليب التدريس الفعالة	%100
08		عدم اتصاف المعلم بالصبر والدافعية للتعليم يعيق تطبيق الأساليب الفعالة في التدريس	%100

2-5 صدق مقياس معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة:

قمت بحساب صدق المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغت 100 فرد موزعين على عدد من الابتدائيات على مختلف ولايات التراب الوطني، وذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وبالتحديد مجموعات الفايسبوك الخاصة بأساتذة التعليم الابتدائي، وذلك بحسب الاتساق بين كل بعد والدرجة الكلية والنتائج المتحصل عليها كانت كالآتي:

الجدول رقم (07): معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.54	0.00
02	0.68	0.00
03	0.72	0.00
04	0.77	0.00
05	0.68	0.00
06	0.47	0.00
07	0.42	0.00
08	0.65	0.00

نلاحظ من الجدول أن ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية ذات معاملات ارتباط مرتفعة، وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.00.

6-2 ثبات مقياس معوقات أساليب التدريس الفعالة:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرومباخ، حيث بلغ معامل الثبات 0.69 ونلاحظ هنا أن الثبات بقيمة ألفا يساوي الثبات بحساب قيمة الارتباط بيرسون، وكلاهما معامل مرتفع يدل على أن المقياس يتمتع بشروط سيكومترية مرتفعة.

بما أن المقاييس تحصلت على معاملات صدق وثبات من مقبولة إلى مرتفعة، فإنها ملائمة للاستخدام في الدراسة الحالية.

3- الدراسة الأساسية: بناء على الدراسة الاستطلاعية التي اتضحت من خلالها رؤيتنا الموضوعية لمشكلة البحث، والفرضيات المناسبة، هذا بالإضافة إلى تحديد الخطوات الواجب اتباعها في الدراسة الأساسية من بينها اختيار المنهج الملائم، والإحاطة بأهم خصائص العينة، كما اتضح من خلالها كيفية إجراء الدراسة وإمكانية تطبيق أدوات القياس على عينة البحث وسنتطرق فيما يلي إلى كل خطوة من هذه الخطوات على حدا.

3-1 منهج الدراسة:

ويعرف المنهج بأنه: «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما»(1).

يتم اختيار المنهج الملائم بناء على طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة، وبما أن الهدف من هذا الموضوع هو استقصاء الحقائق حول الظاهرة المدروسة، إذا فقد قمت باعتماد المنهج الوصفي لأنه يخدم أغراض الدراسة الحالية.

وبناء عليه يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه «طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معنيين ويعتقد الكاتب نفسه بأن المسح الاجتماعي يمكن أن يتضمن

1- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط03، 1441هـ-2019م، ص 35.

عدة عمليات كتحديد الغرض منه وتعريف مشكلة البحث وتحليلها وتحديد نطاق ومجال المسح وفحص جميع الوثائق المتعلقة بالمشكلة وتفسير النتائج، وأخيرا الوصول إلى الاستنتاجات واستخدامها للأغراض المحلية أو القومية»[1].

3-2 حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من أواخر شهر مارس 2024 إلى غاية شهر ماي 2024، أي ما يعادل نصف شهر، حيث تم مشاركة رابط الاستبيان الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي وبالتحديد مجموعات الفايسبوك الخاصة بأساتذة التعليم الابتدائي لمختلف ولايات التراب الوطني، وانتظرنا هذه الفترة لجمع العدد الكافي من البيانات.

3-3 عينة الدراسة:

يشكل موضوع اختيار العينة للبحث جزء أساسيا من منهجية البحث في مختلف العلوم، ولذا حظي هذا القسم من المنهجية باهتمام كبير من قبل الباحثين، لأنها القاعدة التي تبنى عليها البحوث الميدانية، وبالتالي مصداقية البحث[2].

وبالتالي يمكن تعرف العينة بأنها: «مجموعة من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي»[3].

1- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق وإعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط04، 2007، ص 139.

2- ينظر: عامر مصباح، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، ص 211.

3- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ص 160.

انطلاقا مما سبق اعتمدت على عينة متاحة عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنفس الطريقة المعتمدة في الدراسة الاستطلاعية، وقد تم إغلاق الرابط بعد الوصول إلى عدد قدره 121 مستجيبا من كلا الجنسين، حيث اعتبرته عددا كافيا للتحقق من فرضيات الدراسة.

والجداول التالية تلخص خصائص العينة في الدراسة الحالية:

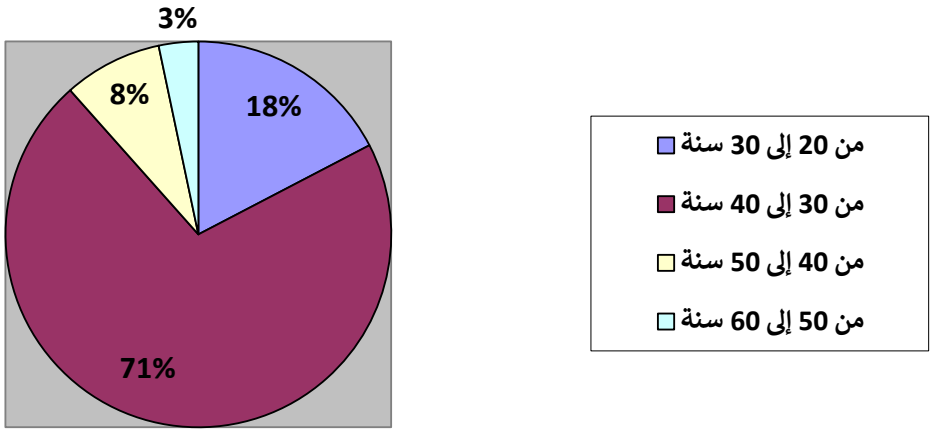
3-4 خصائص العينة الأساسية:

الجدول رقم (08): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير السن

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
20-30	21	%17.04
30-40	86	%71.01
40-50	10	%08.03
50-60	04	%03.03
المجموع	121	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 08 أن أعمار العينة الأساسية تراوحت بين 20 إلى 60 سنة، وبالتالي فقد قمت بتقسيمها إلى أربع فئات عمرية، حيث كانت أكثر الفئات العمرية تكرارا هي الفئة الثانية التي تراوحت بين 30-40 سنة، حيث بلغ عدد أفرادها 86 فردا، ثم تليها الفئة الأصغر سنا أي ما بين 20 إلى 30 سنة بتكرار قدره 21 فردا، وتليها الفئة الثالثة من 40 إلى 50 سنة بتكرار قدره 10 أفراد، أما الفئة التي تكونت من أقل عدد من الأفراد هي الفئة الرابعة الممتدة من 50 إلى 60 سنة.

والشكل الموالي يوضح هذا الاختلاف عن طريق النسب المئوية.

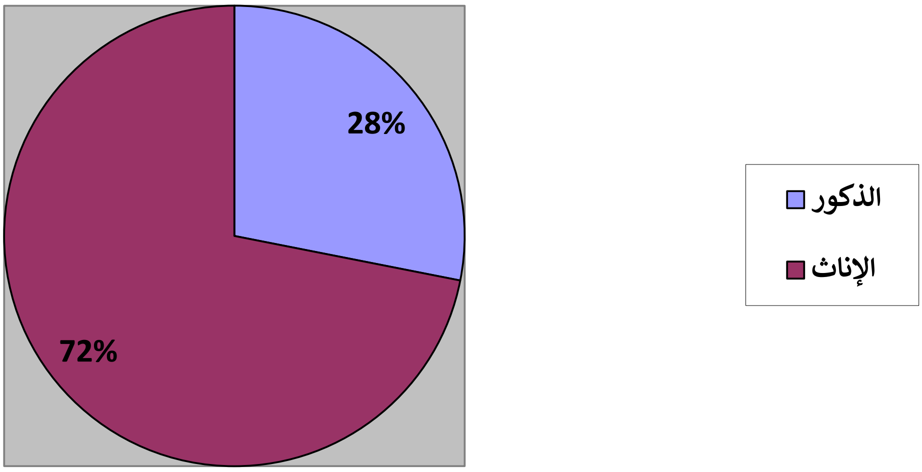


الشكل رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

الجدول رقم (09): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	34	%28.01
الإناث	87	%71.09
المجموع	121	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 09 أن عدد الأساتذة من فئة الإناث في العينة الأساسية فاق عدد الأساتذة من فئة الذكور، ونلاحظ في الشكل الموالي هذا التفاوت في العينة بين الذكور والإناث من خلال الدائرة النسبية.



الشكل رقم (05): توزيع العينة الأساسية حسب متغير الجنس

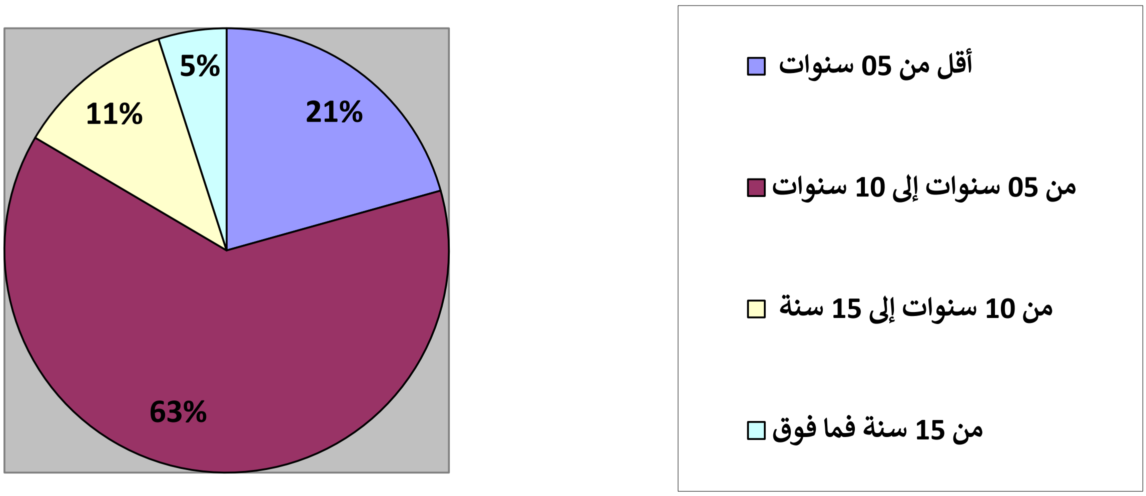
الجدول رقم (10): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	25	%20.07
من 05 سنوات إلى 10 سنوات	76	%62.08
من 10 سنوات إلى 15 سنة	14	%11.06
من 15 سنة فما فوق	06	%05
المجموع	121	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 10 أن عدد سنوات الخبرة للعينة الأساسية تراوحت بين من 05 سنوات فما فوق وبالتالي فقد قمت بقسيمها إلى أربع فئات، وقد تحصلت الفئة ذات 05 سنوات خبرة إلى 10 سنوات على أكبر عدد من التكرار، حيث بلغ عدد أفرادها 76، وتليها الفئة ذات 05 سنوات خبرة فما أقل بتكرار قدره 25 فردا، وتليها الفئة ذات

10 سنوات خبرة إلى 15 سنة بتكرار بلغ 14 فردا، والفئة ذات 15 سنة خبرة فما فوق بتكرار أقل، حيث بلغ 06 أفراد.

والدائرة النسبية توضح هذا التباين في التكرارات



الشكل رقم (06): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة

3-4 أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في مقياسين تم التفصيل في خطوات بنائهما والتحقق من خصائصهما السيكومترية في المرحلة الاستطلاعية من هذا البحث، ونوضح الآن وصفا لكل مقياس مع طريقة تصحيحه، حيث يتكون مقياس أساليب التدريس الفعالة من (11 بندا موجبة في مجملها يجاب عليها وفق سلم ليكرت الثلاثي (نعم)، وتعطي الدرجة (03)، أحيانا وتعطي الدرجة (02)، (لا) وتعطي (01) وعلى نفس المنوال يأتي مقياس معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة، إذ يتضمن (08) بنود تقيم وفق نفس البدائل وبنفس

درجات التنقيط، هذا وبالرغم من كون المقياسين يصنفان ضمن المقاييس المختصرة إلا أنهما قد أثبتا في الدراسة الحالية خصائص سيكومترية ملائمة.

3-5 المعالجة الإحصائية:

قمت في عملية تحليل البيانات بالاعتماد على التحليل الإحصائي وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولتسهيل عملية تفريغها قمت بتحويل البيانات إلى بيانات كمية وترميزها،، واعتمدت على الأساليب الإحصائية التالية لتفسير وشرح النتائج:

* **معامل الارتباط:** هو المقياس الرقمي لقوة الارتباط بين متغيرين مثل: سن، ص[1].

* **اختبار ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات أدوات القياس.

* **اختبار (ت)** (T. Test): لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين.

***الانحرا ف المعياري:** وهو أكثر الأساليب الإحصائية استعمالا لقياس التشتت ويمكن تعريفه على أنه متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي.

* **المتوسط الحسابي:** يسمح بتلخيص البيانات في قيمة تعبر عن مجموع القيم.

* **النسب المئوية:** استخدمت لحساب نسبة التكرارات.

3-6 صعوبات الدراسة:

أثناء إجراء هذه الدراسة واجهت مجموعة من الصعوبات سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، التي مثلت عائقا أمام سير البحث ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

1- أحمد عبد السميع طيبه، مبادئ الإحصاء، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط01، 1428هـ-2008م، ص 122.

- قلة المراجع الخاصة بموضوع الدراسة بما فيها من كتب ومقالات وكذلك فإن الأطروحات العلمية تكاد تكون منعدمة.
- إعراض الأساتذة عن الإجابة في أغلب الأحيان.
- تخوف بعض الأساتذة من الدخول إلى رابط الاستبيان خوفا من التهكير.
- قلة الدراسات التي ترتبط بمتغيرات الدراسة.
- جهل بعض الأساتذة بأساليب التدريس الفعالة وكذلك بهذا الاضطراب السلوكي لدى الأطفال.
- عدم أخذ البحث العلمي على محمل الجد بالنسبة لفئة من الأساتذة.
- رفض طلب إضافتي إلى عدد من صفحات التربية الخاصة بأساتذة التعليم الابتدائي.

تطرقت في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي هدفت إلى التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام، وذلك من خلال قياس خصائصها السيكومترية، ثم انتهيت بالدراسة الأساسية التي تم شرح إجراءات تطبيقها، وفي الأخير ذكر الأساليب الإحصائية والصعوبات التي واجهتها.

المبحث الثاني: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

بعد الانتهاء من الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية والأساسية تم تطبيق أداة الدراسة، وبعد تفريغ النتائج الخام المتحصل عليها سنقوم فيما يلي بعرض هذه النتائج وذلك وفقا لفرضيات الدراسة ومناقشتها وتحليلها بناء على الجانب النظري والدراسات السابقة.

تصحيح أسئلة وفرضيات الدراسة:

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي؟
- ما هو مستوى المعوقات التي تواجه أساتذة الابتدائي أثناء التدريس بالأساليب الفعالة للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفرية الأولى: لا يختلف مستوى استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي عن المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية البديلة الأولى: مستوى استخدام أساليب التدريس الفعالة مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي مرتفع عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية الصفرية الثانية: لا يختلف مستوى المعوقات التي تواجه أساتذة الابتدائي أثناء التدريس بالأساليب الفعالة للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه عن المتوسط عند مستوى دلالة 0.05.

الفرضية البديلة الثانية: مستوى المعوقات التي تواجه أساتذة الابتدائي أثناء التدريس بالأساليب الفعالة للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه مرتفع عند مستوى دلالة 0.05.

1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أن: «مستوى استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي مرتفع عند مستوى دلالة 0.05»، ولاختيار هذه الفرضية بحساب المتوسط الفرضي للمقياس من أجل مقارنة المتوسط العام الحقيقي مع المتوسط العام الفرضي، وذلك باستخدام اختبار لعينة واحدة، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (11): نتائج الفرضية الأولى

درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	مستوى الدلالة	مستوى المعنوية	T
120	1.93	29.59	22	0.05	0.000	43.22

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة اختبار T دالة إحصائيا لأن مستوى المعنوية وهو 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05، وكذلك فإن قيمة المتوسط الحسابي وهي 29.59 أكبر من المتوسط الفرضي الذي قيمته 22، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بأن مستوى استخدام الأساليب الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي مرتفع عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (12): التكرارات والنسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة لأساليب التدريس الفعالة

	العبارة	نعم		لا		أحيانا	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
01	أختار بعناية المكان الذي يجلس فيه الطفل الذي يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه	102	%84.3	/	/	19	%15.7
02	أعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمكافأة المعنوية أو المادية	82	%67.8	07	%5.8	32	%26.4
03	أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل مسح السبورة، جمع الكراريس	98	%81	01	%0.8	22	%18.2
04	أعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني في الصف الدراسي	78	%64.5	02	%1.7	41	%33.9
05	أحفز التآزر المعرفي الحركي والانفعالي من خلال الأنشطة التربوية التي يتخللها بعض الألعاب	80	%66.1	/	/	41	%33.9

06	أوفر التشويق والإثارة أثناء تدريس المواد كالرياضيات	86	%71.1	03	%2.5	32	%26.4
07	أتيح الفرصة للعمل الجماعي في الأنشطة المدرسية	83	%68.6	02	%1.7	36	%29.8
08	أستخدم الألعاب التعليمية داخل غرفة الدراسة	46	%38	07	%5.8	68	%56.2
09	أشجع الأطفال ذوي الاضطراب على الانخراط مع أقرانهم	112	%92.6	05	%4.1	04	%3.3
10	أميل إلى المناقشة الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء المباشر	105	%86.8	01	%0.8	15	%12.4
11	أستعين بالأسلوب القصصي في شرح الدروس لجذب انتباه التلاميذ وخاصة ذوي الاضطرابات	77	%63.6	03	%2.5	%41	%33.9

يوضح الجدول البيانات الوصفية من حيث التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة للمقياس الأول للأساليب التدريس الفعالة لأطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه، وجاءت نتائج أكبر تكرار للعبارة رقم 09 والتي تنص على أشجع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على الانخراط مع أقرانهم بنسبة مئوية بلغة (92.6%) وبتكرار (112) في الإجابة (نعم)، أما أقل نسبة فكانت في العبارتين رقم 03 ورقم 10 واللتان تنصان على «أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل مسح السبورة، جمع الكراريس»، و«أميل إلى المناقشة

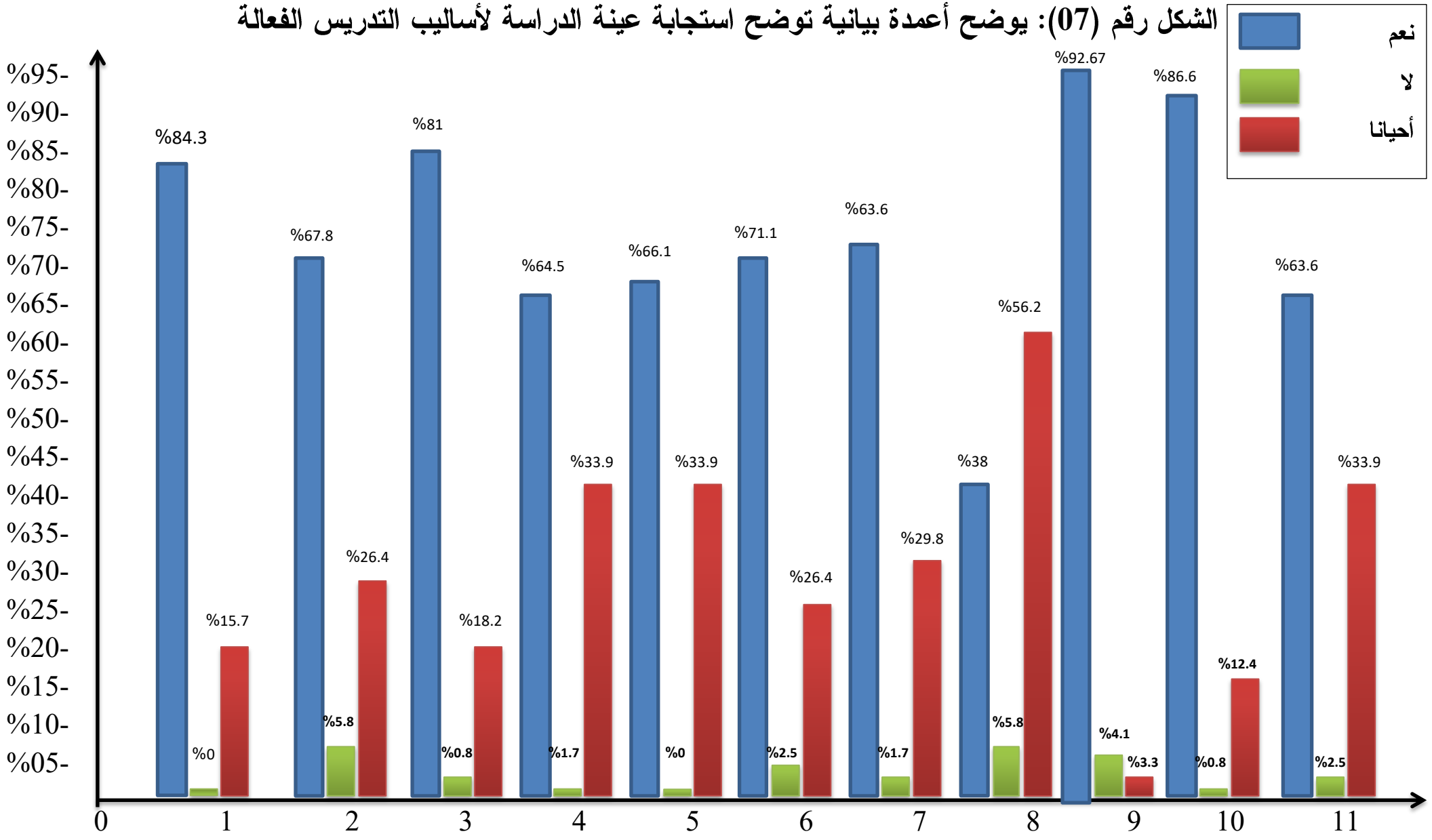
الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء المباشر» بنسبة مئوية بلغت 0.8% وتكرار قدره 01 في الإجابة بـــ (لا).

ويمكن تفسير ذلك إلى البيئة المدرسية التي تخص على التفاعل مع الأقران تلعب دورا أساسيا في إضفاء الألفة والتعاون بين التلاميذ والتنافس الحميد أيضا، وهذا لب التوجه التعاوني، حيث سبق وأشرنا إلى أن التعلم التعاوني يشجع الطالب بطيء التعلم على الانخراط مع أقرانهم، التخلص من التوترات الشخصية عند الإلقاء، كما أنه يتماشى مع جميع المقررات الدراسية...

جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (فؤاد شيحا) التي أظهرت نتائجها إلى دور استراتيجية التعليم التعاوني في التخفيف من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بالإضافة إلى تحسن في التحصيل الدراسي[1].

[1]– ينظر: فؤاد شيحا: أثر استراتيجية التعليم التعاوني في خفض أعراض الحركة الزائدة وضعف الانتباه عند طفل السنة الرابعة ابتدائي في مادة اللغة العربية، جسور المعرفة، مج07، ع02، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، 01 جوان 2021، ص 01.

الشكل رقم (07): يوضح أعمدة بيانية توضح استجابة عينة الدراسة لأساليب التدريس الفعالة



تحليل وتفسير الفرضية الأولى:

فمن خلال ما سبق عرضه نجد أن جل أساتذة التعليم الابتدائي يعتمدون على استخدام أساليب التدريس الفعالة مع فئة أطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتفسير هذه النتيجة راجع لعدة اعتبارات نذكر منها:

نظرا للاختلاف بين فئة الأطفال المضطربين والأطفال العاديين من حيث التحصيل الدراسي والقدرة على ضبط السلوك والتركيز على تأدية المهام والأنشطة التعليمية، ما يجعل من أساليب التدريس الفعالة أكثر توافقا مع احتياجاتهم النمائية والأكاديمية، لذا نجد أن معظم الأساتذة ينتهجون مثل هذه الأساليب والمتمثلة في لعب الأدوار، أسلوب العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، التعلم القائم على الألعاب، المناقشة، التعلم التعاوني، أسلوب حل المشكلات...الخ، وذلك لمدى فاعليتها في تحسين القدرة على الاستيعاب وتنمية المهارات وتطويرها، فقد أشارت عسلي مليكة لأحد هذه الأساليب التي تتناسب مع هذه الفئة من الأطفال المضطربين (التعلم باللعب) «يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في تدريس النحو لهذه الفئة للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، حيث تساهم في امتصاص نشاطهم الزائد في تعلم أشياء مفيدة، بالإضافة إلى أنها تكسبهم الكثير من الصفات المرغوبة فيها، كالثقة في النفس، والتعاون، والصبر والاحتمال والمخاطرة والاعتماد على النفس وتقوي عندهم الملاحظة والانتباه والنظام والطاعة وحسن المعاملة»[1].

ويرى أيضا سيسالم مشيرا إلى التعلم التعاوني على أنه: «أن التعاون هو أحد المجالات التي تلقى اهتماما كبيرا من قبل أولياء أمور التلاميذ ذوي قصور الانتباه والحركة المفرطة لما يتميزون به من عدوانية تتنافى مع السلوك التعاوني، إلا أن تعليم

1- عسلي مليكة، بوجملين حياة، استراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد، مجلة مجتمع تربية، عمل، مج08، ع01، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2023، ص 253-254.

هؤلاء التلاميذ ضبط أنفسهم واحترام قواعد العمل الجماعي، وتنمية السلوك التعاوني من شأنه أن يؤدي إلى خفض السلوك العدواني لديهم»[1].

وتستخدم استراتيجية التعلم التعاوني جانبا هاما لتعليم وتدريس التلاميذ ذوي قصور الانتباه والحركة المفرطة يقوم على ما يسمى بتعليم الأقران، وتشير بعض الأبحاث إلى أن التلاميذ يتعلمون من بعضهم البعض بشكل أيسر وأسرع من تعلمهم عن طريق الأساتذة وهو ما يحققه التعلم التعاوني، وتعليم الأقران فيحقق ذلك خفضا في السلوك العدواني، واكتساب مهارات التنظيم الجماعي القائم على التعاون.

وبالطبع فإنه من الضروري تعليم الطالب من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بمثل هذه الأساليب، لأن الطفل يظهر ميل شديد نحو اللعب والاندفاعية والحركة الزائدة وصعوبة في تذكر المعلومات واسترجاعها عند الحاجة، مما يؤثر سلبا على تحسن مستواهم الدراسي، الأمر الذي يوضح فعالية استخدام هذه الأساليب في إكسابهم سلوكيات اجتماعية ومهارات حياتية وتنمية حواسهم وبالتالي تحسين مستواهم الدراسي.

بالإسقاط على الجانب النظري وبناء على ما سبق نجد أن اختيار الأساتذة لمثل هذه الأساليب لم يكن من عبث بل لما يحمله من أهمية بالغة في تحقيق أهداف نذكر منها ما يلي:

- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير المتعددة، والقراءة الناقدة، وحل المشكلات، المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، واكتساب مهارات التفكير العليا.

1- شوقي حمادي وآخرون، استراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي قصور الانتباه والحركة المفرطة، ورقة بحثية مقدمة للملتقى الدولي حول ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بين الواقع والمأمول، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، (د.ت)، ص 10.

- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلاب، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، مما يدعم الثقة بالنفس لدى الطلاب نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة، وتنظيمها.
- تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب.
- تشجيع الطالبات على اكتساب مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب والتقويم)، ومهارات حل المشكلات وتمكينهم من تطبيقها في التعلم وفي الحياة.
- زيادة قدرة المعلمات على فهم المعرفة، وبناء معنى لها واستبقائها.
- تطوير الدافعية الداخلية لدى الطلاب لتحفيزهم على التعلم.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم والسعي نحو تحقيقها، وفي تحمل مسؤولية تعلمهم(1).

وبالنظر لدراسة (عبد الكريم بن علي حمود البحري، حسن العمري) التي استخدمت هي الأخرى، المنهج الوصفي وهدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها في مدارس جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل، وقد تم اختيار عينة منهم بلغ عددها 88 فردا، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من 35 فقرة، قسمت هي الأخرى إلى مقياسين يتعلق، المقياس الأول بدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، بينما تعلق المقياس الثاني بالمعوقات التي تواجه

1- سليمان سليمان حسن تويج، أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج01، ع01، المملكة العربية السعودية، مارس 2017، ص 42.

معلمي التربية الإسلامية في ممارسة التعلم النشط[1]، على عكس دراستنا التي سعت إلى قياس مدى استخدام الأساليب الفعالة من جهة نظر المعلم كونه الأقرب من التلميذ والأكثر دراية بما يحدث داخل الأقسام الدراسية، وكما قلنا بالنظر لهذه الدراسة نجد اتفاقا فيما يخص استخدام أساليب التعليم النشط، حيث أبانت النتائج عن متوسطات حسابية مرتفعة في هذه الجزئية، وهذا راجع لأهمية التعلم النشط.

وقد اتفقت نتائج دراستنا مع دراسة وصفية هي الأخرى (لنور الهدى دباش، يوسف حديد) والتي هدفت إلى التعرف على مستويات استخدام التعلم النشط في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الابتدائية، حيث خلصت إلى مستويات مرتفعة في استخدام كل من التعلم التعاوني، التعلم بالاكتشاف، استراتيجية حل المشكلات التعلم القائم على المشروع[2]، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على إدراك المعلم في المرحلة الابتدائية للدور المهم الذي تلعبه استراتيجيات التعلم النشط والفعال في إيصال المعرفة وكسر الحواجز بين المعلم والتلميذ وإعطاء فرصة الفهم للتلاميذ مراعيا بذلك الفروق الفردية في الجانب السلوكي والمعرفي، وبالنظر لدراستنا نجد أن المعلمين يعتمدون على التعلم التعاوني كونه يساعد الطلاب على صقل مهارات التفكير العليا وخلق بيئة إيجابية وتنمية المهارات الاجتماعية.

كما يتجهون إلى الألعاب التعليمية كونه يزود المتعلم بخبرات أقرب للواقع العملي من أي وسيلة تعليمية أخرى.

1– ينظر: عبد الكريم بن علي بن حمود البحري، حسن العمري: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية، ع01، عمان، 2023، ص 239–240.

2– ينظر: نور الهدى، يوسف حديد، مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط في تدريس مادة الرياضيات، مجلة العلوم الإنسانية، مج33، ع01، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، جوان، 2022، ص 297.

تكشف للمتعلم بعض الجوانب الهامة من المواقف الحياتية التي يجب أن يكرس أكبر جهد لها أو يتخصص فيها للمستقبل.

تزيد من دافعية الطلبة للتعلم لأنهم يقومون بأدوار حقيقية لمعالجة مشكلات حقيقية قد تحدث لهم في المستقبل، بالإضافة إلى توافر عناصر المنافسة والحظ والإثارة في الألعاب التربوية.

تعمل على استدراك المتعلم إيجابيا في عملية التعلم أكثر من أي وسيلة أخرى مشابهة لأنه يستخدم قدراته المختلفة في أثناء اللعب لذلك تعد الألعاب التربوية وسيلة فعالة لقياس اتجاهات المتعلمين وتنميتها وتعزيزها[1].

إضافة إلى الإدارة الصفية الفعالة التي تتيح بدورها إدارة فعالة لسلوك الأطفال المضطربين بصفة عامة والأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط بصفة خاصة.

أما عن الدراسات التي اختلفت نتائجها عن دراستنا الحالية نذكر منها (دراسة رابح حرايز، عزوز كتفي) التي استخدمت هي الأخرى المنهج الوصفي التحليلي وهدفت إلى التعرف على درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط في مدينة حمام الضلعة ولاية المسيلة من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من 75 أستاذا وأستاذة، حيث توصلت نتائجها إلى أن درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعليم النشط كانت متوسطة[2]. بالإضافة إلى دراسة (محمد الناصر) التي هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق التعلم النشط وصعوبات تنفيذه من

[1]– عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، ص 268.

[2]– ينظر: رابح حرايز، عزوز كتفي، درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المدرسة الابتدائية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حمام الضلعة، ولاية المسيلة)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج06، ع01، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ص 252.

وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية وتوصلت نتائجها إلى أن درجة تطبيقهم للتعلم النشط كانت متوسطة[1].

2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن: «مستوى معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل أساتذة الابتدائي مرتفع عند مستوى دلالة 0.05، ولاختيار هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الفرضي للمقياس من أجل مقارنة المتوسط العام الحقيقي مع المتوسط العام الفرضي، وذلك باستخدام اختبار t لعينة واحدة، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (13): نتائج الفرضية الثانية

درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	مستوى الدلالة	مستوى المعنوية	T
	2.84	20.18	16	0.05	0.000	16.16

نستنتج من خلال الجدول أن قيمة اختبار T دالة إحصائيا لأن مستوى المعنوية وهو 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05، وكذلك فإن قيمة المتوسط الحسابي وهي 20.18 أكبر من المتوسط الفرضي الذي قيمته 16، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل بأن مستوى معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التي تواجه أساتذة الابتدائي مرتفع عند مستوى دلالة 0.05.

[1]– ينظر: محمد الناصر، مستوى التدريس وفقا للتعلم النشط وصعوبات تنفيذه في وجهة نظر معلمي اللغة العربية لمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية، المجلة الإلكترونية الشاملة متحدة التخصصات، ع23، المملكة العربية السعودية، أفريل 2020، ص 01.

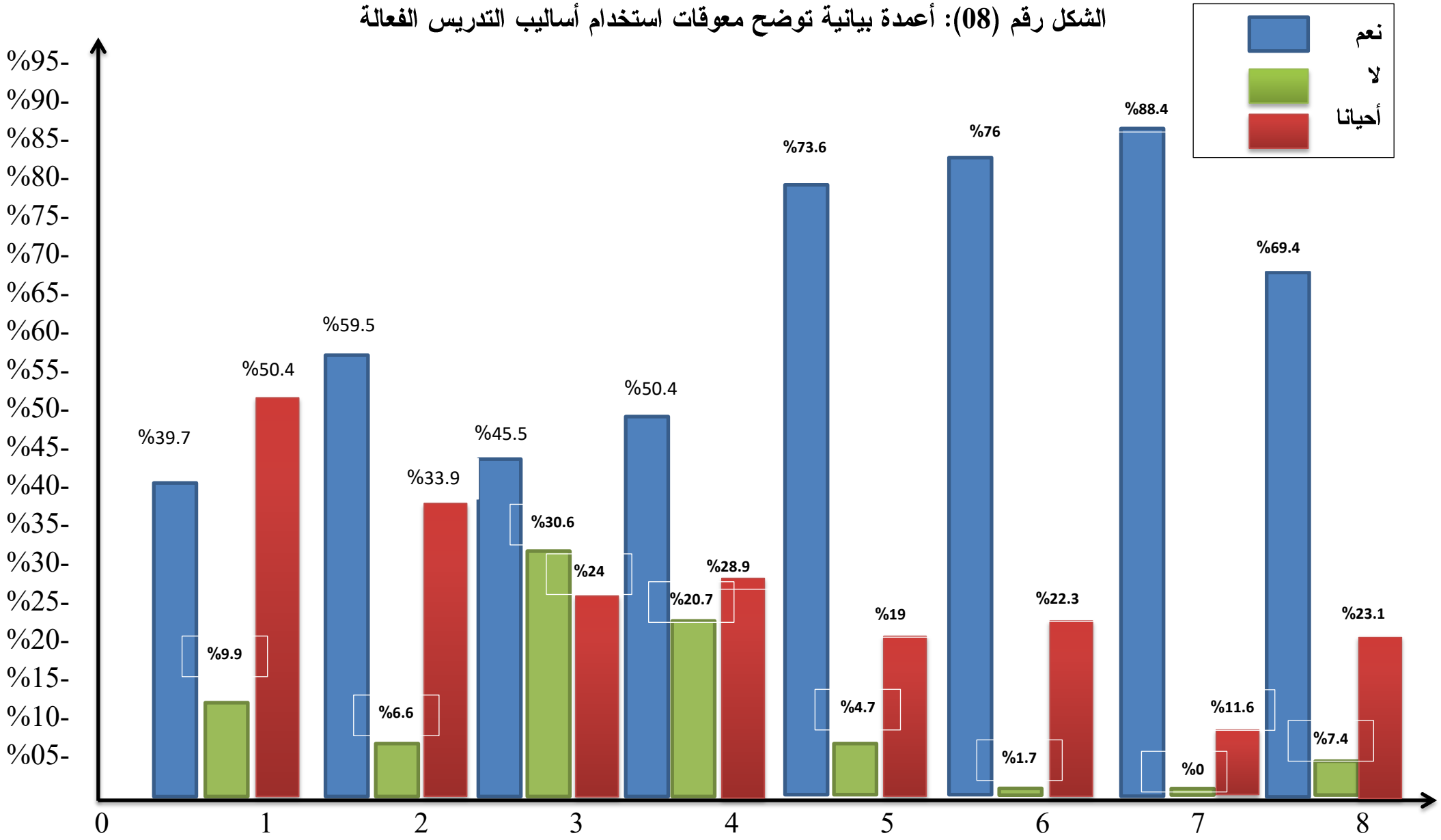
الجدول رقم (14): التكرارات والنسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة لمعوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة

	العبارة	نعم		لا		أحيانا	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
01	تعيقني الأنماط السلوكية لبعض التلاميذ عن استخدام بعض الأساليب التدريسية	48	%39.7	12	%9.9	61	%50.4
02	تحول ندرة التجهيزات والوسائل التعليمية بيني وبين اعتماد أساليب التدريس الفعالة	72	%59.5	08	%6.6	41	%33.9
03	أجد صعوبة في اعتماد أساليب التدريس الفعالة بسبب ندرة التحفيز للمعلم المجتهد والمتميز من طرف الإدارة	55	%45.5	37	%30.6	29	%24
04	كثرة الأعباء الملقاة على كاهلي كمعلم تجعل من الصعب التفرغ للتدريس بأساليب فعالة	61	%50.4	25	%20.7	35	%28.9
05	عدم تجهيز قاعات الدراسة مسبقا يعيق الأداء الفعال للمعلم	89	%73.6	09	%4.7	23	%19
06	عدم حصول الأساتذة على تدريبات دورية في مجال ذوي الاضطرابات يؤدي إلى	92	%76	02	%1.7	27	%22.3

	صعوبة تفعيل التدريس الفعال معهم						
07	تمثل كثرة المقررات الدراسية مقابل ضيق الوقت عائقا دون استخدام أساليب التدريس الفعالة	107	%88.4	/	/	14	%11.6
08	عدم اتصاف المعلم بالصبر والدافعية للتعليم يعيق تطبيق الأساليب الفعالة للتدريس	84	%69.4	09	%7.4	28	%23.1

يوضح الجدول البيانات الوصفية من حيث التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة للمقياس الثاني (معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة لأطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه)، حيث جاءت نتائج أكبر تكرار للعبارة رقم 07 والتي تنص على «تمثل كثرة المقررات الدراسية مقابل ضيق الوقت عائقا دون استخدام أساليب التدريس الفعالة» بنسبة مئوية (88.4%) وبتكرار (107) في الإجابة بـــ (نعم)، أما اقل نسبة فكانت في العبارة رقم 06 والتي تنص على عدم حصول الأساتذة على تدريبات دورية في مجال ذوي الاضطرابات يؤدي إلى صعوبة تفعيل التدريس الفعال معهم بنسبة مئوية بلغت 1.7% بتكرار قدره 02 في الإجابة بـــ (لا).

الشكل رقم (08): أعمدة بيانية توضح معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة



تحليل وتفسير الفرضية الثانية:

كشفت نتائج الفرضية الثانية أن درجة الصعوبات التي تواجه الأساتذة في ممارسة نشاطهم وفق أساليب التدريس الفعالة كانت مرتفعة، وذلك راجع لعدة معيقات كطبيعة المقررات الدراسية من حيث كثافتها وطولها مقابل ضيق الوقت، وهذا ما يجعلها لا تتناسب مع هذه الأساليب، زد على ذلك ما تعانيه الأقسام من عجز مادي وندرة الوسائل التي تخدم هذه الأساليب كالشاشات والألعاب التربوية، وكذلك عدم تزويدها بشبكات الأنترنت مع ضيق المساحة مقارنة بالأعداد الكبيرة للمتمدرسين داخل الأقسام، فكلما كان الاكتظاظ وزاد العدد داخل الحجرات الدراسية صعب على الأستاذ التحكم والتسيير الجيد، وهذا ما يؤدي إلى سوء الإدارة الصفية، كما أن انتهاج مثل هذه الأساليب يحتاج إلى حجم ساعي كبير، وهذا ما يتنافى مع ما هي عليه المدارس الجزائرية، ومن جنب آخر فإن الأستاذ لا يتلقى أي دعم أو تشجيع سواء ماديا أو معنويا من طرف الإدارة وكذلك أولياء التلاميذ، وهذا ما يحبط من عزيمته، إضافة إلى إثقاله بالأعباء والأعمال الإدارية التي تستنزف جهده ووقته، ولا ننسى إهمال جانب التكوين وتدريب الأساتذة لجعلهم أكثر استعدادا لتدريس مثل هذه الفئة من الأطفال من ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين يصعب التعامل معهم نظرا لحركتهم الزائدة وسلوكهم المضطرب، ونقص انتباههم وتركيزهم، وكذلك عدوانيتهم، وبما أن فئة كبيرة من الأساتذة يفتقرون للصبر والدافعية للتعليم وهذا ما يعيق تطبيق أساليب التدريس الفعالة[1].

فقد أشارت قليف أحلام إلى أن أحد التحديات التي تواجه المعلمين هي التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد في الفصول الدراسية، حيث قد يعاني هؤلاء الطلاب من التشتيت وعدم القدرة على الانتباه لفترات طويلة.

[1]– قليف أحلام، العلاج التربوي لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد، مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، مج04، ع02، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، جانفي 2024، ص 71.

أخيرا وبناء على ما سبق يمكن تلخيص معوقات تطبيق أساليب التدريس الفعالة في الصف الدراسي إلى جملة من النقاط نذكرها:

1-ضيق وقت الحصص، وكثرة الحصص التي يكلف بها المعلم أسبوعيا.

2-تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير.

3-زيادة أعداد الطلاب في الصفوف، مما يعيق تطبيق مواقف التعلم النشط.

4-القصور في توافر المواد والأجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق التعلم النشط.

5-خوف المعلمين من تجريب أي جديد.

6-الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.

7-الخوف من السيطرة على المتعلمين.

8-الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

9-عدم ملائمة البيئة الصفية لاستخدام يخص استراتيجيات التعلم النشط.

10- كثرة المسؤوليات الإدارية التي يكلف بها المعلم[1].

وبالنظر لدراسة (محمد السناني) التي استخدمت هي الأخرى المنهج الوصفي، وهدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، وقد تم اختيار عينة منهم بلغ عددها (232) [2]، على عكس دراستنا التي سعت إلى قياس معوقات استخدام التعلم النشط في المرحلة الابتدائية، وكما قلنا بالنظر لهذه الدراسة نجد اتفاقا فيما يخص معوقات استخدام التعلم النشط، حيث أبانت النتائج عن متوسطات مرتفعة بالنسبة للبيئة المدرسية والطالب والمقررات الدراسية والمعلم والإدارة المدرسية.

---

[1]- سها أحمد أبو الحاج، حسن خليل المصالحة، استراتيجيات التعلم النشط، ص 37.

[2]- ينظر: محمد حمدي السناني، معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 05-01-2021، ص 126.

وقد اتفقت نتائج دراستنا أيضا مع دراسة (نواف أحمد عمارة) والتي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامهم لها والتي طبقت على عينة قدرت بـــ 344 معلم ومعلمة لمادة علوم الأرض[1]، على عكس دراستنا التي سعت إلى قياس مدى استخدام الأساليب الفعالة ومعوقاتها في المرحلة الابتدائية، حيث خلصت إلى مستويات مرتفعة في معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

إذ أن الاتفاق لم يكن كليا في دراسة عبد الكريم بن علي بن حمود البحري حسن العمري، حيث جاءت درجات معوقات استخدام المعلمين للتعلم النشط متوسطة، وذلك بناء على رأي المديرين ومساعدين المعلمين[2]، فيما وجدنا في دراستنا متوسط مرتفع على بنود المعوقات وذلك راجع للنقص الذي تعاني منه المدارس الجزائرية.

[1]– ينظر: نواف أحمد حسن سمارة، واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن، دراسات العلوم التربوية، مج45، ع04، الأردن، 2018م، ص 479.

[2]– ينظر: عبد الكريم بن علي بن حمود البحري، حسن العمري، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، ص 239–240.

3-استنتاج عام:

انطلاقا من الفرضيتين نجد أن استخدام أساليب التدريس الفعالة مع أطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه مرتفع رغم وجود معوقات وهي لا تخفى عن الجميع، ويرجع ذلك بشكل أساسي إلى ما تعاني منه المؤسسات التربوية من عجز في التجهيزات وندرة الوسائل التي تتماشى مع هذا النوع من الأساليب، وكذلك عدم توفير أقسام خاصة بهذه الفئة من المتمدرسين، زد على ذلك كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلم، إلا أن الملاحظ في الميدان الجهود الشخصية المبذولة من طرف الأساتذة رغم ضيق الوقت وطول وصعوبة المقررات الدراسية وكثافتها، وصعوبة التعامل مع الأطفال في عصر كثر فيه الاضطراب أيما اضطراب بسبب الاستخدام المبكر للتقنيات الحديثة من طرف الأطفال في غياب الوعي والرقابة الأسرية، فنجد أن أغلب الأساتذة يخصصون قدرا من أموالهم ومجهوداتهم الخاصة لترقيع وسد هذه الثغرات التي خلفتها الإدارات المسؤولة.

والجدير بالذكر في هذه النقطة تبعية المدارس الابتدائية للبلديات على عكس المتوسطات والثانويات التي تتمتع بميزانياتها الخاصة، وخير دليل على ذلك الأستاذة التي تحملت تكاليف خيالية لتجهيز قسمها وإلباسه أبهى حلة لاستقبال تلاميذها وإنجاح عامهم الدراسي ألا وهي الأستاذة روميساء، من مدرسة مزدورة ربيع بلدية شلغوم العيد ولاية ميلة، لتكون بذلك خير دليل على تفاني واجتهاد الأساتذة لتحقيق تعليم فعال ومراعاة احتياجات الفئة الخاصة من الأطفال من مثل الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

4-مقترحات الدراسة:

- توفير الإمكانيات والموارد اللازمة والبيئة المناسبة في المدارس بتعزيز استخدام أساليب التدريس الحديثة.
- الرفع من كفاءة الطلاب والمعلمين عن طريق إعداد برنامج يساهم في استخدام أساليب التدريس الفعالة وكيفية تطبيقها.
- تنظيم دورات تكوينية وتدريبية للأستاذة لتمكينهم من توظيف أساليب التدريس الفعالة.
- توفير الدعم المالي والمادي بتخصيص ميزانية خاصة لمدارس المرحلة الابتدائية.
- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم من أجل المتعة.
- إجراء دراسات علمية لتقييم ومعرفة أساليب التدريس التي تخص فئة الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- توفير الوسائل والأدوات التي تناسب التدريس بالأساليب الفعالة.
- التفكير بجدية في فئة الأطفال المضطربين سلوكيا وخاصة أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- اكتفاء الأساتذة بالمهام البيداغوجية وإعفائهم من المهام الإدارية التي تثقل كاهلهم.
- توفير أقسام خاصة للفئات الخاصة من المتمدرسين من مثل أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- انتقاء أساتذة من حاملي شهادات في التربية الخاصة للتدريس مثل هذه الفئة.
- تزويد المدارس الابتدائية بالأخصائيين النفسانيين ومستشاري التوجيه لمساعدة التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- تكييف المناهج والمقررات الدراسية بما يتناسب مع قدرات الأطفال المضطربين سلوكيا.

- تنظيم حملات توعوية لإدماج الأولياء وإرشادهم حول احتياجات أطفالهم وكيفية التعامل معهم لتهذيب سلوكهم ومساعدتهم في الوسط الأسري.
- تنظيم برامج ترفيهية في الوسط المدرسي ونشاطات ثقافية ورياضية لتعديل سلوك الأطفال المضطربين.
- حل مشكل الاكتظاظ داخل الأقسام لتمكين المعلم من الإدارة الصفية الجيدة.

تطرقت في هذا الفصل إلى تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، حيث تم عرض النتائج وتحليلها ثم معالجة المعطيات والنتائج على ضوء الفرضيات وبالاعتماد على الدراسات السابقة، وعلى إثر ذلك تمكنت من تحقيق أهداف الدراسة من خلال معرفة مدى استخدام الأساتذة لأساليب التدريس الفعالة مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه والمعوقات التي تقف عائقا أمام استخدامها.



خاتمة

خلصت هذه الدراسة المتواضعة إلى نتائج كشفت عن مدى استخدام الأساتذة لأساليب التدريس الفعالة مع فئة تحتل مكانة هامة في حاضرنا نظرا لانتشارها وحاجتها الماسة إلى التكفل النفسي والتربوي والدعم الاجتماعي حتى يستطيع ذويها مواكبة السبيل الطبيعي للحياة العلمية والعملية في المستقبل ألا وهي فئة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، بالإضافة إلى أهم المعوقات التي تواجه الأستاذ في الميدان التربوي وتحول دون فاعليته في التعليم ويمكن حصر جملة هذه النتائج في النقاط التالية:

- لأساليب التدريس الفعالة دور هام في الخفض من حدة أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- يتوقف نجاح أساليب التدريس الفعالة على إدارة المعلم الجيدة لبيئة صفه وتوفير مناخ إيجابي يتماشى مع متطلبات هذا النوع من التعليم.
- من أهداف أساليب التدريس الفعالة تحسين مستوى وفاعلية الطلاب من ذوي الحركة وتشتت الانتباه.
- يعتمد المعلمون على استخدام أساليب التدريس الفعالة رغم وجود معوقات وهذا إن دل على شيء إنما يدل على مواظبة المعلمين وحرصهم على تقديم أفضل ما عندهم من أجل خدمة هذه الفئة من المضطربين والوصول بهم إلى أعلى المراتب.
- تظهر على أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه سلوكات غير مرغوبة كالاندفاع بالسلوك، تشتت الانتباه والحركة المفرطة.

الملاحق

الملحق رقم (01): أداة الدراسة في صورتها الأولية

تحكيم استبيان أساليب التدريس الفعالة المستخدمة مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من طرف أساتذة الابتدائي

يرجى منك أستاذي/ أستاذتي الفاضلة:

الاطلاع على محتويات استبيان "**أساليب التدريس الفعالة المستخدمة ومعوقاتها مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من طرف أساتذة الابتدائي**" المعد في الصيغة الأولية الحالية لغرض القيام بدراسة علمية بعنوان: "أساليب تدريس الأطفال المصابين فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية" في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات بجامعة تبسة وذلك بإضفاء مقترحاتكم وآرائكم الحكيمة لتوجيه بناء الاستبيان نحو مقصده العلمي الذي أعد لأجله من حيث صلاحية التعليمة والبدائل ومطابقة البنود للوائح العلمية وانتمائها للمحور الذي أدرجت فيه ومدى صلاحيتها لقياس مؤشرات المفهوم موضوع الدراسة.

ويطبق الاستبيان على أساتذة التعليم في المرحلة الابتدائية، ويحتوي على بعد أساليب التدريس الفعالة وبعد ويضم (11) عبارة.

وتم صياغة تعليمة الاستبيان كما يلي:

الجنس:	**عدد سنوات الخبرة:**
التخصص الجامعي:	**السن:**

التعليمة:

عزيزي الأستاذ عزيزتي الأستاذة:

يرجى منك قراءة العبارات التالية وإبداء رأيك حسب ما يلائمك، مع العلم أن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البدائل:

وتم اقتراح ثلاث بدائل يستطيع من خلالها إبداء رأيه حول البنود المقدمة كما يلي:

نعم	أحيانا	لا

يرجى منك الخبير المحترم إبداء رأيك فيما يلي:

	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات واقتراحات الخبير
التعليمة			
البدائل			

الاستبيان في صورته الأولية.

الرقم	البعد	البند	رأي الأستاذ(ة) الخبير(ة) من حيث صلاحية البند في الجوانب اللغوية، والمفاهيمية		
			موافق	غير موافق	ملاحظة
1	أساليب التدريس الفعالة	أختار بعناية المكان الذي يجلس فيه الطفل الذي يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه			
2		أعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمكافأة المعنوية أو المادية			
3		أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل (مسح السبورة، جمع الكراريس)			
4		أعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني في الصف الدراسي			
5		أحفز التآزر المعرفي الحركي والانفعالي من خلال الأنشطة التربوية التي يتخللها بعض الألعاب			
6		أوفر التشويق والإثارة أثناء تدريس المواد كالرياضيات			
7		أتيح الفرصة للعمل الجماعي في الأنشطة المدرسية			
8		أستخدم الألعاب التعليمية داخل غرفة الدراسة			
9		أشجع الأطفال ذوي الاضطراب على الانخراط مع أقرانهم			
10		أميل إلى المناقشة الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء المباشر			
11		أستعين بالأسلوب القصصي في شرح الدروس لجذب انتباه التلاميذ وخاصة ذوي الاضطرابات			

تحكيم استبيان معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من طرف أساتذة الابتدائي

يرجى منك أستاذي/ أستاذتي الفاضلة:

الاطلاع على محتويات استبيان "**أساليب التدريس الفعالة المستخدمة ومعوقاتها مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من طرف أساتذة الابتدائي**" المعد في الصيغة الأولية الحالية لغرض القيام بدراسة علمية بعنوان: " أساليب تدريس الأطفال المصابين فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية" في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات بجامعة تبسة وذلك بإضفاء مقترحاتكم وآرائكم الحكيمة لتوجيه بناء الاستبيان نحو مقصده العلمي الذي أعد لأجله من حيث صلاحية التعليمة والبدائل ومطابقة البنود للوائح العلمية وانتمائها للمحور الذي أدرجت فيه ومدى صلاحيتها لقياس مؤشرات المفهوم موضوع الدراسة.

ويطبق الاستبيان على أساتذة التعليم في المرحلة الابتدائية، ويحتوي على بعد (معوقات تطبيق أساليب التدريس الفعالة) ويضم (08) عبارة.

وتم صياغة تعليمة الاستبيان كما يلي:

الجنس:	**عدد سنوات الخبرة:**
التخصص الجامعي:	**السن:**

التعليمة:

عزيزي الأستاذ عزيزتي الأستاذة:

يرجى منك قراءة العبارات التالية وإبداء رأيك حسب ما يلائمك، مع العلم أن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البدائل:

وتم اقتراح ثلاث بدائل يستطيع من خلالها إبداء رأيه حول البنود المقدمة كما يلي:

نعم	أحيانا	لا

يرجى منك الخبير المحترم إبداء رأيك فيما يلي:

	ملائمة	غير ملائمة	ملاحظات واقتراحات الخبير
التعليمة			
البدائل			

الاستبيان في صورته الأولية.

الرقم	البعد	البند	رأي الأستاذ(ة) الخبير(ة) من حيث صلاحية البند في الجوانب اللغوية، والمفاهيمية		
			موافق	غير موافق	ملاحظة
01	معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة	تعيقني الأنماط السلوكية لبعض التلاميذ عن استخدام بعض الأساليب التدريسية			
02		تحول ندرة التجهيزات والوسائل التعليمية بيني وبين اعتماد أساليب التدريس الفعالة			
03		أجد صعوبة في اعتماد أساليب التدريس الفعالة بسبب ندرة التحفيز للمعلم المجتهد والمتميز من طرف الإدارة			
04		كثرة الأعباء الملقاة على كاهلي كمعلم تجعل من الصعب التفرغ للتدريس بأساليب فعالة			
05		عدم تجهيز قاعات الدراسة مسبقا يعيق الأداء الفعال للمعلم			
06		عدم حصول الأساتذة على تدريبات دورية في مجال تدريس ذوي الاضطرابات يؤدي إلى صعوبة تفعيل التدريس الفعال معهم			
07		تمثل كثرة المقررات الدراسية مقابل ضيق الوقت عائقا دون استخدام أساليب التدريس الفعالة			
08		عدم اتصاف المعلم بالصبر والدافعية للتعليم يعيق تطبيق الأساليب الفعالة في التدريس			

الملحق رقم (02): أداة الدراسة في صورتها النهائية

استبيان أساليب التدريس الفعالة المستخدمة مع ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه

الرقم	البعد	البند	لا	نعم	أحيانا
01	أساليب التدريس الفعالة	أختار بعناية المكان الذي يجلس فيه الطفل الذي يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه			
02		أعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمكافأة المعنوية أو المادية			
03		أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل (مسح السبورة، جمع الكراريس)			
04		أعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني في الصف الدراسي			
05		أحفز التآزر المعرفي الحركي والانفعالي من خلال الأنشطة التربوية التي يتخللها بعض الألعاب			
06		أوفر التشويق والإثارة أثناء تدريس المواد كالرياضيات			
07		أتيح الفرصة للعمل الجماعي في الأنشطة المدرسية			
08		أستخدم الألعاب التعليمية داخل غرفة الدراسة			
09		أشجع الأطفال ذوي الاضطراب على الانخراط مع أقرانهم			
10		أميل إلى المناقشة الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء المباشر			
11		أستعين بالأسلوب القصصي في شرح الدروس لجذب انتباه التلاميذ وخاصة ذوي الاضطرابات			

استبيان معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة

الرقم	البعد	البند	لا	نعم	أحيانا
01	معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة	تعيقني الأنماط السلوكية لبعض التلاميذ عن استخدام بعض الأساليب التدريسية			
02		تحول ندرة التجهيزات والوسائل التعليمية بيني وبين اعتماد أساليب التدريس الفعالة			
03		أجد صعوبة في اعتماد أساليب التدريس الفعالة بسبب ندرة التحفيز للمعلم المجتهد والمتميز من طرف الإدارة			
04		كثرة الأعباء الملقاة على كاهلي كمعلم تجعل من الصعب التفرغ للتدريس بأساليب فعالة			
05		عدم تجهيز قاعات الدراسة مسبقا يعيق الأداء الفعال للمعلم			
06		عدم حصول الأساتذة على تدريبات دورية في مجال تدريس ذوي الاضطرابات يؤدي إلى صعوبة تفعيل التدريس الفعال معهم			
07		تمثل كثرة المقررات الدراسية مقابل ضيق الوقت عائقا دون استخدام أساليب التدريس الفعالة			
08		عدم اتصاف المعلم بالصبر والدافعية للتعليم يعيق تطبيق الأساليب الفعالة في التدريس			

الملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة

اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	مكان العمل
رحمون بلقاسم	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي
لزهر فارس	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشهيد الشيخ العربي
حفصة زيتوني	أستاذ تعليم ابتدائي	ابتدائية السعيد سعداوي – عين طاية الجزائر شرق
سعيدة دلول	أستاذ مكون	مدرسة عقبة بن نافع – تبسة
بلغيث نعيمة	أستاذ مكون	ابتدائية الأمل – الكويف

الملحق رقم (04): مخرجات برنامج SPSS

نتائج الدراسة الاستطلاعية حسب مخرجات البرنامج

خصائص العينة الاستطلاعية:

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	male	31	31,0	31,0	31,0
	female	69	69,0	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 to 30	19	19,0	19,0	19,0
	30 to 40	69	69,0	69,0	88,0
	40 to 50	9	9,0	9,0	97,0
	50 to 60	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الخبرة سنوات عدد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنوات 5 من أقل	21	21,0	21,0	21,0
	سنوات 10 إلى سنوات 5 من	62	62,0	62,0	83,0
	سنة 15 إلى سنوات 10 من	12	12,0	12,0	95,0
	فوق فما سنة 15 من	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس استخدام أساليب التدريس الفعالة وعباراته:

		أساليب التدريس
أختار بعناية المكان الذي يجلس فيه الطفل الذي يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه	Pearson Correlation	,324**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	100
أعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمكافأة المعنوية أو المادية	Pearson Correlation	,547**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل)مسح السبورة، جمع الكراريس(	Pearson Correlation	,470**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
أعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني في الصف الدراسي	Pearson Correlation	,720**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	100
أحفز التآزر المعرفى الحركى والانفعالى من خلال الأنشطة التربوية التي يتخللها بعض الألعاب	Pearson Correlation	,312**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	100
أوفر التشويق والإثارة أثناء تدريس المواد كالرياضيات	Pearson Correlation	,470**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
أتيح الفرصة للعمل الجماعي في الأنشطة المدرسية	Pearson Correlation	,634**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	100
أستخدم الألعاب التعليمية داخل غرفة الدراسة	Pearson Correlation	,432**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
أشجع الأطفال ذوي الاضطراب على الانخراط مع أقرانهم	Pearson Correlation	,720**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	100
أميل إلى المناقشة الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء المباشر	Pearson Correlation	,595**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
أستعين بالأسلوب القصصي في شرح الدروس لجذب انتباه التلاميذ وخاصة ذوي الاضطرابات	Pearson Correlation	,353**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
التدريس أساليب محور	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,715	11

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة وعباراته:

عن التلاميذ لبعض السلوكية الأنماط تعيقني التدريسية الأساليب بعض استخدام	Pearson Correlation	,547**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
بيني التعليمية والوسائل التجهيزات ندرة تحول الفعالة التدريس أساليب اعتماد وبين	Pearson Correlation	,684**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
الفعالة التدريس أساليب اعتماد في صعوبة أجد والمتميز المجتهد للمعلم التحفيز ندرة بسبب الإدارة طرف من	Pearson Correlation	,723**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
تجعل كمعلم كاهلي على الملقاة الأعباء كثرة فعالة بأساليب للتدريس التفرغ الصعب من	Pearson Correlation	,773**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
الأداء يعيق مسبقا الدراسة قاعات تجهيز عدم للمعلم الفعال	Pearson Correlation	,688**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
في دورية تدريبات على الأساتذة حصول عدم إلى يؤدي الاضطرابات ذوي تدريس مجال معهم الفعال التدريس تفعيل صعوبة	Pearson Correlation	,473**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
ضيق مقابل الدراسية المقررات كثرة تمثل التدريس أساليب استخدام دون عائقا الوقت الفعالة	Pearson Correlation	,429**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
للتعليم والدافعية بالصبر المعلم اتصاف عدم التدريس في الفعالة الأساليب تطبيق يعيق	Pearson Correlation	,658**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
استخدامها معوقات محور	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	100
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,696	8

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,704	19

علاقة البعد الثاني

نتائج الدراسة الأساسية حسب مخرجات البرنامج

خصائص العينة الأساسية:

الخبرة سنوات عدد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	سنوات 5 من أقل	25	20,7	20,7	20,7
	سنوات 10 إلى سنوات 5 من	76	62,8	62,8	83,5
	سنة 15 إلى سنوات 10 من	14	11,6	11,6	95,0
	فوق فما سنة 15 من	6	5,0	5,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	male	34	28,1	28,1	28,1
	female	87	71,9	71,9	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

age

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 to 30	21	17,4	17,4	17,4
	30 to 40	86	71,1	71,1	88,4
	40 to 50	10	8,3	8,3	96,7
	50 to 60	4	3,3	3,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

نتائج الدراسة الأساسية:

الفرضية الأولى:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التدريس أساليب لمقياس الكلية الدرجة	121	29,59	1,931	,176

One-Sample Test

	Test Value = 22					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
التدريس أساليب لمقياس الكلية الدرجة	43,224	120	,000	7,587	7,24	7,93

الفرضية الثانية:

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاستخدام معوقات لمقياس الكلية الدرجة	121	20,18	2,846	,259

One-Sample Test

	Test Value = 16					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الاستخدام معوقات لمقياس الكلية الدرجة	16,163	120	,000	4,182	3,67	4,69

أختار بعناية المكان الذي يجلس فيه الطفل الذي يعاني من فرط الحركة وتشتت الانتباه

		Frequency	Percent
Valid	أحيانا	19	15,7
	نعم	102	84,3
	Total	121	100,0

أعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمكافأة المعنوية أو المادية

		Frequency	Percent
Valid	لا	7	5,8
	أحيانا	32	26,4
	نعم	82	67,8
	Total	121	100,0

أتيح للتلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التحرك من خلال تكليفه بنشاطات حركية مثل) مسح السبورة، جمع الكراريس(

		Frequency	Percent
Valid	لا	1	,8
	أحيانا	22	18,2
	نعم	98	81,0
	Total	121	100,0

أعتمد على استراتيجيات التعليم التعاوني في الصف الدراسي

		Frequency	Percent
Valid	لا	2	1,7
	أحيانا	41	33,9
	نعم	78	64,5
	Total	121	100,0

أحفز التآزر المعرفي الحركي والانفعالي من خلال الأنشطة التربوية التي يتخللها بعض الألعاب

		Frequency	Percent
Valid	أحيانا	41	33,9
	نعم	80	66,1
	Total	121	100,0

أوفر التشويق والإثارة أثناء تدريس المواد كالرياضيات

		Frequency	Percent
Valid	لا	3	2,5
	أحيانا	32	26,4
	نعم	86	71,1
	Total	121	100,0

أتيح الفرصة للعمل الجماعي في الأنشطة المدرسية

		Frequency	Percent
Valid	لا	2	1,7
	أحيانا	36	29,8
	نعم	83	68,6
	Total	121	100,0

أستخدم الألعاب التعليمية داخل غرفة الدراسة

		Frequency	Percent
Valid	لا	7	5,8
	أحيانا	68	56,2
	نعم	46	38,0
	Total	121	100,0

أشجع الأطفال ذوي الاضطراب على الانخراط مع أقرانهم

		Frequency	Percent
Valid	لا	5	4,1
	أحيانا	4	3,3
	نعم	112	92,6
	Total	121	100,0

أميل إلى المناقشة الجماعية الحديثة بدلا من الطريقة التقليدية القائمة على التسميع والإلقاء المباشر

		Frequency	Percent
Valid	لا	1	,8
	أحيانا	15	12,4
	نعم	105	86,8
	Total	121	100,0

أستعين بالأسلوب القصصي في شرح الدروس لجذب انتباه التلاميذ وخاصة ذوي الاضطرابات

		Frequency	Percent
Valid	لا	3	2,5
	أحيانا	41	33,9
	نعم	77	63,6
	Total	121	100,0

معوقات

تعيقني الأنماط السلوكية لبعض التلاميذ عن استخدام بعض الأساليب التدريسية

		Frequency	Percent
Valid	لا	12	9,9
	أحيانا	61	50,4
	نعم	48	39,7
	Total	121	100,0

تحول ندرة التجهيزات والوسائل التعليمية بيني وبين اعتماد أساليب التدريس الفعالة

		Frequency	Percent
Valid	لا	8	6,6
	أحيانا	41	33,9
	نعم	72	59,5
	Total	121	100,0

أجد صعوبة في اعتماد أساليب التدريس الفعالة بسبب ندرة التحفيز للمعلم المجتهد والمتميز من طرف الإدارة

		Frequency	Percent
Valid	لا	37	30,6
	أحيانا	29	24,0
	نعم	55	45,5
	Total	121	100,0

كثرة الأعباء الملقاة على كاهلي كمعلم تجعل من الصعب التفرغ للتدريس بأساليب فعالة

		Frequency	Percent
Valid	لا	25	20,7
	أحيانا	35	28,9
	نعم	61	50,4
	Total	121	100,0

عدم تجهيز قاعات الدراسة مسبقا يعيق الأداء الفعال للمعلم

		Frequency	Percent
Valid	لا	9	7,4

	أحيانا	23	19,0
	نعم	89	73,6
	Total	121	100,0

عدم حصول الأساتذة على تدريبات دورية في مجال تدريس ذوي الاضطرابات يؤدي إلى صعوبة تفعيل التدريس الفعال معهم

		Frequency	Percent
Valid	لا	2	1,7
	أحيانا	27	22,3
	نعم	92	76,0
	Total	121	100,0

تمثل كثرة المقررات الدراسية مقابل ضيق الوقت عائقا دون استخدام أساليب التدريس الفعالة

		Frequency	Percent
Valid	أحيانا	14	11,6
	نعم	107	88,4
	Total	121	100,0

عدم اتصاف المعلم بالصبر والدافعية للتعليم يعيق تطبيق الأساليب الفعالة في التدريس

		Frequency	Percent
Valid	لا	9	7,4
	أحيانا	28	23,1
	نعم	84	69,4
	Total	121	100,0



قائمة المصادر والمراجع

أولا: المرجع

1-ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس (قديمها – حديثها)، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1436هـ-2015م.

2-أبو لبيد المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، (د.ط)، (د.ت).

3-أحلام حسن محمود، صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، الإسكندرية، (د.ط)، 2010م.

4-أحمد عبد السميع طيبة، مبادئ الإحصاء، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط01، 1428هـ-2008م.

5-أسامة فاروق مصطفى، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط01، 2011م-1432هـ.

6-أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم (النظرية والممارسة)، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط03، 1429هـ-2009م.

7-بديع القشاعلة، أساليب واستراتيجيات التعلم، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، النقب، فلسطين، (د.ط)، 2021م.

8-بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط02، 1435هـ-2014م.

9-جبريل بن حسن العريشي وآخرون، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1434هـ-2003م.

10-حاتم الجعافرة، الاضطرابات الحركية عند الأطفال، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط01، 2008م.

11-خالد سعد سيد محمد القاضي، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، عالم الكتب، (د.ط)، (د.ت).

12-خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1435هـ-2015م.

13-رافدة الجزيري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط01، 2003م.

14-رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط02، 1440هـ-2019م.

15-سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2012م.

16-سميرة ركزة، فايزة صالح الأحمدي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 1437هـ-2016م.

17-سها أحمد أبو الحاج، حسن خليل لمصالحة استراتيجيات التعلم النشط، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، دبي، ط01، 2016م.

18-السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال (أسبابه وتشخيصه وعلاجه)، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط01، 1419هـ-1999م.

19-السيد محمد شعلان، فاطمة سامي ناجي، أساليب التدريس لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 1432هـ-2011م.

20-شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1429هـ-2008م.

21-عامر مصباح، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 2010.

22-عبد الفتاح علي غزال، ابتسام أحمد محمد أحمد، النشاط الزائد، دار الجامعة الجديدة، (د.ط)، 2014.

23-عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، الحامد، المملكة العربية السعودية، ط01، 2008م.

24-عبد الله عسكر، الاضطرابات النفسية للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط01، 2005.

25-عبيدات محمد وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط02، 1999م.

26-عفاف عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط01، 2014م.

27-عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط03، 1434هـ-2013م.

28-علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ط02، 1997م.

29-عماد محمد مخيمر، هبة محمد علي، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط01، (د.ت).

30-عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط04، 2007م.

31-فاديا أبو خليل، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).

32-فكري لطفي متولي، مشكلات التعلم (النمائية – الأكاديمية)، مكتبة الرشد ناشرون، ط01، 1436هـ-2010م.

33-فيصل محمد خير الزراد، اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك لدى الأطفال، مر وتقد: غالب خليل خلايلي، منشورات مدينة الشارقة الإنسانية، ط01، 1423هـ-2002م.

34-قصي محمد السمارائي، رائد إدريس الخفاجي، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط01، 2014م.

35-ليزود وآخرون، التعليم من خلال اللعب، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، ط01، 2009م.

36-ليساج باين، اضطراب نقص الانتباه (دليل المعلم والوالدين)، تر: هشام محمد سلامة وحمدي أحمد عبد العزيز، دار الفكر العربي، القاهرة، ط01، 1435هـ-2014م.

37-ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار المجد للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2018م.

38-ماجدة السيد عبيد، الاضطرابات السلوكية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 1436هـ-2015م.

39-ماريني ميركولينو وآخرون، اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل عملي للعياديين)، تر: عبد العزيز السرطاوي وأيمن خشان، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط01، 1423هـ-2003م.

40-محمد أحمد خصاونة، صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط01، 1434هـ-2013م.

41-محمد حسن القر، بدر أحمد جراح، فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، دار المعز للنشر والتوزيع، ط01، عمان، الأردن، 1437هـ-2014م.

42-محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط03، 1441هـ-2019م.

43-محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات انتهاجها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط06، 1432هـ-2011م.

44-محمد مهدي المسعودي وآخرون، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 1436هـ-2015م.

45-محمود حامد، التعلم القائم على المشكلة (مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية)، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2013م.

46-محمود فتوح محمد سعدات، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (صعوبات التعلم النمائية)، (د.ط)، (د.ت).

47-مقياس أساليب التعلم لفندر وسيلفرمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، عمان، ط01، 2017 (المؤلف ومن هو في حكمه ديبونو لتعليم التفكير).

48-نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط02، 1436هـ-2015م.

49-يزيد عيسى السورطي، السلوطية في التربية العربية، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1430هـ-2009م.

المقالات والدوريات:

1-حليمة حبي، شوقي ممادي، تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم (دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ الوادي)، مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، مج07، ع03، جامعة الوادي، الجزائر، 28-06-2021م.

2-رابح حرايز، عزوز كتفي، درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المدارس الابتدائية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية في مدارس مدينة حمام الضلعة – ولاية المسيلة)، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج06، ع01، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

3-رشا عبد الله محمد باشنيني، ممارسة المعلمات لأساليب الإدارة الصفية مع التلميذات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه ومعوقاتها المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 05-09-2020م.

4-سليمان سليمان حسن تويج، أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج01، ع01، المملكة العربية السعودية، مارس 2017م.

5-شوقي ممادي وآخرون، استراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي قصور الانتباه والحركة المفرطة، ورقة بحثية مقدمة للملتقى الدولي حول ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر

بين الواقع والمأمول، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، (د.ت).

6-عبد القادر العايب، حوادشي زينب، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مجلة الأصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية، ع02، المركز الجامعي الشريف بوشوشة آفلو، الأغواط، الجزائر، 30-12-2022م.

7-عبد الكريم بن علي بن حمود البحري، حسن العمري، درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم والمعلمين الأوائل بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية، ع01، عمان، 2023م.

8-عسلي مليكة، بوجملين حياة، استراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد، مجلة مجتمع تربية عمل، مج08، ع01، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2023م.

9-فؤاد شيحا، أثر استراتيجية التعليم التعاوني في خفض أعراض الحركة الزائدة وضعف الانتباه عند طفل السنة الرابعة ابتدائي في مادة اللغة العربية، جسور المعرفة، مج07، ع02، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 01 جوان 2021م.

10-قليف أحلام، العلاج التربوي لاضطراب الانتباه والنشاط الزائد، مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، مج04، ع02، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، جانفي 2024م.

11-لبيد مختارية، مشاكل وخصائص ذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي والمعايير الأساسية للتشخيص، مجلة أصيل للدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية، ع03، المركز الجامعي الشريف بوشوشة، آفلو - الأغواط، الجزائر، 16-06-2023م.

12-محمد الصالح تماقولت، جعفر بوعروري، أساليب التدريس الحديثة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 31-03-2020م.

13-محمد الناصر، مستوى التدريس وفقا للتعلم النشط وصعوبات تنفيذه من وجهة نظر معلمي اللغة العربية لمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، ع23، المملكة العربية السعودية، أفريل 2020م.

14-محمد حمدي السناني، معوقات استخدام التعلم النشط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 05-01-2021م.

15-محمد رمضان أحمد، اضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج28، ج02، كلية التربوية، جامعة حلوان، يناير 2022م.

16-نوارا عثمان، الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وطرق التدخل العلاجي، مجلة ألفا للدراسات الإنسانية والعلمية، ع03، فلسطين، الأردن، (د.ت).

17-نواف أحمد حسن سمارة، واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن، دراسات العلوم التربوية، مج45، ع04، الأردن، 2018م.

18-نور الهدى يوسف حدير، مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط في تدريس مادة الرياضيات، مجلة العلوم الإنسانية، مد33، ع01، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر، جوان 2022م.

الرسائل والأطروحات:

1-علاونة ربيعة، الهوية وعلاقتها بكل من تقدير الذات وأسلوب الإسناد ومركز الضبط لدى الشباب الجزائري، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، 2012م.

2-عليوي نوال، الصحة النفسية واستراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، رسالة ماجستير علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر، 2011م.

3-ليلى يوسف كريم المرسومي، فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة تعز، 2011م.

المواقع الإلكترونية:

1-رضا أحمد حافظ الأدغم وآخرون، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية: https://arabicpdf.com



الفهرس العام

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن	127
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	128
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة	129
04	نسبة اتفاق المحكمين حول بنود مقياس أساليب التدريس الفعالة	131
05	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	133
06	نسبة اتفاق المحكمين حول بنود معوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة	134
07	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	135
08	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير السن	138
09	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس	139
10	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة	140
11	نتائج الفرضية الأولى	145
12	التكرارات والنسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة لأساليب التدريس الفعالة	146
13	نتائج الفرضية الثانية	155
14	التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الدراسة لمعوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة	156

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير السن	128
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	129
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير سنوات الخبرة	130
04	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير السن	139
05	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس	140
06	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة	141
07	أعمدة بيانية توضح استجابة عينة الدراسة لأساليب التدريس الفعالة	149
08	أعمدة بيانية توضح استجابة عينة الدراسة لمعوقات استخدام أساليب التدريس الفعالة	158

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ
الفصل الأول: أساليب التدريس	
تمهيد	06
أولا: مفهوم أساليب التدريس، أنواعها، العوامل التي تحدد طبيعة أسلوب التدريس	06
1-مفهوم أساليب التدريس	06
1-1مفهوم الأسلوب	06
1-2مفهوم التدريس	06
1-3 مفهوم أساليب التدريس	08
2- أنواع أساليب التدريس	09
3- العوامل التي تحدد طبيعة أسلوب التدريس	13
ثانيا: مفهوم أساليب التدريس الفعالة وأنواعها	18
1-أساليب التدريس الفعالة	18
2-أنواعه	20
2-1 أسلوب التعلم التعاوني	21
2-2التعلم القائم على اللعب	26
2-3 التعلم بالاكتشاف	31
2-4التعلم القائم على حل المشكلات	34
2-5أسلوب العصف الذهني	38
2-6أسلوب المناقشة	40
ثالثا: الإدارة الصفية الإيجابية كأسلوب مدعم للتدريس الفعال	46
1-البيئة الصفية	46
2-الإدارة الصفية	47
3-أساليب الإدارة الصفية	48

4-المعوقات التي تواجه المعلم لممارسة أساليب الإدارة الصفية داخل الفصول الدراسية	56
الفصل الثاني: فرط الحركة وتشتت الانتباه	
تمهيد	61
أولا: لمحة تاريخية عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، أنواعه	61
1-لمحة تاريخية	61
2-مفهومه	66
3-أنواعه	74
ثانيا: أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه وأسبابه	75
1-أعراضه	75
1-1 الأعراض الأساسية	75
1-2 الأعراض الثانوية	83
2-أسبابه	87
ثالثا: نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مراحل قياسه وتشخيصه	98
1-نسبة انتشاره	98
2-مراحل قياسه وتشخيصه	101
رابعا: الصعوبات الأكاديمية المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشت الانتباه	108
1-الصعوبات اللغوية	109
2-صعوبات الرياضيات	118

الفصل الثالث: أساليب تدريس أطفال فرط الحركة وتشتت الانتباه في الطور الابتدائي –دراسة ميدانية-	
تمهيد	125
المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة	126
1-الدراسة الاستطلاعية	126
2-بناء أدوات الدراسة	130
3-الدراسة الأساسية	133
المبحث الثاني: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	144
1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	145
2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	155
3- استنتاج عام	164
4- مقترحات الدراسة	165
خاتمة	169
الملاحق	171
قائمة المصادر والمراجع	181
الفهرس العام	
فهرس الجداول	191
فهرس الأشكال	192
فهرس المحتويات	193