وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي
كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

الموضوع:

فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصّص علم التّدريس

من إعداد الطالبـــة:
- مفيدة زكورمحمد

تحت إشراف :
د. عبد الفتاح أبي مولود

لجنـــــة المناقشـــــــة :

الرقم	لجنة المناقشة	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ.د/نادية بوشلالق	استاذةالتعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسة
02	د/عبد الفتاح ابي مولود	استاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	أ.د/ فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال	استاذةالتعليم العالي	جامعة بومرداس	مناقشة
04	أ.د/ فريدة كركوش	استاذةالتعليم العالي	جامعة البليدة	مناقشة
05	د/ محمد سليم خميس	استاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
06	أ.د/ محمد حولة	استاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مناقشا

الموسم الجامعـــي:2016/2015

الإهداء:

- ✓ *إلى تلك الشجرة المعطاءة التي كنت ومازلت برعمه صغيرة من براعمها ، وثمرة يانعة من ثمارها، إلى **والدتي** الحنونة. أمد الله في عمرها في طاعته ومرضاته وأزان دربها ، وثقل موازينها كثقل تلك الأحمال التي كانت تنؤ في صباي.*
- ✓ *إلى **زوجي** الغالي وشريكي في تعبي واهتمامي.*
- ✓ *إلى إخواني وأخواتي الأعزاء الذين كانوا لي كنفحات البرد في حر الهجير والمشاعل المتقدة التي تنير طريقي والمصابيح التي اهتدي بها ، إذ لم يبخلوا علي بدعمهم وتشجيعهم وأرائهم النيرة*
- ✓ *إلى تلك الجباه الساجدة عبودية لله إخواني وأخواتي **طلاب العلم***
- ✓ *إلى أولئك **الرجال** الذي يعملون في صمت وحكمة ولقيادة التعليم العالي في بلادي نحو الرفعة والتقدم إخلاصا لربهم وحبا لوطنهم.*

❖ ***إليهم جميعا** أهدي هذا الجهد المتواضع ، راجية من الله العلي القدير أن يجعله خالصا لوجهه الكريم ، وأن ينفعنا بما نعلم ونعمل ، انه سميع قريب مجيب.*

***لفتة :** كم كان يعني لي الكثير وجود **والدي** معي في لحظات نهاية عملي ، ولكن شاء الله أن يكون معي في بداياته ولم يدرك نهاياته...كم كان ليفخر بذلك*

أسأل الله العظيم أن يتغمده برحمته ويجمعنا به وبمن نحب في، جنات النعيم.

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله العلي القدير،والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وبعد...

إن الذي لايشكر الناس لا يشكر الله... ومنه فإني أحمد الله الذي وفقني لإتمام هذه الرسالة ويسرني أن أتقدم بعميق شكري وتقديري لإستاذي الفاضل الدكتور أبي مولود عبد الفتاح على صبره وما أفادني به من علمه الواسع وما قدمه من آراء وإرشادات قيمة واهتمام خلال مراحل إنجاز الرسالة والتي كان لها الأثر الكبير على إنجاز هذا العمل .

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى لجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذه الرسالة وماستقدمه من توجيهات تساهم في إثراء هذه الرسالة ، كما لايفوتني أن أتقدم بالشكر لجميع الأساتذة الذين تكرموا بتحكيم أدوات الدراسة وما قدموه لي من نصح وإرشاد،كما لايفوتني أن أشكر أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية وقسم علم الإجتماع على دعمهم لي في إنجاح هذه الرسالة وإلى كل من سا هم وتعاون معي من قريب أو بعيد سائلة الله –عز وجل– التوفيق والسداد للجميع.

الطالبة زكور محمد مفيدة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية) لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرسة وريده مداد ببلدية الروسيات حيث بلغ عددهم (12)تلميذا وتلميذة باستخدام المنهج التجريبي.

كما اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات لجمع البيانات وهي :

1–قائمة ملاحظة سلوك التلميذ لتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

2– اختبار الذكاء المصور يناسب الأعمار من (8– 17) سنةتهدف إلى معرفة ذكاء التلاميذ واستبعاد التلاميذ المتأخرين في الذكاء.

3– مخطط التجربة لتطبيق استراتيجية تحليل المهمة لمدة شهر ونصف .

4– الاختبار التحصيلي (القبلي– البعدي).

خلصت نتائج الدراسة إلى مايلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء _ التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.
- يختلف مستوى القراءة (فهم المقروء_ التراكيب اللغوية) لدى عينة الدراسية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية :اضطراب(ADHD)– استراتيجية تحليل المهمة–تلميذ السنة الرابعة ابتدائي.

A summary of the study:

The aim of this study is to point out the effectiveness of using the task analysis strategy in improving reading level (reading comprehension- expressions) for fourth year primary school pupils who suffer from attention deficit hyperactivity disorder (ADHD).

The study is conducted on a sample of 12fourth year primary school pupils(males and females) at Ourida Meddad School in Rouissat using the experimental method.

This research relied on a set of tools to collect data, namely:

1) A list for the observation of pupils' behaviour in order to determine the number of those suffering fromattention deficit hyperactivity disorder.
2) Visual-spatial intelligence test which fits the category of age ranging from 8 to 17 years in order to figure out the pupils' intelligence and exclude those pupils who showed weak intelligence levels according to the test.
3) The experimentation scheme for applying the task analysis strategy within a period of one month and half.
4) Acquisition test (a priori and a posteriori)

The following results have been drawn from this research:

- There are statistically significant differences in reading level (reading comprehension-expressions) between the averages of grades in the sample of study in the a priori testing and the a posteriori testing after the application of task analysis strategy.
- There are statistically significant differences in the test of linguistic expressions betweenthe averages of grades in the sample of study in pre-testing and post-testing after the application of task analysis strategy.
- There is difference in the reading level (reading comprehension-expressions) in the study sample between a priori and a posteriori testing.

Key-words: **attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), task analysis strategy, fourth year primary school pupils.**

قائمة المحتويات

الإهداء	**أ**
كلمة شكر وتقدير	**ب**
ملخص الدراسة باللغة العربية	**ج**
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	**د**
قائمة المحتويات	**هـ**
قائمة الجداول	**ي**
قائمة الأشكال	**ل**
قائمة الملاحق	**م**
المقدمة	**02**
الجانب النظري	
الفصل الأول:تقديم موضوع الدراسة	
1- تحديد إشكالية الدراسة	**10**
2- تساؤلات الدراسة	**29**
3- فرضيات الدراسة	**30**
4- أهمية الدراسة	**30**
5- أهداف الدراسة	**32**
6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	**32**
7- مجال الدراسة	**34**
الفصل الثاني:اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)	
***تمهيد**	**36**
1- تعريف الاضطراب(ADHD)	**37**
2- تصنيف اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه(ADHD)	**43**
3- خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط	**47**

4- نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)	**64**
5-الاضطرابات المصاحبة لاضطراب (ADHD)	**71**
6- أسباب اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)	**72**
7-(ADHD) و أبحاث الدماغ	**80**
8-أثار (ADHD) على فهم المقروء	**130**
9-أثار (ADHD) على التراكيب اللغوية	**140**
10-التدخلات الأكاديمية	**152**
***خلاصة الفصل**	**161**
الفصل الثالث:استراتيجية تحليل المهمة التدريسية (AnalysisTask)	
***تمهيد**	**164**
1- مفاهيم أساسية	**164**
2- الأساس النظري لاستراتيجية تحليل المهمة التعليمية	**166**
3- استخدامات تحليل المهمة	**171**
4- أهمية تحليل المهمة	**171**
5- خطوات تحليل المهمة	**173**
6- أنواع تحليل المهمة	**177**
7- استعمالات تصنيفات المهمة	**178**
8- متطلبات أساسية لتعليم المهمات	**179**
9- افتراضات تحليل المهمة	**180**
10- عملية تحليل المهمة في تصميم التعليم	**181**
11- تقنيات تحليل المهمة	**182**
12- محددات القيام بتحليل المهمة	**184**
13- اعتبارات خاصة بتحليل المهام	**184**
14- عناصر تحليل المهام	**185**

15-إرشادات عامة لكتابة تحليل المهمات	**187**
16- تحليل المهمة في التصميم التدريسي	**189**
17- تطبيقات تحليل المهمة	**189**
18- دراسات حول تحليل المهام في قاعات التدريس	**191**
19- خلفيات الحاجة إلى استخدام استراتيجيات لتلاميذ(ADHD)	**195**
20- الدعوة إلى وضع استراتيجية تعليمية	**196**
21- أهمية الاستراتيجيات التدريسية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)	**197**
22- فهم اضطراب"(ADHD) والاستراتيجيات التدريسية	**200**
23- اختيار الإستراتيجيات التدريسية	**202**
24- دراسات عن الاستراتيجيات التدريسية المتدخلة مع(ADHD)	**203**
25- المبادئ التوجيهية على الاستراتيجيات التدريسية لذوي التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)	**206**
26- التحديات التي تواجه المعلمين في قاعات التدريس مع تلاميذ (ADHD)	**211**
27- الإطار التعليمي المفاهيمي لتدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)	**214**
28- الخصائص التعليمية الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)	**223**
29- أسباب المشاكل التعليمية عند التلاميذ الذين يعانون (ADHD)	**226**
30- المشاكل الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من(ADHD)	**227**
31- خصائص النمو العقلي والمعرفي السلوكيات العصبية والتدخلات	**230**
32- التفكير عند تلميذ (ADHD)	**232**
33- قوانين التعليم للتلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD)	**232**
34- أنماط التعلم و (ADHD)	**234**
35- المهام التنفيذية	**243**
36- الذاكرة العاملة	**258**

37-(ADHD) والمهارات الحركية والسرعة	**275**
38- تعدد المهام و(ADHD)	**276**
39- العجز المركزي	**278**
40- المعـــــــلم	**302**
***خلاصة الفصل**	**306**
الجانب الميداني **الفصل الرابع:إجراءات الدراسة الاستطلاعية**	
***تمهيد**	**309**
1- عينة الدراسة	**310**
2- وصف أدوات جمع البيانات	**312**
3- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات	**334**
***خلاصـــــة الفصـــــل**	**348**
الفصل الخامس:الدراسة الأساسية	
1- التذكير بتساؤلات الدراسة الحالية	**350**
2- التذكير بفرضيات الدراسة الحالية	**350**
3- منهج الدراسة	**351**
4- عينة الدراسة	**352**
5- الأداة المستخدمة	**355**
6- الأساليب الإحصائية	**356**
***خلاصة الفصل**	**358**
الفصل السادس:عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
***تمهيد**	**360**
1-عرض وتحليل الفرضيات	**360**
2- مناقشة النتائج	**365**
***خلاصة الفصل**	**466**

خاتمة الدراسة	**468**
أفاق الدراسة	**469**
قائمة المراجع	
1-المراجع العربية	
2-المراجع الأجنبية	
***الملاحق**	

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضـــــوع	الصفحة
01	يوضح تطور مفهوم النشاط الزائد/ قصور الانتباه كما وصفه (WONG1998).	**38**
02	يوضح التعريف الطبي لاضطراب (ADHD) .	**40**
03	يوضح التعريف السلوكي لاضطراب (ADHD).	**41**
04	يوضح أمثلة على مهارة تحليل المهمة وما يقابلها من تصنيف أخذ من كتاب تصميم التدريسي ليوسف قطامي.	**179**
05	يوضح أوزان المهارات اللغوية للاختبار التحصيلي.	**323**
06	يوضح أسماء المعلمين والمعلمات الذين ساهموا في بناء مضمون الاختبار التحصيلي.	**324**
07	يوضح نظام التصحيح ووضع العلامات لأسئلة فهم المقروء.	**325**
08	يوضح نظام التصحيح ووضع العلامات لأسئلة التراكيب اللغوية.	**326**
09	يوضح نتائج معاملات السهولة للأسئلة.	**342**
10	يوضح نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية.	**344**
11	يوضح نتائج معاملات الارتباط بيرسون.	**345**
12	يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى القراءة بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.	**360**
13	يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتجية تحليل المهمة.	**362**
14	يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في اختبار التراكيب اللغوية	**363**

	والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.	
15	يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى القراءة (فهم المقروءة– التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس البعدي والقياس التتبعي.	**364**
16	يوضح الإجراءات التدريسية المناسبة للتلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) لكل صعوبة في مجال التعلم.	**457**

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
01	يوضح تنظيم المحتوى في ترتيب هرمي لـ روبرت جانييه.	**169**
02	يوضح أسلوب التعليم بالمهمات.	**328**
03	يوضح تصميم المجموعة الواحدة للاختبارين القبلي والبعدي.	**337**
04	يوضح التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة.	**339**
05	يوضح كيفية تحديد الأهداف التدريبية.	**407**
06	يوضح مكونات عملية التخطيط للتدريب.	**407**
07	يوضح العلاقة بين المهارة الكلية وأجزائها الفرعية.	**408**
08	يوضح بناء نموذج لاطار مفاهيمي بالنسبة للتلاميذ الذين يُعانون من اضطراب (ADHD).	**436**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع
01	يوضح الفقرة 504 من قانون التأهيل المهني لعام .1973
02	يوضح تعليم الأفراد ذوي الإعاقات .1997
03	يوضح قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات والمقارنة بين القوانين الثلاثة.
04	يوضح التعديلات الأساسية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (قانون 1997)
05	يوضح التصوير العصبي للاختلافات الهيكلية في الدماغ التي تكمن وراء اضطراب (ADHD).
06	يوضح اختلاف التشريحية الوظيفية للاضطرابات في مناطق مختلفة من شبكة عمل الدماغ في الانتباه.
07	يوضح ما يجري في أدمغة الذين يعانون من اضطراب (ADHD).
08	يوضح إمكانية علاج اضطراب (ADHD) بواسطة العقاقير والاستفادة ذلك في علاج الأطفال والكبار.
09	يوضح التصوير الرنين المغناطيسي.
10	يوضح صورة دماغ لشخصين بالغين واحد مصاب باضطراب(ADHD) والأخر طبيعي.
11	يوضح نموذج وصف المهام التنفيذية النظام المعرفي في الدماغ و الوظائف الإدراكية المعقدة في اضطراب (ADHD) . عند توماس براون.
12	يوضح مخطط نموذج كامل من المهام التنفيذية علاقة أربعة وظائف الكبح الموتور وأنظمة التحكم باركلي 1997 .(ADHD) وطبيعة ضبط النفس نيويورك جيلفورد.
13	يوضح نموذج باركلي 1996ربط المنع ،المهام التنفيذية السيارات السيطرة الطلاقة.
14	يوضح الدراسات التي اتفقت على العناصر الأساسية في تدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).
15	يوضح رخصة مديرية التربية لمدينة ورقلة.

16	يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الإنترنت التي اشتقت منها بنود أداةقائمة ملاحظة سلوك التلميذ.
17	يوضح قائمة ملاحظة سلوك التلميذ.
18	يوضح اختبار الذكاء المصور يناسب الأعمار من (8- 17) سنة لأحمد زكي صالح.
19	يوضح استمارة تحكيم المخطط التجريبي.
20	يوضح استمارة تحكيم الاختبار التحصيلي.
21	يوضح استمارة الشكل النهائي للاختبار التحصيلي.
22	يوضح استمارة تحكيم الاستراتيجية (تحليل المهمة كطريقة تدريس).
23	يوضح قائمة أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة.

مقدمة

مقدمة:

قال يزيد بن معاوية :أرسل أبي إلى الأحنف بن قيس فلما وصل إليه قال له: يا أبا بحر ما تقول في الولد؟

قال:يا أمير المؤمنين هم ثمار قلوبنا وعماد ظهورنا ونحن لهم أرض ذليلة وسماء ظليلة وبهم نصول على كل جليلة فإن طلبوا أعطهم وإن غضبوا فأرضهم يمنحوك ودهم ويهبوك جهدهم.

فقال له معاوية: للّه أنت يا أحنف.(هدى عبد الله الحاج عبد الله العشماوي،2004)

اهتم كثير من العلماء والباحثين ومن بينهم **فرويدFreud،هورني Horny فرومFrom،سوليفانSullivan،اريكسونEricsson،هافجيرست Havergast، جان بياجه Jean Biagé**...الخ بدراسة مرحلة الطفولة، على اعتبار أن أطفال اليوم هم شباب الغد ومستقبل المجتمع وعلى اعتبار أيضا أن مرحلة الطفولة أساس تكوين الشخصية فإذا كانت سنوات الطفولة سوية، كان الشخص في مراهقته وشبابه وكبره سويا، وبالعكس تسهم مشكلات الطفولة في نشأة الاضطرابات النفسية والمشكلات الانفعالية والانحرافات السلوكية في المراهقة والرشد، ومن ثم يأتي الاهتمام بمشكلة هذه المرحلة في محاولة لتفادي آثار تلك المشكلات على مستقبل هؤلاء الأطفال حيث يظهر عدد غير قليل من الأطفال أنماطا مختلفة من السلوك المضطرب التي من بينها اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط الذي يُعد من الاضطرابات السلوكيات الهامة التي يعاني منها الأطفال ويترتب عليه الكثير من المصاعب التي تواجه الآباء والمعلمين خلال تفاعلهم مع هؤلاء الأطفال.

بمجرد أن نبدأ العمل مع هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط ،يمكننا أن نتصور العديد من الاحتمالات عن استراتيجيات

لمساعدة الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب. كما يميل معظم الباحثين في اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلى التحفظبموقفهم تجاه مجموعة من الاستراتيجيات التي قد تساعد طفل على حده.

و كما شددت كتب مؤخرا حول هذا الموضوع للمعلمين وأولياء الأمور على ضرورة أن تكون على أهبة الاستعداد ضد "علاجات غير مثبتة لهذا الاضطراب.ومن بين هؤلاء الذي أكد على هذا الباحث **انجرسول غولدشتاين، (**1993)**Ingersoll & Goldstein**.

والمشكلة هيمع ذلك، أن معظم الباحثين يميلون إلى الموافقة فقط على عدد قليل جدا من "العلاجات" (الأدوية، والعلاج المعرفي السلوكي، تدريب الآباء، وعدد قليل من أماكن الإقامة التعليمية)، في حين أن أي شيء آخر فهو "غير علمي"وذهب إلى هذا **انجرسول وغولدشتاين Ingersoll & Goldstein(1993)**،يُصرون على أن التقنيات الجديدة أو المواد تمر من خلال أكثر صرامة من التصاميم التجريبية، ليتأهل كعلاج صالح (هذا النوع من الدراسة التي تستخدم لتحقق فعالية ريتالين، على سبيل المثال، أو الأدوية النفسانية التأثير). هذا المعيار يعمل بشكل جيد جدا للأدوية، ولكن ليس بالضرورة لأنواع أخرى من التدخلات.

قدم الباحث **توماس** آر **مسترونغThomas Armstrong** في كتابه تحت عنوان:

ADD/ADHD Alternatives in the Classroom

عينات من الأفكار العملية للنظر في مساعدة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وتشمل هذه الأفكار التعليمية والمعرفية والبدنية والعاطفية والبيولوجية والايكولوجية والاستراتيجيات السلوكية. يرجى ملاحظة أن لا يروج هذه الاستراتيجيات بأنها "العلاجات لاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط." في التحرك نحو اتباع نهج شامل لهذه المسألة.

يشعر بالقلق **توماس** آر **مسترونغ**Thomas Armstrong ليس مع علاج الاضطراب ولكن بدلا من ذلك في كيفية مساعدة هذه الفئة من التلاميذ.

كما يقترح الباحث**توماس** آر **مسترونغ**Thomas Armstrongأن كل تلميذ يعاني من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطيمتلك كوكبة فريدة من العوامل التي تحدد عالمه الفردية. وبالتالييجب علينا كمربين تقديم التقنيات والاستراتيجيات والأدوات التي هي متنوعة بما يكفي لتلبية احتياجات العديد من أنواع مختلفة من التلاميذ، وليس فقط علاج افتراضية " اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط " التلميذ.

كما أبدىالباحث**توماس** آر **مسترونغ**Thomas Armstrongفي كتابه حزنه وأسفه عن النقص النسبي في تنمية استراتيجيات تعليمية مبتكرة في الميدان لاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط والتوسع في مجال التعليم، وتساءل لماذا هذا الاضطراب متخلف ومتأخر في الدراسات الميدانية؟.

تتعالى الشكاوى الشائعة عن الأطفال الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطأنهم لايمكنهم التركيز والتحكم في أنفسهم كما ينبغيعندمايريدونلذافبعضالناستظن أنالطفلالشقيهومُسيئالتصرف,يقولالدكتور**ليدل**. "لقد أظهرناأنهذاقديكونصعوبةحقيقيةبالنسبةلهم."العالم الداخلي"يبدوفيحاجةإلىمزيدمنالحوافزبشكلصحيحوالسماح لحضورهملهذهالمهمة."

(Liddleet al,2010)

فهم يشكلون نسبة لايُستهان بها لأنهما بين (4 إلى 17 سنة)حتى الآن تشخص اضطرابقلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط نسبة(22) %بين(2003 و2007)حسب الدراسة الاستقصائية لصحة الطفل و الوقاية (2007) الوطنية، مؤخرا أجرى مركز السيطرة على الأمراض(2011 –2012) مسح أن حوالي(9.7%) من التلاميذ قد تم تشخيصهم مع

اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط هذا الرقم هو أعلى بكثير من (3-7%)الأمريكية لطب الأمراض العقلية في دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية (2004)، فاضطرابقلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطهو الأكثر شيوعا بين التلاميذ وكثيرا ما يستمر إلى سن البلوغ.

هم من التلاميذ الذين يتلقون التدخل في المدارس لوجود علاقة قوية بين هذا الاضطراب من خلال أعراضها الأساسيةالسلوكيةوالتحصيل الأكاديمي ومايرتبطبهامن عجز الأداء التنفيذيمن المحتملأنتسهمفي انخفاض القيمة الأكاديميةلهذه الفئة من التلاميذ، وكذا أنهم يؤثرون على التلاميذ الآخرين في التعلم وكذلك إدارة الصفوف.

النهج

الحاليةالقائمةعلىالأدلةفيعلاجاضطرابنقصالانتباهوفرطالنشاط(أيمنبهالأدويةالسريريةالعلاجالسلوكيوالفصولالدراسيةالتدخلاتالسلوكية).أظهرت أنها قوية التأثير على المتغيرات السلوكية مثل الاهتمام وسلوكهم داخل الفصول الدراسية إلا أن فعاليتها في تحسين النتائج الأكاديمية أقل وضوحا.علىالرغممنأن هناكعددقليلمنالدراساتحاولتإدراجتدخلاتهدفالأكاديمية.

نتائجالدراساتالمتاحةتشيرإلىأنهذهالتدخلاتقدتكونمفيدة.حالةالعلاجالأدبفيدعم النمو الأكاديمي للأطفالوالمراهقين الذين يعانونمناضطرابنقصالانتباهوفرطالنشاط.

من هنا تظهر الحاجة إلى اقتراح استراتيجية تدريسية "تحليل المهمة التدريسية" لتساعد هذه الفئة من التلاميذ على التعلم ودعم نموهم الأكاديمي، و من ثمة التخفيف من حدة أعراض قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتقييم جوانب القوة والضعف لديه، ثم تحليل المهمة التدريسية لتحديد المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء المهمة التعليمية.

قسّمت الدّراسة الحاليّة إلى جانبين، جانب نظري وجانب إجرائي ميداني، حيث شمل:

أولا:الجانب النّظري علىثلاثة فصول.

الفصل الأوّل:

يحمل عنوان تقديم الدّراسة ومتطلّباتها، وشمل تقديما للدّراسة، وبعض الدّراسات السّابقة الّتي لها علاقة بالموضوع، حدّدت على ضوئها إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها وفرضيّاتها،كما تمّ تحديد مفاهيم الدّراسة إجرائيّا، وفي آخر الفصل بُيّنت حدود الدّراسة.

الفصل الثّاني:

يحمل عنوان اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، الّذي يمثّل أحد متغيّرات هذه الدّراسة، يشمل الفصل تمهيدا، وتعريف تعريف الاضطراب، تصنيف اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه, خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط, نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط, أسباب اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، الاضطراب وأبحاث الدماغ وأدرجت في هذا الفصل أيضا مجموعة من الدّراسات السّابقة الّتي تناولت موضوع اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وخُتم الفصل بخلاصة.

الفصل الثّالث:

يحمل عنوان استراتيجية تحليل المهمة التدريسية، وشمل تمهيدا، يليه بعض تعاريف للإستراتيجية وتقنياتها، ثمّ حاولت الطالبة التّعريف بأهمّ عناصرها وخطواتها ومتطلباتها ومختلف الدراسات حول هذه الإستراتيجية في قاعة التدريس كما اهتمّت الطالبة بمحاولة الاستدلال على فاعليّة هذه الإستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ والتّخفيف من مختلف الاضطرابات والمشكلات من خلال الاعتماد على ما جاء من أدبيّات في الموضوع ومجموعة من الدّراسات السّابقة الّتي حاولت دراسة فاعليّة استخدام هذه الإستراتيجية خاصّة مع هذه الفئة من التلاميذ وخُتم بخلاصة.

ثانيا:الجانب الميداني على ثلاثة فصول.

الفصل الرابع:

فيحمل عنوان الإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وقد شمل تمهيدا، ثم التعرض إلى عينة الدّراسة وكيفيّة اختيارها من مجتمع الدّراسة، وقامت الطالبة أيضا بعرض خطوات بناء

أدوات جمع بيانات الدّراسة ووصفها المتمثّلة في قائمة ملاحظة سلوك التلميذ، والإستراتيجية المقترحة والاختبار التحصيلي .

عرض في هذا الفصل أيضا الخصائص السيكومتريّة لهذه الأدوات، وخُتم الفصل بخلاصة.

الفصل الخامس:

أمافي هذا الفصل فخصص للتذكيربتساؤلاتوفرضياتالدراسة الحالية،ثمّ والمنهج الّذي سارت الدّراسة وفق خطواتهكما تمّ عرض خصائص العيّنة الأساسيّة، الصّور النّهائيّة لأدوات جمع البيانات، وعينة الدراسة الأساسية والمنهج والأساليب الإحصائية, وخُتم الفصل بخلاصة.

الفصل السّادس:

يحمل عنوان عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدّراسة، وشمل هو الآخر تمهيدا وعرض فيه نتائج الفرضيات على تسلسل طرحها في الفصل التّمهيدي للدّراسة، وخُتم الفصل بخلاصة.

ذيّلت الدّراسة بخاتمة تمّ من خلالها فتح آفاق للدّراسة بالاعتماد على ما جاء فيها من نتائج.

ثم عرض قائمة المراجع العربية ثم قائمة المراجع الأجنبية وأخيرا ملاحق الدراسة الحالية.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- تحديد إشكالية الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7- مجال الدراسة

1.تحديد إشكالية الدراسة:

افترض فيجوتسكي أن الأطفال لا يجمعون ولا يعيدون البناء التفكير كالأشخاص العاديين ولكن يتقبلون المعرفة المكتسبة من خلال التفاعل في المجتمع.

المجتمع هو التنظيم الرئيسي لتجمع الفكر والمعرفة. وعلاوة على ذلك القائم على تربية الطفل يرسم على هذه العلاقات بين الخبرات لغرس الأدوات الاجتماعية الهامة للطفل وبالتالي رسم هذا الطفل نحو أهداف محددة اجتماعيا. فالقائم على تربية الطفل يُقدم له منهجية المعرفة الجديدة بحيث يُمكن للأطفال من فهم وتطوير المفاهيم بشكل فردي. فالقائم على تربية الطفل يخلق حالات التعلم بحيث يُمكن للأطفال التعرف على التمكن من النشاط من خلال التفاعل معه.

(Glassman, 2001)

لأن الطفل كائن البشري ضعيف، يحتاج إلى الكبار أن يقفوا معه، ويذللوا أمامه الصعوبات بإزالة الضغوط والمشكلات من طريق نموه في بداية حياته حتى يقرب من النمو السوي ويمر جميع الأطفال بفترات من الصعوبات الانفعالية فقد أظهرت دراسة أجريت في كاليفورنيا بأمريكا أن كلا الجنسين يمرون في المتوسط إلى ست مشكلات خلال سنوات الدراسة الإبتدائية ويظهر مثل هذا اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

فخلال العقد الماضي قد دُرس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط على

نطاق واسع لأنه واحد من أكثر الظروف شيوعا التي تؤثر على الأطفال سلوكيا.

(Lorch, Milich, Flake,2010)

إن التلاميذ الذين يُعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط غير قادرين

على إجراء الاتصالات، فهم الاستدلالات، التصور، أو الإجابة على أسئلة المعلم يجب أنيربط مباشرة تلك المعاني بخبرات التلاميذ في البيئة. إذ لا يعرف المعلم ما هي مناطق العجز الموجودة أنها مشتركة في التلميذ الذي يعاني مناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، فإناحتمالات النجاح مع التدخلاتالأكاديمية ستكون محدودة.كلا من المعرفة الخلفية من مصدر المشكلة واستخدام البحوث القائمة على التدخلات تُمكن المعلم من خلق أوضاع للتعلم خصيصا للأطفال الذين يعانون مناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

عدد من التلاميذ ما بين (4 إلى 17 سنة)حتى الآن تشخص اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط نسبة(22) %بين(2003 و2007)حسب الدراسة الاستقصائية لصحةالطفل والوقاية (2007) الوطنية، مؤخرا أجرى مركز السيطرة على الأمراض(2011-2012) مسح أن حوالي(9.7%) من التلاميذ قد تم تشخيصهم مع اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط هذا الرقم هو أعلى بكثير من (3 إلى7%)الأمريكية لطب الأمراض العقلية في دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية (2004)، فاضطرابقلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطهو الأكثر شيوعا بين التلاميذ وكثيرا ما يستمر إلى سن البلوغ.

وباستقراء أيضا نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الطالبة في رسالة الماجستير المعنونة ب" الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي نشاط –دراسة استكشافية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات 2008/2007- كشفت هاته الدراسة على أن نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط المقدر بـ (25.01%) في (57) من أصل (81) مدرسة منها (15.67%) عند الذكور و(9.34%) عند الإناث، نسبة لايستهان بها في مدارسنا الابتدائية.

كما أشارت الدراسات الحديثة مؤخرا إلى "إن حوالي(70%)من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرط النشاط يعيدون سنة دراسية –على الأقل– في مقابل (15) فقط من بين الأطفال الآخرين، وأنه توجد نسبة ما بين (40 % إلى 80%) من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط يعانون صعوبات التعلم؛ أي نسبة (2%) إلى (40%) من الأطفال الذين لديهم صعوبات يعانون –أيضا– صعوبات الانتباه". (رضا أحمد حافظ الدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبرواي)، [اطلاع مباشر بتاريخ 2006/11/25])

وفي إحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال بمصر " أكدت أن صعوبات التعلم في اللغة العربية بشكل عام من الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط قد بلغت نسبتها (52.24%) وان نسبة من يعانون منهم صعوبة التعلم في القراءة فقط (73.44%) والكتابة (93.75%) والفهم (63.65%) والتعبير (91.41%) للعدد الكلي لمجموعة البحث البالغ عددها (245تلميذ) من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي" (نفس المرجع السابق).

تظهر الأعراض الأساسية لاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط وفق الإصدار الدليل التشخيصالإحصائيللاضطراباتالعقلية(الأمريكيةللطبالنفسي،2000)،عدمالانتباه،وفرطالن شاطوالاندفاع،أنتلعبدوراكبيرافيالانخفاضالدراسيللأطفالوالمراهقينالمصابينبهذاالاضطراب.
استقلالمستوىالعجزفيالوظائفالتنفيذية،تمالعثورعلىشدةأعراضاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط و التنبؤبالتحصيلالأكاديميفيالقراءة، الكتابةوالرياضيات.

(Barry et al., 2002)

أعراضالغفلةيؤديعادةفيالفصولالدراسيةفشلالاستماعلتعليماتالمهمة النسيانأوالفشلفيإنهاءالمهام.

(Mash and Barkley, 2003)

وقدأظهرت رصد الملاحظة أن التلاميذالذينيعانون مناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطزيادةخارجالمهمةالسلوك؛انخفاضإنتاجيةالعمل؛المزيدمنالنشاطوالمزيدمنالأخطاءعلىالمهام

معمرورالوقت.

الانحرافاتالمتكررةمنالمهاممالموكلة؛احتمالأبطأوأقلمنعودتهإلىالنشاطعندماينقطع؛اهتماماأقللقواعدالتيتحكمالمهمةوانخفضتالقدرةعلىتحويلالانتباههعبرالمهامبمرونة. لهذه الفئة من التلاميذ.

(Hoza et al., 2001)

أعراضفرطالنشاطأوالإفراطفيالنشاطاللفظيوالحركيلدىالأطفالالذينيعانونمناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطأيضاالآثارالمترتبةعلىعملالأكاديميبمافيذلكصعوبةالبقاءجالساًفيالصف،التململالمفرط،لمسالأشياء،ويلعببصخب.

(Mash and Barkley, 2003)

كلهذهالأعراضيمكنأنتؤديإلىزيادة سلبيةالانضباطوسلبية نعوت المعلمفيالفصولالدراسية،وانخفاضمستوياتإنجازالمهمة. قدتظهرأنماطالنشاطغيرالمنظموالتلاميذ الذينيعانون مناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطقدتفشللتكرارأنماطالنشاطمعينةلفترةكافيةلإنشاءالروتينية.

(Zentall,1993)

وأخيرا،أعراضالاندفاع، صعوبة التلميذفيحجبالاستجاباتالفعالة،يؤديعادةإلىأخطاءأكاديميةبسببفشل التلميذفيالانتظارلفترةكافيةلدراسةالمعلوماتالبديلةوالعواقب،و الفشل في الاستجاباتلكبحالردودالبارزةأوفوريةالنتائجإلىضعفأداءاختبارالاختيار منالمتعدد،الأمرالذييتطلبالنظربعناية فيبدائلمتعددةقبلالرد. سوءالتخطيط،ودراسةللاختبارات،والانتهاءمنالمشاريعطويلةالأجل،والتيتتطلبعقدالردودالعلنية الظاهرةفيحينيجعلهاسرية. والفشلفيقراءةاتجاهاتأوطلبالمساعدةلأنهذايتطلبالانتظار.

(Mash and Barkley, 2003)

لذلك فإن كلا من الأعراضالسلوكيةالأساسيةلاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطوالعملياتالتخريبية وتعطيل سير عملالتنفيذيةلهاآثارمباشرةعلىتطويرالمشاكلالأكاديميةضمنهذهالفئةمنالتلاميذ.

هذهالمشاكلتتجاوزخارجالمهمةوالسلوكالمضطربفيالفصولالدراسيةتشملالمشاكلالأكاديميةمثلعدمإكمالالواجباتالمنزلية، فقراء فيفهمالمواد، الفقراء فيمهاراتالدراسة، و فيفنالخط، انخفاضدرجات الاختبار ،عدمقراءةالإرشاداتبعناية،التسرعمنخلالالمهام، انخفاضالدافعوالمثابرة، عدمالقدرةعلىالتخطيطللمستقبللإكمالالمشاريعالطويلةالأمدالرسوبوالتنسيبفيالتربيةالخاصة. ويبدو أن النهج الحالية المدعومةتجريبيالاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطويبدوأنهاتُقدمبعضالفائدةفيمعالجةهذه المشاكلالأكاديمية؛ ومعذلك،لديهمأيضاقيودكبيرة،نهجأكثرشمولايتضمنإدماجالتدخلاتالأخرىالتيتستهدفعلىوجهالتحديد المشاكل الأكاديميةفيالأطفالوالمراهقينيعانونمناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطماقديلزممنالمزيدبشكلفعالفيالتخفيفمنالصعوباتالأكاديميةفي هذه الفئة من التلاميذ.

فالمبررات المنطقيةلتطويرواختبار التدخلاتالأكاديميةالتيتركزعلىبعضالقيودالكبيرةمنالأدويةالمنشطة،وإدارة نهج السلوك،وكذلكمنالأدلةعلىأصغرأحجامتأثيرعلى النتائجالأكاديميةمنالنتائجالسلوكيةعنداختبارهذهالنهج،الباحثينسعواإلىتطوير ،واختبارالبديلالسلوكي استراتيجياتلمعالجةالمشاكلالأكاديميةالتلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

بينمامنالناحيةالسلوكيةعلىأساسالفصولالدراسيةالتدخلاتالهدفعلىالمهمةوالسلوكالمضطربالأكاديمية التدخلاتمنأجلاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطالتركيزفيالمقامالأولعلىمعالجة أوضاع سابقة مثل التدريس أو المواد الدراسية الظروف مثلالتعليمالأكاديميأوموادفيالنظامتحسين النتائجالسلوكيةوالأكاديميةعلى حد السواء.

(DuPaul , Eckert, 1998)

على الرغم من أن عدد قليل من الدراسات المستغرب له أن نتيجة المعالجة كانت قد مالت في تركيزها على التدخلات الأكاديمية.

(نفس المرجع السابق)

الدراسات المتوفرة تشير إلىأنهذهالتدخلاتلهاآثارمفيدةعلىالأداءالأكاديمي

(Ervin et al., 1998)

مؤخراالتحليلالتلويمنالمدرسةالقائمةعلىالتدخلمنأجلالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابقلة الانتباه المصحوب بفرط
النشاط،وجدتأنكلسلوكإدارةالتدخلاتالأكاديميةتدخلاتمماثلةمنآثارإيجابيةعلىالتلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاطذات السلوكياتالصلة.ومعذلككانمنالصعبتقييمفعاليةهذهالنهجعلىالأداءالأكاديميبسببعددقليلنسبيامنالدراساتالتيتستخدمنتائجالتدابير الأكاديمية.

(DuPaul , Eckert, 1997)

المعلمونقديفضلون التدخلاتالأكاديميةعلى نهج إدارة نهجالسلوكالصارمنهجالإدارةنظرالكفاءةالوقت،وأكثرمنذلكالاستهدافالمباشرمن عجزالأكاديمية.

(DuPaul , Eckert, 1998)

كماقدتتيحالمزيدمنالتعميموالصيانةمنالمكاسب،كماأنهمفيكثيرمنالأحيانلتعليممهاراتأواستخدامتقنيات التييمكنتطبيقهاعلىمجموعةواسعةمنالحالات.

وأخيراالاستهدافالمباشرمنضعفالأكاديميةقديقللمنخطرسلبيةالنتائجطويلةالأمدالمرتبطةبزيادة

المشاكلالأكاديمية معالتلاميذالأكبرسناوالمراهقينالذينيعانونمناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

النهجالأكاديميةالتيوضعتتظهربعضالدعمالأوليللاستخدامع التلاميذ الذينيعانونمناضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط مايلي:الأقرانوالأباء الحصصالمهمة والتعديلاتالتعليمية، استراتيجيةالتدريبالرصدالذاتي،واستخدامالتقييمالوظيفي

وبرامج إدارة الواجبات المنزلية.

(DuPaul , Eckert, 1998)

لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لتقترح "إستراتيجية تحليل المهمة التدريسية "مصممة خصيصا لدعم التحديات الفريدة التي تواجه هذه الفئة من التلاميذ في الصفوف وتصنيف مدى فعاليتها معهم بعد تطبيقها تجريبيا لمدة شهر ونصف للتلاميذ الذين يدرسون في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط في مادة القراءة (فهم المقروء، التراكيب اللغوية).

على أمل أن تذهب هذه الدراسة خطوةأبعدللتحقيقفيالأدب لدراسةفعاليةاستراتيجياتالتدخلالأكاديميالتييمكنأنتحسن من الفهم واللغة لهذه الفئة من التلاميذ لسوءالحظالدراساتالنادرة خصوصا في تطبيق هذه الاستراتيجية على هذه الفئة من التلاميذ من خلال مادة دراسية ما. لأنه توجد دراسات شحيحة جدا خصوصا في هذه الجزئية بالذات، وحتى إن وُجدت نجد هذه الاستراتيجية طُبقت على هذه الفئة من التلاميذ بشكل سلوكي ليس منخلال مادة دراسية وكان ذلك من مركز النشاط الزائد بانجلترا وضع برنامجا سلوكيا في التركيز على المهام**On-Task Get With the BehaviorProgram**

ADD Center 1999وهدف هذا البرنامج إلى :

1.مساعدة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط في الفصل أو المنزل على تنظيم سلوكهم لكي يكون مقبولا.

2.وضع خطة للعمل على تدعيم السلوك الايجابي.

3.تعليم الطفل المهارات التي تساعده لكي يكون مقبولا. (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ،2005،ص:72)

-على حسب اطلاع الطالبة في هذا الموضوع- ممأدى إلى القيام بهذه الدراسة عساها تكون من
الاستراتيجياتالواعدةالتييمكنأنتُطبقداخلالصفالدراسي.الآثارالمترتبةعلىهذهالنتائج،يمكنأنتوجهالتدخ لات الأكاديمية فيالمستقبل.

على أمل أن تعالج هذه الإستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية أيضا السوابقالأكاديميةبدلامنالتركيزعلىنهجإدارةالسلوكالتقليدية، تلكالتيتدرسالنتائجالأكاديمية (علىسبيلالمثالالانتباهللمهمة أو على مهمة السلوك أو استكمال وانجاز المهمة،المهمةودقتها،الدرجات، وتحقيقدرجات).

في سنة **(1991)** صدرت مذكرة من وزارة التعليم الأمريكية أوصت بعدم إقصاء هذه الفئة من التلاميذ ويحصلون على الخدمات مثلهم مثل العاديين، لأن هذه الفئة من التلاميذ من أكثر الفئات التي هي في زيادة في المدارس عبر المجتمعات لذلك تظل هناك حاجة ملحة إلى مواصلة تطوير المدارس الأنشطة وتوفير التدريب والموارد الكافية للمعلمين.

(Barkley R, 2011)

إن نظام التعليم الابتدائي ينبغي أن لا يُشطب أي تلميذ خلال التوقعات، تعليمة ممتازة تمنح فرص الحياة التي يستحقونها، وهم أنفسهم مسؤولية ما يقومون به مهما كان مستوى المدارس لأن مع تقرير المصير، الذي يمكن أن يكون أفضل.

وذكرت الوزارة الخارجية الأمريكية في التعليم (2004)، التلاميذ الذين يعانون من اضطرابقلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط مرتبطون بظروف كثيرة من مشاكل في المدرسة بما فيها القصور الدراسي وصعوبات والمهارات الاجتماعية وتدني احترام الذات.

(Ayoka, M. O, Ngozi, O., Florence, O, 2008)

إن تحديد الاستراتيجيات و استخدامها ومدى فاعليتها هي من الفوائد الكبيرة للمربيين برامج إعداد المعلمين وواضعي السياسات. التي تسعى إلى المعالجة المنسقة للمشاكل الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ولهذا السبب فإن فهم بعض من هذه الاستراتيجيات للمعلمين وواضعي السياسات حول ما يدعمهم على نحو أفضل لاحتياجات التلاميذ مع الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وهذه المعلومات توفر للمعلمين نقطة انطلاق للبدء في تحديد ما يلزم هذه الفئة من التلاميذ وما لا يلزمهم ، للبحث على هذا المنوال كما تبلغ واضعي السياسات، ومديري التعليم عن التدريب والمواد اللازمة لتزويد المعلمين لتلبية احتياجات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وزارة التعليم الأمريكية (2006) نشرت قائمة بالاستراتيجيات والممارسات لدعم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط في بيئة المدرسة وتنظم هذه الاقتراحات إلى فئات، دروس أكاديمية وسلوكية، الأنشطة،إقامة الصفوفوهناك 127 استراتيجية وممارسة قائمة على دعم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

(ANGELA WALKER ,2013)

العديد من هذه الاستراتيجيات المفيدة على جميع التلاميذ في قاعة التدريس، هي لتحديد أفضل الممارسات. هذه قائمة تضم عدة استراتيجيات التدريس الفعال، ولكن العديد من هذه

الاستراتيجيات لا تدعمها البحوث التجريبية المتعلقة بحسن أداء التلميذ الذي يعاني من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

(ANGELA WALKER ,2013)

خاصة مع تلاميذ المدارس الابتدائية غالبا ما يصعب عليهم التركيز و اليقظة طول اليومفما بالك لما يكونوا يعانوا من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط " ويتوقع منهم الجلوس في مقاعدهم إلى ساعات في اليوم، لذلك على المعلمين والمربين تطبيق أساليب تدريسية ايجابية تشجعهم، وتُشركهم أكاديميا مع جميع التلاميذ العاديين لتلبية احتياجاتهم التعليمية.

(ElizabeThvicini)

المعلمينفي صراع وتحدي كبير معتحديدكيفيةإصلاح مشاكل الفهم واللغة مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. الفئة من التلاميذ كاندواءمنبهنفسيواستراتيجياتإدارةالحادث،وكانمنأثرهذهالاستراتيجيات التعليمية كان تحقيق التحصيل العلمي ضئيلا.

(Jitendra & DuPaul, 2007)

وفي كتاب للباحث **توماس** آر **مسترونغ Thomas Armstrong** تحت عنوان:

ADD/ADHD Alternatives in the Classroom

إن مصطلح "اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط" هو بناء معرفيوبالتالي يجب أن تكون كيفية فهم أفضل الطرق للأطفال الذين يعانون من هذه التسمية أعتقد فعلا الشغل الشاغل لتلك في مجال هذا الاضطراب. لأنه قد وضعت بناء في سياق عجز أو النموذج القائم على الاضطراب، ومع ذلك فقد اتجهت الأبحاث في الواقع أكثر من ذلك بكثير للتركيز

على كيفية التعرف على التلاميذ الذين يُعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.حقا لا يمكنهم التفكير، وكذلك التلاميذ "العاديين"وهذا ما ذهب إليه كل من الباحثين:

Hamlett, Pellegrini, & .(1993 ،Groisser ،Penington ؛1987 ، Hamlett Conners, 1987; Penington, Groisser, & Welsh, 1993

ونتيجة لذلك، ما قد وضعت الاستراتيجيات المعرفية التي تضيف اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط الباحثين والممارسين وركزت على الحصول على هؤلاء التلاميذ على التفكير أكثر مثل الناس العاديين.

أنتجت الدراسات فعالية النهج المعرفي نتائج متباينة في ما إذا كان يمكن للمرء أن يُدريب عقولالتلاميذ الذين يُعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط وصفت لحضور، وتذكر، والتركيز، أو "التفكير" بشكل أكثر فعالية. ومن بين هذه الدراسات هي:

Abikoff, 1985; Fehlings1991, Roberts, Humphries, & Dawes, 1991

أحد أسباب نتائج الباحثينالمتباينة قد يكون فرض مصطنع الإجراءات المعرفية المحددة على التلاميذ وصفتاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط دون السعي لاكتشاف كيف هؤلاء التلاميذ يعتقدون فعلا. نحتاج إلى البحوث تجربة ذاتية الفعلي؛ أي ما يجري داخل عقول الأطفال الذين يعانون من صعوبات الانتباه والسلوكية. لا يُعتقد أن هؤلاء التلاميذ في الكلمات والأرقام والصور، والموسيقى، والأحاسيس الجسدية، أو بطرق أخرى؟ مع ظهور نماذج جديدة للتفكير والتعلم لدينا الآن أكثر الطرق لتأطير طرق مختلفة في التفكير في التلاميذ وصفت اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط ومن الباحثين الذين درسوا هذه النقطة :

Gallas, 1994; Houston, 1982; Samples, 1976; Schwartz, 1992; Taylor, 1991

استراتيجيات مثل حديث النفس، والتصور، والارتجاع البيولوجي قد استفادت من الأصول المعرفية الطبيعية التي وصفت التلاميذ الذين يُعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لمساعدتهم على النجاح داخل وخارج الفصول الدراسية.

وهذا ما يتفق مع مفهوم التدريس" مهارات" ولذلك يجب أن تكون متوازية والتطبيق العلمي والجانب الاقتصادي للتنفيذ داخل البيئة المدرسية، مع ضرورة فعاليتها، وأكثر فائدة على المدى الطويل إلى المهارات الأكاديمية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

(veronicaL,Raggi,AndreaM.hronisl,2006)

يتطلبالفهمالمزيدمنالتفكيرالمجردمنفكمهاراتالمعلمأنيعرفالعواملالتيتسهمفيالمشكلةالذيهوضروريمنأ جلتحديداستراتيجياتالعلاجعلىالرغممنإعاقةقد عظمالتحقيقعلىنطاقواسع.

(Aaron, et.al. 2002)

البحوثفيمجالالإصلاحأوفهمالعجز للتلاميذ الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط جديدةنسبيا.

(Nation & Norbury, 2005).

قدنشرتالعديدمنالكتبفيالآونةالأخيرةعلىالقراءةوالفهم واللغة. ومعذلك،فقدكان قليلاوُجدلمعالجةالعجزفيالفهم واللغةتتعلقعلىوجهالتحديد اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.مجموعةمتنوعةمناستراتيجياتالتدخلبمافيذلكتعليماتمباشرةتظهرفيالمنطقةأو الفهم أو اللغة ؛ إلاأنالدراساتالبحثيةمحدودة.

(Florez & Ganz, 2009)

كانالفهم واللغة موضوعالعديدمنالدراساتفيالسنواتالأخيرة؛السببالرئيسيهوأن ما يقربمن(10%) بين التلاميذ في سن الدّراسة قدرا كبيرا من العاهات تظهر في الفهم الأداء، اللغة.

(Nation & Pimperton, 2010)

وبشكل أكثرتحديدامعالتلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط المعرض لإعاقة القراءة:الفهم–اللغة من التشخيصات الأكثر شيوعا في المدرسة مع انخفاض دافع الأكاديمية على مر الزمن.

(Beike & Zentall, 2012)

التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط عادةما يُمكنأننتترجمبشكلجيدجدابالمقارنةمعأقرانهم.

ولكنعندمايُطلبمنهأنيُلخص،الإجابةعلىالأسئلة،الاستدلال،إجراءاتصالاتأوتصور، هذه الفئة من التلاميذ غير قادرينعلى إظهارهذهالمهارات.

فهم يُواجهونمشاكلفيالتركيزوانتقائية مكوناتمنالاهتمام.فهيغيردقيقةفيمعالجةالمعلومات، وقدتكونأيضامشاكلالذاكرةواسترجاعها.

(Aaron, Joshi, Palmer, Smith, & Kirby, 2002)

فيالواقع،مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط

يعانون من عاهاتكبيرةفيمايخص تجهيز المكوناتالرئيسية للنص المعرفي.

(Lorch, Milich, Flake, Ohlendorf, & Little, 2010)

فيحينأنبعضالأبحاثالموجودةهناكفجوةفيالأدبياتالمتعلقةبإصلاحصعوباتالفهم واللغة لدى التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. معرفةلماذاتفشلفي فهم المعلومات المكتوبة. لذلكتمكينالمدرسينمنوضعلهم استراتيجياتعلاجيةداخلالفصولالمدرسية. المعلمين مع هذه الفئة من التلاميذيواجهونتحدياتفريدةمننوعهاعندمحاولةلإصلاحصعوبات

الفهم واللغة.العملياتالمعرفيةوالوظيفةالتنفيذية(بمافيذلكالعملفيالذاكرةالمعرفية تُظهرتثبيط).استراتيجياتالتدخلتكشفعنتوجيهاالمعلمينإلىتطوير أو لتنفيذ فعالية الأساليب العلاجية.

وفي دراسة قام بها**كولين colleen Cmcknight** (**2015**) كانت معنونة بـ:

Teacher Knowledge, Skill, and Willingness To Work With Student With Attention Deficit HyperactivityDisorder(ADHD).

توقع أن المعلمين لما يكونوا بمزيد من المعلومات، و المعرفة، والتدريب في اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط سوف يشعرون بمزيد من الثقة في تعليم هؤلاء التلاميذ. كما اعتقد أيضا أن المدرسين مع زيادة المعرفة، ومع أكثر خبرة في مجال العمل مع هذه الفئة من التلاميذ على تقرير مستويات أعلى من الاستعداد للعمل مع هؤلاء التلاميذ وللأسف وعلى الرغم من أن هذه البيئة قد تكون أقل تقييدا ومن ثمّ التعليم العام قد تفتقر إلى التدريب والخبرات اللازمة لتعزيز نجاح هؤلاء التلاميذ في فصولهم ولاسيما مع التلاميذ الأصغر سناً.

لذلك في المقابل يتعيّن علينا أن نكون مستعدين في إعدادالبحوث لتنفيذ الاستراتيجيات والتدخلات لاستيعاب هؤلاء التلاميذ قد ننجح في تجميع الاحتمالات في تغيير العالم النامي في التعليم.

مرة أخرى المعلمين يجب أن يكونوا مسؤولين عن تطبيق التدريب في الفصول الدراسية بصورة مقنعة وفعالة إن الحواجز المحددة لنجاح هؤلاء التلاميذ في تدريب المعلمون على تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ وقد قبلوا الأفكار التي سادت بسبب وسائل الإعلام بتاريخ عمليات التفكير.

هؤلاء المدرسون إذا لم يتوفر لديهم الدعم والتوجيه في تطوير البيئة التعليمية التي تساعد على نجاح هذه الفئة من التلاميذ، يكونون غير راغبين في العمل مع هذه الفئة من التلاميذ بدون شك سيكون لها أثر سلبي على تعلمهم.

كما أشار الباحث في الدراسة بأن هناك صعوبات مرتبطة مع هذه الفئة من التلاميذ بالأداءالتنفيذي،فالعجز في هذه الفئة من التلاميذ عادة ما يتضمن الذاكرة العاملةوهي القدرة على الامتلاك والتلاعب عدة قطع من المعلومات في ذاكرة المدى القصير ،ونتيجة لذلك تنشأ صعوبات أكاديمية من ضعف الذاكرة مهارات العمل. وقد وجد الباحث أن ما يدل عن ضعف الأداء التنفيذي لهذه الفئة هو أسوأ أداء في اختبارات التحصيل مع أقرانهم لمالا يتبيّن لهم الصعوبات في مجالات العمل التنفيذي.

فبقيادة المدرّس التدخلات التعليمية تتكون أساساً من إدارة الأنشطة الأكاديمية أو التكيّف مع البيئة المادية وصف مجموعة واسعة من استراتيجيات للاستخدام مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط ومن بين ما تقترحه هذه الدراسة "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية "التي تحتوي على مجموعة من التقنيات من بينها تقسيم المهام إلى سلسلة من الخطوات الصغيرة، إعطاء تعليمات واضحة وموجزه وكذلك أيضاً منطقة جلوس التلميذ في مكان يخلو نسبيا من التشتت (على سبيل المثال الأبواب والنوافذ) في وضع المعلم يمكن له أن يسهل عليه التدخل إذا كان التلميذ هو عديم الحضور. فالهدف من هذه الدراسة هو أن تضاف هذه الإستراتيجية التعليمية إلى الاستراتيجيات التي طبقت على هذه الفئة من التلاميذ تقدم للمعلمين لتطبيقها داخل الفصل الدراسي.

الدراسة الحاليةتصف التلاميذ الذين تظهر لديهم مشاكل مع إبداء الاهتمام من الطراز التقليدي اللامبالاة ليس بسبب المعارضة عمدا أو العصيان.

إنهم غير قادرون على فهم المهمة التعليمية؛ أي أنهم لا يملكون لغة لها خصوصا في المواد التي تحتاج إلى ذلك.كما أنهم لا يستطيعون الحفاظ على هذه المهمة فقد ينسون ما كان من المفترض أن لا يكون فيها الأمور، عند القراءة أو القيام بالمهام التي تتطلب التركيز المستمر قد يفقدون فيها. وفي بعض الأحيان قد يظهر أن لديهم صعوبة في متابعة ما تقول حتى عندما يفهم المفردات، قد تكون لديهم صعوبة بعد مراحل متعددة.

التلميذ في سن المرحلة الابتدائية في مهمةإنمائيةلاكتساب مهارات جديدة وعلى مقدمي الرعاية التربوية مراعاة ذلك في كفاءات جديدة. عادة التلاميذ يريدون الاستجابة للطلبات وتثبت أن تفعل ما هو مطلوب.

عند ما يدخل الطفل إلى المدرسة معظم التعلم يتطلب القدرة على الانتباه إلى المدرسين للحضور إلى المهام بصورة مستقلة عن فترات طويلة من الوقت أن تكون قادرة على العمل بالتعاون مع النظراء. لما ينتقل التلميذ في الصفوف الابتدائية ويتعلم مهام التحول من المذاكرة الخاصة التيتتطلب استراتيجيات التفكير أنشطة مثل حل المشاكل موضحاً،مقارنة رداً على أسئلة متعددة الاختبارات تحميل أكبر للطلبالمعرفي.

تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية اللازمة للمشاركة في المجتمع المهارات الاجتماعية الناجحة تتطلب استخدام أعلى مستوى للمهارات اللغوية المعروفة باسم عملية مهارات اللغة على هذه المهارات الأساسية هي القدرة على التمييز بين مختلف السجلات الاجتماعية تكون قادرة على تطبيق قواعد الحوار ويستنتج ضمنيا المعلومات من المحادثة.

المهارات الحوارية الناجحة تتطلب التنظيم الداخلي الجيّد من الأفكار التي هي جزء لا يتجزأ من تنمية المهارات الاجتماعية.

من المتوقع تطوير وتوسيع عمليات التفكير للتلميذ وينطوي ذلك على القدرة في تحديد الأهداف ووضع الخطط لتحقيق الأهداف و تنظيم بدء العمليات لرصد الأخطاء وتصحيحها

تقييم النتائج النهائية، توسيع السلوكيات المرتبطة بتجارب مثل النسيان وصعوبة الحضور إلى المهام المطروحة تثير القلق قد يدل على مشكلة الصحة العقلية.

ومنه فاضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط هو ظاهرة معرفية معقدة تؤثر على جميع تصرفات الإنسان عند ما نلاحظ مشاكل المعلمين في الفصول الدراسيةغالباً ما تكون من الصعب تحديد ما هو الذي يمكن أن يُعزى إلى عدم الانتباه بصفة خاصة ولذلك من المهم أن نفهم ما يُشكل الانتباه وعلاقته بالإجراءات عند محاولة التعرف على مشاكل مع الاهتمام. المعلمين قد ترغب في النظر في المعتقداتلزيادة فهم الأسباب الكامنة وراء عدم الاهتمام بالأمورالخاصة بالتلاميذ ويمكن ملاحظة ما يلي:

- مشكلة مع التركيز (القدرة على إدامة الاهتمام لفترة طويلة).
- مشكلة مع التركيز (القدرة على إعاقة خارجية تشتت الأفكار أو غير ذات صلة).
- مشكلة مع تنبيه على التقاط المعلومات الأولية عادة ما يكون ذلك من خلال اللغة المنطوقة.
- اهتمام ضعيف يمكن أن يؤثر على مهارات تخطيط وتنظيم القدرات التلاميذ مع اهتمام ضعيف المهارات صعوبة تخطيط موسعة بما أن صعوبة تنظيم الوقت والمواد والأفكار طول تمديد المهام.

لأن العالم من حولنا ملئ ونشط بالمعلومات الزاخرة، ومع ذلك هناك قدرا محدودا من المعلومات يدخل للعقل الواعي في نفس الوقت.إننا قد نختار للتفكير أفكار معينة على امتداد الوقت بينما يحجب أو تشتت الأفكار الأخرى "اهتمام"؛ أي قصد تحديد المدخلات وتخزين المحدد منها في الذاكرة، أو الدراسة على امتداد الزمن على المناقشة يمكن أن تكون إما مساهمات من خارج البيئة الداخلية أو الأفكار.

سلوك الانتباه يتوقف على مجموعة متنوعة من النظم المعرفية وهي تشمل:

- المهام التنفيذية: هي أعلى الوظائف الإدراكية التي من تحديد الهدف الموجه ضد السلوك والتنظيم الذاتي ومن أمثلة المهام التنفيذية تخطيط وتنظيم وضع القرار مراقبة الإجراءات.
- الذاكرة العاملة: هذا هو دينامية على مساحة العمل العقلية التي يتم فيها تخزين المعلومات والتلاعب بها لفترة قصيرة (ما يصل إلى 2 ثوان) إلى أداء نشاط آخر ومن المهم على مجموعة من الأنشطة مثل المراقبة، وحل المشاكل، الاستماعالقراءة والفهم.

للأسف الشديد هناك غياب للتنظير العلمي للظواهر التربوية واللغوية والنفسية والاجتماعية في الجزائر. نتج عن هذا الموضوع انشغال كل رئيس فرقة بحث في المعهد للبحث في التربية، بموضوع علمي يدخل ضمن اهتماماته العلمية بالدرجة الأولى، بدل الانطلاق من الحاجات الأساسية الحقيقية التي تستدعي الدراسة والتمحيص والتنقيب في المدرسة الجزائرية، لفهمها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها. في حين أن اختيار الموضوع الدراسي للبحث يتوقف على المشاكل القائمة وليس على رغبة الباحث الشخصية التي يجب أن تكون من حيث الأهمية في المرتبة الثانية.

ذلك أن الاتجاه العلمي السائد اليوم في المؤسسات العلمية المختصة بالبحث العلمي في كل تخصصاته وفروعه الدقيقة صار بين مشاريعه الدراسية وفق فرق بحث يرأسها باحث رئيسي وباحثون مشاركون يعملون ضمن مشروع بحثي محدد، في حلقات صغيرة باستعمال تقنيات متباينة ومتكاملة، قصد الخروج باستراتيجية شاملة في تشخيص المشكلات ووصفهاتمكننا من فهم المعضلات وكشفها، ليتسنى لنا وضع الحلول الناجعة لها وذلك من بداية خطة البحث، إلى نهاية كتابة التقرير ونشره" (نسيمة ربيعة جعفري، 2003، ص:113)

والشيء المؤسف له حقا، أن مؤسسات البحث في الجزائر، ما تزال تخطط مشاريعها ضمن الإمكانيات المادية والبحثية المتاحة، بدل الانطلاق من المشكلة الحقيقية التي تستوجب الحل". (نسيمة ربيعة جعفري، 2003 ،ص:114)

لذا فإن هذه الدراسة التي تقترحها الطالبة هي محاولة منها لتمكين القائمين على العلمية التربوية وعلى رأسهم: المعلمون والمفتشون ومصممو المناهج.... والمختصون لفتح أفاق جديدة للاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ، للتفكير في وضع استراتيجيات ناجعة تناسبهم من أجل رفع مستواهم في مادة القراءة لاسيما وأن الجزائر بحاجة إلى مثل هذه الدراسات خاصة وأنها أدخلت إصلاحات جديدة للمنظومة التربوية.

ومما سبق عرضه من دراسات سابقة لوحظ أنه هناك افتقار في الاهتمام العلاجي التدريسي لهؤلاء التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي نشاط عن طريق برامج علاجية في المواد الدراسية لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي في مادة القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية).

هذا ما دفع الطالبة للقيام بالبحث الحالي والمعنون بـ: فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة. خاصة وانه على حسب حدود علم الطالبة _ أنه قليلة جدا أو منعدمة دراسات حول الاهتمام العلاجي التدريسي لهؤلاء التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قليلي الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية في المجتمع الجزائري.

وقد اُختيرت مجموعة البحث من تلاميذ قسم السنة الرابعة ابتدائي لإلمام هؤلاء التلاميذ ببعض مهارات القراءة. مما يُمكن الباحثين تطبيق الكثير من الأدوات بطريقة جماعية، ويتيح الفرصة لاختبار مجموعة كبيرة نسبيا من التلاميذ. سهولة التعرف على حالات الضعف العقلي الطفيف، كلما تقدم عمر الطفل وتلك الحالات قد تتداخل مع حالات اضطراب

الانتباه فرط النشاط في المراحل المبكرة. ضف إلى ذلكإن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يصل إلى قمة ظهور بين (8–10) من العمر، أي منتصف الطفولة المتأخرة وبعد هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات النفسي نسبيا بخلاف المرحلتين السابقتين أو اللاحقة لها ولذا فاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط في هذه الفترة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث.

ومن ثم فالسؤال القائم هو مدى فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط على عينة من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة ورقلة؟.

لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة على هذا السؤال الرئيسي من خلال التساؤلات الآتية:

2. تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة ؟
- هل تختلف مستوى القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية) لدى عينة الدراسة بين القياس البعدي والقياس التتبعي؟

3. فرضيات الدراسة:

على ضوء الدراسات والبحوث السابقة وفي ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة يمكن صياغة الفروض التالية: في مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء_التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.
- لا يختلف مستوى القراءة (فهم المقروء_التركيب اللغوي) لدى عينة الدراسية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

4.أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في كونها دراسة تضاف إلى الجهود المبذولة للمنشغلين بالتربية لترقية التعليم، كما تسعى هذه الدراسة من الناحية النظرية الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية) لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، أما من الناحية التطبيقية في تطبيق استراتيجية تحليل المهمة لتخفيف من حدة أعراض هذا الاضطراب، ومما يُساعد هؤلاء التلاميذ على رفع مستوى القراءة لديهم.

لأن أهمية موضوع اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط على المستوى (العربي والأجنبي) الذي يقف خلف كثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، وما له من آثار سلبية خطيرة تؤثر في سلوك التلاميذ بشكل عام.

كما أن هذه الدراسة تنبيه المعلمين للاهتمام أكثر بهذه الفئة من التلاميذ، والعمل على مساعدتهم؛أي التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لخفض اضطراباتهم الانتباهية، واستثمار ما لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوى القراءة والتحصيل الدراسي عموما، وأولياء الأمور والمختصين والقائمين على العمليات التعليمية إلى أن أي تأخير في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يؤثر سلبا على فعالية الاستراتيجيات التدريسية المعدة لعلاجهم.

التفكير بجدية أكثر في بعض الاستراتيجيات المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ للوصول بهم إلى مستوى أفضل في القراءة، ومساعدتهم على خفض اضطراباتهم الانتباهية واستثمار ما لديهم من نشاط زائد مستوى تحصيلهم في اللغة العربية، وتبصير المعلمين وأولياء الأخصائيين النفسيين والقائمين على العملية التعليمية بوسائل تشخيص التلاميذ مضطربي الانتباه والطرق المختلفة لعلاجهم.

إنها دراسة تضاف إلى الدراسات الشحيحة جداً وعلى وجه التحديد في مجال تطبيق استراتيجيات التدخل الفعال الأكاديمي، الذي يمكن أن يُحسّن من فهم المقروء والتراكيب اللغوية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة انتباه المصحوب بفرط النشاط.

5.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1.التحقيق من مدى فاعلية إستراتيجية تحليل المهمة في التخفيف من أعراض السلوكيات الدالة على اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لرفع مستوى القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية) لديهم.

2.تدريس عينة الدراسة ودعم نمو مهارات فهم المقروء والتراكيب اللغوية لديهم من خلال تحليل النص المعرفي باستخدام استراتيجية تحليل المهمة.

3.تعريف المعلمين بأحد الأساليب المقترحة في هذه الدراسة في تدريس هذه الفئة من التلاميذ.

6.التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1.6.فاعليةEfficiency: تُعبرعن التغير الناتج المقصود طبقا لمعايير محددة مسبقافي تطبيق المعالجة التدريسية.المتمثلة في الاستراتيجية التدريسية المستخدمة ألا وهي "استراتيجية تحليل المهمة "المقترحة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بمدينة ورقلة. المجموعة التجريبيةللتخفيف من أعراض اضطرابقلة الانتباه المصحوب بفرط، ودعم النمو الأكاديمي لدى عينة الدراسة من أداء اختبار التحصيل في تحليل النص المعرفي في مادة القراءة (فهم المقروء–التراكيب اللغوية). باستخدام الاستراتيجية المقترحة والتحقق من فاعليتها باستخدام مؤشري حجم التأثير "w^2","**d**".

2.6.مستوى القراءةreading level:هي درجة المعارف أو التطور العقلي عند التلميذ في تذكر وتفكيك وادراك الرموز المكتوبة والنطق بها (الحقائق–المفاهيم)،ثم استيعابها وفهم

المادة المقروءةثم التفاعل مع النص المقروء،واسترجاع التفصيلات الحرفية واستنتاج الأفكار العامة والجزئية المباشرة والضمنية.لما تمليه هذه الرموز وما يرتبط من الناحية الوظيفية للغةبالنسبة الى معدل تقدير الاختبار التحصيلي المقترح في هذه الرسالة.

3.6. إستراتيجية تحليل المهمة:The Strategy of the analysis of the taskوهي خطة نظام متسلسل لتجزئة إحدى المهام الكلية لموضوع ما في مادة القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية)، تنازليا إلى عناصره الفرعية وفق خطوات تعليمية أصغر تناسب ومستوى عينة الدراسة؛ أي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بمدينة ورقلة في ترتيب هرمي بغية تهيئة أفضل الظروف التعليمية، لتسهيل تعليم تلك المكونات أو الوحدات الأصغر لدى عينة الدراسة وصولا لتحقيق الهدف النهائي حتى يتم الحصول على صورة مناسبة ومتكاملة بشكل متتابع لكل القدرات المطلوبة لتعلم هذا الموضوع .

4.6.تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط fourth year primary school pupils who suffer from attention deficit hyperactivity disorder (ADHD):هم أولئك التلاميذ الذين يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي و يتميّزون بثلاث صعوبات سلوكية رئيسية ومستمرة وطويلة المدى حوالي ستة أشهر على الأقل حسب الدليل التشخيصي الرابع الإحصائي (DSM4):

- عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت.
- الاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها.
- نشاط جسمي زائد، حسب قائمة ملاحظة سلوك الطفل لقياس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، يتسنى من هؤلاء جميع ذوي الإعاقات الحسية وكذا المتأخرون عقلياً.

7.مجال الدراسة:

يتحدد مجال الدراسة الحالية بثلاث حدود هي:

1.7.حدود بشرية: تتمثل في (12)تلميذا من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط مجموعة واحدة تجريبية.

2.7.حدود مكانية: مدرسة وريدة مداد الابتدائية ببلدية الرويسات مدينة ورقلة .

3.7.حدود زمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني و والفصل الدراسي الثالث أي:(من 2014/02/23إلى 2014/04/15).

كما تتحدد الدراسة بأدوات جمع البيانات المعدة خصيصاً لها والمتمثلة في:

- اختبار الذكاء المصور يناسب الأعمار من (8- 17) سنة من إعداد:**صالح أحمد زكي**.
- استبيان لتحديد عدد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط من إعداد :**الطالبة**.
- الاختبار التحصيلي الذي يشمل على (03)مهارات لغوية تخص فهم المقروء وعلى(05) مهارات لغوية تخص التراكيب اللغوية من إعداد: **فريق مكوّن من مدير و معلمي** مدرسة وريدة مداد الابتدائية.

الفصل الثاني

اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط(ADHD)

تمهيد

1- تعريف اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط
2- تصنيف اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه (ADHD)
3- خصائص الأطفال مضطربي قليليالانتباه مفرطي النشاط
4- نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)
5- أسباب اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)
6- (ADHD) و أبحاث الدماغ
7- أثار (ADHD) على فهم المقروء
8- أثار (ADHD) على التراكيب اللغوية
9- التدخلات الأكاديمية

خلاصة الفصل

تمهيـــــد:

لدى كل معلم مجموعة من الشروط الخاصة بسلوك التلميذ يتوقع أن توجد حتى تمكنه أن يقوم بالتدريس. فينظر بعض المعلمين من التلاميذ أن يظلوا جالسين طوال الوقت، وأن يعمل كل منهم بمفرده وألا يتحدثوا إلاّ إذا طلب منهم هذا أو بعد أن يستأذنوا. ومن الناحية الأخرى يسمح بعض المعلمين للتلاميذ بالتحرك في أرجاء الفصل إذا دعت الحاجة لجمع المواد اللازمة لعملهم الجماعي، ويسمحون للتلاميذ بتوجيه الأسئلة دون أن يرفعوا أيديهم مستأذنين أو لا. وعندما يأتي التلاميذ بتصرف غير الذي يتوقعه معلمهم فإنه يضطر إلى النظر في كيفية معالجة الأمر. وتمتد الاختلافات السلوكية ضمن مجال واسع يبدأ من الطفيف إلى الحاد. فيعد الاختلاف الطفيف مجرد إزعاج بينما يعد الاختلاف الحاد عن النمط المتوقع أمراً يحتاج إلى تصنيفه ضمن الاضطرابات السلوكية.

ومن تلك الاضطرابات السلوكية التي ستتناولها الدراسة الحالية بإذن الله **اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.** الذي حظي في الآونة الأخيرة باهتمام وتركيز كبيرين من قبل الإخصائيين النفسانيين، والقائمين على العملية التعليمية، والباحثين في مجال التربية وعلم النفس، وطب الأطفال...الخ وغيرهم. وأصبح من الموضوعات الأكثر انتشاراً في العصر الحالي على الصعيدين الأجنبي والعربي، حيث تناولت الدراسات والأبحاث هذا الموضوع من زوايا متعددة ولهذا فان هذه الدراسة هي بصدد التطرق إلى هذا الموضوع في

هذا الفصل.

ماذا نعني باضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط؟ ما هو تصنيفه؟ ما هي خصائصه؟ ما هي نسبة انتشاره؟ ما هي أسبابه؟ وما هي أبحاث الدماغ و(ADHD)؟ وماهي أثار (ADHD) على فهم المقروء؟ وماهي أثار (ADHD) على التراكيب اللغوية؟ وماهي التدخلات الأكاديمية التي اقترحت سابقا في الدراسات ؟

يختلف الأطفال بطبيعة الحال في مستوى نشاطهم والتحكم في دفاعهم التلقائي وفي قدراتهم على الانتباه الطويل. فمع النمو يستطيع معظم الأطفال أن يكبحوا أو يتحكموا في مستوى نشاطهم ودوافعهم التلقائية وقدرتهم على الانتباه إلا أن مجموعة صغيرة يعانون صعوبة بالغة في التحكم في هذه العناصر. فهم يعوزه الانتباه ويرضخون لدوافعهم التلقائية والنشاط الزائد والكثيرون تنشأ لديهم مشكلات في التعلم وقد لا يمارسون السلوك المقبول في معظم المواقف الاجتماعية وخاصة في المدرسة.

1.تعريف اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

يوضح كل من **المعهد القومي للصحة النفسية Notitional Institution of Mental Health(2000)**، **Keweley (1998)**: "تطور مفهوم النشاط الزائد منذ عام (1970) حيث كان يسمى (**KinesiasHyper**) وهو أصل الكلمة اللاتينية (**Superactiv**) وفي عام **(1980)** سمي اضطراب قصور الانتباه**AttenionDeficitDisorder(ADD)** وهذا المصطلح لم يحتو على مظاهر النشاط الزائد، لأن النشاط الزائد في ذلك الوقت كان غير شائع، وظل الأطفال الذين لديهم

هذا الاضطراب يعانون الاندفاعية مع قصور الانتباه، غير أن معظمهم يعانون نشاطاً زائداً". (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 15).

ويوضح الجدول رقم (1) المأخوذ من كتاب **مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي** تطور المفهوم في الدليل الإحصائي للاضطرابات العقلية **Diagnostic and Statistical Mental Disorder DSM .**

جدول رقم (1): يوضح تطور مفهوم النشاط الزائد/ قصور الانتباه كما وصفه (WONG1998) (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص:16)

الدليل التشخيصي الثالث (DSM1980.111)	الدليل التشخيصي الثالث المعدل (DSM111-R 1987)	الدليل التشخيصي الرابع (DSM4.1994)
1. اضطراب قصور الانتباه(ADD) بدون نشاط زائد وهو يحتوي على ثلاث أعراض الاندفاعية. 2. قصور الانتباه واضطراب النشاط الزائد (ADHD) ويحتوي على عرضين للنشاط الزائد.	اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه (ADHD) ويحتوي على ثمانية أعراض في قائمة بها أربعة عشر عرضاً يدل على قصور الانتباه- الاندفاعية النشاط الزائد.	1. نشاط زائد/ قصور الانتباه مصحوب بتشتت انتباه (ADHD) وتعرفه ستة أعراض فقط في تشتت الانتباه من قائمة بها تسعة أعراض. 2. نشاط زائد/ قصور انتباه مصحوب باندفاعية ونشاط حركي زائد.
		1. (ADHD) وتعرفه ستة أعراض فقط من قائمة بها تسعة أعراض تدل على النشاط الزائد، ثلاث أعراض تدل على الإندفاعية. 2. نمط مشترك (ADHD) تعرفه الأعراض الذي ذكرته في الرقم

		(1)، (2) أعلاه.

وسوف نستخدم (ADHD) التسمية المختصرة إشارة إلى اضطراب قلة الانتباه/ النشاط الزائد مستقبلا في هذه الدراسة.

"وحاليا تم تغيير المفهوم رسميا وأصبح اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه Attention déficit hyperactivité disorder(ADHD) طبقا لتعريف **الجمعية النفسية الأمريكية** في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية(DSM4) (1994). Amemican psychiatnic associationوعلى الرغم من هذا التغير إلا أن بعض المتخصصين ما زالوا يسمونه اضطراب قصور الانتباه (ADD)وقد حدث Attentiondéficit discorderهذا التغيير في المصطلح نتيجة للتقدم العلمي والأبحاث التي تمت في هذا المجال". (مشيرةعبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 17).

لم يقدم **قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات(1997)** تعريفاً لنقص الانتباه /فرط النشاط. ولتشخيص الحالة يتعين على الأبوين والمعلمين...الخ.اللجوء إلى نظام التصنيف الطبي النفسي الذي يحتوي على الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية.(ورنالد كولاروسو، كولين أوروك، 2005، ص: 90).

لكن هناك بعض الباحثين قد أعطوا له تعريفاً كل حسب وجهة نظره فمنهم من أشار إلى (ADHD) على أنه اضطراب عضوي (مجموعة من الأطباء)، بينما يشير البعض الآخر على أنه اضطراب سلوكي. إذا نحن أمام اتجاهين لتعريف اضطراب (ADHD).

وعليه فإن لكل اتجاه سلسلة من التعاريف المنتقاة التي توضح كل اتجاه لمفهوم اضطراب (ADHD)لديه وعلينا أن نعمل على تلاحم هذه التعاريف لكل اتجاه حتى نصل إلى تعريف مضبوط بقد الإمكان لاضطراب(ADHD) .

1.1.الاتجاه الأول: التعريف الطبي لاضطراب (ADHD):

جدول رقم (02): يوضح التعريف الطبي لإضطراب (ADHD) (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي ،2005، ص 17)

صاحب التعريف	التعريف
الأطباء (1)	إنه اضطراب جيني المصدر ينتقل بالوراثة في كثر من حالاته وينتج عدم توازن كيميائي أو عجز في الوصلات العصبية الموصلة بجزء من المخ والمسؤولة عن الخواص الكيميائية التي تساعد المخ على تنظيم السلوك. (1990)Zametkin et. Al
مجموعة (2) متخصصة من الأطباء في قصور الانتباهوالاضطرابات العقلية Professional group for Attention and pgard .disorder.1991 Related	إنه اضطراب عصبي حيوي يؤدي إلى عملية قصور حاد تؤثر على الأطفال بنسبة (5.3%) من تلاميذ المدارس.
(3) تشرنومازوفا 1996 Chernomazova	على أنه نتيجة قصور في وظائف المخ التي يصعب قياسها بالاختبارات النفسية.

المعهد القومي للصحة النفسية Nationainstitute of mental healthm (4) 2000	على أنه اضطراب في المراكز العصبية التي تسبب مشاكل في وظائف المخ مثل: التفكير والتعلم والذاكرة والسلوك.

2.1.الاتجاه الثاني: التعريف السلوكي لاضطراب (ADHD) :

جدول رقم (03): يوضح التعريف السلوكي لاضطراب (ADHD) (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي ،2005، ص ص: 18-19)

صاحب التعريف	التعريف
باركلي Barkley(1990)	في نظريته عن اضطراب النشاط الزائد/ قصور الإنتباه على أنه اضطراب في منع الإستجابة للوظائف التنفيذية قد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات وعجز عن القدرة على تنظيم السلوك تجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلة مع عدم ملائمة السلوك بينياً.
برجنbreggin (1991)	الأطفال ذوي النشاط الزائد وقصور الإنتباه على اهتمام الوالدين فحدث لهم هذا الإضطراب السلوكي.
الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للإضطرابات العقلية Aimeric Association (DM4) Psychiatrie 1994	يعني (ADHD) عدم قدرة الطفل الإنتباه وقابليته للتشتت قد تؤثر على تركيزه أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة وعدم إتمامها بنجاح
تشرنامازوفاChernomazova(1996)	أنه اضطراب نتيجة النشاط الحركي البدني العقلي للطفل، وعندما يكون في حالة هياج أو ثورة لانتصاره على أي شيء ممنوع عنه.
جولدستينGoldstien(1999)	أكد تعريف باركلي في نظريته على أن الأطفال ذوي النشاط الزائد/ قصور الانتباه الذين يعانون مشاكل متعلقة بالوظيفة

	التنفيذية أثناء التعلم قد تكون السبب في إعاقة نموهم أكاديمي وتجعلهم يعانون صعوبة العمليات اللفظية المتصلة باللغة.
Smith1995 fee, et. al …1996وغيرها من الدراسات	لقد عرفت هذه الدراسات على أن الاضطراب (ADHD) هو نوع من المشكلات السلوكية، التي يعانون الأطفال العاديون وغير العاديين، ولا تختلف مظاهرها لدى الأطفال العاديين وغير العاديين.
Koppekin(1994) والسيد السمادوني (1998) وسعيد عبد العزيز محمود (2001)	ورداً على دراسات smith1995.والدراسات التي صبت في نفس التعريف (ADHD) العاديين تختلف عن غير العاديين حيث أن الأطفال المختلفين عقلياً: لديهم صعوبة في اكتساب الخبرات والمهارات الأساسية، وانخفاض مستوى الأداء للمهام المطلوبة سواء في المنزل أو المدرسة. القيام ببعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا. مشكلاتهم السلوكية تتسم بالعدوانية وعدم التعاون وعدم المشاركة في اللعب والأنشطة الأخرى بجانب حدة الحالة المزاجية.

من سلسلة التعاريف السابقة يمكن أن تخلص هذه إلى تحديد تعريف مفاهيمي نوعاً ما لاضطراب (ADHD) كما يأتي:

وعليه فإنه حالة من الاضطراب العصبي، السلوكي الناتج عن خلل في بنية ووظائف الدماغ يؤثر على السلوك والأفكار والعواطف وهو مستمر وطويل المدى لدى الطفل العادي وغير العادي حوالي (06) أشهر على الأقل، تترجمها مجموعة من الأعراض المتنوعة تبدو من خلال سعة إنتباهية قصيرة Short Attention SpanواندفاعيةImpulsively، وإفراط في النشاطOver activit المؤدية إلى حالة عدم

التوافق (الكلي والجزئي) باختلاف درجات معايير شدة الاضطراب وعمر الطفل الزمني. اضطراب يمكن التعامل معه بتخفيف حده أعراضه بهدف مساعدة التلميذ على التعلم وضبط النفس مما يساهم في رفع مستوى ثقته بنفسه وتحصيله الأكاديمي.

يقود هذا التعريف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هو تصنيف اضطراب (ADHD) مع الاضطرابات الأخرى رمزه ونوعه؟
- ما هي المعايير الأساسية التي يتوجب ظهورها للنجاح في تشخيص اضطراب (ADHD)؟
- ما هي خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط؟

2.تصنيف اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه (ADHD)

يعتبر الدليل الشخصي الرابع الإحصائي (DSM4) هو المرجع الذي يمدنا بتصنيف كامل للاضطرابات حيث يضع جملة من الأعراض يتوجب ظهورها لنجاح التشخيص.

يوضح الدليل التشخيصي الرابع الإحصائي (DSM4) في قائمة الفئات التشخيصية لـdsm.ifتصنيف اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تحت اضطراب السلوك المعطل، وطبقاً للرقم المسجل **code based on type**بالمعايير للدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM4) كالآتي:

- **وضع الرمز حسب النوع:**

314.01 اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط النوع المزدوج: أو المختلط أو المشترك إذا توافرت المعايير أ (1)، أ (2) خلال الستة أشهر الأخيرة وهذا النوع المقصود في هذه الدراسة. أما المعايير أ(1)، أ (2) ستعرضها الدراسة لاحقاً بعد الانتهاء من التصنيف.

314.00 اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط، مع غلبة نقص الانتباه: إذا توافرت المعايير أ (1)، ولم تتوافر أ (2) خلال الستة أشهر الأخيرة.

314.01 اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط مع غلبة فرط النشاط/ الاندفاعية: إذا توافرت المعايير أ(2)، ولم تتوافر أ (1) خلال الستة أشهر الأخيرة. (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، 2001، ص: 68).

ويذكر **جولد ستين Croldstein(1999)**:" أن هناك نمطاً رابعاً لم يتم تحديده بعد لعدم توفر أعراضه، ويذكر **كيلي Kewley(1998)**:" أن النمط المشترك أي المزدوج لاضطراب النشاط/ قصور الانتباهcombined(ADHD) الانتباه هو النمط الشامل والسائد لجميع أعراض النشاط الزائد". (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 20).

وفيما يأتي عرض المعايير أ (1)، أ (2) (أي عرض كل نوع من الأنواع التصنيفية) لاضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه طبقاً لمعايير (DSM4).

314.01 اضطراب نقص الانتباه المفرط الحركة (النشاط): /Attention- deficit disorder.hyperactifity

1) عدم الانتباه:

ستة أو أكثر من أعراض عدم الانتباه التالية قد استمرت ستة أشهر على الأقلوبلغت درجة غير تكييفه وغير متسقة مع مستوى نمو الفرد. (نفس المرجع السابق، ص 66).

نذكر منها:

- ✓ كثيراً ما يعجز عن الانتباه الدقيق للتفاصيل أو يرتكب أخطاء إهمال في العمل المدرسي أو المهني أو الأنشطة الأخرى.
- ✓ صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد.
- ✓ كثيراً ما يجد صعوبة في تنظيم المهام والأعمال.
- ✓ كثيراً ما يكره أو ينفر من الاشتراك في المهام والأعمال التي تتطلب جهداً ذهنيا متصلاً (مثل العمل المدرسي أو الواجب المنزلي).
- ✓ كثيراً ما يجد صعوبة في إدامة الانتباه في المهام المكلف بها أو أنشطة اللعب.
- ✓ صعوبة المتابعة خلال التعليمات (ليس بسبب العناد أو العجز عن فهم التعليمات).
- ✓ غالبا ما يكون سهل التشتت بالمثيرات الخارجية.
- ✓ كثير النسيان في نشاطاته اليومية.

- ✓ فترة الانتباه قصيرة.
- ✓ كثيراً ما يضيع الأشياء الضرورية لأعماله أو أنشطته (مثل الدمى أو الواجبات المدرسية المطلوبة أو الأقلام أو الكتب أو الأدوات).

2) فرط النشاط الاندفاعية:

ستة أو أكثر من أعراض فرط النشاط– الاندفاعية التالية قد استمرت ستة أشهر على الأقل، وبلغت درجة غير تكيفيه وغير مستقة مع مستوى نمو الفرد. (الرابطة الأمريكية للطب النفسي، 2001، ص: 66)

ونذكر منها:

- ✓ القلق.
- ✓ كثيراً ما يتململ بيديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده.
- ✓ حركة مفرطة وعدم الراحة ويترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن.
- ✓ غالباً كثير الكلام.
- ✓ غالباً لديه صعوبة في أن يلعب أو يمارس أنشطة وقت الفراغ بهدوء.
- ✓ غالباً ناشط في غير كلل.
- ✓ غالباً يسلك كما لو كان مدفوعاً بمحرك (موتور).

- ✓ غالباً ما يندفع في الإجابة قبل اكتمال الأسئلة.
- ✓ يشرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح.
- ✓ كثيراً ما يجد صعوبة في انتظار دوره.
- ✓ غالباً ما يقاطع الآخرين أو يتطفل عليهم (مثلاً: يتدخل في المحادثة أو اللعب).

3.خصائص الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

لقد أظهرت الدراسات العديد الأعراض أو المظاهر السلوكيةللنشاط الزائد عند الأطفال ومن بين الدراسات التي أجريت في هذا المجال:

- **دراسة معتز المرسي المرسي (1998):**

حيث يرى أن اضطراب قلة الانتباه فرط النشاط يتميز بنقص الانتباه، وفرط الحركة حيث يفشل الطفل في توجيه اليقظة لديه تجاه مثير معين لفترة مناسبة مع الاندفاعية وفرط الحركة بدرجة تجعله موضع شكوى من المدرسين والوالدين.

- **دراسة شور shoor(1990):**

حيث وجد أن المظاهر السلوكية للنشاط الزائد لدى الأطفال أنهم لا يهتمون بمشاركة الآخرين في أفكارهم لشعورهم بعدم الثقة وعدم التشجيع.

- **دراسة عفاف عبد المنعم (1991):**

أنهم يتسمون بالاندفاعية في تصرفاتهم وسرعة استجابتهم دون تفكير مسبق ولديهم حركة مفرطة، كما أنه ليس لديهم القدرة على التركيز واستمرار الانتباه عند ممارسة أي عمل.

- **دراسة سلفرselfer(1992) ولاهايleehey(1994):**

لديهم سلوك اللامبالاة والتهور والحركة العشوائية الزائدة.

- **دراسة هالبرين halperin(1993):**

أنهم يعانون صعوبات في التعلم والتركيز.

- **دراسة محمود عوض، أحمد عواد (1994):**

كثيراً ما يحطمون الأشياء ولا يحسنون معاملة زملائهم وغير متعاونين ويتحدثون بصورة مزعجة ويشوشون على الآخرين، كما يتميزون بعدم الانتباه للمثيرات ذات الأهمية في المواقف التعليمية.

- **دراسة حامد زهران (1998) وأحمد مطر (1992):**

يتميزون بعدم الاستقرار وعدم القدرة على الجلوس في مكان واحد وكثرة الحركة وعدم القدرة على إتمام أي عمل.

- **دراسة السيد إبراهيم السمادوني (1990):**

فقد هدفت إلى دراسة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي فرط النشاط التي تنعكس في الأداء على المهام التيقظية السمعية البصرية، كما هدفت أيضاً إلى تعرف أثر طبيعة كل من موقف الأداء والمهام على تلك الخصائص.

وتكوّنت عينة الدراسة من (84) (ذكوراً فقط) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين (12، 11) سنة، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي: **الأولى:** التلاميذ ذوو فرط النشاط مع العجز في الانتباه وعددها (28) تلميذاً، و**الثانية:** التلاميذ ذوو فرط النشاط وعددها (28) تلميذاً، و**الثالثة:** التلاميذ العاديون وعددهم (28) تلميذاً ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- ✓ انخفاض مستوى أداء كل الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط عن العاديين في اختبارات الانتباه السمعي والبصري.
- ✓ يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء ويكون هذا واضحاً لدى مجموعتي الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط.
- ✓ يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال (ذوي فرط النشاط ومع العجز في الانتباه، وذوي فرط النشاط والعاديين) والفترات الزمنية (3، 6، 12، 15 دقيقة) على مستوى الأداء.
- ✓ يتأثر أداء الأطفال مع ذوي فرط النشاط بالمشتتات الخارجيةمقارنةبأداء الأطفال العاديين.

- ✓ وتوصي الدراسة بأنه إذا كان السلوك الاندفاعي من أهم الخصائص التي تمييز الأطفال ذوي فرط النشاط عن ذوبهم فيحب تدريب تلك الفئة على التحكم ذاتيا في سلوكهم، ليرتفع مستوى أداءهم على مختلف المهام العقلية.
- ✓ كذلك يجب اختيار أفضل البرامج لتنمية الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال عامة، وذوي العجز في الانتباه، وفرط النشاط خاصة. كما توصي بتدريب المعلمين على كيفية استخدام المثيرات الخارجية داخل حجرة الدراسة كمنبهات أو التقليل منها كمشتتات.

ومن هنا يمكن تمييز التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطى النشاط بثلاث صعوبات سلوكية وهي:" عدم القدرة على الانتباه لفترة مناسبة من الوقت والاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها، وجسمي حركي زائد". (رضا أحمد حافظ الأدغم جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاع مباشر بتاريخ 2006/11/25").

لذا يمكن أن نوضح هذه الخصائص من خلال البعدين الآتيين:

1.3. الخصائص الأساسية للأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

- صعوبات الانتباه (attention disabilities).
- الاندفاعية (impulsively).
- فرط النشاط (hyperactifity).

وفيما يأتي يعرض الباحثون هذه الخصائص بإيجاز على النحو الآتي:

1.1.3. صعوبات الانتباهattention disabilities:

تعد صعوبات الانتباه من أهم السمات الأساسية لدى الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط حيث يكونون:

- ✓ أكثر قابلية لشرود الذهن (نفس المرجع السابق).
- ✓ عدم المقدرة على التركيز فترة تناسب المرحلة العمرية للتشخيص. (رونالد كولاروسو، كولين أوروك، ص: 91).
- ✓ أخطاء الإهمال الزمنية في واجبات المدرسية. (نفس المرجع السابق)
- ✓ كثرة النشاط الزائد الذي لا معنى له.
- ✓ سرعة التهيج والآثار. (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاع مباشر بتاريخ 2006/11/25")
- ✓ عدم متابعة التوجيهات.
- ✓ عدم الإنصات عند توجيه الحديث إليه. (رونالد كولاروسو، كولين أوروك، ص: 91)
- ✓ انجذابه بسهولة للمثيرات التي لا تؤثر على التلاميذ الآخرين. (نفس المرجع السابق).
- ✓ يفقد أغراضه وينسى أين وضع حاجياته.
- ✓ يظهر كأنه غير مهتم لما يجري حوله.

- ✓ يجد صعوبة في بدء وإكمال أي نشاط يقوم به.
- ✓ من الصعب أن يستمر لديه التركيز والانتباه إن كان ذلك أثناء اللعب أو العمل (عصام نور، 2006، ص: 67).

ويرجع **محمد عبد الرحيم عدس (1982):** " سبب ذلك اضطراب في جزء من الجهاز العصبي المركزي الذي يجعل من الصعب على الطفل أن يضبط نفسه وأن يسيطر على نشاطه الحركي. والطفل الذي يصاب بهذا اللون من الاضطراب لا يشترط أن يكون في حركة دائمة، وإنما الأمر المهم أنه يعاني دائماً قلة الهدوء والراحة، وكما أنه يشير إلى أمر مهم بل يؤكده وهو أنه ليست كل زيادة في النشاط الحركي نابعة من خلل جسمي أو عصبي، فقد يكون النشاط حقيقياً هادفاً، ولكن ليس لديه القدرة عل مواصلة العمل على الاستمرار فيه لفترة طويلة، إذ سرعان ما يجلب انتباهه وتفكيره شيء آخر، غير الذي كان فيه". (رضا أحمد حافظالأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاع مباشر بتاريخ 2006/11/25"). في حين يؤكد بعض الباحثين أن من مظاهر اضطراب قلة انتباه وفرط النشاط تتمثل في:

1.1.1.3. عدم الانتباه: أي عدم انتباه الطفل للمثير المعروض أمامه وربما أنه لا يثير انتباهه، أو بسبب عزوفه عنه، لأن هناك مثيراً أهم في حياته، أو بسبب صعوبة فهم دلالته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ويبتعد عنه. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 40).

أما حالات عدم الانتباه فقد حددت كما يأتي:

- التحدث مع الأقران في أحاديث بعيدة عن المهمات أو النشاطات التعليمية داخل القسم.
- الخروج عن المقعد الدراسي.
- النظر إلى النافذة أو الباب إلى خارج القسم.
- القيام بأي سلوك آخر لا يتوافق مع سلوك الانتباه للمهمات التعليمة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص ص: 545-546)

2.1.1.3.القابليـــةلتشتت:تدني القدرة في تركيز الانتباهdisaractibilityويرمز لها بـ **أبروسكسيا aprosexia** (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 539) فيما يفقد التلميذ أو الطفل في تركيز الانتباه أو تثبيته، أي أن الطفل غير قادر على تركيز انتباهه مدة كافية في المثير المعروض، وتبدو مظاهر هذا السلوك في قسم عند **سهيلةمحسنكاظمالفتلاوي(2005)** كما يأتي:

- ينتقل التلميذ من نشاط إلى آخر من غير إكمال أي منهما.
- توقف التلميذ عن الأداء والعمل نتيجة أي مؤثر قد يكون صوتاً خارجاً أو حركة جانبية.
- عدم متابعة سير التدريسات مما ينتج عنه عدم معرفة ما يطلب منه.
- عدم متابعة تعليمات المعلم مما ينتج الجهل بها وعدم معرفتها عن الاستفسار عنها.

- الاهتمام بالمؤثرات الجانبية أو الخارجية عن طريق تحديق البصر بالممرات والفناءات المدرسية والإصغاء إلى الأصوات الخارجية أو الداخلية.
- انقطاع التلميذ عن أداء المهمة مؤقتاً أو كلياً وتحوله إلى أخرى.
- إنجاز التلميذ للمهمة أو النشاط التعليمي من خلال تسربه الفكري كما في حالات القراءة الذاتية الخافتة أو المسموعة فردياً.

وقد ترجع هذه الأسباب –عضوية أو نفسية– إلى ضيقه أو مللـه أو عجزه عن فهم المثير.

3.1.1.3. تثبيت الانتباه: التركيز الحاد في الانتباه وتسمى هذه الحالة بـ:

هيبريوسكسيا. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص: 545) عكس تشتت الانتباه فإن تثبيت الانتباه هو ثبات انتباه الطفل على مثير معين لأنه يستهويه أو عدم تمتعه بالمرونة الكافية لنقل انتباهه بين المثيرات المختلفة بسبب جموده أو إجهاده أو تعبه.

يُشير **عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2003)** إلى أنه يمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة الحركية واللفظية أو مهارات حل المشكلات التي يعجز الطفل على إنهائها بشكل مناسب ويستمر فيها دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف.

كما تبدو هذه المشكلة لدى التلاميذ غالباً بالمظاهر الآتية:

- الأداء غير المناسب في الوقت غير المناسب.
- التغلب على استجابته الآلية وعدم القدرة على الأخذ والعطاء.

- رفض الحلول البديلة لإنجاز المهمات أو النشاطات التعليمية.
- عدم مراعاة واقع مواقف التعليمية لانحصارالانتباه في أمور وأشياء أخرى قد تكون ثانوية أو بعيدة كلياً عنها.
- تركيز اهتمامه في مهمة دون أخرى كالتأكيد على التفاصيل الثانوية وإهمال النقاط الأساسية للموضوعات الدراسية.
- القيام بصيغة غير كاملة أو دقيقة للمهمات أو النشاطات التعليمية.
- عدم اكتمال تعلم المادة أو المهمة الدراسية لاشتغال وقت التعلم في مهمات ثانوية أو بعيدة عن المهمات الأساسية.

في الأخير يناقش **ستيليStili(1995):**" التسمية الخاطئة لاضطراب نقص الانتباه ويقترح استخدام تعبير **اضطراب تركيز الانتباه أو اضطراب تذبذب الانتباه أو اضطراب قلة الانتباه.** تضاف مناقشة هذه التسمية إلى العلماء". (رونالد كولاروسو- كولين أوروك، 2005، ص 91)، الذين يؤكدون على أن مظاهر اضطراب قلة الانتباه وفرط النشاط ما يأتي:

1) عدم الانتباه.

2) القابلية للتشتت.

3) تثبيت الانتباه.

2.1.3الاندفاعية (impulsively):

هؤلاء الأطفال مندفعون بطبعهم لا يفكرون في الحدث وردة الفعل، مما يؤدي لهم إلى مواقف محرجة أو خطرة ويصفهم **فتحي عبد الرحيم (1988)**:" يبدو أن هؤلاء الأطفال يفعلون الأشياء أولاً ثم يفكرون فيما بعد". (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:102)

ويقول **محمد عبد الرحيم(1998)** عن الاندفاعية :" يُقصد بها التروي والتفكير وإنما يسارع مضطرب قليل الانتباه إلى رد فعل دون ضابط ودون قدرة السيطرة على انفعالاته قولاً وعملاً، كما تسهل إثارته واستفزازه كما لا يستفيد من خبراته وتجاربه وإذا اشترك في حوار أو مناقشة أدلى بوجهة نظره قبل أن يأتي دوره، ونظراً للسلوك المتهيج الذي يمارسه فإن آرائه وأحكامه تفتقر إلى الصواب والمصداقية، لأنها غالباً ما تكون أحكاماً عارضة دون تمهل أو تفكير". (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاع مباشر بتاريخ 2006/11/25")

وقد يصف المعلمون سمة الاندفاع بالميل إلى العمل أولاُ ثم التفكير بعد هذا. (رونالد كولاروسو– كولين أوروك، 2005، ص: 91).

خلاصة القول:الاندفاعية هي عدم القدرة على التحكم في السلوك ورد الفعل على مستوى التفكير لدى الطفل مضطرب قلة الانتباه مفرط النشاط.

وتتسم الاندفاعية بـ:

- الميل إلى النطق دون تبصير فيجيب الشخص عن السؤال قبل أن يتم السائل جملته ودون أن ينتظر دوره ويقاطع الآخرين دائماً. (نفس المرجع السابق).
- غالباً ما يجد صعوبة في ترتيب أعماله. (محمود حمودة، 1991، ص: 154)(رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاع مباشر بتاريخ 2006/11/25").
- من الصعب أن ينتظر أن يأتي دوره في اللعب. (عصام نور، 2006، ص: 67)
- يحتاج إلى إشراف مكثف لإنجاز واجباته.
- كثيراً ما يصبح منادياً رفاقه في القسم مخلاً بالنظام أثناء إلقاء المعلم الدرس.(محمود حمودة، 1991، ص: 154) (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاعمباشر بتاريخ 2006/11/25").
- تخمين الإجابات سواءًا كانت شفهية أو مكتوبة وعدم أخذ الوقت الكافي لاستقبال أو تقصي كل البيانات المتاحة، والتسرع حتى يكون الأول في القسم والأول من انتهى من الإجابة على الاختبارات، وطلب الإجابة دون معرفة بها. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:2007)
- عدم قدرته على بناء علاقات مع الآخرين. (عبد الله محمد الصباح، "اطلاع مباشر بتاريخ 2007/09/05")

3.1.3. فرط النشـــــاط (HyeperaCtivity):

يشير مصطلح فرط النشاط (HyeperaCtivity) إلى مجموعة من الحركات الزائدة غير الهادفة (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:101)وهو علامة من العلامات المميزة لإضطراب (ADHD) ويصف كل ما من **بلومنجديل وسوانسون وسارتر فيلد .SansonBarkley .and satterfiled Bloomingdole(1991)**. النشاط المفرط بالنشاط الزائد الذي لا علاقة له بالعمل المطلوب. (رونالد كولاروسو- كولين أوروك، 2005، ص: 91)

ويصف **والكرWalker(1975)**:" أن سلوك الطفل الذي يظهر نشاطاً زائداً هو سلوك وراءه دافع قوي لا يمارس الطفل ضبطاً عليه أو محتكا فيه". (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص :101)

كما يعرف **عبد العزيز السيد الشخص(1985)** مفرط النشاط بأنه:" الطفل الذي يعاني من ارتفاع نسبة النشاط الزائد بصورة غير مقبولة اجتماعية". (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاعمباشر بتاريخ 2006/11/25").

الكل يتفق على أن فرط النشاط هو ارتفاع نسبة النشاط الزائد إلى حد غير مقبول، لا ننكر إن الطفل بطبيعته في مراحله الدراسية المبكرة يسوده كثرة الحركة واللعب لكن إذا زاد النشاط عن حده الطبيعي فإنه يصبح مشكلة تعود بالضرر على الطفل نفسه وعلى من حوله من(

آباء وأمهات) ومعلمين وزملائه في داخل القسم وخارجه لذا وجب أن نميز بين النشاط الزائد (hyeperactivity) والنشاط (Activity) العادي.

والأول أي **النشاط الزائد** يتسم بـ:

- حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول تظهر بشكل غير ملائم وغير موجه بالمقارنة مع السلوك النشاط الذي يتسم بفعالية هادفة وقيمة كنشاط مرتفعي الذكاء والميالين للاكتشاف والإبداع وذوي المردود. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص:469).

التململ الشديد في مقعده، وترك مقعده بينما الآخرين جالسون. (رونالد كولاروسو- كولين أوروك، 2005، ص: 91).

- عدم الثبات للحظة واحدة، أنه دائم الحركة من غير مبرر أو هدف. (نفس المرجع السابق)
- ضعف القدرة على التركيز أو الانتباه. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص:469)
- عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء ووالديه ومدرسيه.
- غالباً ما يتحدث بكثرة. (عصام نور، 2006، ص: 67)
- نقل المقعد من مكان لآخر أو تغييره .(خولة أحمد يحي، 2003، ص: 180)
- هز الجسم أثناء الجلوس.
- المشي في القسم.

- مغادرة القسم دون استئذان.
- الضحك بطريقة غير مناسبة.
- الكتابة على الحائط.
- إصدار أصوات غير مفهومة.
- يبكي بسهولة دون سبب حقيقي. (حسن النوري الياسري، 2006، ص:38)
- غالباً ما يعاني صعوبة بالغة في التعلم مثله مثل التلميذ الذي لا يستطيع تركيز انتباهه على أي موضوع أو نشاط لفترة كافية لتعلم مواد جديدة. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص:102)
- يجدون صعوبة في التأقلم واللعب مع الأطفال الآخرين. (عبد الله محمد الصباح "اطلاع مباشر بتاريخ 2007/09/05")

"تختلف الصورة في المراهقين والبالغين فلا تظهر الأعراض الحركية بنفس الدرجة والوضوح كما في الأطفال ولكن نلاحظ تململهم الشديد. لا يجدون متعة في القراءة أو مشاهدة التلفاز أو الأنشطة التي تحتاج إلى الهدوء والسكينة". (نفس المرجع السابق).

وعلاوة على ذلك تشير البحوث الحالية إلى أن الأشخاص الذين يعانون اضطراب (ADHD) لا يعانون فقط مشكلات قلة الانتباه، الاندفاع وفرط الحركة، بل أيضا نقص الدوافع، وهذا العنصر تفسير لما يصعب على التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط

النشاط، التركيز على الأعمال المدرسية والاجتماعية في حين لا يجدون صعوبة في التركيز على ألعاب الفيديو لفترة طويلة. (رونالد كولاروسو – كولين أوروك، 2005، ص 91)

ومما سبق يمكن إجمال أهم مظاهر صعوبات التعلم في الانتباه (Inattention) فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات قصيرة من الوقت، أما قابليته لتشتت (Distractibility) فتعني اتجاه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة، فلا يستطيع التركيز على مثير معين، كما يسهل جذب انتباهه إلى أيه مثيرات أخرى دخيلة، أما قصور الانتباهالانتقائي (DéficitsAttentionSélective) فمعناه فشل الطفل في اختيار مثير معين أو انتقائه بما يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل أما الثبوت (Aeservation) وهو ميل الطفل إلى الاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف القيام به.

أما الاندفاعية فتتمثل في اندفاع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه.

أما فرط النشاط فيتمثل في زيادة كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعوق تكييفه ويسبب إزعاج للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة.

2.3 الخصائص الثانوية لدى الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط:

تسبب الخصائص الأساسية كثيراً من الأعراض الثانوية أو المشاكل الثانوية فمثلا تسبب صعوبات الانتباه التي تتصف بها هذه الفئة من الأطفال كثيراً من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والصحية كما تعمل كل من الاندفاعية وفرط النشاط لديهم على زيادة تعقد المشكلات التي يعانونها.

وعرض **جالفند وآخرونGelvand et.al(1988)** أهم الأعراض الثانوية التي تصاحب اضطراب قلة الانتباه فرط النشاط، ومنها: الصعوبات الاجتماعية خاصة مع الأفراد، ونقص النضج، وعدم التعاون، والتمركز حول الذات وكثرة الشجار.

ومن هذه الأعراض:" ضعف تقدير الذات وحدة المزاج والإحباط والنوبات الانفعاليةوانخفاض مستوى التحصيل، والمعارضة المتشددة واضطرابات التواصل والتبول اللاإراديوكذا التبرز اللاإرادي بصورة عرضيه، وربما تظهر أعراض اضطراب عصبي بسيط وعطب في الإدراكي كما أشار إلى ذلك". (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاعمباشر بتاريخ 2006/11/25").

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأعراض لا تحدث لدى كل الأطفال مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط، كما يجب ألا يشخص الطفل على أنه مضطرب قلة الانتباه مفرط النشاط في ضوء وجود هذه الأعراض الثانوية فقط، حيث أنها تصاحب عدداً من المشكلات السلوكية أيضاً. وإذا كانت أعراض كثيرة لمضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط مثل:

- انخفاض التحصيل الدراسي (Lowe acadimic achievement).
- ضعف العلاقات مع الآخرين (Poor relation ships with others).
- مشكلات التواصل (Conduduct problems).
- انخفاض مفهوم الذات (Lowself-concept).
- اضطرابات المزاج (Mood Disorders).
- صعوبات في التناسق (Difficulties in coordination).

ولعل دراسة **لاهايوآخرونLaheyzad. et.al(1984)** من بين الدراسات العديدة التي عرضت بعض الأعراض الثانوية التي تصاحب اضطرابات قلة الانتباه فرط النشاط حيث هدفت الدراسة إلى :" معرفة مدى تشابه والاختلاف بين اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط واضطراب قلة الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط وتكونت مجموعة البحث من (30) تلميذاً الصف الثاني وحتى الخامس ابتدائي، مقسمين إلى مجموعتين تتكون الأولى من (10) تلاميذ لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتتكون الثانية من (20) تلميذاً لديهم اضطراب قلة غير الانتباه غير مصحوب بفرط النشاط وقد تمت المقارنة بين درجات تلاميذ المجموعتين وأوضحت النتائج أنه يوجد اختلاف بين نماذج شخصية تلاميذ مجموعتين، فالتلاميذ الذين لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون: اضطراب التواصل والسلوك العدواني والسلوك الشاذ وعدم الشعور بالذنب،

وانخفاض الأداء المدرسي". (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاعمباشر بتاريخ 2006/11/25").

ويحذر **بركين Breggin(1999)** في عملية التشخيص عندما لاحظ الآباء والمعلمين هذه الأعراض أو المظاهر السلوكية التي كثرت الشكوى منها حيث اعتقد البعض أنه بإمكانهم القيام بتشخيص هذه الاضطرابات ومن هنا يتطلب الحذر في عملية التشخيص. (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 23).

كما وقد أظهرت الدراسات والبحوث على أن اضطراب (ADHD) أو المشترك أو المزدوج المرمز له في (DSM4) بالرمز 314.01 هو النوع الذي يشتمل على هذه الأعراض جميعها. وهو النوع الذي اهتمت به هذه الدراسة.

4.نسبة انتشار اضطراب قلة الإنتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD):

لقد أظهرت الدراسات والبحوث على أن اضطراب (ADHD) بأنه نوع من الأنواع الأكثر شيوعاً بين الأطفال في جميع أنحاء العالم.

وهذا ما أكدته الدراسة التي أجريت في مقاطعة كولومبيا بالولايات المتحدة:" أن النوع المختلط أو المشترك (ADHD) أن نسبة انتشاره بين الأطفال ذوي الاضطرابات (ADHD) حوالي (14.1%) موزعين كالآتي:

- اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بتشتت انتباه نسبة شيوع (6.7%).
- اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بالاندفاعية نسبة شيوع (1.0%).
- اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه النوع المزدوج أو المختلط أو المشترك من النوع الأول والثاني نسبة شيوع (9.4%).

وأن نسبة شيوع اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه لدى الأطفال ما قبل المدرسة حوالي (6.2%) أقل من نسبتهم في المدرسة الابتدائية من سن (6–11) سنة حيث وصلت النسبة إلى (22.6%)". (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، ص: 24).

أما في جميع أنحاء العالم تصل نسبة الإصابة إلى (10%) من الأطفال في المرحلة الابتدائية، ولكن على أكثر التقديرات معقولة ما بين (3%) إلى (6%) حسب تقديرات الدليل التشخيصي للأمراض النفسية الأمريكي في طبعته الرابعة (DSM4)، تؤكد أبحاث حديثة على أن نسبة البالغين المصابين به لا تقل عن (3%).

لقد لوحظ أن نسبة الإصابة بالحالة تختلف حسب شروط التشخيص ففي دول أوروبا و خاصة بريطانيا يشترط وجود الأعراض الثلاثة الرئيسية لذلك تبلغ النسبة (5%)، أما في أمريكا فلا يشترط وجود الأعراض الثلاثة الرئيسية لذلك تبلغ النسبة (10%، 20%) تقريباًأما في الوطن العربي فلا توجد إحصائيات تدلنا في هذا الموضوع من الدراسات العربية في هذه الحالة:

دراسة جمال حامد الحامد" كلية الطب جامعة الملك فيصل – الدمام– (د س):"هذه الدراسة أجريت في عشر مدارس ابتدائية (مدارس، الأولاد) باستخدام مقاييس لدراسة سلوك التلاميذ، وبلغت عينة الدراسة (1287) تلميذاً وقد أوضحت الدراسة أن نسبة انتشار الاضطراب المركب (16.7%) نقص الانتباه منفرداً (16.5%)، فرط الحركة والاندفاعية (12.6%)". (عبد الله محمد الصباح "اطلاع مباشر بتاريخ 2007/09/05").

دراسة لمراجعي العيادة النفسية:مستشفى خالد الملك الجامعي – الرياض (1988–1993):" حيث أظهرت نسبة (12.6%) من المراجعين مصابين بهذا الاضطراب" (نفس المرجع السابق).

وتشكل نسبة انتشار اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه (ADHD):" بين الأطفال مصر إلى ما يقارب (6%) من مجموع الأطفال في المرحلة الابتدائية". (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 24).

وتشير **جمعية الطب النفسي الأمريكية:**أن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) من الاضطرابات الشائعة في المدارس وتتراوح نسبة المصابين بقلة الانتباه وكثرة الحركة ما بين (3–7%) في المراحل الابتدائية حسب كل مجتمع. ويصل العدد إلى خمسة ملايين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتشير الإحصاءات إلى أن الأطفال المصابين بقلة الانتباه وكثرة الحركة يشكلون نسبة (30%) إلى (70%) من مجمل الاضطرابات النفسية عند الأطفال المترددين على العيادات الخارجية والمستشفيات. (عصام نور، 2004، ص ص: 95–96).

وتؤكد الدراسات أيضاً على أن ظهور أعراض النشاط الزائد/ قصور الانتباه:" أكثر وضوحاً عند الذكور عن الإناث وأن نسبة انتشاره بين مدارس الولايات المتحدة الأمريكية بين (3–5%) من مجموع الأطفال المدارس (1995) (2001)". (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 24).

الذين طُبق عليهم مقياس لقصور الانتباه واضطراب النشاط الزائد حيث ظهر الاضطراب بنسبة أعلى عند الأولاد عن البنات بنسبة الإناث: الذكور تتراوح بين (4:1) (9:1)". (بوشيل وآخرون، 2004، ص:111).

وتكملة لما أشارت إليه جمعية الطب النفسي الأمريكية أن هذا الاضطراب من الاضطرابات الشائعة بين المدارس:" يبدو أن نسبة الإصابة مرتفعة عن الذكور عن الإناث حيث توجد

ثلاث حالات من الذكور مقابل حالة واحدة من الإناث (1:3)". (عصام نور، 2004، ص: 96)

ويرى بعض المختصين أن نسبة انتشار هذه المشكلة تتراوح بين (50%-10%) من التلاميذ الذين تقع أعمارهم بين (6-8 سنوات) وتقل هذه النسبة تدريجياً مع تقدم التلاميذ في العمر كما تنتشر بين الأولاد أكثر من البنات وبنسبة تتراوح بين أربعة إلى عشرة أضعاف". (محمد حسن العمايرة، 2002، ص: 165)

دراسة **محمد قطب:** جامعة الأزهر (1995):" وكانت عينة الدراسة (470) تلميذاً في ثلاث مدارس، أظهرت أن نسبة الإضطراب هي (6.2%) في المرحلة العمرية (7-9) سنوات وأكثر شيوعاً بين الذكور. تضاف هذه الدراسة إلى الدراسات العربية القليلة في هذا الموضوع". (عبد الله محمد الصباح "اطلاع مباشر في تاريخ 2007/09/05")

كما جاء في **وكالة الصحة العقلية الأمريكية:**" أن معدل انتشار الاضطراب (ADHD) بين الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض يصل إلى (20%) أما انتشاره بين الذكور والإناث فهو (6) ذكور مقابل (10) إناث". (فاطمة الزهراء الحاج صبري، 2005، ص:223).

وباستقراء نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الطالبة**زكور محمد مفيدة** في رسالة الماجستير المعنونة بـ:" الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي نشاط –دراسة استكشافية على عينة من معلمي المرحلة

الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات 2008/2007– كشف هاته الدراسة إلى أن نسبة انتشار اضطراب (ADHD) المقدر ب (25.01%) في (57) من أصل (81) مدرسة منها (15.67%) عند الذكور و(9.34%) عند الإناث، نسبة لايُستهان بها في مدارسنا الابتدائية.

وينتشر اضطراب (ADHD):" بين الأطفال في مختلف الطبقات الاجتماعية ومعدل انتشاره بين (5 و20) لدى أطفال المدرسة الابتدائية، ونسبة انتشاره لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشاره لدى الإناث، وينتشر أكثر بين الأقارب بالدرجة الأولى". (زكرياء الشربيني، 2001، ص:169).

كما أن العديد من الدراسات العلمية الخاصة بالنشاط الزائد أجريت بالنشاط الزائد أجريت على التوائم وعلى الوالدين بالتبني ساعدت في توضيح دور الوراثة في هذه المشكلة، فقد اتضح أن نسبة التماثل في النشاط كانت في أعلى لدى أحد التوائم المتماثلة نشاط زائد فمن المرجح أن يكون لدى التوائم الآخر أيضا نشاط زائد، وذلك بمعدل أكبر مما هو لدى التوائم غير المتماثلة (جوزيف وآخرون، ج1، 1999، ص: 470).

تقدم دراسة **معتز المرسي المرسي** (1998): عن دراسة التوائم فقد استهدفت تعرف التلاميذ مضطربي قلة الانتباه مفرطي النشاط والتعرف على الخصائص الاجتماعية والنفسية التي يتصف بها هؤلاء التلاميذ وتحديد نسب انتشار اضطراب قلة الانتباه– بفئتيه –لدى الجنسين– وكذا دراسة الفروق بين التلاميذ (ذكور/ الإناث) الذين لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط والتلاميذ (الذكور/ الإناث) العاديين في الخصائص النفسية

والاجتماعية وأُختيرت عينة البحث بعد تطبيق الأدوات الخاصة بمرحلة التشخيص، حيث حدد الباحث (378) تلميذ كحالات لاضطراب قلة الانتباه والعاديين موزعين كالآتي: (114) تلميذ لديهم اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، (50) تلميذة لهن اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (48) تلميذاً لديهم اضطراب قلة الانتباه غير المتميز (42) تلميذة لها اضطراب قلة الانتباه غير المتميز، (66) تلميذاً عادياً ليس لديهم اضطراب في الانتباه (58) تلميذة عادية ليس لديهن اضطراب في الانتباه، وقد تراوحت أعمار التلاميذ عينة البحث بين (8 و11) سنة ثم اختار الباحث 14 تلميذ من تلاميذ عينة الدراسة الأساسية ليمثلوا عينة دراسة الحالة ، منهم (08) حالات موزعة بواقع حالتين من كل مجموعة من المجموعات الأربع لاضطراب قلة الانتباه (6) تلاميذ موزعين بواقع ثلاث تلاميذ من كل مجموعة من مجموعتين التلاميذ العاديين.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين ذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لصالح الذكور، حيث كانت هاتان النسبتين على الترتيب: (9.44%)، (4.24%) وهذا يشير إلى أن نسب انتشار حالات اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث.
- عدم وجود فرق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في نسبة انتشار اضطراب قلة الانتباه غير المتميز، بالرغم من الزيادة النسبية لانتشار اضطراب قلة الانتباه غير

المتميز لدى الذكور عن الإناث حيث كانت هاتان النسبتين على الترتيب: (30.97%)، (3.56%).

- بلغت نسبة الانتشارالانتباه بفئتيه لدى الجنسين بصفة عامة (10.64%). (رضا أحمد حافظ الأدغم، جمال الدين محمد الشامي، عبد الناصر سلامة الشبراوي، "اطلاعمباشر بتاريخ 2006/11/25").

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث سابقة يمكن التوصل إلى أن:

- معظم الدراسات التي أُجريت في مجال اضطراب قلة الانتباه كانت على مجموعات من الأطفال في المرحلة الابتدائية ...للكشف المبكر عن حالات اضطراب قلة الانتباه ومحاولة علاجها قبل أن يستعصى علاجها فيما بعد.
- أكدت الدراسات أن نسبة انتشار اضطراب (ADHD) عند الذكور أكبر منه عند الإناث.
- أكدت الدراسات أيضا أن نسبة شيوع اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المختلط والمشترك أو المزدوج لدى الأطفال يعتبر الأكثر شيوعاً من بين الأنماط الأخرى – اضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بتشتت الانتباه، واضطراب النشاط الزائد/ قصور الانتباه المصحوب بالاندفاعية – خلال مرحلة الطفولة والذي تصل نسبته إلى (12.4%).

- يلاحظ من الدراسات السابقة أن نسبة الإصابة بالحالة تختلف حسب شروط التشخيص.
- الظروف البيئية عوامل مهيأة لظهور اضطراب (ADHD).
- يرتبط انتشار اضطراب (ADHD) بالظروف الاجتماعية.
- بعض الدراسات تشير إلى أن الوراثة لها دور في هذه المشكلة حيث توضح إلى أن هناك تأثيرا جينياً وراثياً يظهر بوضوح خلال التوائم المتماثلة، وستناقش الدراسة هذه النقطة بالتفصيل في عنصر أسباب اضطراب (ADHD) لاحقاً.

5.الاضطرابات المصاحبة لاضطراب (ADHD):

هناك بعض الاضطرابات التي تصاحب اضطراب (ADHD) منها:

- الاضطرابات السلوكية.
- الاضطراباتالانفعالية.
- اضطراب النوم.
- عدم التوافق الاجتماعي.
- صعوبات التعلم.
- التأخر الدراسي.
- الاستجابة الخاطئة.

- كثرة النسيان، وهي سمة من سمات ضعف الانتباه.
- شرود الذهن.
- ضعف القدرة على التفكير.
- الكتابة الرديئة.
- تجنب الموقف التعليمي.

6.أسباب اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD):

إن الأسباب كثيرة ومتعددة لحدوث هذا الاضطراب (ADHD) على الرغم من الافتراضات النظرية عن الأسباب المحتملة لهذه الأعراض، إلا أنه لا يوجد سبب محدد لهذا الاضطراب أجمعت عليه الدراسات والبحوث في هذا المجال.

فالكل يعتقد الأسباب حسب ما يراه من وجهة نظرهم حيث يعتقدون أن عامل الوراثة هو سبب الاضطراب والبعض الآخر ينفي ذلك، بينما هناك رأي ثالث يؤكد ارتباط العامل الوراثي الجيني مع العامل النفسي، لكن هناك بعض العلماء يرجعون سبب الاضطراب إلى عدة عوامل بيئية مرتبطة والبعض الآخر يرجع سبب الاضطراب إلى أسباب اجتماعية.

ترتكز أسباب ظهور اضطراب (ADHD) حسب الاتجاهات التي ذهب إليها العلماء كالآتي:

1.6. الأسباب الوراثية:

اختلف العلماء في تحديد الأسباب الوراثية حيث ظهرت ثلاثة اتجاهات في ذلك وهي:

1.1.6. الاتجاه الأول:

يؤيد وجود أساس بيولوجي لاضطراب (ADHD) وعلى أن منشأ (ADHD) يعود إلى مشكلات وراثية بيولوجية فبعض الدراسات ترجع الأسباب إلى:

- حدوث تلف في خلايا القشرة المخية، وخاصة في النصف الكروي الأيسر.
- خلل وظيفي في العمليات الإدراكية الخاصة بالانتباه والتشتت.
- تأثير جيني وراثي يظهر بوضوح خلال التوائم المتماثلة.
- وجود زملة توريث (**Tourettessyndroma**) وتنشأ هذه الزملة من العجز الوظيفي في الجهاز العصبي الذي يتضمن غالباً أعراض اضطراب (ADHD).(مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 28 بتصرف)

2.1.6.الاتجاه الثاني:

يؤيد عدم وجود أساس بيولوجي لدى أطفال ذوي الاضطراب (ADHD) ويستبعد عامل الوراثة كعامل مسبب له.

"واتفق مع هذا الاتجاه بالإجماع كل من المعاهد القومية في مؤتمر الصحة والنمو Conference National Insttitutes of HalthDevelopmenConsensue(1998) والأكاديميةالأمريكية

الأطباءالأطفالAmerican AcademyPeditries(2000) في أنه لا يوجد أساس بيولوجي لاضطراب (ADHD) لدى الأطفال". (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي، 2005، ص: 24).

نستخلص من الاتجاهين على أن الأبحاث لم تجزم بإثبات عامل الوراثة كعامل وحيد مسبب لهذا الاضطراب بل يوجد عامل آخر بجانبه ألا وهو عامل سيكولوجي أو نفسي يرتبط بين التأثير الجيني وسلوك النشاط الزائد/ قصور الانتباه. وهذا ما أدى إلىظهور اتجاه ثالث في تحديد الأسباب الوراثية.

3.1.6. الاتجاه الثالث:

من أنصاره **بيكهامPecham(2001):**" الذي يشير إلى وجود (جين الدوبامين) (D4) (Dopamin 4) الذي يعتبره المسؤول عن الحالات الوراثية وهو الذي ينظم النشاط الزائد/ قصور الانتباه وهو الشائع بين الأطفال ويوجد جين آخر يسمى (دوبامين) (D2) (Dopamin 2) لكن لا توجد لحد الآن دراسة توضح الدور الذي يلعبه هذا الجين" .(نفس المرجع السابق)

بينما كشفت أبحاث **جولدستين Goldstein(1999):** إلى وجود عوامل نفسية مؤثرة في هذا الاضطراب حيث أن النشاط المفرط عامة يصاحبه اضطرابات نفسية أخرى نذكرمن بينها:

- **المزاج:** وخاصة عندما يمتعض الوالدان من التهيج الإضافي الذي قد يسببه هؤلاء الأطفال، فالنشاط الزائد هو طريقة للدفاع عن الذات في وجه الرفض، وبالتالي انخفاض تقدير الذات، وزيادة مستوى التهيج لدى الطفل، لكن المزاج بمفرده لا يحدث سلوك النشاط الزائد". (خوله أحمد يحي، 2003، ص: 181).
- **التعزيز:**قد يؤدي التعزيز الاجتماعي إلى تطور النشاط الزائد أو إلى إستمراريته وخاصة عندما يكون في القسم، مما يؤدي بدوره إلى زيادة مستوى النشاط الزائد لديه.
- **النمذجة:**أشارت الدراسات والأبحاث أن الطفل الأقل نشاطاً يزيد مستوى نشاطه ويصبح قريباً من الطفل الأكثر نشاطاً، وقد يكو الوالدان بمثابة نموذج لمستوى نشاط الطفل. وقد يعملان على تعزيزه، على أية حال لا توجد أدلة عملية كافية تدعم هذه الافتراضات". (نفس المرجع السابق)

2.6. الأسباب البيئية:

يعتقد أن العوامل البيئية تسبب إثارة كبيرة للجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور اضطراب قصور انتباه/ فرط النشاط، وحاول كل من **دافيد وآخرون David. El.al فينجولد وآخرون Vingold. Et.al(1976)فيري فولر Fowler(1991)عثمان فراج (1999)،بيكهام Pecham(2001)** الربط بين عدة عوامل بيئية:

- التسمم بالرصاص ربما يأتي نتيجة للأكل أو استخدام بعض اللعب.

- المواد الكيميائية للطعام كحمض الأستيل الذي يوجد في تركيب بعض المواد لإعطائها النكهة أو لون صناعيا يؤدي إلى حدوث حالات مشابهة بأعراض اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- التلوث البيئي خلال فترة الحمل أو في مراحل الطفولة المبكرة والتي يحدث فيها نمو المخ والجهاز العصبي.
- اضطراب الزيادة أو النقصان في إفرازات الغدة الدرقية.
- الحساسية الزائدة لبعض الأغذية أو الروائح مثل الأطعمة التي تشمل الألوان الصناعية، ومحسنات طعام اللبن، الشكولاطة، البيض، الدقيق بعض الفواكه مثل: الخوخ، البرتقال، التفاح، وبعض الخضروات مثل: الفلفل ،الطماطم، الحلويات، السكريات التي يتناولها الأطفال بكثرة .
- بعض الأدوية والعقاقير خاصة التي تتناولها الأم أثناء الحمل دون استشارة طبية.
- تعرض الأم الحامل للأشعة مثل (أشعة اكس) بشكل زائد أو لعلاج كيميائي أو إشعاعي في الإصابة بالسرطان.
- إدمان الأم أثناء الحمل على التدخين أو الكحوليات أو المخدرات.
- إصابة الأم بأحد الأعراض التي توقف تغذية الجنين بالأكسجين، مثل: مرض السكر أو تعقد الحبل السري أو الولادة العسيرة.

- حالات الخلل الوظيفي لأذن الداخلية والعصب الدهليزي الموصل بينها و بين المخ (Cerabe/Vestibular) وقد ينجم عن خلل:
  - ✓ صعوبة المشي على خط مستقيم.
  - ✓ إعاقة في التعلم وفقدان التوازن.
  - ✓ اضطراب حركة مقلة العين أثناء القراءة ورسم أشكال دقيقة.
  - ✓ اضطراب في إصدار أصوات الكلمات والجمل أثناء الكلام.
  - ✓ صعوبة التآزر الحركي. (جوزيف وآخرون، 1999، ص: 471)، (خوله أحمد يحي، 2003، ص: 181).

3.6. الأسباب الاجتماعية:

توصل بعض العلماء نذكر من بينهم **باركليBarkley، وبريو وآخرون.Prior.et.al** إلى أن من الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى ظهور اضطراب (ADHD) هي:

- المعاملة السلبية من طرف الوالدين .
- الفشل والإحباط، وعدم التشجيع، وانخفاض احترام الذات والاكتئاب وقد تصل هذه السلوكيات إلى أن تكون أكثر من الاضطراب ذاته.
- الأسر ذات المستوى الاجتماعيوالاقتصادي المنخفض.
- التصدع الأسري.
- إهمال الوالدين للطفل وعدم رعايته.

- عدم توفر البرامج الخاصة بخفض النشاط الزائد/ قصور الانتباه في النظام التعليمي.
- عدم تلقي هذه الفئة من الأطفال الرعاية الجماعية اللازمة في المدارس ولا حتى العلاج المناسب لكي يتغلبوا على العوائق.
- عدم توفر معلومات واضحة للوالدين والمعلمين عن سمات الأطفال ذوي النشاط الزائد /قصور الانتباه (ADHD) وكيفية التعامل معهم.
- عدم الكشف المبكر على كيفية حالات اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط ومحاولة علاجها قبل أن يستعصى علاجها فيما بعد.
- العقاب البدني المتكرر للطفل ذي النشاط الزائد/ قصور الانتباه يؤدي إلى نتائج عكسية.
- زيادة فترة مشاهدة التلفزيون والانتشار الكبير لألعاب الفيديو السريعة.

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت حول أسباب اضطراب (ADHD) إلى تعدد هذه الأسباب بحيث يصعب أن تندرج تحت تصنيف أحادي وتتمايز هذه الأسباب كما يأتي في العرض الموجز الآتي:

- ✓ **عوامل عضوية بيولوجية:**وتتضمن الوراثة والعمليات الكيميائية الحيوية أو تلف المخ واضطراب وظيفته.
- ✓ **عوامل بيئية:** وتتضمن، مضاعفات الحمل والوضع والتسمم وسوء التغذية والعقاقير والتعرض للإشعاع والحوادث.

- ✓ **عوامل نفسية واجتماعية:** تتضمن، العلاقات بين الطفل ووالديه والعلاقات بين الطفل والأطفال الآخرين، والبيئية المدرسية.

وقد قام**فتحي مصطفى الزيات(1998)** وباستقراء الدراسات في تحديد أكثر هذه العوامل البيولوجية لاضطراب (ADHD) يفوق بكثير إسهام العوامل البيئية أن الجهاز العصبي المركزي، ومدى قرب وظائفه من السواء أو بعدها عنه يقف بقوة خلف اضطرابات (ADHD) لدى الأطفال. كما أن نظام الضبط الإستثاري الذي يرى بعض الباحثين بوجود خلل يعتريه لدى ذوي اضطرابات (ADHD) يرتبط أيضاُ بحالة الجهاز العصبي المركزي.

ويخرج **جوزيف. ف وآخرون(1999)** باستنتاج عام مؤداه هو أنه توجد عوامل متعددة يمكن أن تسهم في اضطراب (ADHD) وفي جميع الحالات ليست هناك مسببات واضحة للاضطراب وأن معرفة السبب قد يسهم بدرجة قليلة في خطة العلاج.

وهناك العلماء من يعقد المناقشة بشأن الاضطراب، وبهذا رأي من يصرون على أن هذه الإعاقة ليست حالة قائمة بذاتها بل هي مجموعة عناصر نابعة من حالات أخرى،وبالتالي تنشأ عن الأسباب الأصلية لهذه الحالات الأخرى.

كما أن **قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (1997)** لا يتضمن تقرير فقرة عن تحديد أحقية أصحاب هذه الإعاقة في خدمات خاصة على الرغم من أن العوامل البيولوجية والبيئية قد تؤدي إلى ظهور هذه الإعاقة –يقصد بالإعاقة اضطراب (ADHD)– وإن كانت هناك

أحكام خاصة باستحقاق تلاميذ هذه الفئة.من شخص يمتهن إحدىالمهن الطبية مثال طبيب مختص أمراض نفسية أو متخصص نفسي وجود اضطراب (ADHD). قد يُعني هذا التلميذ بخدمات خاصة بمقتضى القسم (504) (في قانون التأهيل المهني) ويحصل التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) وفق تشخيص (قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات 1997) على مذكرة تحديد نوعية الرعاية التي يحتاجونها حتى يستفيدوا من الفرص التعليمية المتاحة. (انظر للملحق رقم :1، 2، 3، 4).

7 .ADHD و أبحاث الدماغ

الفيزيولوجيا المرضية هو مصطلح طبي يستخدم لوصف التغيرات والاختلافات في الجسم أو (الدماغ) في حالة (ADHD. عندما يكون الشخص لديه اضطراب أو حالة معينة.

بحوث تصوير الهيكلية على الكيمياء العصبية من (ADHD) توريط الأنظمة جبهي تحت القشرية الكاتيكولامينات Catochomine الغنية في الفيزيولوجيا المرضية من (ADHD. فعالية الأدوية المنشطة جنباً إلى جنب مع النماذج الحيوانية من فرط النشاط، يسيرون أيضاً إلى اضطراب الكاتيكولامينات كمصدر واحد على الأقل من (ADHD) خلل في الدماغ.

يُشير **جاماJama**في **2002/11/9**: إلى دراسة لمدة 10 سنوات من قبل المعهد الوطني للصحة العقلية وجدوا أن أدمغة الأطفال والمراهقين الذين يعانون من (ADHD) هي من 3- 4% أصغر من تلك التي للأطفال الذين ليس لهم هذا الاضطراب وأن العلاج الدواء ليس هو السبب.

ويجري تصوير الأعصاب البحوث الأساسية لمواصلة ترسيم الفيزيولوجية المرضية من (ADHD) وتحديد الأداة التشخيصية لتصوير الأعصاب، وإلقاء الضوء على الآثار

الفيزيولوجية للعلاج، ومع ذلك فإن الأبحاث ليست قاطعة بما فيه الكفاية للتطبيق العملي من تصوير الأعصاب.(Dendy ، 2002C.)

العديدمن الأعراض كأعراض (ADHD) من الغفلة ضعف الوظيفة التنفيذية تسير الوظائف التنفيذية لمجموعة واسعة من عمليات السيطرة المركزية في الدماغ التي تنشط ودمج وإدارة وظائف الدماغ الأخرى. ومن مكونات الوظيفة التنفيذية :

- عمل الذاكرة واسترجاع (عقد الحقائق في الاعتبار أثناء معالجة المعلومات والوصول إلى الحقائق المخزنة في الذاكرة طويلة المدى).
- التنشيط والإثارة والجهد (بدء، مع إيلاء الاهتمام، استكمال العمل).
- تحكم العاطفة (تحمل الإحباط التفكير قبل التصرف أو التحدث).

هناك دراسة حديثة وجدت تشوهات في مسارات الألياف في القشرة الأمامية، ويعتقد أن هناك القاعدية، الدماغ، المخيخ ويشارك في هذه المناطق الاهتمام والسلوك المتهور، وتثبيط النشاط الحركي.

تشير النتائج إلى أن الدوائر الكهربائية في المخ محددة التي تربط مناطق مختلفة من الدماغ قد يكون تغيير في الأشخاص الذين من (ADHD) فإنه ليس من المستغرب إن نجد الأطفال الذين يعانون من (ADHD) غالباً ما يعانون من مشاكل مع تنظيم الانتباه والسلوك والتعلم. (Brown,T.2000)

وفي دراسة نشرت من قبل :**تارا ,وبيتر , وتانوك Tara McAuley ,Peter ,Chaban, : Rosemary Tannock,2009**المعنونة بـ :**الاختلافات في دماغ (ADHD) نظرة عامة حول الدماغ.**

هناك ثلاثة أجزاء رئيسية من الدماغ: المخ– المخيخ– وجذع الدماغ.

مناطق الدماغ المرتبطة بـ (ADHD) بعد االتصوير وتشريح وظيفته كل جزء من الدماغ وجد أن هناك تشارك في (ADHD) كما يلي:

1) العقد القاعدية Basal Ganglia:

العقد القاعدية هي مجموعة من الهياكل كل داخل كل نصف الكرة المخية،العقد القاعدية تحكم استجابتناللتعزيز (على سبيل المثال المكافآت).

2) الدماغ Brinstem:

الدماغ يمرر رسائل بين الجسم والدماغ التي تسيطر عليها التنفس وضغط الدم ودرجة حرارة الجسم، ضربات القلب، والجوع، والعطش وأنماط النوم، الأعصاب القحفية تنشأ من الدماغ.

3) المخيخ Cerebellum:

المخيخ يتحكم في الموقف، والتوازن والتنسيق الحركي، والحركة على سبيل المثال فإنه يسيطر على التوقيت على النمو المطلوب لإجراءات مثل المشي والعزف على البيانو.

4) الجسم الثفني Corpus callosum:

الجسم الثفني هي خرقة سميكة من الألياف العصبية التي تربط نصفي المخ، وتتيح لهم التواصل وتبادل المعلومات.

5) الفص الجبهي Frontal Lobe:

الفص الجبهي تتحكم في طرق تفكيرنا، والعمل والاهتمام، وهنا يشمل التخطيط والتنظيم والسلوك الرصد.

6) الفص الجداري Parietal Lobe:

تفسير الأحاسيس والرسائل من أجزاء أخرى من الدماغ، وهي تفسير لمسة، ودرجة الحرارة، والألم، والأصوات، والمعلومات البصرية المكانية عن بيئتها، أنها تساعدنا على فهم الشكل والحجم، والتوجيه، تمثل الأرقام والكمية في أذهاننا.

أما المخ فهو أكبر جزء من الدماغ ويملأ معظم الجمجمة العليا. يستخدم المخ المعلومات من الحواس الخمس لدينا لمساعدتنا على فهم ما يحدث حولنا، بعد ذلك يقول لجسمنا كيفية الرد. كما يسيطر على عواطفنا وقدرتنا على التحدث والتفكير والقراءة والتعلم يسمى سطح المخ والقشرة المخية أو المادة الرمادية.

وتنقسم القشرة الدماغية في نصفي الكرة المخية اليمنى واليسرى ترتبط نصفي الكرة الأرضية من قبل عصابة سمكية من الألياف العصبية تسمى الجسم الثفني، والذي يسمح لهم بالاتصال وتبادل المعلومات.وينقسم كل نصف الكرة إلى فصوص: أمامي والزمانية الجداري، والفص القذالي:

1) الفص الجبهي Froutal lobes:

هي هياكل كبيرة ومعقدة، أنها تحتوي على القشرة الحركية، التي تسيطر على الحركة أنها مهمة للخطاب، والتخطيط، وحل المشكلات، والسلوك الاجتماعي والعاطفي والوعي الذاتي والتحكم الذاتي أيضاً.

2) الفص الصدغي Temporal lobes:

هي المنطقة الرئيسية المسؤولة عن الذاكرة حول الوقائع والأحداث، جنباًإلى جنب مع الجهاز الحوفي the limbic systemفإنها تساعدنا على التعبير عن المشاعر والعواطف وفهم الآخرين يبدو أن لديها تأثير على شخصيته، بل هي أيضا مهمة جداً تساعدنا على فهم اللغة والأصوات مثل الموسيقى كان الأطفال الذين يعانون من الأعراض أكثر شدة (ADHD) المادة الرمادية أقل الزمنية في دراسة واحدة.

3) الفص الجداري Porietal Lobes:

تفسير الأحاسيس والرسائل من أجزاء أخرى من الدماغ، لأنها تجعل العلاقات بين المعلومات المختلفة من جميع الحواس والذكريات المخزنة، هذه الفصوص تفسير الملمس ودرجة الحرارة والألم والأصوات والمعلومات المرئية حول الكائنات والبيئة، أنها تساعدنا على الشكل والحجم والملمس.

4) الفص القذالي Occipital Lobes:

تحتوي على مراكز الرؤية الأولية، وكذلك المناطق التي تساعدنا على التعرف على الأشياءبصريا وفهمما تعنيه الكلمات المكتوبة.

تحتسطحالمخهوالمادةالبيضاءوالهياكلالأكثرعمقاًالعقدالقاعدية،الجهازالحوفيوالتي ترتبطارتباطاً وثيقا.

- **العقد القاعدية:**

هي مجموعة من الهياكل في جميع أنحاء المهاد، التي تشمل putamen الكرة الشاحبة والنواة المذنبة، العقد القاعدية مهمة للحركة التطوعية والمساهمة في مهارات التعلم التي يسيطرون عليها استجاباتنا للتعزيز أو المكافآت.

- **الجهاز الحوفي:**

هو عبارة عن شبكة معقدة من مناطق التي تشمل اللوزة (الحصين)، كذلك الأجزاء الداخلية من الفحص الصدغي الجبهي، والجدري، لجهاز الحوفي هو "البدائية" أو الجزء "الحيوان" من دماغنا لأنها تسيطر على الفور والاستجابات الفورية لدينا للمؤتمرات "ردود الفعل العزيزي".

أما المخيخ يقع تحت المخ في الجزء الخلفي في الدماغ وتنسق لدينا توازن وحركات معقدة على سبيل المثال، يتم تنسيق إجراءات المشي أو العزف على البيانو قبل المخيخ فهو يساهم في السيطرة على الكلام، وأيضا يشارك في العديد من الوظائف مثل التنفس، وضغط الدم ودرجة حرارة الجسم، ضربات القلب والجوع والعطش و أنماط النوم.

تُرى كيف يعمل الدماغ في (ADHD)؟

(ADHD) هو ليس نتيجة الكسل، وضعف الدافعية و الذكاء منخفضة، والعصيان وسوء التنشئة أو الأنانية على سبيل المثال لا الحصر. على الرغم من وجود (ADHD) لا يستبعد من وجود بعضمن هذه الصعوبات، وهذه المشاكل لا تسبب الغفلة المزمنة، وفرط النشاط والاندفاع –الأعراض الأساسية من (ADHD).هو اضطراب طبي يمكن أن يكون سببه عدد من العوامل التي تؤثر على كيفية تطور الدماغ ووظائفه

تتيسر البحوث الحالية الفحص الجبهي، العقد القاعدية، النواة المذنبة، المخيخ، وكذلك مناطق أخرى من الدماغ وتلعب دوراً هاماً في (ADHD) لأنهم يشاركون في العمليات المعقدة التي تنظم السلوك ويشار وإلى هذه العمليات أعلى من أجل وظائف تنفيذية وتشمل

المهام التنفيذية عمليات مثل:التثبيط والذاكرة العاملة والتخطيط والرصيد الذاتي، والتنظيم العاطفي، وفقا للنموذج الحالي لـ(ADHD) التي وضعها الدكتور **باركلي**، ومشاكل في تثبيط الاستجابة العجز الأساسية في (ADHD) هذا له تأثير المتتالية على الوظائف التنفيذية الأخرى المذكورة أعلاه. (Barkley,1997)

يتفق العلماء أنه ليس هناك سبب واحد للإعاقة وأن (ADHD) هو اضطراب طبيالذييؤثر على مناطق عدة في الدماغ مع المنطقة الأمامية من المحتمل وجود أكبر مشاركة تلك المناطق المعنية هي المسؤولة عن وظائف تنفيذية معنية التي تتحكم في تنظيم السلوك و الذاكرة العاملة، والتفكير، والتخطيط و التنظيم.

وجاء مقال نُشُر في **الأحد 2012/01/22** من قبل **:بيني ويليامز Benny Williams**واصفاً ما يحدث عصبيا في الأدمغة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) إلى أن العديد من مناطق الدماغ قد تتأتى بهذا الاضطراب، ويرتبط كل من هذه المناطق من الدماغ مع وظائف مختلفة وهي تشمل الجبهي فصوص، آليات مثبطة للالحاء النظام الحوفي، شبكي تفعيل وأكثر من ذلك.

يساعد الفص الجبهي على الالتفات إلى المهام والتركيز واتخاذ قرارات جيدة وتخطط للمستقبل، وتعلم وتذكر ما يتعلم. الفحص الجبهي يساعد أيضا على التصرف بشكل مناسب لحالة معينة. القضايا العاطفية مثل الغضب الإحباط والتهيج التي تأتي باندفاع في بعض أنواع (ADHD) ربما تأتي من القشرةقبل الجبهة.

الآليات المثبطة من القشرة تبقى لنا من كونه مفرط، من قول الأمور بدوره، ومن الحصول على مرض جنون في أوقات غير مناسبة، للحصول على أمثلة. هذه الآليات المثبطةمن القشرة للمساعدة في "تمنع" سلوكاً لقد قيل أن (70)%من الدماغ هو هناك تمنع غيرها من(30)%من الدماغ.

عندما لا تعمل الآليات المثبطة بكفاءة كما ينبغي، ثم يمكننا أن نرى نتائج ما يسمى أحيانا "اضطرابات ديس، تثبيط"مثل سريع الغضب وسوء عملية صنع القرار، وفرط النشاط...الخ.

فالجهاز الحوفيهو قاعدة من عواطفنا ويقظة للغاية إذا كان الجهاز الحوفي هو الإفراط في تفعيلها، أي شخص قد يكون تقلب المزاج واسعة، أو نوبات الغضب السريع. وأنه قد يكون أيضا " أكثر من أثار"سريع إلى باغت ، ولمس كل شيء من حوله شديدة الحذر. ومن شأن الجهاز الحوفي بشكل طبيعي تنص على تغييرات الطبيعية العاطفية، ومستويات، طبيعة من الطاقات والنوم العادية الروتينية، والمستويات العادية للتعامل مع الإجهاد. النتائج والجهاز الحوفي المختلة في مشاكل مع تلك المناطق.

اضطراب نقص الانتباه قد يؤثر على واحد أو اثنين أو كل ثلاثة من هذه المناطق، مما أدى إلى العديد من "الأنماط" مختلفة أو"ملامح" الأطفال (والكبار) مع اضطراب نقص الانتباه.
ما الذي يسبب هذه النظم المختلفة من الدماغ للخروج من التوازن مع نقص الانتباه فرط النشاط اضطراب الأفراد؟

ويمكن العثور على الجواب من نظام تفعيل الشبكي هو مركز الانتباه في المخ. وذلك هو مفتاح "تشغيل الدماغ" وكذلك يبدو وأن مركز للتحفيز يتم توصيل نظام شبكي تفعيل عند قاعدته إلى الحبل الشوكي حيث يتلقى المعلومات المباشرة حتى المتوقع مساحات حسبية تصاعدية. تشكيل الدماغ الجذعية شبكي يمتد على طول الطريق حتى منتصف الدماغ. في الطريق، ويربط جذع الدماغ إلى القشرة في شبكة الاتصالات.

تفعيل نظام شبكي هو عبارة عن مجموعة معقدة جداً من الخلايا العصبية التي تكون بمثابة نقطة التقاء لإشارات من العالم الخارجي والبيئة من الداخل وبعبارة أخرى هو جزء من الدماغ حيث العالم الخارجي من أنت ؟ وأفكارك ومشاعرك من "الداخل" من أنت؟ تلبية نظام

شبكي تفعيل قادر جداً على توليد الآثار الدينامية على نشاط القشرة بما في ذلك الفحص الجبهي التنفيذية، ومراكز النشاط الحركي في الدماغ.

تفعيل نظام شبكي يلعب دوراً هاماً في تحديد ما إذا كان هذا الشخص يمكن أن يتعلم ويتذكر الأشياء بشكل جيد أم لا، بشأن ما إذا كان أو لم يكن الشخص هوالتسرع أو للرقابة الذاتية، بشأن ما إذا كان أو لم يكن الشخص لديه مستويات النشاط الحركي مرتفعة أو منخفضة وحول ما إذا كان أو لم يكن الشخص المتحفز أو بالملل بسهولة.

نظام شبكي تفعيل هو مركز التوازن للأنظمة الأخرى المشاركة في التعلم، وضبط النفس أو الكبت أو التحفيز عندما يعمل بشكل طبيعي، لأنه يوفر الوصلات العصبية أن هناك حاجة للتجهيز والتعلم من المعلومات، والقدرة على تولي اهتماماً لهذه المهمة الصحيحة. إذا كان النظام الشبكي تفعيل لا يثير الخلايا العصبية في القشرة بقدر ما يجب ثمّ نرى النتائج من القشرة أثارت تحت مثل صعوبة التعلم، وضعف الذاكرة والقليل من ضبط النفس، ...الخ.

في الواقع إذا فشل نظام شبكي تفعيل متحمس جدا وأثارت القشرة أو الأنظمة الأخرى من الدماغ أكثر من اللازم؟ سوف نرى الأفراد مع الاستجابات المفرطة، فرط التيقظ ولمس كل شيء ويتحدث كثيراً، لايهدأ، ومفرط وبالتالي فإن نظام شبكي تفعيل يجب تنشيط إلى مستويات العادية لبقية الدماغ لتعمل كما يجب.

ماهي العوامل التي يمكن أن تسبب نظام شبكي التفعيل إما أن يكون الإفراط في تنشيط أو تحت تفعيلها؟ وفقا **لكلية الطب بجامعة هارفارد،** و البحوث الحالية تشير بقوة إلى أن اضطراب نقص الانتباه (ADHD) والناجمة جزئيا عن نقص بإفراز في نظام شبكي تفعيل تصاعدي. ويعتقد أن الأدوية المنشطة مثل الريتالين وزيادة مستويات بالإفراز في ذلك الجزء من الدماغ، فضلا في زيادة مستويات وأثار بإفراز الدوبامين في الفحص الجبهي.

هذه استراتيجية علاج تعمل بشكل جيد للأطفال (ADHD)، وكذلك إلى حد ما بالنسبة للآثار أكثر من التسرع مفرط الأطفال (ADHD) ومع ذلك للأطفال الذين لديهم نظام شبكي التفعيل الأفرادأثارت لتبدأ، واستخدام المنشطات وغالباً ما يؤدي إلى تفاهم المشاكل مع المزاج، والنوم، والإفراط في اليقظة أو القلق.

نشعر كثيراً بالأسف لهؤلاء الأطفال يعانون في (ADHD) التسرع، القول المفاجئ إلى أول ما يتبادر إلى أذهانهم عندما يُسأل سؤالاً، لاسيما إذا كان على وشك الحصول في ورطة، كما يعرف معظم الآباء و الأمهات، أن أول ما يخرج كما كان الجواب عادة كذبة. ومن ثمّ لديه ما تبقى من ساعة للتستر على كذبة، أو أن كلا من والديه يعرف أنه هو كذب.

هذا هو المشهد الكلاسيكي للطفل مع (ADHD) الوقوع في مشاكل بسبب الاندفاع له كعلاج، نحن نشجع الآباء لتحذير الأطفال أنهم على وشك أن يطلب مسألة خطيرة جداً وأنه مطلوب على الإطلاق. وأن الطفل ليس للإجابة على السؤال لمدة 30 ثانية بعد أن طلبحتى يتمكنوا من التفكير بوضوح حول ما يريدون للرد والحصول على ذلك الحق في المرة الأولى.

يُنظر للاندفاع في (ADHD) بطريقتين:

إما أن يقول شيئاً من دون تفكير أولاً. أو لا أقول "لا" لنفسك تثبيط لنفسك عندما يجب عليك أن تفعل ذلك.

يبدو أن الشخص مع الاندفاع كجزء من (ADHD) لديه قدرة طبيعية ليقول "الذهاب" على مستوى الجهاز العصبي، ولكن قدرتهم على قول "لا" أو إيقاف" يأتي مجرد جزء من الثانية أبطأ. ونتيجة لذلك غالباً ما يتم القيام به الاستياء، أو قال من دون ممارسة الكثير من ضبط النفس.

هناك بعض الأبحاث الجديدة مثيرة جداً للاهتمام من **مركز جامعة فاندربيلتVanderbiltللتكاميلة وعلم الأعصابالإدراكي** الذي يساعد على تفسير الاندفاع في (ADHD). من البيان الصحفي، وهنا أساسيات الدراسية:" نحن نفكر في الناس الذين هم التسرع كما يتصرف بسرعة كبيرة جداً"، وقال **هوردن لوغان،** أحد الباحثين. الأطفال الذين يعانون من (ADHD) هي في الواقع أبطأ على المهمة "اذهب" فهؤلاء الأطفال لن يذهبوا بسرعة كبيرة جداً، توقفوا ببطء شديد".

إن البحوث رؤى جديدة في كيفية التحكم في حركات الدماغ مما يساعد على شرح الاندفاع من الناس مع الاضطراب نقص الإنتباه وفرط المشاط، ووفقاً الدراسة المؤلف المشارك **جيفري شالschallJeffrey، وبروسنونbnonson** أستاذ علم الأعصاب.

وفي **2012/11/29** مقال آخر من قبل ; **شيلا وودز sheila woods** يتحدث عن أبحاث الدماغ و والمرونة (ADHD).

تقول **شيلاSheila** لدينا أكثر من 100 من الهرمونات والمواد الكيمائية في الدماغ يركض أجسامنا كنت أعرف الكثير منهم أشياء مثل **التستوسبترونTestostorone**و**الأدرنالينAdrenaline** و**السيبروتونينSerotonin** و**الدوبامينDopamine** وعندما نعيش حياة تنتج على مستوى عال من واحدة من هذه المواد الكيميائية على مدى فترة طويلة من زمن لسبب ما، تبدأ تلك المادة الكيميائية لتشكيل ونحت خصائص معينة من الدماغ.

الطبيعة هي محايدة عن الحياة ونحن في طريقنا لديهم، يمكننا أن نذهب إما للطريق الصعبة والمرهقة والحياة المؤلمة أوالسليمة والحياة السهلة في كلتا الحالتين، والطبيعة تمنحك الدماغ الذي يمكن أن يتكيف.

على سبيل المثال، واحدة من المواد الكميائية الرئيسية المرتبطة الإجهاد يسمى الكوتيزول، صمم أن يكون الكورتيزول مرتفع لمدة 20 دقيقة في كل مرة ومن ثم فإنه يقلل ويجعل طريقها للخروج من نظامنا، إذا كنت في حالة ارتفاع ضغط حيث كنت تواجه التهديد المستمر أو الإجهاد، ويبقى الكورتيزول مرتفعة لفترات طويلة من الزمن علينا جميعاً أن مثل هذه التجارب، بعض المشاريع العالية حقاً الشخص في العمل الذي يؤكد لنا بها لمدة ثلاثة أسابيع أو لطفل في سن المدرسة اختبار التاريخ، فماباالك شخص لديه مستويات عالية من التوتر في وقت مبكر من الحياة فإساءة معاملة الأطفال، والعنف المنزلي، والذين يعيشون في منطقة حرب، يمكن أن المجاعة تقتل الكورتيزول في الواقع قبالة الخلايا الجنين في الدماغ، ومن ثم مناطق معينة من الدماغ هي أصغر مما لو كانوا في نهاية المطاف ودون الكورتيزول.

هرمونات الإجهاد ممارسة تأثير في الدماغ ونحن في نهاية المطاف مع الدماغ الذي هو من خصائصه "المكافحة أو الهروب" على سبيل المثال، الناس الذين لديهم الصدمة من الحمل وحتى السنوات طفل صغير لديها خط الأساس أعلى من هرمون الكورتيزول في أجسامهم، ونتيجة لذلك هؤلاء الناس لديهم فتيل .قصير جداً بالإضافة إلى ذلك، لديهم وقت صعب للغاية تهدئة أنفسهم، التهدئة هي المهارة التي يحتاجونها للتعلم.

أنه من المغري أن أقول هذا هو التأقلم، ولكن إذا كان شخص ما قادراً على اتخاذ الميل البيولوجية على أن تكون متهورة وأنهم قادرون على تعلم مهارات اتخاذ القرارات الجيدة بطريقة سريعة، ونحن نقول أنها حاسمة ونحن نقول أنها تجعل المديرين التنفيذين جيده، والأطباء والمحامين...الخ.

جميع مناطق الدماغ لا تتطور بشكل كامل في آن واحد، التنمية تتكشف المنطقة حسب المنطقة –تزويدنا بقاء الأساسية وغيرها من القدرات اللازمة في كل مرحلة مع تطور كل

جزء من الدماغ، وهناك أوقات حرجة منطقة الدماغ عندما يشكل الشامل، هناك أيضاً فترات حساسية منطقة الدماغ تكيّف الصفات الوظيفية مع افتراض البيولوجية التي ستتبع عادة أنماط من الخبرة في مرحلة الطفولة.

كل منطقة من الدماغ لديها فترات حرجة وحساسة عندما تتأثر بشكل خاصمن قتل التجربةالأشهر والسنوات الأولى من الحياة التأسيسية خلال فترة الرضاعة وسنوات طفل صغيروأجزاء كثيرة من الدماغ حساسية للتجربة التكيف خلال هذه الفترة التأسيسية يشكل منصة الخلوية المراحل المقبلة من التنمية للظهور، هذا هو السبب في أن الناس يقولون في مرحلة الطفولة المبكرة وهذا هو مهم جداً وهم على حق.

ولكن في مرحلة الطفولة المبكرة ليست هي فترة حساسة التنمية فقط، وفقاً لأحدث البحوث، مرحلة الطفولة الوسطى من 7 إلى سن 9 أو 10 سنوات خلال فترة البلوغ وأيضاً حول الأعمار 15 و 16 ومن المعروف أن فترات التنمية الحساسة في الدماغ، هناك سبب وجيه للاعتقاد بأن هذه الفترات الحرجة والحساسة التنموية هي أيضاً نوافذ الفرصة لبناء المرونة بعد كل شيء، هذه هي الأوقات عند الدماغ الحساسة للتجربة سيئة أو جيدة لذلكمع العلم أن هذه الأوقات يمكن أن تساعدنا على القيام بعمل أفضل الأبوة والأمومة والأطفال صعبة في الطرق التي تعزز الصحة مدى الحياة.

بالإضافة إلى ذلك، طبيعته يعطي لنا الاستعداد الجيني الوراثي، سيكون لديك أنف العم أولون شعر الجدة؟ وينطبق نفس الشيء على (ADHD). أدمغتنا تتطور مع هذه الرموز الوراثيةمطبوعة ومن ثم العوامل البيئية، مثل ذلك التي نوقش أعلاه، يمكن أن ينحت الدماغ لديهم سوء تنظيم الانتباهوالاندفاع، وفرط النشاط أي اثنين من العقول على حد سواء، وليس اثنين من الأطفال يقودنا على حد سواء لندرك أهمية قرارات العلاج صقل لكل طفل.

ويستمر البحث لمعرفة مناطق معينة ومواد كيميائية في الدماغ للمسيطرة على أعراض (ADHD).

مازلنا في أبحاث الدماغ و (ADHD) لنعرج على مقال بعنوان:**بحوث حول التصوير والعصبية و (ADHD).**

يشتبه الباحثون منذ فترة طويلة أن (ADHD) كان مرتبطاً بطريقة أو بأخرى مع تشوهات أو تأخر النمو في وظائف الدماغ .دعم مثل هذا التفسير في 1990 والعديد من الدراسات العصبية تظهر العجز في الأداء من قبل الأطفال الذين يعانون من (ADHD) على الاختبارات التي تمت المفترضة لتقييم الفص الجبهي والوظائف التنفيذية، علاوة على ذلك كانت الأبحاث النفسية في العقود السابقة واقتراح **Underadvivity**الدماغ وبخاصة عملها ذات الصلة بالفص الجبهي، وبالتالي لم يكن هناك سبب وجيه للشك في تأخير أو تشويش العمل في الدماغ، وخاصة الفص الجبهي قد يكون متورطاً في هذا الاضطراب.

وكانت**هايندوزملائها،et.alHynd**أول من استخدم التصوير بالرنين المغناطيسي لتقييم هياكل الدماغ في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وركزت على حجم الدماغ الكلي فضلاً عن مناطق معينة في أقسام الدماغ الأمامي والخلفي، تمّ العثور على الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لديهم المناطق القشرية الأمامية أصغر بشكل غير طبيعي، وخاصة على الجانب الأيمن، وأنها تفتقر إلى التماثل الطبيعي بين اليمين واليسار الجبهي تركز الأبحاث اللاحقة لهذا الفريق على حجم الجسم الثفني، وجد أن كل من الأمامي والخلفي وأجزاء كانت أصغر عند أطفال الذين يعانون من (ADHD) ومع ذلك في دراسة لاحقة ثم العثور فقط على المنطقة الخلفية لتكون أصغر بكثير الذين وجدوا في منطقة أصغر المذنبة اليسرى في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) الذين وجدوا المناطق الأمامية أصغر من الجسم الثفني.

وفي الآونة الأخيرة، نشرت اثنين من فرق البحث باستخدام التصوير المغناطيسي الدراسات مع عينات أكبر بكثير من الأطفال الذين يعانون من (ADHD). هذه الدراسات الموثقة الفص الجبهي الأيمن أصغر بكثير ومناطق الجسم المخطط أن تكون أصغر من اليمنى، على الرغم من بعض التناقضات في هذه الدراسات ومعظم المتورطين في شبكة الفص الجبهي الجسم المخطط كونه أصغر عند الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لا تنطوي في الواقع ضعف في تطور الدماغ، وخاصة في مناطق الفص الجبهي، الجسم المخطط، وأن هذه العاهات من المحتمل أن تكون قد نشأت في التطور الجيني، مواصلة التقدم في تكنولوجيا التصوير العصبي لتوفر تطورات جديدة مثيرة وكاشفة في البحث عن الاختلافات الهيكلية في الدماغ التي تكمن وراء هذا الاضطراب.(انظر الملحق رقم : 5).

وفي **2004/01/2** نشر **RosckJim**في مقال بعنوان **Brain ScansRevel: Physiology of ADHD**

تقنية جديدة عالية الدقة، خرائط ثلاثية الأبعاد لأدمغة الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه (ADHD) تشير إلى الاختلافات التشريحية هامة ومحددة في مناطق من الدماغ يعتقد أن السيطرة على أنظمة الانتباه والتحكم المثبطة، مقارنة مع مسح الدماغ للأطفال دون إعاقة.

ويعتقد من هذه الصور تكون الأكثر تقدماً حتى الآن للكشف عن أساس التشريحيةللاضطراب. **البزابيت سويلElizebeit Sowellدكتوراه في الطب، وهو أستاذ مساعد في علم الأعصاب في كلية دفيد جيفن David Geffen للطب في جامعية كاليفورنيا في لوس أنجلس، وزملائها** استخدم تقنية عالية الدقة التصوير بالرنين المغناطيسي (**MRI**) وتحليل الكمبيوتر المتطورة لتحديد أدق لمجالات محددة من الدماغ تساهم في أعراض (ADHD).

من إجراءات المورفومترية لدينا تسمح بتوطين أكثر دقة من الاختلافات مجموعة تفعيل الأساليب المستخدمة في الدراسات السابقة، وقال **سويل** في بيان صحفي نتائجها بالتالي تشير إلى أن الاضطرابات في القشور الفص الجبهي تكون مترجمة إلى أكثر الجوانب السفلية لمناطق الفص الجبهي مما كان موضع تقدير من قبل، وتشير النتائج التي توصلنا إليها أيضا أنه تم تمثيل تشوهات الفص الجبهي بشكل ثنائي، من ذلك إلى نتائج في الغالب من جانب والحقيقة التي تمّ التأكيد عليها في تقارير من ذلك إلى النتائج في تقارير أخرى.

تعاونت مع **برادلي يترسون**Bradley Peterson**سويل، وسوزان ميرفيكروسبي**MurphyCrosby**أستاذ الطب النفسي في جامعة كولومبيا** ومعهد ولايته نيويورك النفسي، لصورة 27 طفلاً (11فتاة و16 بنين) مع (ADHD) ومقارنتها مع 46 طفلاً دون (ADHD) الذين كانوا يقابل بالنسبة للعمر وللجنس، نتائج الدراسة التي مودتها المعاهد الوطنية للصحة منح فضلاً عن الوقف سوزان ميرفي كروسيبي في كولومبيا.

بالإضافة إلى ذلك لوحظت زيادات كبيرة في حجم المادة الرمادية في مناطق واسعة من القشور. الجداري الخلفي الصدغيأقل شأناً من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) مقارنة مع الأطفال في السيطرة على الانتباه والسيطرة على الانفعالات.

تمّ تصوير جميع الأطفال باستخدام نفس الماسح الضوئي التصوير بالرنين المغناطيسي في **جامعة بيل**، ثمّ تمّ معالجة الصور الأساسية في مختبر في **جامعةكاليفورنيا** العصبية التصوير باستخدام الكمبيوتر المعقدة لبناء الخرائط السطحية ثلاثية الأبعاد للدماغ، ثم حدد الباحثون بشق الأنفس على كل صورة المخ سلسلة من 80 معالم تشريحية موحدة، والتي تمّ استخدامها لإنشاء مركب متوسط لكل من مجموعة (ADHD) والسيطرة على المجموعة بهذه الطريقة يمكن أن يقابل الدماغ كل طفل مكانياً، والحفاظ على الاختلافات في حجم وشكل الدماغ.

كانت خريطة ثلاثية الأبعاد الناتجة من الدماغ لكل طفل في الواقع ارتفاع القرار ويمثلون أكثر من **000.65** نقطة الفردية على سطح القشرة، النقاط على الدماغ كل موضوع من ثمّ تمت مقارنة مع متوسط صورة مركبة لخلق كل من مجموعة (ADHD) والسيطرة على المجموعة.

قيّم الباحثون اختلافات في البنين والبنات، بشكل فردي وكذلك جماعي . وأشارت دراسات حديثة أن تشوهات في نشاط الدماغ وبنيته قد تختلف بين الفتيان والفتيات مع (ADHD). ومع ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. حذر الباحثون ومع ذلك أنه يسبب حجم العينة التي كانت صغيرة إلى حد ما، والاختلافات قد لا يكون ملموساً.

الغالبية العظمى من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) تصويرها في هذه الدراسة كانوا يتناولون الأدوية المنشطة في وقت التصوير أو قد اتخذت الأدوية المنشطة في الماضي. نلاحظ **سويل** أنه ليس من الممكن تحديد بأي قدر من اليقين ما إذا كانت الاختلافات كبيرة التشريحية لاحظوا ومن المقرر في جزء منه أو كله، إلى الدواء، ومع ذلك فقد لاحظت أبحاث أخرى أي تغيرات التشريحية المرتبطة باستخدام وسيطة الأجل من الأدوية المنشطة من قبل الأطفال المراهقين الذين يعانون من (ADHD).

التخفيضات في الحجم الفص الجبهي المناطق التي لاحظها **سويل Sowellوزملاءه** تتفق مع تقارير أخرى من انخفاض حجم الفص الجبهي في الأطفال الذين يعانون من (ADHD). أساليب التصوير أكثر تقدماً والتحليل المستخدمة في الدراسة الحالية، ومع ذلك تشير إلى تلك التخفيضات تكون مترجمة إلى أكثر الجوانب السفليه لمناطق الفص الجبهي مما كان يتحقق من قبل، أخذت معاً، لا تزال قاعدة الأدلة لبناء ودعم أصغر وقشور الفص الجبهي الجانبي لا تسبب وظيفته في الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

وأشار **سويلSowell**والمؤلفون المشاركون لها أيضا أنه في حين قمنا بقياس كثافة الرمادي المسألة في سطح القشري، يمكن القول تخفيض المادة البيضاء في نفس المنطقة يمكن أن يؤدي إلى وفرة واضحة من المادة الرمادية ، وشدد الُكتاب أنه في الواقع ومجموع تخفيض حجم المادة البيضاء في الأطفال الذين يعانون من (ADHD)، ولكن فقط في مستوى الدلالة مما يشير إلى الاتجاه.

أخيراً حاول فريق ربط شدة الأعراض في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) مع تشوهات تشريحية اكتشف الباحثون أن الأطفال الذين يعانون من كميات أقل من المادة الرمادية كانت عموماً أكثر تفريط في حين أن الأطفال الذين يعانون من الفص الجبهي أكبر بكثير لديهم مستويات أعلى من فرط النشاط.

وخلص **سويل بيترسول** في الدراسة: أنه يكاد يكون (ADHD) من مسبباته غير المتجانسة التي تحتوي على الأسس العصبية التشريحية غير متجانسة تبعاً لذلك.

وأشار إلى حجم العينة كانت صغيرة جداً للسماح بكامل تحليل(ADHD) الفرعية ومع ذلك دعوا إلى إجراء المزيد من الدراسات لتأكيد اختلاف التشريحية الوظيفية للاضطرابات في مناطق مختلفة من شبكة عمل الانتباه في الدماغ. (انظر الملحق رقم : 6)

وفي مقال آخر نشر في **2003/12/4** بعنوان **Imaging children with ADHD: MRI technology reveals differences in neuro-signaling** أطفال (ADHD) والتصوير بالرنين المغناطيسي والتصوير ليكشف لنا عن تكنولوجيا الاختلافات في الاستشارات العصبية.

الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) قد غيرت بشكل كبير مستويات الناقلات العصبية الهامة (المواد الكيميائية الحيوية التي تحمل إشارات من

وإلى الخلايا). في المنطقة الأمامية من الدماغ ، وفق لدراسة نشرت في ديسمبر من مجلته العلوم العصبية السريرية والطب النفسي العصبي.

وبياناتنا تظهر لديها أطفال مع (ADHD) مستوى ونصف شقين زيادة الغلوتاماتوهي مادة كيميائية في الدماغ مثير التي يمكن أن تكون سامة للخلايا العصبية المؤلف الرئيسي **هيلينCourvoisie**، دكتوراه، أستاذ مساعد. قسم الأطفال والطب النفسي للمراهقين، قسم الطب النفسي والعلوم السلوكية في معهد **جونز هويكنز الطبي في بالتيمورBalitimore** "كما تشير البيانات إلى انخفاض مستوى **Gaba**، وهو العصبية المانع هذا المزيج قد يفسر سلوك الأطفال الذين يعانون من سوء السيطرة على انفعالات".

تحدث الدكتور **Courvoisie**في مؤتمر صحفي لجمعية الطبية الأمريكية على التقدم في علم الأعصاب في نيويورك.

"الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لديهم مشاكل التي تربط مع جزء من الدماغ يسمي الفص الجبهي"، قال الدكتور **Courvoisie**" إن الفص الجبهي هي مثل مدرب من الدماغ مسؤولة عن ما نسميه الأداء التنفيذي– قول الدماغ والجسم ما يجب القيام به" ينظم هذا المجال السيطرة على الانفعالات، الانتباه والحركة والتوسع في الأفكار.

استخدمت الدراسة الاختلاف من التصوير صدى المغناطيسي والتكنولوجيا لقياس الأيض رأى المادة التي تنتجها عملية التمثيل الغذائي في جزء صغير من قسم الفص الجبهي لأدمغة 16 طفل، من 6 إلى 12 سنة"، وإعادة برمجة الجهاز بحيث التصوير بالرنين المغناطيسي بدلاً من إنشاء الصور، لأنها تتيح لنا لإستكشاف ما إذا كانت هناك تغييرات في الأيض في المخ لدى الأطفال الذين يعانون من (ADHD)" قال الدكتور **Courvoisie**: 8 من أطفال قد تمّ تشخيص سابقاً مع نوع النشاط المفرط (ADHD) في **جامعة كارولينا الشمالية** في **تشابل هيلHillChapel**، وتمت مقارنة المشاركين في

الدراسة أنهم مع ذلك لم تظهر أي علامات (ADHD)، الذين كانت مطابقة وفقا للسن والجنس، وقال:" هناك ثلاثة أنواع من (ADHD)، الانتباه العجز، ونوع النشاط المفرط وجنباً إلى جنب" وأوضح الدكتور **Courvoisie**ركزنا على نوع مفرط في محاولة للحصول على أوضح صورة لما كان يجري منحرف مع الوظيفة التنفيذية.

وقال: هناك خلل جزئية من هذا مدرب من الدماغ في (ADHD)، فيتميز (ADHD) من قبل صعوبة في التركيز والانتباه، وعلى درجة عالية من السلوك لا يهدأ و التسرع. على الرغم من أن المشاكل قد تكون أقل وضوحاً في مرحلة البلوغ، غالباً ما يكون شرط مدى الحياة.

هناك ثلاث تصنيفات (ADHD)، والتي تقوم على مبلغ قريب من نقص الانتباه وفرط النشاط مقابل:

- **نوع اللحن:** مشاكل الانتباه في الغالب، مثل عدم الاهتمام، كونها لامبال، وجود صعوبة الحضور إلى المهام، ويجري النسيان ويصرف السهولة..إلخ.
- **نوع النشاط المفرط:** في الغالب مشاكل مع فرط النشاط مثل التململ المفرط والأرق، والسلوك المتهور، والإفراط في الكلام، مقاطعة الآخرين...إلخ
- **نوع مجتمعة:** يظهر علامات على كل من فرط النشاط ونقص الانتباه دون الحاجة للخصائص السائدة.

وقد خلق زيادة كبيرة في تشخيص (ADHD) بعض الجدل " قال الدكتور **Courvoisie**" من المهم أن نفهم تحديد الأعصاب الكامنة وراء (ADHD) بحيث الأطفال الذين يعانون من (ADHD) يمكن معالجتها بشكل منا نسب".

يمكن فهم الاختلافات الحقيقية في أعمال أدمغة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) تساعد في نهاية الهدف وتحسين العلاج والتشخيص، وفقا للدكتور **Courvoisie**.

نشرت في البحوث والتنمية مقال يشير إلى كمياء (ADHD) الدماغ، حيث يعلق فيه باحثون أمريكيون من شأن الخلافات الجديدة في كمياء الدماغ من الناس مع اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD).

كانت أبحاث سابقة تبحث في أدمغة أشخاص الذين يعانون من (ADHD) كشف الاختلافات في مجالات السيطرة على الانتباه وفرط النشاط.

ولكن هذه الدراسة تشير أن (ADHD) له تأثير عميق في أماكن أخرى من الدماغ أيضاً وأشار باحثون آخرون أن هذا العجز في نظام المكافأة في الدماغ ربما تساعد في تفسير أعراض سريرية لـ(ADHD) بما في ذلك عدم الانتباه وانخفاض الدافع، فضلاً عن الميل للمضاعفات مثل تعاطي المخدرات والسمنة بين مرضي (ADHD).

قارن الباحثون بمسح أدمغة 53 مريضاً (ADHD) الكبار الذين لم يتلقوا العلاج أبداً مع ذلك من 44 شخصاً الذين لم يكن لديهم هذه الحالة.

جميع المشاركين تم فرزهم للقضاء على العوامل التيمن المحتمل أن تؤثر على النتائج باستخدام نموذج متطورة من الأشعة تسمّى **البوزيترونPositron** الطبقي لإنبعاثات ركز الباحثون على كيفية تعامل المشاركين الدوبامين بشكل فعال للتأثير على المزاج.

وكان المرضى (ADHD) مستويات أدنى من كل من البروتينات في منطقتين من الدماغ تعرف باسم النواة المتكئة والدماغ المتوسط.

كل تشكل جزءا من الجهاز الحوفي، وهو المسؤول عن العواطف والأحاسيس مثل الدافع والثواب.

المرضى الذين يعانون من أعراض (ADHD) أكثر وضوحاً كان أدنى مستويات البروتينات في هذه المجالات.

النتائج تؤيد استخدام المنشطة لعلاج (ADHD) من خلال رفع مستويات الدوبامين.

النتائج أيضاً تدعم النظرية القائلة بأن الأشخاص الذين يعانون من (ADHD) قد تكون أكثر عرضه لتعاطي المخدرات والسمنة لأنها تحاول دون وعي لتعويض نقص نظام المكافأة.

إن النتائج التي توصل إليها في هذا البحث الجديد أن تقطع شوطاً طويلاً لمساعدتنا على فهم العرض من الأعراض ولكن الأهم من ذلك أنها قد تعطي المعلمين أكثر من فكرة عن التدخلات التي ينبغي أن تستخدم في الفصول الدراسية من أجل استيعاب الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

لفترة طويلة جداً كان هناك افتراض أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) هم عمداً مما أدى إلى سوء الإدارة والاستثناءات الدائمة في نهاية المطاف من المدرسة.

وقال **أستاذ كاتياروبيا من معهد لندن للطب النفسي:** هذه الدراسة توسع آفاقنا فإنه يدل على أن (ADHD) ليس فقط عن خلل في أنظمة انتباه الدماغ، ولكن أيضاً لتشوهات في مراكز الدفع والعاطفة.

ويشير كذلك إلى أن المعلمين بحاجة للتأكد من أن مهام المدرسة هي مثيرة للإهتمام بحيث يتم دوافع الأطفال الذين يعانون من (ADHD) أن تظل مهمته.

وفي مقال نشر في **2013/10/14** بواسطة **تريسي بيدررن Traci Pederen** الذي كان عنوانه :**عروض موجات الدماغ EEG مختلفة في الأنواع الفرعية (ADHD)** من قبل :**الطب النفسي البيولوجي.**

عروض موجات الدماغ **EEG** مختلفة في (ADHD) والكهربائي **EEG**، وهو الاختبار الذي يقيس النشاط الكهربائي في الدماغ، الباحثون قادرين على معرفة ما إذا كان الشخص

مع اضطرابات نقص الانتباه فرط النشاط (ADHD) لديه نوع فرعي تفريط أو مفرط وفقاً لدراسة جديدة نشرت في مجلة الطب النفسي والبيولوجي.

في هذه الدراسة طلب من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 17 سنة لأداء مهام الكمبيوتر التي تنطوي على إدراك حافزاً البصرية التي من شأنها أن تثير في المناطق الدماغية ثم المشاركة في صنع القرار، الأمر الذي أدى بدوره إلى العمل البدني.

ووجد الباحثون أن 17 مشاركاً التي تمّ تشخيصها في الغالب مع تفريط **DAT** من النوع الفرعي (ADHD) كان أقل قدر من موجة قمع ألفا- من الضروري تصفية "الضوضاء" البصرية من أجل اتخاذ قرار دقيق.

من ناحية أخرى فإن 17 مشاركاً تشخيص الأنواع الفرعية مجتمعة- كان أقل قدر من قمع موجة بيتا، مما يوحى بأن هذه المراهقة كان معظم المشاكل مع مهمة- تلك الأعراض مع كل من الغفلة والاندفاع/ فرط النشاط.

وأشار **علي مظاهريMazahriAli**، أستاذ مساعد في المركز الطبي الأكاديمي في جامعة أمستردام وزملاءه في جامعة كاليفورنيا ديفس البحوث المتزايدة التي تبين أن نشاط موجة ألفا يمكن تعديلها وتعزيزها من خلال الإيقاعي التحفيز المغناطيسي عبر الجمعية أو بالتناوب عبر الجمجمة التحفيز.

تمّ تقييم موجات دماغ المراهقين مع أقطاب بعض القطة كانت معينة أكثر من غيرها، وبالتالي فإن المهمة المطلوبة المشاركين لتجاوز أحياناً دفعة أولى من أجل جعل الإستجابة صحيحة، وقال مثل هذه الحالات تشكل تحديا خاصة بالنسبة للأشخاص الذين يعانون من (ADHD).

وجد الباحثون أن الاختلافات في الاستجابة بين المجموعة ترتبط مع مختلف أنماط موجات الدماغ، مما يشير إلى أن هذه المجموعات لها ملامح متميزة الفسيولوجية.

وجد كذلك الباحثون نتائج مماثلة فيما يتعلق التغييرات موجة بيتا في القشرة الحركية في الدماغ.

كما أشارت الدراسة إلى ملاح ضعف التفاضلية في فرعية (ADHD)، وليس مجرد تأثير المضافة من ضعف في (ADHD) مجتمعة النوع الفرعي، وقال الباحث **كاترين فسبندر FassbenderCatherine** عالم أبحاث في معهد جامعة كاليفورنيا في ديفس في بيان.

وكان فريق تفريط مشاكل كل معالجة الإشارات، في حين أن نوع مجتمعة زيارتها المشاكل باستخدام الإشارات لإعداد رد الحركية.

كما نشرت **جمعية الطب الإشعاعي** في أمريكا الشمالية مقال في **2014/07/17** بعنوان :**تقنيته التصوير بالرنين المغناطيسي** ملخصه:

مستويات الحديد في المخ تقديم العلامات البيولوجية المحتملة في تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط ويمكن أن تساعد الأطباء والأمهات اتخاذ القرارات أكثر اطلاعاً للعلاج، وفقاً للبحث الجديد (ADHD) هو اضطراب شائع لدى الأطفال والمراهقين يمكن أن يستمر حتى سن البلوغ وتشمل أعراض فرط النشاط وصعوبة البقاء وركزت مع إيلاء الاهتمام والسيطرة على السلوك، ويصيب 3–7 % من الأطفال في سن المدرسة.

قال الدكتور **Adisetiyo** تشير أبحاثنا إلى أن امتصاص الحديد في المخ قد يكون غير طبيعي في (ADHD) نظراً إلى أن مستويات الحديد شادة موجودة حتى عندما تكون

مستويات الحديد في الدم في الجسم طبيعية وجدنا عدم وجود اختلافات في التدابير بين عناصر التحكم الدواء السذاجة المرضى.

هناك مقالات أخرى تحدثت على ما يدور داخل دماغ (ADHD) من بينها مقال نشر من قبل الباحث**موني بفليري Moni Pavuluri**حيث تقترح هذه الدراسة إلى دراسة وظيفة المعرفية والوجدانية، طبيعته مهمة واضطراب معين من هذه العمليات توفر فرصة للتحقيق في واجهته العمليات الوجدانية والمعرفية التوقيعات العصبية.

للقيام بذلك فإن فريق البحث استخدم لمطابقة الألوان المهمة وتثبيط الاستجابة الوجدانية مع الرنين المغناطيسي الوظيفي لاشتراك دوائر الانتباه مع وبدون التحدي العاطفي. فإنها أيضا تتسم في الوقت نفسه على سلامة مساحات المادة البيضاء بإستخدام تقنية التصوير عالية الدقة، وتشير الدراسات الأولية إلى أن الرنين المغناطيسي الوظيفي في الدراسات سيشارك المناطق تحت القشرية تفاضلي في PBDو(ADHD)، مع زيادة النشاط اللوزة في المواضيع مع PBD وتشوهات أكثر بروزاً في المذنبة من المواضيع (ADHD). في الدراسات استناداً إلى بيانات تجريبية ومن المتوقع أن المرضى الذين يعانون من PBD سيكون أقل تباين كسور ومؤشر الألياف التماسك الإقليمي (R-FCl) وزيادة انتشار واضح التعاون الفعال (ADHD) التي تمتد بين مناطق الأمامية والحوفي في حين أن المرضى الذين يعانون من (ADHD) يكون أقل من (R–FCl) وأكبر من PBD في المنطقة العليا والأمامية من الكبسولة الداخلية، ومساحات المادة البيضاء بين مناطق الفص الجبهي والمذنبة.

وأيضاً جاء مقال آخر بعنوان :**داخل دماغ (ADHD)** من قبل: **Massachusetts Institute of Technology(2014)**

ما يجري في أدمغة الذين يعانون من اضطراب (ADHD)؟ هل هناك حقاً شيء يحدث فعلياً داخل رأس شخص يعاني من اضطراب (ADHD)؟ وتبين البحوث أن هناك في الواقع الكثير جداً يحدث فيADD و(ADHD) والدماغ.

وتبين البحوث أن هناك مناطق معينة من الدماغ تتأثر عن طريق (ADHD) الفص الجبهي القشرة، الجهاز الجوفي، وتفعيل نظام شبكي وجميع المعنيين.

الفص الجبهي– وكما يوحى اسمها في الجزء الأمامي من الدماغ وراء الجبهة هذا المجال هو دور أساسي في التركيز، والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة والتعلم والتذكر.

سيساعد الفص الجبهي أيضاً أن تولي اهتماماً لمهمة ورؤيتها على الانتهاء، علاوة على ذلك، الفص الجبهي طبيعة تلعب دوراً في الموقف المناسب والسيطرة على الانفعالاتالعاطفية البحوث والصور قد أظهرت أن بطء النشاط موجة الدماغ عبر الفص الجبهي هو المتلازم مع أعراض (ADHD) والتشخيص.

القشرة أو بشكل أكثر تحديداً، فإن آليات المثبطة من القشرة –هي نوع من مثل مركز الجسم السيطرة على الانفعالات.**A** يعمل بشكل صحيح نتائج القشرة في "كبح جماح" من فرط النشاط/ أو نوبات الغضب، على سبيل المثال في (ADHD)، وآليات المثبطة من القشرة لا تعمل بشكل صحيح، مما أدى إلى ضئيلة أو معدومة السيطرة على الانفعالات في بعض الحالات.

الجهاز الحوفي وهذا هو عميق في الوسط عند قاعدة الدماغ، فإنه يبصره "كالحارس" وتنبيه لنا الحالات مقلقة أو خطيرة. إذا كان الجهاز الحوفي لا يعمل بشكل صحيح، ثم قد تتأثر التغيرات العاطفة العادية ومستويات الطاقة، فضلاً عن أنماط النوم والإجهاد، تلك مع أن أنظمة الحوفي خلل قد تكون عرضة لنوبات عاطفية أو تكون شديدة الحساسية لمحيطهم.

نظام شبكي تفعيل (RAS) تقع في الجزء الخلفي من رأسه في جذع الدماغ، ويقال إن (RAS) للسيطرة على الاستيقاظ والنوم وأنماط، ويلعب دوراً في القدرة على التركيز وتركيز الانتباه في الدماغ (ADHD)، جوانب (RAS) قد لا يكون يعمل بشكل طبيعي.

قد يبدو من المفارقات أن المنشطات توصف لعلاج (ADHD) لمراقبة السلوك شخص ما (وخاصة الأطفال) الذي لديه (ADHD) وقد تعتقد أنها بحاجة إلى شيء رزين لهموكما ذكر سابقاً وبطء النشاط موجه الدماغ في هذه المجالات الرئيسية يبدو أن تكون متصلاً إلى أعراض (ADHD)، لذلك زيادة نشاط الدماغ عن طريق المنشطات المنطقية.(انظر إلى الملحق رقم : 7)

كما أصدرت تقريراً مؤخراً **جامعة كاليفورنيا- ديفيسDavisلمركز العقل والدماغ** وأظهر ان الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الإنتباه وفرط النشاط (ADHD) لديها مناطق داخل أدمغتهم التي تفشل في الإتصال عند محاولتهم مهمة الذي يقيس الإهتمام.

وقال :**علي مظاهريMazaheriAli**باحث ما بعد الدكتوراه في مركز العقل والدماغ هذه هي المرة الأولى التي لدينا دليل مباشر على أن هذا الربط مفقود في (ADHD).

وشلمت الدراسة إعطاء الأطفال تشخيص (ADHD) والأطفال العاديين اختبار بسيط الانتباه بينما تم قياس موجات الدماغ، وفقا**لعلي مظاهريMazaheriAli**نتائج الدراسة تظهر:

وقال أن أدمغة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) الإستعداد لحضور المؤتمرات القادمة بشكل تختلف عن الأطفال لإعادة النامية، وقال **علي مظاهريMazaheriAli**الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لم تحسن رد فعلهم عند التلقين بشكل صحيح، لكنهم لا يبدو أن تخصيص الموارد بكفاءة، وقال هذا أول دليل أنماط

الكهربائية في الدماغ لانقطاع الوظيفية في النظم الانتباه (ADHD) القشرية، وتستند التعاريف الحالية من (ADHD) فقط على السلوك.

كما نشر آرون ترافتون**Aaron Trafton** مقال في **2014/07/10** بعنوان **Inside: the adult ADHD brain**

Brain scans differentiate adults who have recovered from childhood ADHD and those whose difficulties linger.

حيث تمّ تشخيص 11% من الأطفال في سن المدرسة في الولايات المتحدة مع اضطرابات نقص الانتباه فرط النشاط (ADHD)، في حين أن العديد من هؤلاء الأطفال في نهاية المطاف "تتفوق" اضطراب تحمل بعض الصعوبات التي يواجهونها في مرحلة البلوغ يتم تشخيصها حوالي 10 مليون من البالغين الأمريكية حالياً مع (ADHD).

في أول دراسة لمقارنة أنماط نشاط المخ لدى البالغين الذين تعافوا من (ADHD) في مرحلة الطفولة، أولئك الذين لم يتعافوا وقد اكتشف علماء الأعصاب الاختلافات الرئيسية في شبكة الاتصالات الدماغ التي تنشط عند الدماغ هو بقية أرق ولا تركز على وجه الخصوص المهمة، النتائج تقدم دليلاً على وجود أساس بيولوجي (ADHD) الكبار وينبغي أن تساعد على التحقق من صحة، المعايير المستخدمة هذا الاضطراب وفقاً للباحثين.

وارتفعت تشخيص (ADHD) الكبار بشكل كبير في السنوات القليلة الماضية مع أعراض متشابهة لتلك التي (ADHD) الطفولة، عجز عام في التركيز، وينعكس في صعوبة إتمام المهام، والاستماع إلى التعليمات، أو تذكر التفاصيل.

وتستند المبادئ التوجيهية للأمراض النفسية لما إذا كان (ADHD) هو المستمرة أو تحويلها على الكثير من الدراسات السريرية والانطباعات، وتقترح هذه الدراسة الجديدة أن هناك حدود بيولوجية حقيقية بين هاتين المجموعتين من المرضى، كما يقول **جونجبريالي John**

Gabrrali معهد ماساتنشوستس للتكنولوجيا، والباحث **هيرمان غروفر .Grover.M Herman** العلوم الصحية والتكنولوجيا أستاذ المخ والعلوم المعرفية، ومؤلف الدراسة، الذي يظهر في قضيته 07/10 من مجلة الدماغ.

ركزت هذه الدراسة على 35من البالغين الذين تمّ تشخيص مع (ADHD) كأطفال 13 منهم لا تزال لديها اضطراب في حين أن البقية قد تعافى : هذا النموذج أعطى حقاً لنا فرصة لطرح الأسئلة حول ما إذا كان أو لم يكن أساس الدماغ من (ADHD) مشابه في تحويل (ADHD) الأفواج" ويقول :**آرونAaronMattFeld** وهي مرحلة ما بعد الدكتوراه في معهد ماكغفرن الدماغ وكانت صحيفة الرصاص.

واستخدم الباحثون تقنية تسمى حالة الراحة وظيفة التصوير بالرنين المغناطيسي (الرنين المغناطيسي الوظيفي) لدراسة ما يقوم به الدماغ عندما يكون الشخص لا تشارك في أي نشاط معين تكشف هذه الأنماط أجزاء من الدماغ التي تتصل مع بعضها البعض خلال هذا النوع من بقية أرق.

وأضاف أنها طريقة مختلفة لاستخدام تصوير الدماغ الوظيفية لتحقيق في شبكات الدماغ" ويقول :**سوزان يتفيلد–Susan Whitfield جبريالي Gabrrali** عالم أبحاث في **معهد ماكعفرن** ومؤلف كتاب كبار من ورقة "هذا لدينا مواضيع مجرد كذب الماسح الضوئي. هذا الأسلوب يكشف عن بنيته وظيفته لا يتجزأ من الدماغ البشري دون التذرع بأي مهمة محددة، في الذين دون (ADHD) عند العقل هو غير مركزه وهناك التزامن المميزمن النشاط في مناطق الدماغ المعروفة باسم شبكة الوضع الإفتراضي، وقد أظهرت الدراسات السابقة أن لدى الأطفال والبالغين الذين يعانون من (ADHD)، واثنين من المحاور الرئيسية لهذه الشبكة الخلقي القشرة الحزامية وقشرة الفص الجبهي لم تعد مزامنة في دراسة جديدة، أظهرت فريق **معهد ماسوتسوستس للتكنولوجيا** لأول مرة أنه في البالغين الذين تمّ تشخيص

مع(ADHD) كأطفال ولكن لم يعد لدينا ذلك، يتم استعادة هذا النمط التزامن العادي أدمغتهم تبدو الآن مثل أولئك الذين لم يكن (ADHD) ويقول **Mattfeid**هذه النتيجة مثيرة للاهتمام للغاية ويقول :**فرانسيسكو خافيير كاستبدلانوس**castellanosxaivietFranciscoأستاذ الطب النفسي الأطفال والمراهقين في جامعة نيويورك الذي لم يشارك في البحث، إذا كان يمكن تأكيد يمكن لهذا النمط تصبح هدفاً للتعديل المحتملة لمساعدة المرضى على التعلم للتعويض عن اضطراب دون تغيير التركيبة الجنينية الخاصة بهم.

ومع ذلك في تدبير آخر في التزامن الدماغ، وجد الباحثون أكثر من ذلك بكثير من التشابه بين مجموعتين من المرضى (ADHD).

في الذين دون (ADHD)، عند شبكة الوضع الافتراضي هي نشطة، يتم قمعها شبكة أخرى، ودعا الشبكة إيجابية مهمة عند الدماغ هو أداء المهام التي تتطلب التركيزوشبكة ايجابية مهمة تتولى ويقمع شبكة الوضع الافتراضي إذ يحط هذه العلاقة المتبادلة والقدرة على التركيز والانخفاضات، كلتا المجموعتين من المرضى (ADHD) الكبار، بما في ذلك الذين قد تعافوا، وأظهرت أنماط التنشيط في وقت واحد من كل الشبكات، ويعتقد أن يكون علامة على ضعف وظيفته تنفيذية– إدارة المهام الإدراكية التي هي منفصلة (ADHD)، ولكن يحدث حوالي نصف المرضى (ADHD)، كل من مشاكل الوظيفية التنفيذية، ويقول **جبريالي**Gabrrali ، وهو عضو في معهد ماكعفرون الشبكية على أمل أن هذا قد تسمح لهم التنبؤ بالعقاقير التي سوف تعمل بشكل أفضل للمرضى الفردية حالياً نحو من % 60من المرضى يستجبون بشكل جيد لأول المخدرات التي يتلقونها.

وأضاف أنها غير معروف ما هو مختلف عن 40% أخرى، ونحو ذلك الذين لا يستجبون كثيراً ويقول **جبريالي Gabrrali** "نحن متحمسون حول إمكانية قياس الدماغ أن تخبرنا الذي هو الأكثر احتمالاً للاستفادة من علاج الأطفال أو الكبار" (انظر إلى الملحق رقم : 8).

توجه باحثون آخرين في البحث عن الإختلافات في الدماغ ومن بين المقالات التي تناولت هذا الجزء من البحث، مقال نشره **علي مظاهري Ali , Brian andMind for center Mazaheri** في **2010/01/11** بعنوان : **Thedichotomy between the areas of the brain in (ADHD)** حيث يشير المقال أن هناك منطقتين في الدماغ تفصل عند الأطفاللللاتصال مع نقص الانتباه فرط النشاط اضطراب محاولة مهمة الذي يقيس الانتباه، وفقاً للباحثين في مركز جامعة كاليفورنيا في **ديفيس Davis** للعقل والدماغ والعقل معهد ويقول **علي مظاهري** باحث في العقل والدماغ "هذه المرة الأولى التي لدينا مباشر على أن هذا الربط مفقود في (ADHD)" وأدلى **علي مظاهري** وزملاؤه اكتشاف من خلال تحليل نشاط الدماغ عند الأطفال الذين يعانون من (ADHD)، وقاس الباحثون الإيقاعات الكهربائية من أدمغة المتطوعين، وخاصة ايقاع ألفا وقال **مظاهري** عند جزء من الدماغ، والتي ينبعث منها إيقاعات آلفا، فإنه يدل على أن يتم فض الاشتباك عن بقية من الدماغ وعدم استقبال أو معالجة المعلومات على النحو الأمثلفي التجارب .أعطيت الأطفال الذين يعانون من (ADHD) و الأطفال العاديين اختبار بسيط لانتباه بينما تم قياس موجات الدماغ . يتألف الاختبار من أن يظهر صورة حمراء أو زرقاء،أو سماع أصوت مرتفعة أو منخفضة والحاجة إلى رد فعل عن طريق الضغط على زر مباشر قبل الاختبار،عرضت على الأطفالأما حرف " **V**" لتنبيههم إلى أن الاختبار سيشمل صورة بصرية ، أو مقلوب يمثل حرف "**A**" لتنبيههم أنهم سوف تسمع الصوت السمعي . أُجريت التجارب من قبل الباحثين من بينهم اختبارات **رون Ron** أستاذ علم النفس وعلم الأعصاب،**ويليث**

كوربيتCorebettأستاذ مشارك في الطب النفسي السريري والعلوم السلوكية والباحث في المعهد .

وفقا للنماذج الحالية للتخصص كيف الانتباه في الدماغ ،وإشارات من القشرة الأمامية مثل "**V**"و"**A**" العظة –ينبغي تنبيه أجزاء أخرى من الدماغ ، مثل منطقة المعالجة البصرية في الجزء الخلفي يتوجه للتحضير لدفع الانتباه إلى شيئ ما.وقال :**علي مظاهريMazaheriAli**ينبغي أن ينعكس ذلك في انخفاض في النشاط موجه ألفا في المنطقة البصرية .

هذا ما وجد الباحثون في موجات المخ الأطفال دون الإعاقة .وقال :**علي مظاهريMazaheriAli**ولكن الأطفال الذين يعانون من (ADHD)من هذا الاضطراب لم تظهر أي قطرة من هذا القبيل في النشاط مما يدل على أن الانفصال بين مركز الدماغ الذي يخصص للاهتمام و مناطق المعالجة البصرية .

وقال أنه يبدو أن أدمغة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) على استعداد للحصول على المؤثرات القادمة بشكل مختلف عن الأطفال ذوي الإعاقة النامية .

وقال أيضا أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لم تحسن رد فعلهم عند ملقن بشكل صحيح لكنهم لا يبدو أن تخصيص الموارد بكفاءة. وقال هذا دليل من أنماط الكهربائية في الدماغ لانقطاع الوظيفة في نظم الانتباه (ADHD) القشرية وتستند التعاريف الحالية لـ :(ADHD) فقط على السلوك .

وقال :**كوربيتCorebett**استلهم البحوث في الأصل من الرغبة في الجمع بين المختبرات والبحوث السريرية أن تتجاوز التدابير القائمة من (ADHD) والحصول على فهم أفضل للحالة .

وفي مقال نشر في **9يونيو 2011**بعنوان: **Study brain photography by the school with (ADHD) disclosure of Brain Differences linked to symptoms**من قبل :**مارك ماهون Mark Mahone**

أحجام أصغر الدماغ المرتبطة وشدة الأعراض(ADHD)**بالتيمور Baltimore**فيدراسةنشرت في الطب العصبي النفسي ، وجد الباحثون من **معهد كينيدي كريجر كينيدي** الاختلافات في نمو الدماغ من الأطفال قبل سن الدّراسة يعانون من أعراض (ADHD).وأظهرت النتائج أن هناك منطقة من الدماغ مهمة مراقبة المعرفية والحركية وكان أصغر هؤلاء الأطفال في تطوير العادة .رواية لاستخدامها في تصوير الأعصاب الصغيرة جدا .

الأطفال في سن ما قبل المدرسة مع الأعراض في وقت مبكر من (ADHD) والفحص هذه الدراسة الخلافات الدماغ قد تقدم رؤى جديدة في التدخلات المحتملة في وقت مبكر لهذا الاضطراب.

اضطراب (ADHD) هو الطفل الأكثر شيوعا في التشخيص السلوكي، مما يؤثر على ما يقرب من 2 مليون طفل. ويتميز هذا الاضطراب التنموي بانتشار كبير للتغافل وفرط النشاط والاندفاع حسب العمر، ما يصل إلى 40% من الأطفال الذين يعانون من مشاكل كافية مع الانتباه إلى أن يكون مصدر قلق للآباء والمعلمين ما قبل المدرسة .هذه الملاحظة الهامة .مثل الأطفال الذين تبدأ الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة المعرضة لمخاطر عالية للفشل الدراسي و منه الرسوب .

الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قبل سن الدراسة معرضون لخطر كبير للصعوبات الاجتماعية والأكاديمية بالمقارنة مع الأطفال النامية العادة، مجموعة من الباحثين لتحديد كيفية التعرف على اضطراب في أقرب وقت ممكن من أجل البدء في التدخل في وقت سابق

وتسهيل تحقيق نتائج أفضل وقد وفرت السابقة التصوير بالرنين المغناطيسي دراسات بعض الأفكار في خلافات الدماغ المرتبطة بـ(ADHD)، ولكن ركزت بشكل حصري تقريبا على أطفال تتراوح أعمارهم بين 7وكبار السن .

في هذه الدراسة الحالية ،درسالباحثون صوراللدماغ في مرحلة ما قبل المدرسة (الذين تتراوح أعمارهم بين 4و5سنوات) مع وبدون أعراض (ADHD) على حد سواء وتبحث على وجه التحديد في كميات العقد القشرية والقاعدية وحجم هذه المناطق المعينة في الدماغ .حلل الباحثون صور الرنين المغناطيسي عالية الدقة في مرحلة ما قبل المدرسة 13.26 عرض مع أعراض (ADHD) و13دون أعراض (ADHD)، وجدت اختلافات في المذنبة هي بنيته صغيرة في المنطقة تحت القشرية من الدماغ ويربط مع السيرة الادراكية والحركية .

وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قد خفضت بشكل ملحوظ كميات المذنبة مقارنة مع الأطفال الذين لم يعانوا من أعراض (ADHD). بالإضافةإلىذلك هذه الكميات المذنبة يرتبط بشكل كبير مع تقديرات أعراض (ADHD). أحجام القشرية ومع ذلك لم تكن مقترنة مع شدة الاعراض .

وخلص الباحثون إلى أن الاختلافات في التنمية العقد القاعدية، وخاصة النواة المذنبة ويبدو أن تلعب دورا هاما بين الأطفال مع أعراض الإصابة المبكرة من أعراض (ADHD).

سريريا Clinically.ويحدد هذا التطور غير الطبيعية في الدماغ مرحلة أعراض (ADHD) التي تسهم في التحديات والمشكلات المعرفية في المدرسة ، وقال الباحث **مارك ماهون**Mark Mahoneالمؤلف الرئيسي ومدير العصبية في **معهد كيندي كريجر** في بالتيمور سريريا ، ويحدد هذا التطور غير طبيعية في الدماغ مرحلة لأعراض (ADHD) التي تسهم في التحديات والمشكلات المعرفية في المدرسة . تحديد وقت سابق وتقديم لعلاج

الأطفال الذين يعانون من مشاكل الانتباه في سنوات ما قبل المدرسة قد يقلل من تأثير (ADHD) المدى الطويل.

كجزء من هذه الدراسة الطولية سوف يستمر الباحثون في متابعة تطور دماغ هؤلاء الأطفاللتحديد إذا استمرت تشوهات وتتراجع مع التقدم في السن.

وفي مقال آخر نُشر في **2013/08/07**بعنوان **Differences in the**:

.brain (ADHD)

ينظر المرء للدراسة في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) ودون على مدى فترة 10 سنوات في مختلف الأعمار ثم مسحها ضوئيا أدمغة الأطفال باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي (**MR5**) ووجد الباحثون أن كانت أدمغة الأولاد والبنات مع (ADHD) من 3% إلى 4% أصغر من أدمغة الأطفال دون إعاقة.

كان الأطفال الذين يعانون من أعراض أكثر شدة (ADHD) الفصوص الأمامية أصغر المادة الرمادية الزمنية، النواة المذنبة، والمخيخ، وتشارك هذه المناطق في الدماغ في التركيز والسيطرة على الانفعالات، وتثبيط والنشاط الحركي، وكلها مجالات المشاكل للأطفال مع (ADHD)، كان نمو المخ في الأطفال مع وبدون (ADHD) مماثلة، هذا يشير إلى التغيرات في المخ يحدث في التنمية في وقت مبكر.

وقد استخدمت دراسات أخرى وظيفية التصوير بالرنين المغناطيسي (الرنين المغناطيسي الوظيفي) لقياس نشاط المخ في حين أن الأطفال يؤدون مهام مختلفة، وقد أظهرت هذه الدراسات أن التخفيضات في حجم المخ في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) ترتبط مع الأداء الأكثر فقراً.

وفي دراسة حديثة وجدت تشوهات في مسارات ألياف في القشرة الأمامية، العقد القاعدية، الدماغ، والمخيخ، ويشارك في هذه المناطق الاهتمام والسلوك المتهور، وتثبيط النشاط الحركي، كما نشير النتائج إلى أن الدوائر الكهربائية في المخ محددة التي ترتبط بمناطق مختلفة من الدماغ قد يكون تغيير في الأشخاص الذين يعانون من (ADHD) فإنه ليس من المستغرب، وبالتالي أن نجد أن الناس الذين يعانون من (ADHD) غالباً ما يكون من مشاكل تنظيم الانتباه والسلوك والتعلم.

وفي مقال نشر في **2011/11/28** من قبل :**شارلين لانيو Charlene Laino**شيكاغو بعنوان **Children with (ADHD), they have brain :patterns**

الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط معالجة المعلومات البصرية بشكل مختلف عن الأطفال دون الاضطراب، ومن خلال اتحاد أنماط متميزة من النشاط في أدمغة الأطفال الذين يعانون (ADHD)، يأمل الباحثون يوماً ما في تطوير اختباراً مبكراً للاضطراب.

وقدمت النتائج هذه في الاجتماع السنوي **لجمعية الطب الإشعاعي في أمريكاالشمالية** نمط نشاط الدماغ مختلفة في الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

استخدم الباحثون مسح الدماغ متخصصيسمى بـ :التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي لمشاهدة الدماغ في 18 طفل تتراوح أعمارهم ما بين 9–15 مع (ADHD)طفلاً من نفس الأعمار دون اضطراب.

التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي يسمح الأطباء لمعرفة كيف يتفاعل الدماغ لأنواع مختلفة من النشاط.

بينما يمر مسح الدماغ، أخذت الأطفال لسلسلة من الاختبارات التي عرضت مجموعة من ثلاثة أرقام ثم سئل عما إذا مجموعات إضافية مطابقة الأرقام الأصلية.

الاختبار يتطلب من الأطفال أن تولي اهتماماً وتصور ونتذكر، ومقارنة الأرقام، يقول قائد الدراسة **شيباوبو لي** دكتوراه أستاذ مساعد في علم الأشعة في **كلية ألبرت اينشتاين للطب في مدينة نيويورك**، هو أن نمط نشاط الدماغ لمعالجة المعلومات البصرية الاهتمام تبدو مختلفة قليلاً في الأطفال الذين يعانون من (ADHD)" على وجه التحديد، أظهر المسح من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) أقل نشاط في مناطق الدماغ تشارك في الإنتباه البصري والذاكرة العاملة ويقول "**لي Li**" لا يزال هناك عمل كثير إذا ما تأكدت نفس النمط من النشاط في المخ في دراسات أخرى من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) ويمكن أن تكون بمثابة مؤشر الاضطراب، يقول "**لي Li** " الأطباء بعد ذلكيمكن استخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي للبحث عن نمط من النشاط في أقرب وقت، أو حتى قبل ذلك، أعراض تطوير كمايقول.

ولكن أولاً، يجب على الباحثين التأكد من هذا النمط متميزة لـ (ADHD) والتي لا تشارك فيها اضطرابات الأخرى **كارول Rumack**، دكتور أستاذ الأشعة وطب الأطفال في **جامعةكولورادو Colorado**، بالإضافة إلى ذلك فإنه سيكون مكلفاً للغاية لاستخدام فحوصات الرنين المغناطيسي الوظيفي كأداة فحص لآلاف الشباب، ولكن الأبحاث مثل هذههيللكشف عن كيفية عمل الدماغ لدى الأشخاص الذين يعانون من (ADHD) يقول **Rumack** وأضاف "سيكون أمراً رائعاً أن يكون وسيلة لتشخيص (ADHD)" حالياً لا يوجد اختبار واحد للاضطراب، إذا فحوصات طبية يستبعد الشروط الأخرى، والأطباء عادة تشخيص الحالة على أساس الأعراض جلب انتباههم التي كثيراً ما نسمع عنها من المعلمين الأعراض التي تشمل عدم الانتباه وفرط النشاط والاندفاع يمكن أن يكون ببساطة

علامات مللطفل في المدرسة ويقول **Rumack**ونتيجة لذلك وصفت العديد من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) غير صحيح ومنح العقاقير مثل ريتالين عندما لا حاجة إليها. (ADHD) هو اضطراب الطفولة الشائعة مما يؤثر على ما يقدر بنحو 5% إلى 8% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين المدرسة.

يقول**لي Li** ركزت الكثير من الأبحاث التي أجريت على (ADHD) على عنصر الاندفاعللاضطراب في دراسة جديدة كما تقول، هي واحدة من أولى للنظر في غفلة في (ADHD).

في مقال نشر**فيليب شو:30philip Shaw يوليو2012 Development of Cortical Surface Area and Gyrification in (ADHD)**

اضطراب (ADHD) هو اضطراب سبب تأخير في نمو المخ أو نتيجة الانحراف الكامل من التنمية نموذجية؟ وجد علماء النفس أن تطوير سطح القشرية تأخر في مناطق الدماغ الجبهي في الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

القشرة الدماغية هي النسيج الرمادية مطوية التي تشكل الجزء الخارجي من الدماغ، والتي تغطي الهياكل الداخلية للدماغ وقد ترك هذا النسيج ونصفي الكرة اليمين وينقسم إلى فصوص. كل فص يؤدي وظائف محدد وذات أهمية حيوية، بما في ذلك الاهتمام، والفكر واللغة وتجهيز الحسية.

بعدين من الهيكل من سماكة القشرية والمساحة السطحية القشرية وكلاهما، تتضح خلال مرحلة الطفولة كجزء من العملية التنموية العادية وهذه المجموعة من العلماء وجدت في وقت سابق أن تأخر عملية سماكة في تشخيص الأطفال الذين يعانون من (ADHD) حتماً في هذه الدراسة، أنها وردت لقياس ما إذا كان تطوير مساحة تأخر بالمثل.

جندت 234 من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) و 231 أطفال النامية عادة ومسحها كل ما يصل إلى 4 مرات، وقد اتخذ الفحص الأول في حوالي سن 10 سنوات، وكان الفحص النهائي في حوالي سن 17 سنة، استخدم التكنولوجيا المتقدم تصوير الأعصاب، أنهم كانوا قادرين على رسم خريطة للمسارات التنمية في مساحة أكثر من 000.80 نقطة في الدماغ.

وجدوا أن تطوير سطح القشرية تأخر في مناطق الدماغ الجبهي في الأطفال الذين يعانون من (ADHD)، على سبيل المثال يبلغ الأطفال النامية 50% منطقة ذروه في قشرة الفص الجبهي في متوسط عمر 7- 12 سنة، في حين أن الأطفال (ADHD) لم تصل هذه الذورة حتى 6- 14 سنة من العمر.

يقول **شو Shaw** كما يتم تأخير أيضاً مكونات أخرى من التنمية القشرية، وهذا يوحى أن هناك تأخير في (ADHD) في مناطق الدماغ مهمة لمراقبة العمل والاهتمام" وهو طبيب في المعهد الوطني للصحة العقلية تسليط الضوء على هذه البيانات أهمية النهج طولية لبنية الدماغ، وعلق الباحث **جون كريستالمحرر الطب النفسي البيولوجي** "رؤية تأخر نمو الدماغ، ونحن الآن بحاجة لمحاولة فهم أسباب هذا التأخير التنموية في (ADHD).

يوافقه **شوShaw** النتيجة مضيفاً لها "يرشدنا للبحث عن الجينات التي تتحكم في توقيت المخ في اضطراب، وفتح أهداف جديدة للعلاج".

والعمل الإضافي توسيع هذه التدابير في مرحلة البلوغ يكو من المهم أيضاً، إن مثل هذه البيانات تساعد على تحديد ما إذا كان أو عند درجة من التطبيع يحدث، أو إذا كان هذا التأخير تترجم إلى العجز القشرية طويلة الأمد.

نشر مقال من قبل **تيبر شابان Peter chaban**و**روزماري تانوكRosemaryTannock** في **30/ 2009/11** ،بعنوان: **Working memory and adhd**" الذاكرة هي جزء من وظيفة السلطة التنفيذية، يشير عمل الذاكرة إلى "مساحة عملي عقلي"، حيث يتم تخزين المعلومات واستخدامها لفترة قصيرة ويعني "وقت قصير" ثوان معدودة عندما نحتاج إلى القيام شيء ما يأخذ جهداً متواصلاً، لذاكرة العاملة تساعدنا على السيطرة على الاهتمام ومقاومة إلهاء تنضوي الذاكرة على المدى القصيرة على تخزين المعلومات لفترة قصيرة، وثم تكرار ذلك على سبيل المثال ونحن نستخدم الذاكرة على المدى القصير عندما نسمع وتكرار رقم الهاتف.

ويشمل عمل الذاكرة تخزين والتلاعب أو تغيير المعلومات للوصول إلى الهدف على سبيل المثال للقيام بالإضافة العقلية، الطفل يجب قراءة أو سماع الأرقام وتحميلهم في الاعتبار، وإضافتها للحصول على الجواب عندما يلعب لعبة بطاقة، يجب على الطفل تتبع الذي لعب فقط وما يحتاج إلى القيام به استناداً المقبل على تغيير الوضع في اللعبة، للحفاظ على كمية كبيرة من المعلومات، إذا كان الأطفال بحاجة للحفاظ على كمية كبيرة من المعلومات في الاعتبار أثناء العمل على مهمة، فإنها قد ترتكب المزيد من الأخطاء ترتبط نقاط الضعف الذاكرة إلى:

- (ADHD)
- صعوبات التعلم
- مشاكل مع اللغة المنطقة

عمل الذاكرة والانتباه وترتبط الذاكرة العاملة والقدرة على التحكم في الانتباه الناس الذين هم ضعاف في اختبارات الذاكرة العاملة أيضاً القيام بشكل سيء على اختبارات السيطرة على الاهتمام عندما يطلب من الناس أن تفعل شيئاً أن يضع مطالب كبيرة على الذاكرة العاملة،

فإنها تجد صعوبة في تجاهل المعلومات تشتيت، الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لديهم ضعف في الذاكرة العاملة، قد تكون نقاط الضعف هذه معتدلة إلى حادة، مقارنة مع أقرانهم دون (ADHD)، والأطفال الذين يعانون (ADHD)، تفعل أسوأ على مهام الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية، نقاط الضعف هذه لا يمكن تفسيرها من خلال قراءة اضطرابات أخرى.

تُظهر الدراسات الحديثة أن ضعف الذاكرة العاملة هي أكثر المتصلة بالغفلة /فرط النشاط/ الاندفاع، وهذا يعني أن الأطفال الذين يعانون من النوع الفرعي تفريط أو مجتمعة من (ADHD) قد يكون أكثر صعوبة في المهام التي تحتاج إلى الذاكرة العاملة.

في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وبدون، ترتبط مشاكل الذاكرة العاملة إلى : مشاكل السلوك –المشاكل الأكاديمية.

وهذا يُشير إلى أنه حتى نقاط الضعف الصغيرة في الذاكرة العاملة يمكن أن تجعل من الصعب على الطفل القيام بعمل جيّد في المدرسة.

أيضاً الأطفال الذين شعروا أنها كانت في خطر لمحو الأمية والحساب، معلمات رياض الأطفال يسجلن أقل احتياجات الذاكرة العاملة وظيفة تنفيذية، وقال المعلمون أيضاً أنها أظهرت المزيد من السلوك والانتباه من مشاكل الأطفال الآخرين، وتشير هذه النتائج إلى أن هناك لجميع في وقت مبكر جداً بين الذاكرة العاملة وظيفة تنفيذية، والسلوك والتحصيل الأكاديمي.

الدواء لـ (ADHD) لا تعالج نقاط ضعف الذاكرة العاملة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قد تحتاج إلى دعم إضافي في المنزل أو في المدرسة لمساعدتهم على تعويض عن ذاكرة العمل البيئة، حتى لو كانوا يأخذون الدواء لـ (ADHD)

كما نُشر مقال يحمل العنوان الآتي :

The training of the Brain ADHD: scientific justification for the training program of the Brain Cognitive.

لتبيان التبرير العلمي برنامج التدريب المعرفي في الدماغ من قبل **علم التعلم والمكتبة التفاعلية الموارد من خبراء معروفين في العالم في مجال علم الأعصاب والتعليم مع التركيز على أبحاث الدماغ التدريب**

اضطراب (ADHD) هو اضطراب الأعصاب الإنمائية التيتتميز بالفشل في تطوير المهام التنفيذية للعمر المناسب للحفاظ على الاهتمام المباشر وتمنع استجابة للمؤثرات غير ذات صلة بالمهمة –واحتواء أسفل تنظم تحت المولدة داخلية للعمل.

بعبارة أخرى الأشخاص الذين يعانون من (ADHD) وقتاً عصبياً مع السيطرة على الانفعالات والتركيز على المهمة في متناول اليد، ويصرف اليد سهولة (ADHD) يتطور عندالوظائف المعرفية في الجهي والجداري فصوص الدماغ والنامية بنشاط بحيث يتم المساس بمجموعة كاملة من الوظائف .هذه الوظائف المعرفية ضعاف تعبر سلوكيا وكلا تفاقم بعضها البعض حدود (ADHD) الغرض التي تعزز النمو الطبيعي وغالباًما يختلف الخبرات التي تعزز التنمية المنحرفةعلى هذا النحو، (ADHD) هي مشكلة صحية كبيرة مع ارتفاع التكاليف على الفرد والأسرة والمجتمع.

الفهم الحالي لبيولوجيا الأعصاب من (ADHD) يركز على التنمية وربط غيرها من مجالات الاهتمام التي تنظم في الفحص الصدغي والجداري، وكذلك قشرة الفص الجبهي لذلك يخطط لمعالجة الأمراض الابتدائية لتعزيز التنمية العصبية أكثر اكتمالاً، والتركيز على التفاعلات التنموية تطبيع مع بيئة الطفل.

وتشمل العلاجات الحالية من (ADHD) الدواء والتدريب السلوكي العلاجات المنشطة لديها أقوى قاعدة الأدلة السريرية ومنطق العصبية قوى. ومع ذلك تبقى المخاوف حول التأثير الفسيولوجيةلاستخدامها على المدى الطويل والتي تشمل قمع الشهية وخفاض الطول و الوزن بالإضافة إلى ذلك يمكن التمسك بالنظام الدواء أيضا يكون مشكلة بسبب هذه المخاوف ثم إدخال الأدوية غير المنشطة أقل فعالية وقدرت مبيعات وصفة طبية أتومكسيتتن بمليار في عام 2010 مما يدل على عدم الرضا عن استخدام المنشطات أم العلاجات السلوكية تركز على تقديم استراتجيات تهدف إلى التغلب على آثار هذا الاضطراب. لم يكن التدخل السلوكي علاج هذه الاضطراب إلا أنه كان كافيا للحد من المشاكل المنزلية. كان العلاج السلوكي وحده تأثير محدود ولكن عندما يقترن بالدواء يبدو عمل للتحسين وسنحت له فائدة عظيمة تتمثل في تقليل كمية الدواء اللازمة.

لا تزال أجزاء من الدماغ تشارك مع(ADHD) تتطور طول مرحلة الطفولة والمراهقة، ويعتقد الآن أن المرونة العصبية هي أكثر أهمية في التنمية البشرية من أي وقت مضى، هناك برامج للمخ وعلاج الجسم متكاملة وضعت لتدريب الدماغ (ADHD)الأطفال، ثم تطوير من اثنين من مؤسس العلوم الباحث **بروس ويكسلر** في جامعة بيل والباحث **جينكسيا دونغ** من جامعة بيكن يستخدم العلاج اللعبة ميزات مثل التركيز الاهتمام من قبل تنشيط مراكز المكافأة في الدماغ أقل.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه يستخدم الأنشطة البدنية إلى تتطلب تحديداً لنشاط المتواصل هو أول برنامجلدمج التمارين البدنية والكمبيوتر الذي خصص لاشتراك وتشجيع تطوير نظم العصبي محددة متورطة في الاضطراب وربما أيضا له أثار بعيده المدى للاضطرابات النفسية الأخرى.

في مقال نشر بواسطة **Keath Low**في **2009/09/15**بعنوان: **The motive(ADHD)**

دراسة يجد عجز في نظام المكافأة في دماغ الأفراد مع (ADHD)، ويرى البحث أن (ADHD) قد لا تكون مرتبطة بالمناطق في الدماغ التي تتحكم في الانتباه وفرط النشاط ولكن أيضا قد تكون ذات صلة إلى تشوهات في مراكز الدافع والعاطفة في الدماغ. ووجدت الدراسة، التي أجريت في مختبر **بروكهافنالوطني Brookhaven** ونشرت في **2009/09/9** من **مجلة الجمعية الطبية الأمريكية**، أن الأفراد الذين يعانون من إعاقة تفتقر البروتينات الرئيسية التي تسمح لهم بالشعور بالثواب والتحفيز.

هذا العجز في نظام المكافأة في الدماغ ربما يساعد في تفسير أعراض سريرية لـ(ADHD) بما في ذلك عدم الانتباه وانخفاض الدافع، فضلاً عن الميل للمضاعفات مثل تعاطي المخدرات والسمنة بين مرضى (ADHD) كما يقول الباحث **Nora Volkow**.

وقد أشارت الدراسات بالقول أن الدومابين ناقل عصبي وتعطلت بعض المسارات المخ ونتيجة الدوبامين نتيجة ليست قادرة على تنشيط مناطق الدماغ معينة من الأفراد من اعاقة كما يجب، وقد أوضحت الأبحاث مواقع في الدماغ حيث يبدو هذا أن يحدث، يبدو أن هناك مستويات أقل مستقبلات الدومابين والناقلين في مناطق الدماغ من المتوسط من المصابين (ADHD)، هذه هي مجالات رئيسية من الدماغ تشارك مباشرة في معالجة الدافع والثواب.

هذا قد يفسر لماذا التركيز على المهام التي هي مملة، مملة أو رتيبة من الصعب جداً للأطفال البالغين الذين يعانون من (ADHD) هذا الممر يلعب دوراً رئيسياً في تعزيز هو الدافع، وتعلم كيفية الربط مختلف المحفزات مع المكافآت ويوضح الباحث **نورا فولكوا Nora Volkow** مشاركتها في (ADHD) يدعم استخدام التدخلات الرامية إلى تعزيز جاذبيته وأهميته مهام المدرسة والعمل على تحسين أعراض (ADHD) ويتحمل منع ظهور المزيد

من نتائج سلبية أو ظروف ثانوية، كما تلاحظ الباجثة **جين جاك وانغ** :" تشير دراسات أخرى من مجموعتنا أن المرضى الذين يتعاطون المخدرات ووجبة دسمة قد تكون محاولة غير مدركة لتعويض نقص نظام المكافأة عن طريق زيادة مستويات الدومابين بهم "الاستمرار في فهم واستكشاف المزيد من الإنتاجية طرق لتحسين أداء هذا النظام مكافأة قد يساعد على التقليل من الاحباطات والتحديات الأطفال والبالغين يعانون من (ADHD) الخبرة اليومية.

يمكن للأطفال مع (ADHD) التفوق أفضل عندما تقدم تحفيز واستدراك أنشطة التعلم في الفصول الدراسية، وبالمثل فإن البالغين تكون أكثر إنتاجية مع أنشطة العمل المشاركة.

النتائج أيضا دعم استخدام الأدوية المنشطة لعلاج (ADHD) من خلال رفع مستويات الدومابين.

جاء في مقالات ودراسات نشرت تتحدث عن **The balance of the Brain Helps Children withADHD**

مراكز تحقق توازن الدماغ مساعدة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) تحسين التركيز والانتباه مما أدى إلى الحياة الأكاديمية والشخصية أكثر نجاحاً في الرصيد الدماغ ويمكننا القول بأن الاضطرابات العصبية السلوكية مثل (ADHD) فضلاً عن اضطرابات التعلم مثل عسر القراءة، تشترك في وجود خلل في التوصيلات الوظيفية بين وداخل نصفي الدماغ الطفل، وبعبارة أخرى فإن الدماغ الطفل مع (ADHD) هو خارج متزامنة، مما يسهم في أعراض (ADHD) واضطرابات أخرى في ميزان العقل، ونحن نسمي هذا الخلل في انقطاع الوظيفة والشيء الجميل هو أن الدماغ يمكن أن يتحسن ويتغير طول حياة الشخص هذه الظاهرة تسمى المرونة العصبية هو في صميم برنامج الرصيد الدماغ.

بعد الانتهاء من أجزاء تقييم شامل للدماغ والجسم وظيفته الطفل، فريق الرصيد الدماغ يساعد بخلق المادية حسب الطلب الحسية والحركية، والبرنامج المعرفي للطفل تهدف إلى تصحيح الخلل وتحسين وظيفة الحركة، الأمر الذي يؤدي إلى خفض أو إلغاء السلوكيات السلبية والأعراض المرتبطة (ADHD).

اختبار مركز الدماغ الرصيد لطفل مع (ADHD) يمكن الاستفادة منه في تخفيض الاندفاع لديه الكثير والقدرة كذلك على تحسين تركيزه، كما يمكن أن يتحسن كثيراً في التخاطب وتحسين التنسيق له، كما يكسب بعض الوزن لزيادة شهيته.

طبعاً هذه النتائج مرضية جداً، على الرغم من أن طفل (ADHD) مازال سيسلك أعراضا(ADHD) لكنه قد تعلم بعض أدوات جيدة لمساعدته على إدارة أعراضه.

استنتاج عام :

بعد استعراض هذا القدر من البحوث في العديد من المقالات للأطفال الذين يعانون من (ADHD)وأبحاث الدماغ كشفت هذه الدراسات أنهم يعانون من العجز في الوظائف التنفيذية وأن الذاكرة العاملة التي تندرج تحت مظلته أكبر من وظيفة تنفيذية تعمل الذاكرة حيث تنقسم الذاكرة العاملة في المجالات اللفظيةأوالبصريةالمكانية. داخل ذلك المجالات الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن الفترة ،المكاني وأرقام، والتخطيط والتنظيم،والرصد الذاتي تعمل الذاكرة عمل مهم لأنه هو المكان الذي تقام فيه المعلومات ونظمت قبل نقله إلى الذاكرة على المدى القصير العجز في الذاكرة العاملة تعطيل وهذه العملية يمكن أن تكون مسؤولة عن التسبب في تسرب المعلومات لم تعد هناك حاجة كما أكدت البحوث في العديد من المقالات على عجز الذاكرة العاملة وتقتصر على المجال اللفظي، وهو ما يعني أن الأطفال الذين يعانون منADHD)(لديهم صعوبة معا لجة المعلومات أن يتحدث أو يستمع إليها بدلاً من قراءتها.

مجالات الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن مراجعة الانتباه أيضاً تعبث فساداً عند الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

مشاكل الذاكرة العاملة التي تنطوي على أخطاء الشلل ،مراراً وتكراراً أن يسبب انخفاضا في التحفيز وتخفيض الجهد على مر الزمن. عندما تكون غير قادرة على فرز من خلال معلومات جديدة للأطفال ويمكن أن يحدث الحمل الزائد للمعلومات ذات الصلة لم تعد تسبب للأطفال لعرض تفريط السلوكيات.

وأن الغفلة ذات الصلة للمهمة نتيجة لضعف التنفيذية المركزية بدلاً من أن تكون أحد أعراض (ADHD).

كما أظهرت دراسات التطوير العصبي أن الدوائر العصبية تحت القشرية جنباً إلى جنب مع شبكات المخيخ الأمامية وتشارك صعوبات يعتبر الدوبامين بإعتبرها معدل عصبي مهم في هذه الدوائر، وخاصة على مستوى قشرة الفحص الجبهي والمخطط فقد وجدت في كثير من الأحيان تشوهات في هذه الهياكل مع التركيز على الحكم، والتباين، والتمثيل الغذائي وتدفق الدم الجلوكوز.

وقد اقترحت عدة نماذج عصبية من استكشاف العجز (ADHD) في الوظائف التنفيذية ومن بين الباحثين الذين اقترحوا ذلك **باركليBarkleyوآخرون.**

إن المشكلة الأساسية في الأطفال يعانون من (ADHD)العجز في تثبيط الوظائف التنفيذية السلوكية، المهام التنفيذية تمثل ذات الترتيب العالي الوظائف المعرفية التي تنسق العمليات المعرفية الأساسية مثل: الإدراك، والمهارات الحركية، والذاكرة والانتباه، يفترض بهم موقع تشريحي عصبي هو في الفحص الجبهي في اتصال مع العقد القاعدية المخيخ من وجهة نظر العصبية الحيوية للعرض، ويتم تغذية هذه الحلقة العصبية من قبل بعض

الناقلات العصبية، وخاصة الدوبامين والنوادرينالين، العجز من تنشيط (ADHD) بسبب الخلل في مستويات الوظائف التنفيذية الذاكرة العاملة، والتنظيم الذاتي للتحفيز والاثاره، تدخيل الكلام، وتحليل/ توليف الأحداث. بحسب البحوث في العديد من المقالات أنه من أسباب (ADHD) العجز على المستويات الثلاثة: العمليات المعرفية مثل اخراج استجابة نشيطة مثل الجهد والتنشيط خلل التماثلية.

اقترح الباحثون نموذج المسار المزدوج إلى مفهوم (ADHD) لنقطة وصول مسارين مختلفين:

أ. المسار المعرفي بواسطة التماثلية (المثبطة) العجز.

ب.تحفيز الهمم بواسطة النفور من التأخر.

ويشمل المسار الأول تغييرات في الجبهة الظهرية الدائرة الجسم المخطط الدوبامين والمرتبطة. أما المسار الثاني تورط، تورط الجبهي البطي الجسم المخطط مكافأة الدوائر والفروع ميز والحوفي تنتهي في المخطط البطني خاصية المتكئة النواة يفضلون الأطفال الذين يعانون من (ADHD) مكافأة صغيرة وفورية من مكافأة أكبر وتأخر أنها تؤدي تأخير وخاصة مع مرور الوقت الذي يقضيه في الانتظار تؤكد أن الإعداداتتتميز التأخيرات الطويلة اكتساب نغمات السلبية كلما أنها ترتبط مع العواطف من دري الجزء بعد الفشل المستمر.

اضطراب (ADHD) يوصف بأنه اضطراب غير متجانس مع مسارات العصبية المتعددة فيما يتعلق بمجموعات مختلفة من أعراض (ADHD) غافل، مفرط/ التسرع ومجموعات أعراض مجتمعة.

استعرض الباحثون في اللجوء في العديد من المقالات حول سير العصبية في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) في مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ، وتظهر البيانات التي

ترجمها أن "الخلل التنفيذي " يمكن اعتبار يرتبط من (ADHD) التعلم الإعاقة، أي فهم المقروء، التراكيب اللغوية.

وصفت الرابطة الامريكية للطب النفسي (2000) أن اللغة تكمن وراء الأعراض مجموعات وصفها في **DSM-IV**.

"الأعراض قد تكون مرتبطة مع لحن اللغة قدرات الفهم كلما اعتبرنا صعوبات الأطفال (ADHD) في الاستماع إلى الخطاب المباشر من خلال الإرشادات المعلم وتذكر الأنشطة اليومية وعلاوة على ذلك يجوز مفرط/ أعراض التسرع تعكس العجز في جوانب اتصال يحدث الأطفال بشكل مفرط، القول المفاجئ إلى إجابتهم في إعدادات الأكاديمية دون احترام قواعد التخاطب أو إيقاف، يقطع الكلام وأنشطة الآخرين غالباً ما يرتبط ضعف اللغة بالذين يعانون من اضطرابات نفسية ومشاكل عاطفية سلوكية.

ويُشير **كوهين Cohenوآخرون (1998)** أن الأكثر شيوعاً تشخيص الأمراض النفسية هو اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

أما **بيكر وكانتويل (1992)Baker &Cantwell**وعلى العكسهي اللغة هي للعاهات المرضية والاضطرابات المرتبطة في كثير من الأحيان مع (ADHD).

وفي مقال نُشر مؤخراً من قبل **بيلنيBellaniوآخرون(2011)** حول مجموعة الدراسات استكشاف العلاقات من اللغة والعاهات (ADHD) ركزوا على قدرات لغوية معنية (التميز الكلام الشفوي، الإستماع والفهم، الجوانب العملية وتحليل الخطاب والعمليات المعرفية المرتبطة (اللفظي والمكاني الذاكرة العاملة).

أفادت أربع دراسات نتائج مختلفة حول قدرات الذاكرة في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) ومن بين هذه الدراسات التي ذهبت إلى هذه النتيجة

دراسة**كوهين Cohen وآخرون** حيث حاولت تحديد العجز تابعة لـ (ADHD) والبعض الاخر تميز بين ضعف اللغة وتلك المشتركة بين اضطرابات اثنين.

كما وجد الباحثون أن قدرات الذاكرة العاملة (لفظية وجنباً إلى جنب أبصاري مكاني لفظية – أبصاري مكاني) وأكثر الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة مجموعة مع (ADHD) وضعف اللغة المرضية وجماعية مع الاضطرابات النفسية الأخرى وضعف اللغة) من تلك التي تقاس في الأطفال دون (ADHD).

وجدت **مكلني وآخرون Mclnnes et.al, (2003)** مع الأطفال (ADHD) (ن=21) ضعف في الاستماع والفهم والعمل قدرات الذاكرة بغض النظر عن ضعف اللغة المرضية الأطفال الذين يعانون من (ADHD)، مقارنة مع الأطفال العاديين، وكان أكثر الصعوبات في صنع الاستدلالات ورصد فهمهم للتعليمات وبعد الاستماع إلى المنطوقة مقاطع تفسيرية. وعلاوة على ذلك فإنها أظهرت فقراً للذاكرة العاملة اللفظية، فترة المكانية والذاكرة العاملة المكانية من المجموعة عادي، ومع ذلك كانت التدابير تمتد الذاكرة اللفظية المماثلة لتلك التي من الأطفال عن العاديين.

كما أكد **تانوك، مارتين سان وآخرون Martinvssen Tannock, et.al. وآخرون(2006)** النتائج إلى تنص على أن هناك ضعف في بعض مكونات الذاكرة العاملة.لعينة تتروح أعمارهم من 7 إلى 12 سنة في أربع مجموعات من بينهم أطفال يعانون من (ADHD) لاحظ الباحثون أن المجموعة (ADHD) فقط أداؤها أسوأ من مجموعة المقارنة من مجموعة المقارنة على السلطة التنفيذية المركزية اللفظية والمكانية مجالات الذاكرة العاملة. هذه المكونات هي مفيدة لفحص ومعالجة نشاط المعلومات في الذاكرة العاملة من أجل أي أداء الأنشطة المعقدة/ المهام. كما أظهرت كذلك أداء إضافي ضعيف لعنصر العجز اللفظي ومفيدة للحفاظ عن المعلومات في الذاكرة العاملة للتلاعب

اللاحقة. كما كشفت هذه الدراسة ارتباط صعوبات المجموعة مع أعراض الغفلة ولكن ليس مع مفرط والاندفاع.

جاءت هذه الدراسة لتحديد العجز عن الميزات العصبية شيوعاً أظهرت من قبل الأطفال الذين يعانون من (ADHD) أو مشاكل تعلم اللغة.

أما **جيبسونوآخرونGibson.et.al(1999)** ، **كيم وكافرKim &Kaiser (2000)** اتفقوا على وجود عجز اللغة العمليفي (ADHD) إلى حد ما مماثلة تلك التي ذكرت لتفسير اضطراب النمو النفسي.

كيم وكايزرKaiserKim&(2000). وحاول التعرف على مواطن القوة والضعف والأدلة في المهارات اللغوية للأطفال الذين يعانون من(ADHD) (ن=11) الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 8 سنوات مقارنة مع أقرانه النامية (ن=11) أظهرت النتائج أداء أسوأ لمجموعة الأطفال (ADHD) على تقليد الجملة والاختيار الفرعية النطق كلمة لم يكن هناك فرق بين الجماعات في المعرفة الواقعية المقررة من قبل (اختبار عملي اللغة) ولكن الأطفال خلال (ADHD) أظهر أكثر كفاية السلوكيات الوضعية من عادة وضع الأطفال خلال المحادثات مع شريك الكبار. وقد تميز خطاب أي رد على طلبات المتكلم وأسئلة التداخل المتكرر انقطاع واستخدام المفردات غير محددة.

دراسة **ماذرزMathers (2006)** تحليل النصوص المكتوبة والمنطوقة من 11 طفلاً مع (ADHD)، الذين تتراوح أعمارهم بين 18– 12 سنة مقارنة أدائهم مع ذلك السيطرة 11 من الأطفال يقابل بالنسبة للعمر والجنس والخصائص الاجتماعية والديموغرافية أخرى وصدرت تعليمات للأطفال لإدارة البرامج التفاعلية مفيدة لإنشاء الرسوم المتحركة الكرتون وقد طلب من كل طفل لتقديم نص القصة وروايتها شفهيا، تصف قصة الرسوم المتحركةثم

يطلب من كل مشارك ليروي المهارات المعنية قبل انشاء لرسوم لكتابة ثلاثة نصوص الموافق المهام الثلاث لغة أخذ العينات المقدمة.

أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) يميلونللانطوائية أو استخدام أكثر عرضية والمعلومات غير المترابطة، قد تكون هذه النتائج راجعة لـ (ADHD) صعوبات الأطفال على الحفاظ على انتباههم في المهام لفترات طويلة، ربما فشلت الأطفال على الامتثاللاتفاقيات مكتوبة اللغة بسبب مهارات الرصد المحدودة.

بعد هذا الاستعراض للأدبيات يتبين أن الذاكرة العاملة اللفظية واللغة الواقعية والجوانب المرتبطة مع تحليل الخطاب يبدو أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وتجري ذات الصلة إلى المهارات اللغوية، ولكن جزئيا وأيضا إلى الوظائف التنفيذية العامة.

ينبغي للأطباء التحقيق في الاعتلال المشترك المحتمل بين (ADHD) واضطرابات اللغة من أجل التخطيط لتدخلات محددة للأطفال (ADHD).

8.أثار (ADHD) على فهم المقروء:

وقد عرفت كل من **كاردوا وسيفرا** نقص الانتباه/ فرط النشاط (ADHD) كشرط في الأطفال والمراهقين الذي يحمل مجموعة متنوعة من غير مناسبة السلوكيات، كما في ذلك فرط النشاط، والاندفاع، وعدم الانتباه، وعادة ما يرتبط اضطراب (ADHD) والقراءةمع واحد آخر، يقدر أغسطس و**جار فينكل (1990)** أن الاعتلال المشترك من (ADHD) وكانت صعوبات القراءة بين 15% و50% التي تعتمد على المعايير المستخدمة لتحديد وضعهم (ma,Tols Dawn2012).وثائق واسعة من الأكاديمية وجود صعوبات في ما يخص الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط ولكن لا يعرف إلا في القليل عن الدورة التنموية من العمليات المعرفية المتصلة بتلك الصعوبات.

وفق **لورخ بيرثيوم، فان دن بروك Milch& Van den BrovyLorch (2007)** والأطفال الذين يعانون من (ADHD) تجربة كبيرة العاهات التي تتوفق مع المكونات الرئيسية لمعالجة القصة بما في ذلك هيكل القصة والمعلومات الأساسية مما يجعل الاستدلالات وتحديد السببية العلاقات بين أحداث القصة.

كشفت دراسة أجراها **كوب، وكان بيرغ كيلي، وجيلبرجKopp، Asberg(2010)** ثلاثة أهداف:

1. دراسة الأداء على الاختبارات الموحدة في القراءة، فك التشفير، القراءة والفهم والإملاء.
2. دراسة معادلات القراءة والكتابة واضطرابات في عدد التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) .
3. دراسة أساس الصلات بين (ADHD) لأنها تؤثر على محو الأمية، القراءة.

وقد تبين أن الفهم يكون مساحة من العجز للطلاب الذي يعانون (ADHD). تم اختبار الأطفال على كلمة فك التشفير، والهجاء والقراءة والفهم غير اللفظية القدرة، والمفردات عن طريق الفم، وعدم الانتباه فرط النشاط/ الاندفاع والتوحد لأغراض هذه الدراسة تم فحص فقط عشرات (ADHD) الفهم عموماً الفتيات مع تشخيص (ADHD) الرئيسي للأداء أقل إحصائيا من الفتيان التحكمات في مجالات القراءة وفك التشفير والفهم والإملاء.

اتفقت معالنتائج السابقة على كل فتى أو مختلطة بين الجنسين عينة من صعوبات بينالأطفال(ADHD) يتعلمون العاهات الخلفية الأكثر انتشارا في اثنين من أطفال المدارس الإعاقة واضطراب الانتباه. الأطفال الذين يعانون من إعاقات القراءة أو نقص الانتباه/ فرط النشاط اضطراب– تفريط يمكن أن يواجه صعوبات في القراءة والفهم جهود لفصل الإعاقة الحقيقية من الإعاقة المرتبطة. لم تكن الغفلة نجاح باهر وذلك لأن معظم التقييمات لا يمكن

التفريق ضعف الأداء في اختبار القراءة والفهم وبسبب عدم القدرة على استرداد المعلومات بسرعة أو عدم القدرة على تركيز الانتباه على التحديد (Aaron,P,Joshi,R,Palmer ,2002) ، بحثاً من 50 طفل معرضين لخطر فشل القراءة في الصفوف.

اثنين من خلال خمسة لتطوير أداة السريرية التي يمكن أن تكون مفيدة في التفريق (AD)، −1(ADHD)، (ADHD)+ (RD-1) كانت النتيجة القراءة والفهم للمجموعة 95% (ADHD) ومجموعة (RD) وسجل حوالي 83%، والذي كان أقل بكثير من المتوسط.

كانت النتيجة انخفاض مجموعة التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) على مقربة أقل من المدى المتوسط (85.52) للاستماع والفهم على الرغم من أنها سجل هدفاً من المدى المتوسط للقراءة والفهم، ما كان مثيراً للاهتمام هو أن هذه الحسابات عادة ما ينظر مع الطلاب الذين لديهم صعوبات القراءة فك (RD) التي فعلت أما مجموعة (ADHD) لا.

الأطفال مع كل من (ADHD) و(RD) كانت الصعوبات في كل المناطق والتلاميذ الذين كانوا في المقام الأول الذين يعانون من (ADHD) أظهروا صعوبة في الاستماع والفهم وكان أحد التفسيرات أن الفهم والاستماع تحتاجان إلى اهتمام أكثر استدامة من القراءة، الأطفال الذين لديهم يتعارض الاهتمام قد يعاقب أكثر على استماع والفهم لمهام القراءة هذا يمكن أن تكون معلومات هامة للمعلمين عندما يحاولون تحديد ما إذا كان الفهم هو المشكلة بسبب مشاكل فك أو الغفلة. نتائج هذه الدراسة على الرغم من أن المعلومات لم تعالج مسألة مشاكل القراءة والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) كما سُجل التلاميذ في هذه الدراسة ضمن المدى المتوسط للقراءة والفهم.

وفي دراسة أجريت من قبل :**لورشميليش،برتيمو Milich,Lorch,E,&Berthiaume ,K (2010)** تشمل 155 طفل وقد أجريت على الأطفال للتحقيق ومقارنة أنماط التغير والتنموية في فهم القصة

بين الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وأطفال المقارنة، كان هناك تركيز خاص لتحديد قدرة الأطفال لتشمل معلومات تذكر في القصة وكذلك التواصل تمثيل قصة متماسكة.57 من الأطفال في السابق تشخيص (ADHD) وكانت الأخرى 98 طفلاً جزء من مجموعة المقارنة.

نتائج هذه الدراسة يمكن مناقشتها فيما يتعلق بكل من ثلاثة التنموية أنماط التغير، لم يكن هناك تأييد لنظرية تأخر في النمو في قصة الفهم بين الأطفال الذين يعانون (ADHD) فرضية أن الخلاقات لا تزال المجموعة في وقت مبكر ثم العثور أنها مستقرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية لأنها متسقة إلا أن أنماط تتأثر بمرور الوقت فتختلف قليلاً عن التدابير اثنين من التماسك.

أما فيما يخص فهم تطور القصة الفهم في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) أظهرت النتائج أنه بمرور الوقت زاد عند هؤلاء الأطفال عدد من الأحداث القصة أنهم كانوا قادرين للتذكير، ومع ذلك استثارت أطفال المجموعة الضابطة أكثر الأحداث من الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

أيضا أظهرت النتائج أن الأطفال الأكبر سناً الذين يعانون من إعاقة تحسن محدود على مر الزمن.

لورش وآخرون Lorch, et al (2010) لا حظوا قيدين، كان واحدا أن ميزات الإنتاج المستخدمة في برنامج (راغراتس) قد أشار الغرض من المعرض باعتبار وسائل الترفيه التي قد أثرت على طبيعة تصوير القصة من المحتمل أنها بناء الأطفال، الثاني الهياكل هدف للحلقة قد تكون معقدة للغاية بالنسبة للأطفال الأصغر سناً.

ومع ذلك فإن الأنماط الثابتة للأداء عبر العصور، والجماعات وأهمية الموضوعية تشير إلى أن خصائص البرنامج لم تمنع معلومات صحيحة أو موثوقة أثناء ذكر القصة للأطفال. وأظهرت هذه الدراسة أن نذكر التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) ضعف بالمقارنة مع أقرانهم غير المعاقين، بالإضافة إلى ذلك، الأطفال الذين يعانون من (ADHD) يعانون من التراجع في القدرة على التواصل في تمثيل القصة بوضوح التي سلط الضوء على الحاجة إلى استراتيجيات التدخل المصممة لإبقاء الأطفال مع (ADHD) لمعالجة تخلفهم عن أقرانهم.

حتى عام (1989) فإن معظم الأبحاث ما وراء المعرفة استندت إلى متناقضة المواضيع في قدرة مختلفة أو مستويات النمو، على الرغم من أن الوتيرة المعرفية، التي تشير إلى الطرق التي يستجيب الأطفال في حالات الاختبار، وقد درس على نطاق واسع، الفروق الفردية في رصد الفهم كان بالنسبة للجزء الأكبر.

حاولت الدراسة الكمية بواسطة**هول، ولكزيك Hall, Walczyk(1989)** لملء هذه الفجوة عن طريق تجديد أهمية أسلوب المعرفية بوصفها جانباً من جوانب الفروق الفردية، في ذلك الوقت، مع التلاميذ الذين يعانون بما يسمى الآن بـ (ADHD) أحيلت إلى التسرع كما هو الحال في هذه الدراسة، وتمت المقارنة مع التلاميذ الذين أشاروا إليهم والعكس. كان الغرض هو دعم الحجة القائلة بأن تمييز المعلومات الواردة في الجملة أو الصورة افترضنا أن تعكس سوف يكون الأطفال أكثر كفاء في الكشف عن الأخطاء من أطفال التسرع، تتألف الموضوعات من 48تلميذا في الصف الثالث و48 تلميذا في الصف الخامس على حد السواء من الذكور والإناث، والمستمدة من البيض في الغالب، والضواحي والمدرسة من الطبقة المتوسطة مع وجود مبررات نظراً للتركيبة السكانية من هؤلاء التلاميذ و 12 و 17 تلاميذ الصف الثالث وتلاميذ الصف الخامس وقبل ليكون معبرا بينماً كانت 13 و17تلاميذ الصف الخامس، تصنف على أنها متهورة تم حساب تحليل التباين المشترك للبيانات قياس

ما إذا كان المواضيع بالتفصيل المعلومات في الذاكرة للتناقضات، أظهرت النتائج وجود درجة عالية منالأثر الرئيسي للإيقاع المعرفي.

التي كشفت أن الأطفال العاكسة أكثر بكثير من المعلومات الهامة للاحتفاظ بها في الذاكرة الأطفال عاكسة يمكن الحصول على العناصر الحاسمة تصحيح الفهم77% من الوقت بينما حصلت 67%من العناصر الصحيحة الأطفال التسرع.

ومع ذلك فشل أطفال التسرع أياالأطفال الذين يعانون من (ADHD)معبرة للكشف عن التناقضات مقارنة 47% فقط من الأطفال الذين يعانون من (ADHD)،ومع ذلك فشل الأطفالالذين يعانون من (ADHD) ومعبرة للكشف عن التناقضات لأسباب مختلفة. أظهرت النتائج أن الأطفال كانوا أكثر عرضة العاكسة لترميز المعلومات الحاسمة في الذاكرة من الأطفال الذين يعانون من (ADHD)، وهو ما يسبق مع المقترح التحليلية العالمية الإطار على الرغم من أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر على الرصد والفهم وهذا الانعكاس كانت أفضل في كشف عن أخطاء الأطفال لأنهم تركز على دمج معلومات مفصلة في الممر، وهو أمر لمأطفال الذين يعانون من (ADHD) ولن تفعل وأن الأطفال الذين يعانون من (ADHD)كانوا أكثر عرضة إلى إغفال التناقضات.

وجدت **بروك S.E. Brock (2014)** في دراسة قام بها كانت بعنوان: **Reading comprehension abilities of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**

إن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) أداء أقل على مقاييس القراءة والفهم من الأطفال دون (ADHD) أدرجت **Tewentyone**الأطفال الذين يعانون من (ADHD) و21 طفلاً المقارنة في الدراسة، كان متوسط سنهم 10.5 عاماً. الدراسة الخاضعة للرقابة لمعرفة الخلفية التي كانت تتعلق بنص المحتوى، وتحديد الكلمة، والكلمة هجوم المهارات، كان

الأطفال لديهم متوسط كلمة استبعدت تحديد القراءة على المشاركة وأولئك الذين لديهم إعاقة القراءة من المشاركة (أي كان قراءة الصعوبات التي تتطلب التربية الخاصة).

أما**لورش ، ميليش، برتيمو, MilichLorch,E،&Berthiaume ,K,**

(**2010**)في دراسة مقارنة مع الأطفال وبدون (ADHD) على .**Macroprocessing**. **Microprocessing**, **Macroproce** يشير إلى الفهم الشامل للنص كله حين يشير**Microprocessing**لفهم الأحكام الفردية.

لتقييم **Microprocessing**وطلب من المشاركين ملء الكلمات التي تركت فارغة داخل ممر، في تقييم وطلب من المشاركين **Macroprocessing**للإجابة على الأسئلة المتعلقة محور ككل وقد سئل المشاركون أيضاً جيداً كيف فهموا النص على مقياس من خمسة نقاط، تصنيف كان يستخدم بمثابة مؤشر للمراقبة الفهم من قبل الباحثين، تبين أن على تدابير من القراءة والفهم أي (**Macroprocessing macroproce**) الأطفال مع (ADHD) أداء أقل بكثير مقارنة للسيطرة على الأطفال.

علاوة على ذلك، الأطفال الذين يعانون من (ADHD) يقوم بالمثل السيئةعلى حد سواء (**Macroprocessing,Microprocessing**) مقارنة بأطفال السيطرة لم يكن هناك أي تفاعل بين أعضاء المجموعة والقراءة. مهمة الفهم أخيراً فهم قدرات الأطفال الذين يعانون من (ADHD) الرصد كانت مماثلة لتلك التي من أطفال السيطرة على وجه التحديد، كان الأطفال الذين يعانون من (ADHD) دقيقة في تنبؤالفهم لقراءتهم كأطفال السيطرة بينما الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قد تكون دقيقة في التنبؤ لأداء الفهم، فمن السابق لأوانه القول بأنهم يجيدون في الرصد والفهم، ومن المكونات الرئيسية لمراقبة الفهم يتطلب

من القراء رسمنشاط على المعلومات والمعارف العامة أو القصة الخاصة بهم عندما تنشأ مشاكل الفهم الأدلة من دراسة حديثة تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) الصراع مع هذا الجانب من مراقبة الفهم .

بينما **بروك وناب's Brock ,Knapp** النتائج تدعم فكرة أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لديهم مشاكل القراءة والفهم، وتأثر الأدوية المنشطة في المجموعة (ADHD) لم تسيطر عليها لما فيها الكفاية ذكر **بروك وناب Brocknapp'sK**أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) الذين كانوا على الدواء وقت الدراسة لم تختلف عن المجموعة الضابطة في القراءة مع ذلك، عينة من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) على الدواء الصغيرة، وبالتالي فإن وجدت أن الدواء قد يحسن القراءة والفهم هو المضاربة ومع ذلك وبالنظر أن نسبة المشاركين استغرقت الأدوية المنشطة في يوم الاختبار وقد اختلف في أداء القراءة والفهم بين الجهات (ADHD) والسيطرة ثم جميع المشاركين (ADHD) تكتمل دون تلقي المنشطات الدواء.

وقد درست اثنتين من الدراسات الحديثة مهارة الاستماع والفهم لدى الأطفال الذين يعانون بـ (ADHD) من قبل **بيرثيوم وآخرونBerthiaume(2010)** درس كل من القدرة الاستدلالية ورصد الفهم في الأولاد الذين يعانون من (ADHD). صنع الاستدلال هو عملية تطبيق المعرفة العامة أو المعلومات من النصوص أو القصة نفسها لفهم معنى إما غامضة الكلمة أو للإجراء اتصالات بين الأفكار داخل النص أو قصة لرصد الفهم يشير إلى رصد المرء فهم النص والقدرة على تطبيق الإستراتيجية لإصلاح الفهم عندما يتحقق الفشل، في هذه الدراسة استخدمت ثلاث مهام خلق وتقييم الاستدلالات، التفريق بين معلومات غير متناسقة ومتسقة في القصة ومهمة التفكير بصوت عال أن يطلب من المشاركين لتمثيل

لفظياً فهمهم للقصة كما حدثت، مقارنة المجموعة الضابطة، وكان التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) صعوبة أكبر تشكيل الاستدلالات الصحيحة.

علاوة على ذلك التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) مع مزيد من الثقة في إجابتهم على الرغم من وجود معلومات محدودة التي تستند إلى إجاباتهم.كذلك التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) كانوا أيضا أكثر ضعفا مقارنة مع سيطرة مجموعة منالتلاميذ في تحديد التناقضات داخل القصة.أخيراً على مهمة التفكير بصوت عال

والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أن يقدموا عدد أكبر من الاستدلالات التفسيرية المحتملة للأحداث داخل القصة النسبية بمقارنة الفتيان، الأهم من ذلكأثناء تأديتهم لمهمة التفكير بصوت عال، كان التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يعانون من مشاكل التفكير في التقرير أبلغت المزيد من عدم اليقين بشأن ما ينطوي على المهمة، وأدلى بتصريحات لا علاقة لها.

وذكرت في دراسة **لمكلنز، هيمفريز واخرونHumphries,Mclnnes,, .et. al (2003)** نتائج مماثلة في دراستهم وجدوا الباحثون أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وبدون لغة تتعايش ضعف الأداء بشكل ملحوظ أكثر من الأطفال دون مقارنة أو (ADHD) ضعف اللغة على اثنتين تفسيري المهام ،الاستماع و الفهم.التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)يعانون من ضعف المعروضة في الاستدلال مما يجعل الرصد والفهم على حقيقة التذكير وتشير هذه النتيجة إلى أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قد يعانون من جوانب القراءة والفهم التي تتطلب تكامل المعلومات.

أخيراً وجد كل من **Hyrk Hendriksen Wassenbery(2010)** هذه البيانات أي العجز في فهم اللغة (ADHD) سيمر حتما مرحلة المراهقة، في دراستهم التي بحثت في مقدار الوقت الذي استغرق المراهقين مع (ADHD) لمعالجة الجمل المعقدة وقدروا أما إذا

كانت مفهومة الجمل أو ليس من قبل المراهقين مع وبدون (ADHD) في حين أن الأطفال والمراهقين الذين يعانون من (ADHD) وجد لديهم فهم الجملة الفردية، وأخذوا وقتاً أطول لمعالجتها. أبطأ في التجهيز بدوره. يمكن أن يضعف الرسالة لفترة أطول مجتمعة، تشير هذه النتائج إلى أن العجز في الاستماع والفهم هذه هي مساحة الصعوبة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من (ADHD)، كما توصل كل من**فرهوفن** و **فانوآخرون(2008) van ,Verhoeven, et.al**والاستماع والفهم والقراءة والفهم تربط ارتباطا وثيقاً وتميل إلى أن تكون مستقرة على مر الزمن، كما يرتبط عجز في الاستماع والفهم مع (ADHD)، توقعت أن المراهقين الذين يعانون من (ADHD) سيكون أكثر عرضة من المراهقين دون أن يكون (ADHD).(Mark Mahone.E, 2011)

ومنه نستنتج أنهفي كثير من الحالات، وحتى الأطفال الذين يقرؤون بطلاقة قد لا يفهمون ما يقرؤون بسبب العجز المتصلة بعنصر آخر من الذاكرة العاملة وظيفة تنفيذية.

الذاكرة العاملة ينطوي على الاحتفاظ المؤقت المعلومات التي كان من ذوي الخبرة فقط ولكن لم يعد موجوداً (Sherdan.etal , 2007). يمكن تخزين المعلومات في الذاكرة العاملة لفترات قصيرة من الوقت فقط، وتعتمد على التلاعب أو الذاكرة العاملة، وبالتالي يتضمن ذاكرة أن هناك حاجة للتعامل على المواد المستمرة، وتشمل وظائف كل من التخزين والسيطرة، يمكن أن العجز في الذاكرة العاملة تفويض القراءة في عدة أماكن (et.alShan , 1999 kweiler.).سعة التصور والعمل، لتوجيه السلوك التي يسيطر عليهاوقد تبين زيادة العمل، لأن الذاكرة قد تؤثر سلباً على الأداء في تطوير أخطاء الأطفال زيادة مستويات لوحظ بين أولئك الذين لديهم (ADHD) مع آثار ضارة ينظر أيضا في الأطفال الذين يعانون من (ADHD). (et.al .2007Wodka).

الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قد تكون عرضة بشكل خاص لصعوبات في القراءة والفهم، حتى في حالة عدم وجود صعوبات القراءة الأساسية الكلمة، لوحظ الذاكرة العاملة إلى أن تتعطل في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) (Martinussen .et.al .2005).ولكن ربما لأسباب مختلفة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فك كلمة.

كماوجدت **كراتكينKaratekin**، **(2004)** أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) يمكن أن تعقد "الحفظ" المعلومات اللفظية بنفس الطريقة التي عادة النامية الأطفال، ومع ذلك وقعت ضعف في السلطة التنفيذية المركزية (التلاعب) المكون من الذاكرة العاملة، مما يؤثر على قدرتها على تقسيم الانتباه بين مهمتين (أي تعدد المهام) هذه العجوزات التنفيذية قد تكمن وراء تقارير صعوبات القراءة والفهم لوحظ على الأطفال الذين يعانون من (ADHD) قراءة مقاطع النصمازال تتطلب معالجة معرفية أكثر effortfulوبالتالي مطالب أكبر على تعدد المهام.

9-أثار (ADHD) على التراكيب اللغوية:

تشير الدراسات إلى أن 30% إلى 50% من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) صعوبات الحالية في التعبير وإدراك للغة من ذلك، ما يقارب من 60% من الأطفال قبل سن المدرسة الذين يظهرون اضطرابات في اللغة والكلام (اضطرابات التواصل) الحالي أيضاً، ومعايير (ADHD) .

نشر مقال في **7 / 12 /2011** من قبل **Professor Wilson :collaborated:**

on the research with colleagues from the University of California at San Francisco and the Scientific Institute and University Hospital San Raffaele in Milan, Italy The research was published in the journal Neuron

لقد عرف علماء الأعصاب منذ وقت طويل مناطق معينة في المخ هي المسؤولية عن الفهم وإنتاج اللغة ولكن تشير البحوث الجديدة إلى مدى أهمية الممرات بين هذه المناطق لمختلف مكونات اللغة.

من مقال العلم اليومية يلخص البحث أن منطقتين في الدماغ تسمى منطقة بروكا ومنطقة فيرنيك بمثابة مزار الحوسبة الرئيسية الكامنة وراء معالجة اللغة، مع حزم كثيفة من الألياف العصبية التي ترتبط بين المنطقتين، مثل الكثير من كابلات الألياف البصرية التي تربط الخوادم، ولكن في حين أنه كان من المعروف أن ترتبط منطقة بروكا وفيرنيك بواسطة العلوي والسفلي مسارات المادة البيضاء، وكانت معظم الأبحاث ترتكز على الخلايا العصبية تتجمع داخل المنطقتين لغة معالجة أنفسهم.

وتظهر صورة الرنين المغناطيسي بروكا أصفر والبنفسجية المناطق فيرنيك متصلة بواسطة الممرات العصبية الحرجة.(انظر الملحق رقم: 9)

ونشر في مقال آخر من قبل :**ديلان كيلي**Dylan Kelly بعنوان **The leftTemporal lobe jobs and ADHD**: حيث يشير إلى أناضطراب نقص الانتباه فرط النشاط (ADHD) هو وجود لا يقل عن ستة أعراض فرط النشاط والاندفاع المستمر على مدى ستة أشهر على الأقل، مما يتسبب في بعض الانخفاض في سن7عرض أو اثنين أو أكثر من الإعدادات ولا تحدث خلال حلقة ذهنية حادة أومزمنة وفقاً للمعهد الوطني للصحة العقلية، الأطفال، الذين يعانون من هذا الاضطراب قد يتصرف بسرعة دون التفكير أولاً، لا يستطيعون الجلوس لا يزال، المشي والركض أو تسلق عندما يجلس الآخرين، الحديث عندما الآخرين يتحدثون، أحلام اليقظة بشكل مفرط، وينحرف بسهولة عن طريق ما هو حوله " في حين هناك القليل من الأبحاث التي تربط تحديداً وظائف محددة من الفص الصدغي لهذا

الاضطراب ويمكن مقارنة وظائف الفص الصدغي الأيسر مع المكونات العصبية المعروفة من (ADHD).

الفص الصدغي هو جزء من قشرة الدماغ تقع داخل الأذنين وتمتد نمو الجزء الخلفي من المخ في كلا النصفين الأيمن والأيسر من الدماغ، المهام الرئيسية لهم هي السمع والكلام معالجة واللغة والتعرف البصري والذاكرة طويلة المدى.

أما عن الأضرار التي لحقت الفص الصدغي وفقاً لمركز **CNS Neouroskills** أظهرت **كولب ويشو Kolband wishan(1990)** أن ضرر الفص الصدغي يمكن أن يسبب اضطرابات في الإحساس والإدراك السمعي الانتباه الانتقائي للمدخلات الحسية السمعية والبصرية ضعف فهم اللغة، ضعف التنظيم وتصنيف المواد اللفظية والذاكرة طويلة الأجل، تغيير الشخصية الحسية والسلوك الحسي واضطرابات في الإدراك البصري.

أما الأضرار التي تلحق يسار الفص الصدغي تنص CNS نقلاً عن الدراسات **ميلز Milher(1968)** وقراءة (1981) ، التي قد يؤدي إلى انخفاض استدعاء المحتوى اللفظي والبصري، بما في ذلك إدراك الكلام،..الانزعاج اعتراف الكلمات ضعف الذاكرة للمواد اللفظية.

في عام **2004**)(ذكر **الطب النفسي**أخبار عن دراسة أجراها كل من **سويل وبترسون SowellandPeterson** مقارنة D-3 فحوصات الرنين المغناطيسي من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) تشخيص ضد مجموعة السيطرة، أظهرت دراسة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) نستعرض المادة الرمادية زادت في القشرة الخلفية الزمانية، وهي جزء من الفص الصدغي المرتبطة الانتباه والسيطرة على الانفعالات، فضلا عن انخفاض كبير في حجم المخ في كل من المناطق الزمنية الأمامية.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة أخرى أجريت عام (**2007**) من قبل الباحثين أن الأسلاك من الفص الجبهي والصدغي القشور من الدماغ تأخر بنسبة تصل إلى خمس سنوات في بعض الأماكن، ومع ذلك أشارت إلى أن القشرة الحركية في الأطفال الذين يعانون من (ADHD) تطورت أسرع من المعتاد، والتي أشارت إلى أن ذلك قد يفسر الأرق وأعراض عصبية الأكثر شيوعاً بين أولئك الذين لديهم هذا اضطراب.

بينما الجانبين من الدماغ تعمل دائماً جنباً إلى جنب مع بعضها البعض، ونحن نعلم أن الجانب الأيسر من الدماغ هي المسؤولة عادة عن اللغوي، عقلاني ومنطقي التفكير، فضلاً عن المنظمة منذ دراسات التصوير تبين (ADHD) لديها الفيزيوباثيا **Physlopathlogy**الثنائي يمكن للمرء ألا أن يستنتج أن آثار ترك يتهدد القشرية أو التخلف الزمني سيكون متسقاً مع نتائج **كولب ويشو، ميلو ,Kolb and Wishaw, Milnem** والقراءة.

وفي مقال آخر نشر في **201210 //24** بعنوان : **Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What does it mean for speech and ?language**

سيناقش **ستيفاني نيكسون Steiphanaiem Nixon**اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وكيف يمكن أن تؤثر على الكلام وتطور اللغة؟

نقص الانتباه فرط النشاط هو حالة طبية تؤدي إلى مشاكل مع غفلة، وفرط النشاط والاندفاع، أو مزيج من هذه، أنه يؤثر مثلا كيف يمكن للشخص للجلوس لا يزال، والتركيز وحضور 4.4 مليون أو 7.8% من الأطفال 4–17 عاماً لديهم تاريخ (ADHD)من تقرير الأم.

فكيف يا تُرى يؤثر (ADHD)على الكلام واللغة؟

- **اللغة التعبيرية:**

✓ صعوبة تنظيم وتوليد الكلام عند الاستجابة لمطالب المهمة.

✓ أكثر مطول من أقرانهم في المحادثة العادية، أقل مطول في استجواب المواجهة.

- **التعبير:**

✓ الأطفال الذين يعانون من(ADHD)هم أكثر عرضة للإصابة المعرض إلى سوء التنسيق الحركي.

- **التعلم:**

✓ صعوبات التعلم من أخطاء الماضي مع الاجتهاد (العجز بعد فوات الأوان).

✓ الصعوبات مع المنظمة/ التخطيط (العجز التدبر)

✓ الصعوبات مع أن تكون مذكراً لكميات أكبر تعقيداَ من المعلومات، ولاسيما مع فترة تأخير.

- **مهارات القراءة:**

✓ ضعف القراءة والفهم.

✓ هيكل نقص في المهام قصة، رواية.

- **سلوك:**

✓ زيادة التفاعل العاطفي.

في بعض الأحيان لم يتم الكشف عن الصعوبات في تقييم النطق واللغة القياسية، يجب تقييم منظمة الطفل اللغة مع تدابير محددة، المناطق التي يمكن إدراجها هي حل المشاكل، معالجة اللغة، واللغة المكتوبة، واللغة الاجتماعية.

أما **فيليب قراذاد Philippa Greathead** نشر مقال بعنوان **Language Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder** من قبل :

Speech Language Pathologist Speech-Language-Learning Centre Westmead, NSW, Australia

الطفل أو المراهق مع (ADHD) والتعلم ومشاكل في كثير من الأحيان الحاضر لعلم الأمراض خطاب اللغة مع مجموعة من المشاكل السريرية في اللغة التي تساهم في اضطراب التعلم.

أنواع المشاكل اللغوية التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من (ADHD) متنوعة ويمكن أن تغطي جميع طرائق اللغة، توجد عادة مشاكل في:

- **بناء الجملة:**

اضطرابات في بناء الجملة (عن طريق الفهم والقواعد المكتوبة) هي صعوبات في استخدام، أو فهم المكونات الهيكلية الأحكام.

- **دلالات:**

الصعوبات الدلالية في اللغة تنطوي مشاكل مع معاني في كلمة التنظيم، المشاكل المدرسية وتشمل صعوبات فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة، وضعف المفردات والصعوبات تقصي كلمة وصعوبات في استخدام السياق للمساعدة في فهم القراءة.

- **البراغماتية:**

البراغماتية هي مصطلح يستخدم لاستخدام اللغة الاجتماعي أي القدرة على استخدام اللغة كوسيلة للتفاعل مع الآخرين اجتماعياً أو لغرض معين (مثل طلب المعلومات، التعبير عن المشاعر وعقد محادثة مع الناس مع مستويات عمرية مختلفة).

- **Métalinguistiques:**

هذا هو القدرة على التفكير في لغة موضوعية، لمعرفة وفهم تلك اللغة هو رمز تحكمها قواعد ثابتة على سبيل المثال النكتة، **Multimeaning** في الكلمات، والغموض

واللغة التصويرية الاستعارات ..الخ، والقدرة على القطاع الكلمات في المقاطع أو الفوينمات (الأصوات).

المجالات التيذات الصلة بالصعوبة:

المعالجة السمعية:

التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في اللغة غالباً ما ترتبط معالجة الصعوبات السميعة، ولاسيما في الذين يعانون من (ADHD)، مشاكل يمكن العثور عليها في مجالات سرعة المعالجة، والذاكرة السمعية، الانتباه السمعي، ومعالجة المعلومات السمعية التحليل السمعي والتمييز السمعي يمكن إتباع التوجيهات أو الحصول على معلومات من القراءة والاستماع يكون كابوساً لهؤلاء الأطفال.

ما وراء المعرفة:

هو القدرة على التفكير بشكل عام لمعرفة ما تعرفه وفهم ما تحتاج إلى معرفته من أجل تعلم فعال، الطلاب الذين يعانون من صعوبات في هذا المجال لايمكن التعامل بسهولة مع الإستراتيجيات المعينة في حل المشكلات.

ما يجعل (ADHD) مع مشكلة اللغة مختلفة لتلاميذ آخرين يعانون مشاكل اللغة؟

قد لا يكون هناك تاريخ النمو المبكر لمشاكل النطق واللغة قد تصبح المشاكل اللغوية فقط مع تقدم عمر الطفل من خلال النظام المدرسي، وهذا هو ذات صلة ولاسيما لما يكون ذكي، وحتى الموهوبين، تلميذ مع مشاكل اللغة خفية مع (ADHD).

على وجه الخصوص، يمكن للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)يعانون من مشاكل اللغة صعوبات في المعالجة السمعية مثل:

- ✓ على المدى القصير ضعف الذاكر السمعية.
- ✓ مشاكل في بطء بتعليمات معالجة اللغة المكتوبة والمنطوقة.
- ✓ صعوبات الاستماع في بيئات مثل تشتيت الفصول الدراسية.

مشاكل في الاستماع للمعلومات عندما يقوم شخص ما يتحدث أو قراءة تتوقع منهم الاستماع– أنها قد تفوت على التفاصيل، أو الحصول على التفاصيل ولكن لن تكون قادرة على فهمالفكرة الرئيسية .الحصول على معلومات من القراءة– القراءة والفهم.

يمكن لديهم أيضا صعوبات لغوية بالاندفاع والمهارات التنظيمية الفقيرة مما أدى إلى:

- ✓ مشاكل مع الخطاب في الفصول الدراسية.
- ✓ مهارات الكتابة الفقيرة.
- ✓ الروايات العرضية والمحادثات
- ✓ مشاكل تقصي كلمة كلما تعلموا، بالإضافة إلى فئة الصعوبات استنتاج معنى، التطلع إلى آفاق تتجاوز ما هو واضح.
- ✓ مشاكل مع اللغة توليدي.
- ✓ مشاكل اللغة الاجتماعية.
- ✓ مشاكل النطق واللغة هو العجزالأكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة حتى الآن.

وفي **11/06/ 2012** نشر **أندرياس غرافين Andreas R.Graven** مقال بعنوان **ADHD linked to language problems:**

معظم التلاميذ الذين يعانون اضطراب نقص الانتباه فرط النشاط(ADHD) وضعف اللغة أيضاإلى حد ما، هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في التعبير عن أنفسهم وفهم مضمون المحادثات.

غالباً ما يكون هناك تركيز من جانب واحد على سلوك التلاميذ مع (ADHD)ولكن هؤلاء التلاميذ قد يعانون من مشاكل الاتصالات عندما يكبرون في السن، وخاصة في حالة المدرسة، وإذا لم يتم إعطاء مهاراتهم اللغوية اهتماماً كافياً، كما يقول الباحث ومعالج الكلام **Wencheأندرسن هيلاند Andersen Hellandمن STATPED** و **HelseFonna** الصدرية في **بيرغن Vest Bergen**.

إذا كنا لا نعمل بما فيه الكفاية لتعزيز تطور اللغة عند المصابين(ADHD)فنحن هنا نزيد من مخاطر ولن نساعد على التعلم كما ينبغي في المدرسة . كما أنها سوف يكونوا أكثر عرضة للتقصير في التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم أيضا، نحن بحاجة إلى التدخل المبكر لمنع هذه الدوامة، كما يضيف لفهم الفروق الدقيقة، من خلال دراسة **لـهيلاند Hellandسريرية** من 59 طفلاً تتراوح بين أعمارهم بين 6–12 والتي أظهرت أن التلاميذ الذين يعانون من(ADHD) لديهم فقر للغة في المواقف الاجتماعيةمع أطفال من أعمارهم دون اضطراب "أطفال أصحاء" هؤلاء التلاميذ أكثر عرضة لمشاكل التعبير عن أنفسهم بشكل متماسك وبدقة، في فهم ما يقوله الآخرون وفهم الفروق الدقيقة في اللغة.

قد يكون من الصعب أيضاً لهم التعبير عن أنفسهم بطلاقة والتواصل مع التلاميذ الآخرين بطريقة جيدة ويقول **هيلاند Hellandومع** ذلك لديهم صعوبات أقل مع بنية في حد ذاتها، مثل بناء الجمل بشكل صحيح أو نطق الكلمات بشكل صحيح.

بسبب النتائج التي توصل إليها **هيلاند Hellandزملاؤها** يعتقدون أن مهارات اللغة والتواصل من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يجب أن ترسمبأكثر منهجية يشير **هيلاند Hellandأنه** ينبغي أن يكون روتيني للأطفال الذين يعانون من (ADHD) ويشار إلى أخصائي لإجراء تقييم (ADHD) لديهم مهارات لغتهم تقييمها بطريقة قياسية.

التلاميذ الذين يتم تقييمها لـ (ADHD) ينبغي التحقق أيضا من مهارتهم اللغوية، أنا لا أقترح أي شكل من أشكال الفحص الوطني، حيث يتم اختيار جميع الأطفال "كما يقول من المهم جداً أن نركز على الكلام، لأنه أمر بالغ الأهمية في الأداء الاجتماعي والمدرسي.

وقد أجريت هذه الدراسة بالتعاون بين جامعة **بيرغن وجامعة بينكو سينغLinkoping**في السويد وقد نشرت في مجلة اضطرابات الانتباه.

باستخدام بيانات في دراسة الطفل **بيرغن**، الذي بدأ في عام 2002، حققت **هيلاند** أيضا المشاكل اللغوية بين 6725 طفل تتراوح أعمارهم بين 7 إلى 9.

كان هدفها معرفة ما إذا كانت نفس النمط الذي شهدته في دراسة سريرية لها ستظهر في دراسة الأطفال الذين يعانون (ADHD) أكبر من ذلك بكثير.

وأكدت الأرقام الصادرة عن دراسة الطفلالتلميذ **بيرغن** أن التلاميذ مع (ADHD) يميلون أيضاً تعاني من صعوبات فهم اللغة واستخدام اللغة في المواقف الاجتماعية.

وكانت موافقة أكبر من المتوقع ليس من المستغرب زيارتها التلاميذ مع كل من القراءة والكتابة مشاكل (ADHD)، وكذلك مشكلة مع اللغة.

يقول **هيلاند**، لكن نسبة الذين يعانون من ضعف اللغة كانت أيضا عالية في التلاميذ الذين لديهم (ADHD) فقط، أظهرت أكثر من 40%علامات واضحة على ضعف اللغة بلغت نسبة الأطفال في التحكم مع هذه الأنواع من مشاكل تحت 6.%.

وكان آخر اكتشاف أن التلاميذ الذين يعانون لديهم من (ADHD) يكافح أكثر مع فهم اللغة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات القراءة والكتابة.

كما نشر **راشيل لوتزRachel Lutz** في **2014/04/24** مقال بعنوان **Language: Problems in Children with ADHD Linked to Poorer Academic Functioning.**

التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه فرط النشاط (ADHD) لديها أعلى معدل انتشار المشاكل اللغوية، مما يساهم في أداء الأكاديمي فقراً، وفقاً لبحث نشر في طب الأطفال.

درس الباحثون من معهد أبحاث **مردوشMurdoch** أطفال استراليا 179 طفل يعاني من (ADHD) و212 الضابطة الذين تتراوح أعمارهم بين 6-8 سنوات للدراسة تم تحجيم (ADHD) باستخدام **كونرز** جدول المقابلة التشخيصية للأطفال، في صف تمّ اختيار مهارات اللغة باستخدام التقييم السريري من أساسيات اللغة.

واختبر الباحثون أيضا الأطفال للعمل الأكاديمي باستخدام تقييمات المباشرة، مثل انجاز مجموعة واسعة اختبار (**WRN** T-4)، وقد تم قياس الأداء الاجتماعي للأطفال باستخدام تقييمات الوالدين على الرغم من ساهم تقارير المعلم أيضا بقياس كل عمل أكاديمي مقارنة مع مجموعة السيطرة، وتلك المصنفة في المجموعة (ADHD) هم أكثر عرضة للاضطراب الاستيعاب وخارجياً، يتم تشخيص (ADHD)، وتناول الدواء كانت مقدمي الرعاية الأولية من المجموعة (ADHD) عادة أصغر سناً، وأكثر المرجح أن يكون أحد الأبوين وأقل عرضة لقد أكملت المرحلة الثانوية، وذكرت مستويات أعلى من الضيق النفسي.

كان الأطفال في المجموعة (ADHD) يعانون بكثرة مشاكل اللغة، بلغ مجموعها 40% بالمقارنة مع 17% من الضوابط، ومع ذلك كان استخدام دواء مماثل بين الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وحدها 42%والذين يعانون من مشاكل اللغة على حد سواء 38%

و(ADHD) ووفقاً للباحثين كان 42% من الأطفال الذين يعانون (ADHD) واللغة مشاكل في خدمات علم أمراض خطاب، في حين 57% لا يزال يشهد الطبيب الشرعي للكلام، كان فقط 06 أطفال تحكم 16% يعانون من مشاكل اللغة وسعت خدمات علم الأمراض خطاب وفي الأطفال 50%" كانت تشهد حالياً الطبيب الشرعي للكلام.

قالت**إيما Sciberra Emma** نحن قلقون على أن قلة من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) ومشاكل اللغة حالياً الوصول إلى خدمات علم الأمراض خطاب خصوصاً أن مشاكل اللغة ترتبط بالنتائج الأكاديمية الأكثر فقراًالباحث الرئيسي في بيان صحفي: التقييمات الروتينية لـ(ADHD) لا تشمل عموماً التقييمات لغة موحدة، ولكن نظراً للعلاقة بين اللغة والتحصل الأكاديمي إن الأطفال الذين يعانون (ADHD) تساقط وراء أكاديمياًفإنها ينبغي أن تحال التقييم اللغة .

وجد الباحثون أيضاً أن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) واللغة على حد سواء مشاكل الأداء الأكاديمي الأكثر فقرا من تلك التي مع (ADHD) وحده، ومع ذلك لم يبعد أن الأداء الاجتماعي أن يؤثر في التلاميذالذين يعانون من (ADHD)، وكذلك الاختلافات بين درجات الأداء الاجتماعي للأطفال الذين يعانون من (ADHD) واللغة وحدها ليست ذات دلالة إحصائية.

وتشير النتائج التي توصلنا إليها أن العلاقة بين مشاكل اللغة و(ADHD) ليس مجرد تفسير الأمراض المصاحبة التي تحدث عادة. مثل مرض التوحد اضطراب الطيف اضطرابات داخلية أو ظاهرية أو العوامل الاجتماعية والديمغرافية، دراستنا تمتد إلى الأبحاث السابقة من خلال النظر في عوامل متعددة، والتي تمثل هذه العلاقة في إطار شامل وعينة (ADHD) التأكد من المجتمع.

وجاء **ليندسي هالسال**LindseyHalsellon في مقال كتبه ليؤكد على أن هناك ربط بين اللغة و(ADHD) في مقال نشره في**25 يوليو 2014** بعنوان **Language: Development Predicts ADHD**فيمجلة **التنمية وعلم النفس.**

هناك عدد من الدراسات ربطت بين المهارات اللغوية المختلفة في الأطفال الصغار الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه فرط النشاط (ADHD) والذين يعانون من مشاكل سلوكية ، على الرغم من أن العلاقة بين اللغة و(ADHD) تشهد الجديد.حيث حققت دراسة جديدة سواء قضايا التنمية أو اللغة أو (ADHD) تظهر لأول مرة من خلال الأطفال، باحثون في جامعة **انديانا وجامعة فرجينيا** تتوقع أن تجد المهارات اللغوية تطوير (ADHD) لاحقة، نتائج تؤكد الحاجة إلى التعلم في المرحلة المبكرة كوسيلة من وسائل الحد من عدم المساواة الاجتماعية.

تتبع هذه الدراسة الطولية تطوير 120 طفلاً، أجرى الباحثون تقييماً أولياً للأطفال في عمر سنتين وتقييم الأطفال مرتين أكثر في سن ثلاثة وثلاث سنوات ونصف، واختبروا الفهم اللفظي وتحدث مهارات المفردات وتدار ثلاث اختبارات لقياس قدرة الأطفال على التنظيم الذاتي وقدم أولياء الأمور ومقدمي الرعاية الثانوية تقييماتها لسلوك الأطفال كذلك.

وتتوقع المهارات اللغوية نمو قدرات التنظيم الذاتي للأطفال، التنظيم الذاتي يتوقع قدرة الأطفال على إجراء تعديلات سلوكية الأطفال الذين لديهم المهارات اللغوية الأقل نمو أقل قدرة على تنظيم سلوكها وأكثر عرضة لتطوير مشاكل سلوكية مثل (ADHD).

وتشير النتائج إلى " شلال التنموية" التي تحدث في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تؤثر على العديد من المهارات اللغوية قدرات أخرى، لأن يتلقى الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض أقل من التعرض للغة الأطفال في المنازل الأكثر ثراء، نتائج الدراسة عدم المساواة الاجتماعية.

حيث أوضح**جون بيتس** الباحث المشارك في الدراسة وأستاذ العلوم النفسية والدماغ في جامعة **أنديانا Indiana**. أن أفضل طريقة للتعامل مع هذه المسألة هو من خلال التعليم "هم الأكثر عرضة لاكتساب مهارات اللغة والتنظيم الذاتي في وقت مبكر على الأطفالالعديد من الدول بدأت في التركيز على مرحلة ما قبل المدرسة، يتجه نحو مرحلة ما قبل المدرسة العالمية، لكنلا تتوفر بالضرورة خبراء التنمية في وقت مبكر ، كنت أود أن يكون أكثر البرامج متاحة بسهولة للأسر والتركيز على الأطفال الأكثر عرضة للخطر في أقرب وقت ممكن.

10-التدخلات الأكاديمية:

كانت العلاقة بين (ADHD) وعجز الفهم واللغة موضوع العديد من الدراسات على مدى العقد الماضي، حيث وجد في الأدب أن العجز في الذاكرة سبب الكثير من مشاكل الفهم واللغة، على وجه التحديد ما وراء المعرفة السببية الاتصالات، وجعل الاستدلالات ترتبط مباشرة إلى عدم القدرة على قمع لم يعد المعلومات ذات الصلة.

ومع ذلك ستحاول هذه الدراسة الانتقال إلى خطوة واحدة للتحقيق من إستراتيجية التدخل التدريسية المقترحة في هذه الدراسة ألا وهي "تحليل المهمة" في إمكانية تحسين الفهم واللغة مع التلاميذ يعانون من (ADHD)، كانت الدراسات مستجدة جداً مما أدى إلى البحث عن الاستراتيجيات الواعدة التي يُمكن أن تكون ببحث نوعي باستخدام درس داخل الفصل الدراسي الآثار المترتبة على هذه النتائج يُمكن فتح مجالات لإستراتيجيات أخرى تدريسية أكاديمية في المستقبل.

كان الفهم موضوع العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة، السبب الرئيسي هو أن ما يقرب من 10% من الأطفال في سن المدرسة تُظهر ضعف كبير في القراءة الأداء والفهم.وبشكل أكثر تمديداً مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) في مجال الفهم واللغة.

والسؤال المطروح لماذا يفشل التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) في فهم المعلومات المكتوبة؟ لذلك جاءت هذه الدراسة لمساعدة المعلمين في تطوير استراتيجيات علاجية داخل الفصول الدراسية طبعاً، والمقترحة في هذه الدراسة "إستراتيجية تحليل المهمة".

المعلمين مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) تواجه تحديات فريدة من نوعها عند محاولة إصلاح صعوبات في الفهم و اللغة، العمليات المعرفية والوظيفة التنفيذية بما في ذلك الذاكرة العاملة والمعرفية تظهر تثبيط "لتحديد الكيفية لإصلاح مشاكل الفهم واللغة مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) على الرغم من أن خيارات العلاج الأكثر شيوعاً للتلاميذ الذين يعانون من (ADHD) لديهم منبه نفسي الدواء وإدارةالاستراتيجيات الحادثة وكان أثرها ضئيل على التحصيل الدراسي". (Jitendro&Dupaul, 2007).

يتطلب الأمر المزيد من التفكير المجرد من فك المهارات، والعوامل التي تُسهم في المشكلة، وهو أمر ضروري لتحديد استراتيجيات المعالجة، على الرغم من أن لديه (ADHD) ثم التحقيق على نطاق واسع". والبحوث في هذا مجال لعلاج العجز .(Aaron,p,Joshi,R.,H.,smith,N.,&Kirby,E.2002)

الفهم واللغة للتلاميذ الذين يعانون من (ADHD) هو جديد نسبيا وقد نُشرت العديد من الكتب مؤخراً على الفهم واللغة، ومع ذلك فقد كان قليلاً وجدت لمعالجة العجز في الفهم واللغة تتعلق على وجه التحديد (ADHD)، مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدخل بما في ذلك أساليب التدريس المباشر تُبشر في مجال الفهم، ومع ذلك الدراسات البحثية تبقى قليلة وشحيحة جداً في هذا المجال (Florez&Ganz, 2009).

لذلك ستحاول في هذه الدراسة إيجاد أفكار جديدة لتطوير التدخلات الفردية التي تأخذ هذه الصعوبات في النظر.

لماذا التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يظهرون تأخير في التعامل مع المواد كقصة مهمة غير واضحة، قد يكون هناك عدم القدرة على تحديد معلومات القصة بسرعة بما فيه كفاية لتحديد ما هو مهم أو الأطفال ببساطة لا تلاحظ **Cveing** الدلالي للمعلومات هامة، وينبغي أن تركز الإستراتيجيات على مساعدة التلاميذ الذين يعانون من التعلم ما الذي يجعل حدثاً هاماً مقابل المعلومات التي هي جزء من بنية القصة.(Berthaiume, et.al.2010)

فيه دراسة قام بها كل من **Bieke(2012)**, **Zentall** لمعرفة ما إذا كان جدة المحتوى لها تأثير بتدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) وأضافا أن الجدة لمواد القراءة يمكن أن يزيد الحافز أو ما يكفي من الاهتمام لتعزيز الاهتمام في التلاميذ (RD) و(ADHD) كانت الفرضية القائلة بأن الجدة المحتوى من شأنه أن تنتج زيادة استدعاء التلاميذ المعرضين لخطر (ADHD) و**RD** استناداً لـ **Zentall–Bieke** بهم التوقعات على معرفة أن التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) و**RD** انخفضت المفردات التيتتداخل مع قدراتهم على الانخراط في فهم النص، وبالتالي جدة المحتوى أو الجدة العالية تُشير إلى تغيير الأفعال من سلبي إلى إيجابي، وتغيير الأحرف من مألوفة إلى أقل دراية، أو عن طريق إضافة الصفات من أجل جعل المرور أكثر جاذبية للقارئ ثم استرجاع الخرافات من الأساطير سابقاً والحالات المعروضة لم تشهد عادة من أجل الطعن في مدى اهتمام مجموعة (ADHD) تميل إلى الخرافات اختارت أن تكون طويلة لما فيه الكفاية للقيام بذلك.

كلمات من القديمة ثم استبدال اللغة في الخرافات بالشروط الحديثة، كانت كل الحكاية في المتوسط خمسة تغييرات، وذلك لتجعل المرور أكثر قابلية للفهم، وكانت خمسة أسئلة القراءة والفهم وضعت لتقييم الفهم الحرفي والاستنتاجي، أعطيت أيضاً روايتها عن طريق الفم.المجموعة التي كانت تعاني من اضطراب (ADHD) كان هناك لها أداء أفضل بشكل

ملحوظ في الاستجابة للارتفاع بدلاً من ظروف انخفاض الجدة للأسئلة الاستدلالية كل من (ADHD) و(RD) مجموعات بدا لهاالاستماع للخرافات العالية الجدة، أشار الأثر الرئيسي للحالة التي كان للتلاميذالأكثر اهتماماً في الخرافات عالية الجدة من الخرافات الجدة.

Zentall،Bieke افترضا أن المكاسب في الدراسة يمكن أن تُعزى إلى فعالية الدافع الذي سمح للتلاميذللحفاظ على التواصل مع النطق، ومع ذلك فإنه ليس من مسح الاهتمام المتزايد أنتجت الحدة لأن المتغيرات المتداخلة لم تكن تقاس ويمكن أن يفترض فقط من نتائج البحوث السابقة.

وكذلك من الممكن أن تُحسن القراءة والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون (ADHD) هذه ليست معلومات جديدة في الفصول الدراسية، المعلمين الذين مع التلاميذ وخاصة التلاميذ مع أوبدون إعاقة. يميل التلاميذ للرد على المواد المرتفعة الفائدة أفضل من الفائدة المنخفضة، وخاصة إذا تم تعديل المفردات لتلبية الاحتياجات اللغوية للتلاميذ، المواد التي تُشرك التلاميذ (ADHD) هو تحديد عنصراً هاماً للمعلمين للتنفيذ داخل الصف المدرسي.

هناك دراسة أجراها كل من **شيمابوكورو،براتر،حينكينز Chimabukoro،Prater،Jenkins(1999)**كانت تبحث في الاتصال بين الأداء الأكاديمي والذاتي حيث كان الغرض من هذه الدراسة هو:

التحقيق في الآثارالمترتبة على الرصد الذاتي من الدقة الأكاديمية والإنتاجية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و(ADHD) خلال فئة مستقلة من تعيينات الرصد الذاتي للأداء الأكاديمي أثار ايجابية أكبر إلى الإنتاجية من أجل الدقة للقراءة والفهم والرياضيات لجميع التلاميذ أدى نفس الرصد الأكاديمي أيضا في تحسينات السلوك على المهمة إلى

ثلاثة تلاميذ في جميع المجالات الأكاديمية على الرغم من بعض النتائج كانت أعلى في بعض المجالات الأكاديمية.

كانت نتائج هذه الدراسة أن:

الرصد الذاتي للأداء الأكاديمي قد يؤدي إلى زيادة الإنتاجية الأكاديمية والدقة و أيضا أن المراقبة الذاتية قد يزيد مع السلوك على المهمة خلال العمل كفئة مستقلة.

أثارت هذه الدراسة العديد من الأعلام الحمراء من البداية، فقط ثلاثة تلاميذ الذكور شاركوا في الدراسة، وهي عينة صغيرة جداً للغاية أيضا لم يتم اختيار درجات دلالة إحصائية استغرق الاختبار مكان في صف التربية الخاصة في فصل المدرسة على الأرجح يمكن تكرار هذه النتائج في الفصول الدراسية التعليم العام من 20+ التلاميذ مع وجود مساعدة التدريس، على الرغم من أن هذه الدراسة تم اختيارها لتحديد ما إذا كانت قيّمة لإجراء المزيد من التحقيق (في سياق الرصد الذاتي من القراءة والفهم) والقليل جداً يمكن استخدامها للمقارنة.

في السنوات الأخيرة تم التركيز على سرعة الطلاقة من خلال استخدام موقوتة التقييماتللتلاميذ الذين يعانون من (ADHD) الذين لديهم صعوبة في القراءة والفهم زيادة سرعة القراءة يمكن أن يؤدي إلى الحاجة لهؤلاء التلاميذ لإعادة مقاطع متعددة مرات من أجل استيعاب المعلومات للنص، تم العثور على الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لديهم صعوبة في الوظائف التنفيذية مثل الذاكرة العاملة إذا كان الإختبار لا تعقد مصلحة شخصية قوية للتلاميذ، فهم قد تكون محدودة تحت موقوتة قراءة الظروف مثل اختبار.

أجرى كل من **براون، ريتشل، وكوليلانBrown, Reichel, Quinlan(2011)** دراسة التي افترض أن المراهقين الذين يعانون من (ADHD) والقراءة والفهم مشاكل (دون قراءة

فك أن مشاكل) إظهار الضعف النسبي في الوظائف التنفيذية، وسرعة المعالجة، أبعد من ذلك افترض ذلك الوقت الممتد للقراءة والفهم مفردات الاختبارات من شأنه أن يساعد التلاميذالذين يعانون من (ADHD) تعويض عن ضعف هذه القراءة المتصلة بـ(ADHD) مما أدى إلى ارتفاع درجات القراءة والفهم والحسابات، وعندئذ تتكون أكثر مع تجمع قدرات الفهم اللفظي من درجات معدل الذكاء، وكانت عشرات الفهم اللفظي يقاس مؤشر الفهم **(Vci)** لتقييم عمل الذاكرة ومعالجة سرعة التلميذ مؤشر الذاكرة العاملة (WM) ومؤشر سرعة التحميل (Psi) جاءت من اختبارات الذكاء (WAIS) ثم استخدام اختبار الذكاء نيلسون ديني (NDRT) لقياس تأثير فترة طويلة على القراءة والفهم، إذا كان التلميذ غير قادر على إكمال قسم المفردات: سمح له أن يصل إلى 09 دقائق إضافية، وإذا كان غير قادر على استكمال قسم الفهم، وسمح له إضافة 12 د، بعد أن تعطي فترة طويلة وتحسين الدرجات إلى 72.9% للمفردات و 77.9% للفهم وكانت هذه الحسابات أقرب بكثير عموماًإلى أفراد العينة كان يتوقع أن يحقق وفقاً للبيانات المعيارية من الانتظار العديد من التلاميذ كانوا قادرين على إكمال(NDRI) ضمن القيود الزمنية (ADHD)، ومع ذلك 48% كانت قادرة على محاولة جميع أسئلة المفردات و53 % لم يتمكنوا من محاولة قراءة أسئلة الفهم دون تمديد الوقت.

براون، ريتشل، وكوليلان Brown, Reichel, Quinlanحددوا أنه كان من المرجح أن الضعف في سرعة المعالجة والذاكرة العاملة منخفضة نسبياً بشأن تدابير القراءة تدار باستخدام وقت قياسي هذه البيانات قدمت أدلة، أنه عندما يعطي تمديد متواضعة من الوقت على نصوص أطول وأكثر تعقيداًالتلاميذ الذين يعانون من (ADHD) يمكن أن تبث قدرات القراءة والفهم أكثر اتساقاً مع القدرات اللفظية الفعلية، ووجدوا أيضا الوقت الإضافي يمكن أن يحسن بشكل عام أداء جميع التلاميذ، وليس فقط أولئك الذين لديهم (ADHD).

كان القيد واحدة لهذه الدراسة أنه على الرغم من أنها استخدمت 145 تلميذا لتحديد آثاره فترة طويلة، لم يكن هناك مجموعة التحكم لمقارنة عشرات مباشرة بدلاً من ذلك، وتمت مقارنة عشرات إلى ما كان يتوقع عامة السكان تحقيقه وفقاً للبيانات المعيارية من الاختبارات الثانية وقد تميزت عينة التلاميذ الذين لديهم ارتفاع متوسط قدرات الفهم اللفظي، والذي هو ليس الحال دائماً مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD).

تستخدم هذه الدراسة التلاميذ الأكبر سناً ولكن النتائج تثير مجموعة من الاعتبارات الهامة عند العمل مع التلاميذ في سن المدرسة الابتدائية والمتوسطة مع (ADHD) ومشاكل الفهم، الضغط على التلاميذ للقراءة أسرع من أجل إظهار تحسين الطلاقة قد يكون ضاراً لإخراج فهمهم التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) قد تستفيد من إضافة الوقت والتركيز على انخفاض سرعة القراءة مع التركيز أكثر على استراتيجيات ما وراء المعرفة والفهم لإعادة القراءة.

أجريت **برتيومBerthiaume (2010)** مراجعة الدعم لوجود صلة بين صعوبات الاهتمام والمشاكل الأكاديمية من الأطفال الذين يعانون من (ADHD) وكذلك معالجة معقدة العجز التي تساهم في تلك الصعوبات، ولفت **بيرتومBerthiaume**من الكتابات الموجودة لاستكشاف التدخلات المحتملة التي يمكن علاجها لعجز القراءة والفهم التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من (ADHD) ووفقاً للبحث الذي قدمه **برتيومBerthiaume**الأطفال الذين يعانون من (ADHD) يكون استدعاء مرضية من الأحداث الواقعية التي هي عالية من الأهمية والتي يعني أن هؤلاء الأطفال بالمقارنة مع أقرانهم العمرية نفسها، يمكن أن نذكر من معلومات واقعية قصص حتى عندما ينقسم انتباههم، لأن الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لهم تجربة صعوبة التركيز على أهداف

شخصية أثناء بناء تمثيلات القصة ينبغي أن تركز على تعليم مساعدة الأطفال على التواصل تحاول تحقيقه للأحداث الجارية وكيف يجب تغيير سلوكهم لتحقيق الأهداف.

ذهب المقال إلى استكشاف القراءة والفهم واستراتيجية التدريب من خلال صنع الاستدلال، الاستجواب الذاتي، ومتعدد إستراتيجية التدريب، ومع ذلك هذه الإستراتيجيات لم تكن مرتبطة تحديداً بمشاكل الاستيعابلدى الأطفال الذين يعانون من (ADHD) **بيرتوم Berthiaume** لمح إلى أنه قد تحتاج استراتيجيات التدخل الأكاديمية الجديدة لمساعدة الأطفال الذين يعانون من (ADHD) لإجراء اتصالات بدقة رواية النص.

كانت نتائج **برتيوم Berthiaume** إن الأدب نادراً ما توصى التدخلات التي تركز على تدريب التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) لاستخدام العلاقات السببية لتعزيز معالجة معلوماتالقصة ، التحول نحو استخدام استراتيجيات التي تستهدف العجز مهارات القصة سيكون إضافة هامة إلى الأدبيات أن مثل هذه التدخلات تستخدم بشكل أفضل بالتزامن مع العلاقات الحالية الموصى بها للأطفال مع (ADHD) .

أخيراً **برتيوم Berthiaume** أشار إلى أن هناك حاجة إلى المزيد من البحث لتحديد ما إذا كان التدريب إستراتيجية تعمل على تحسين القراءة والفهم إذا ما تم تخفيض الأعباء الملقاة على عاتق الذاكرة العاملة .

قُدمت المادة عن طريق **بيمبرتون وآخرون Pimperton.et.al(2009).** الاستراتيجيات إلى معلمي الصفوف يمكن تنفيذها لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) في الحد من مطالب الذاكرة العاملة عندما يتعلق الأمر بالمهام الأكاديمية المعقدة وتشمل هذه الإستراتيجيات المعقدة المقالات أو المهام المتعددة الخطوات، وتقديم إرشادات في قطع قصيرة، واستخدام ذاكرة خارجية وبطاقات جدوليهوالمخططات الرسومية.

يجب تزويد المعلمين أثناء التدريس برصد استراتيجياتالفهم واللغة مثل طرح الأسئلة للتأكد من الفهم جنباً إلى جنب مع الاسترشاد في ممارسة استخدام استراتيجيات الفهم، ومع ذلك هذه التدخلات شائعة إلى حد كبير لجميع التلاميذ الذين يعانون من الفهم وليست محددة للتلاميذ الذين يعانون من (ADHD)مما يساعد على سد الفجوة للإنجاز.

خلاصة الفصل

تجمع البحوث وتُشير إلى أن السبب الرئيسي للمشاكل في الفهم واللغة مرتبط عند التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) إلى عجز في الذاكرة العاملة لأنها تتصل بأكبر سلطة

تنفيذية تعمل داخل الدماغ، الأطفال الذي يعانون من (ADHD) يميلون أيضا لإظهار العجز من خلال المجال اللفظي هؤلاءالتلاميذ يظهرون صعوبات في الفهم من خلال عدم القدرة على إجراء الاتصالات السببية داخل القصة، التدخل المعرفي وعدم القدرة على قمع المعلومات السابقة بسبب الارتباك الزائد والسلوكيات التي تسهم في الاضطراب وبالمثل مع زيادة عبء العمل والأداء والفهم للأسف كانت الأبحاث متفرقة وشحيحة في النظر لأفضل التدخلات الفعالة المحددة للتلاميذ الذين يعانون من (ADHD).

لذلك اقترحت الطالبة استراتيجية تدريسية "تحليل المهمة " حيث تحاول من خلالها التخفيف من أعراضاضطراب (ADHD) وكذا محاولة دعم النمو الأكاديمي لديهم وهذا ما ستتطرق له الطالبة في الفصول اللاحقة .

الفصل الثالث

استراتيجية تحليل المهمة التدريسية

(AnalysisTask)

تمهيد

1- مفاهيم أساسية

2- الأساس النظري لاستراتيجية تحليل المهمة التعليمية

3- استخدامات تحليل المهمة

4- – أهمية تحليل المهمة

5- خطوات تحليل المهمة

6- أنواع تحليل المهمة

7- استعمالات تصنيفات المهمة

8- متطلبات أساسية لتعليم المهمات

9- افتراضات تحليل المهمة

10- عملية تحليل المهمة في تصميم التعليم

11- تقنيات تحليل المهمة

12- محددات القيام بتحليل المهمة

13- اعتبارات خاصة بتحليل المهام

14- تحليل المهمة في التصميم التعليمي

15- تطبيقات تحليل المهمة

16- دراسات حول تحليل المهام في قاعات التدريس

17- خلفيات الحاجة إلى استخدام استراتيجيات لتلاميذ(ADHD)

18- الدعوة إلى وضع إستراتيجية تعليمية

19- خلفيات الحاجة إلى استخدام استراتيجيات لتلاميذ(ADHD)

20- الدعوة إلى وضع إستراتيجية تعليمية
21- أهمية الاستراتيجيات التدريسية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)
22- فهم اضطراب (ADHD) والاستراتيجيات التدريسية
23- اختيار الإستراتيجيات التدريسية
24- دراسات عن الإستراتيجيات التدريسية المتدخلة مع(ADHD)
25- المبادئ التوجيهية علىالاستراتيجيات التدريسية لذوي التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)
26- التحديات التي تواجه المعلمين في قاعات التدريس مع تلاميذ (ADHD)
27- الإطار التعليمي المفاهيمي لتدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)
28- الخصائص التعليمية الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)
29- أسباب المشاكل التعليمية عند التلاميذ الذين يعانون(ADHD)
30- المشاكل الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)
31- خصائص النمو العقلي والمعرفي السلوكيات العصبية والتدخلات
32- التفكير عند تلميذ (ADHD)
33- قوانين التعليم للتلاميذ الذين يعانوناضطراب(ADHD)
34- أنماط التعلم و (ADHD)
35- المهام التنفيذية
36- الذاكرة العاملة
37- (ADHD) والمهارات الحركية والسرعة
38- (ADHD) و تعدد المهام
39- العجز المركزي
40- المعـــــــلم

خلاصة الفصل

تهميد:

لقد تركز الاهتمام في الآونة الأخيرة على مشكلات الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD)، لذلك كان من الضروري التعرف على بعض المبادئ الأساسية التدريسية اللازمة لتدريس هذه الفئة من التلاميذ, "لذا فقد تباينت وتنوعت الممارسات التدريسية التي تتبع مع هذه المجموعة من التلاميذ عبر سنين , وتبنى المربين تعليما انفراديا، وبرامج متدرجة مع إشراف وتوجيه المختصين ويعتمد البعض على التدريب الإدراكي والحركي والتدريب الحسي المتعدد (multisensory training) (تدريب يستخدم جميع الحواس في تدريس القراءة) وتدريب لغوي يستهدف مراعاة فروق نوعية محددة (Specific Organic différences) وتجهيز المعلومات سمعيا وبصريا."(جابر عبد الحميد,ص:77).

1.مفاهيم أساسية:

يمكن توضيح مفاهيم: المهمة، وتحليل المهمة ، التحليل، إستراتيجية تحليل المهمة.

- **المهمة(Task):**إن مصطلح "المهمة " يستخدم كثيرا كبديل لكلمة نشاط أو عمليةوغالبا مايظهر هذا التحليل في تمثيل هرمي ليبين بوضوح مجرى المهمة من بدايتها وحتى الهدف المراد الوصول إليه.(وكيبيديا، الموسوعة الحرة، يونيو2013، ص79، مج04).
- **التحليل(Analysis):** هو المستوى الرابع في تصنيف بلوم السداسي، ويعني قدرة التلميذ على تفكيك الأفكار أو المفاهيم إلى مكوناتها وأجزائها بحيث يتحقق له فهم أفضل من الكيفية التي تترابط بها مكونات المفهوم أو الفكرة الرئيسية.(فراج مصطفى محمود،2002)

- **تحليل المهمة(AnalysisTask):**

تحليل المهمة يعني الكشف عن العناصر السلوكية الأساسية المتضمنة في مهمة محددة بغرض التعرف على ما تحتويه من عمليات تعليمية. تحليل المهمة هي طريقة لإجراء فحص مركز لمهمة بغرض تبسيط وتطوير تلك المهمة ومعرفة مايجب على المؤدي معرفته وأداؤه بخصوص تلك المهمة، والظروف المناسبة لتنفيذها، وبناء المعايير والتوقعات عن مؤديها.(فراج مصطفى محمود،2002)

أما قاموس التربية فيعرف أسلوب تحليل المهمة بأنه تحويل المهمة إلى مكوناتها الأساسية ووضع تلك المكونات في صورة سلوكية بغرض تحديد أفضل الطرق للتدريب على الأداء وفهم العملية فهما جيدا.(نعمة مصطفى إبراهيم رقبان وآخرون، 2013)

أما**جوهن هوليز(1989) John Dunn& Hollis** فيقول أن تحليل المهمة عبارة عن تقسيم المهارة أو الحركة إلى أجزائها ثم ترتيب هذه الأجزاء في تسلسل من السهل إلى الصعب ويتم تعليم كل جزء وفق خطوات تعليمية أصغر تناسب مستوى الفرد.

أما **حسن زيتون(1999)** فيرى أن عملية تحليل المهمة أسلوب أو إجراء أو منهجية تستهدف تجزئة إحدى المهام الكلية إلى وحدات وتنظيم تلك الوحدات في ترتيب هرمي تدريجي بغية تهيئة أفضل الظروف التعليمية لتسهيل تعليم تلك المكونات أو الوحدات الأصغر لدى المتعلمين وصولا لتحقيق الهدف النهائي.

- **استراتيجية تحليل المهمة:**

يعرفه معجم المصطلحات" **إعاقات النمو"لباسكويل ج.أكاردو.باربراوى (2007):**أنه أحد الأساليب التدريسية تقسم بمقتضاهاأساليب السلوك المعقدة إلى مكوناتها ويتمتدريسها في سياق منظم ومنطقي وهذه النظرية تعتنق ما هو مؤداه أن يتعين و ينحصر في تحديد أي المهارات الفرعية تمالتمكن منها وأنها لم يحدث لها ذلك ولا يعترف بأي حدود للقدرة لدى

المتعلم سوى الافتقار إلى التمكن من مهارات فرعية ضرورية معينة من خلال الافتقار إلىالممارسة أو الخبرة ويستند التدريس إلى تعلم تلك المهارات الفرعية بدلا منتفصيل التعلم بحيث يتجانس جوانب القوة والضعف لدى المتعلم .

أي هو الأسلوب الذي يسمح للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيبهذه العناصر أو المكونات مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم.

وينطبق هذا الأسلوب على الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة والرياضيات أوالكتابة حيث تبسط هذهالإستراتيجية أو أسلوب التحليل تلك المهمات المعقدة مما يساعدبالتالي على إتقان مكوناتها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بخطوة إلى السلوكالأكثر تعقيدا.

لايفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أي مشكلة تعلم نمائيةخاصة عند التلميذ أو عجز في أي قدرة داخل التلميذ عدا نقص الخبرة بالمهمةنفسها.

2.الأساس النظري لاستراتيجية تحليل المهمة التعليمية:

المستقرئ للوضع البشري يرى أن أسلوب تحليل المهمات أسلوب بشري مستخدم منذ القدم بطريقة مقصودة أو غير مقصودة. فعلى سبيل المثال عندما يريد أن يبني البناء منزلا يبدأ باستخدام أسلوب تحليل المهمات وقد لايكون واعيا لذلك , فهو يضع الهدف النهائي وهو بناء المنزل ومن ثم يبدأ بوضع التصورات ويضع الخطة التي توصله إلى هدفه النهائي مجزئ إلى جملة إجراءات فرعية تحقق ذلك الهدف في نهاية المطاففما تجهيز الطوب واختيار المكان ووضع القواعد وغيرها إلا تحليلا للمهمة.

أما عن استخدام هذا الأسلوب" **تحليل المهمات**" في التربية والاستفادة منه في بناء جملة من إجراءات وطرق التدريس التي تنبني عليه .

فالفكرة الأساسية التي تقوم عليها تحليل المهمة إن المهارات المركبة والمعقدة ينبغي أن تقسم أجزاؤها المكونة لها بحيث يمكن تدريسها تتابعيا على نحو منطقي وبأسلوب الخطوة بعد الخطوة وتحليل المهمة يساعد المعلم على أن يحدد بدقة ما يحتاج المتعلم لفعله لكي يؤدي المهارة المرغوبة ويمكن تحقيقه بالخطوات الآتية:

- البحث عما يعرفه الشخص الملم بالموضوع أو ما يفعله حين يؤديها .
- تقسيم المهارة الكلية إلى مهارات فرعية .
- ترتيب المهارات الفرعية منطقيا بحيث يكون بعضها متطلبا للبعض الآخر.
- تصميم استراتيجيات لتدريس كل مهارة من المهارات ثم الجميع بينها. (نعمة مصطفى إبراهيم رقبان وآخرون، 2013).

فيرجع الأساس النظري للاستراتيجية إلى نظرية **روبرت جانييه Robert Gagne** الذي وضع مبادئ للنظرية في التعلم تُعد نموذجا للتعليم . حيث افترض**جانييه** أن كل مادة أكاديمية أوكل موضوع في هذه المادة أو كل جزء من هذا الموضوع له بنية هرميةHierachy تشمل قمتها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيبا وتليها الأقل تركيبا حتى الأبسط في قاعدة البنية الهرمية.

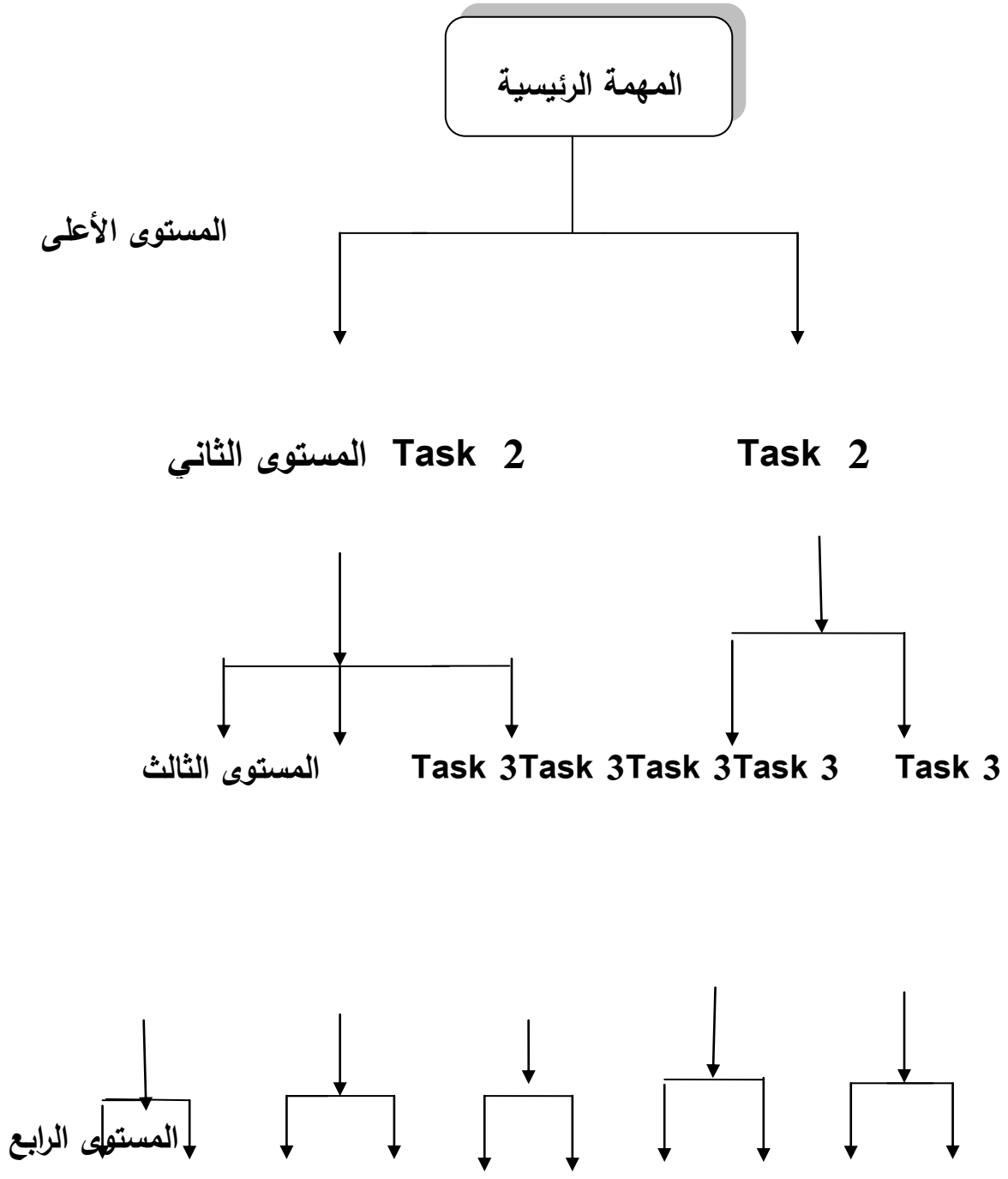
وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب قبليprequisiteلتعلم الموضوعات الأكثر تركيبا منها في البنية المعرفية الهرمية. (محمد صالح عبد الله العبدلي،2006،تاريخ الإطلاع/62،28/2006).

وفي ضوء هذا الافتراض , يرى **جانييهGagne** أن المتعلم يكون مستعدا لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع وبذلك فإن التخطيط للتعليم ينبغي أن يهتم بتحديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم أي موضوع داخل المادة الدراسية وذلك أيضا تلك التي تلزم لتعلم المادة الدراسية ككل ويعتمد ذلك على تحديد المهامAnalysis.Task(هشام بركات،(د.س)).

يُعتبر **جانييه** من أبرز من ساهموا في إيجاد نموذج لتدريس المفاهيم بناءا على افتراضات عريضة قابلة للاختبار والتطبيق في التدريس الصفي ويحدد هذا النموذج أنماط تعليمية رتبت في نسق هرمي ابتداء بالمستوى التعليمي البسيط في قاعدة الهرم وانتهاء بالمستوى التعليمي الأكثر تعقيدا أو صعوبة في قمة الهرم بحيث يتضمن أي تعلم في المستوى الأعلى جميع الأنماط التعليمية السابقة له في السلم الهرمي .(جودت سعادة ، جمال يعقوب اليوسف ،1988،ص: 138).

1.2.تنظيم المحتوى عند جانييه

يدعو **جانييهGagne**إلى تنظيم المحتوى في ترتيب هرمي يتألف من مستويات تبدأ بأكثر تركيبا في قمة الهرم وتنتهي في قاعدة الهرم بأبسطها، ويتضمن كل مستوى مهام Tasks لها نفس الدرجة من التركيب وتعتبر مهام كل مستوى متطلبات قبلي لتعلم مهام المستوى الأكثر تركيبا. (كما هو موضح بالشكل).



شكل رقم (01) :يوضح تنظيم المحتوى في ترتيب هرمي لـ روبرت جانييه(هشام بركات،د.س)

2.2.عملية التدريس (التدريس عند جانييه):

عند التخطيط لتدريس موضوع ما وفقا لنظرية **جانييه** فإنه يتم تحليل الموضوع المراد تعليمه إلى مهام متدرجة من المركب إلى البسيط وفقا لتنظيم هرمي قمته أكثر المهام تركيبا وقاعدته أكثر بساطة. وعند كل مستوى من مستويات التنظيم الهرمي يحدد الأداء المتوقع من المتعلم في صورة سلوك مستهدف.

وعند تنفيذ الدرس يتم البدء بقاعدة الهرم أي أكثر المهام بساطة وتعليمها للمتعلم وعندما يستوعب المتعلم المستوى الأكثر بساطة ينتقل للمستوى الأرقى تركيبا وهذا مايسميه **جانييه** الانتقال الرأسي للتعلم. وهكذا يرى جانبيه استخدام الأسلوب التحليلي في تنظيم المحتوى وتخطيط الدرس حيث يبدأ من المركب وينتهي بالبسيط، بينما يقترح الأسلوب التركيبي في تنفيذ الدرس حيث يوصي بتدريس أبسط المهام ثم التدرج حتى الوصول إلى الأكثر تركيبا وهو المهمة الرئيسية. (عبد الرحمان بن محمد صغير، (د. س)).ومنه يمكن صياغة أفكار جانييه السابقة في صورة خطوات:

1) تحديد الهدف النهائي للعملية التعليمية، وذلك من خلال صياغته صياغة سلوكية دقيقة.
2) تحديد الأهداف الفرعية الأدنى. فالأدنى لازمة لتمكن المتعلم من اكتساب الهدف النهائي.
3) التعرف على معلومات المتعلمين السابقة التي تساعد المتعلم على البداية من الهدف الفرعي الأدنى المناسب.
4) عرض الهرم على المتعلمين السابقين ذوي الخبرة أو المتخصصين في المادة العلمية وذلك للتحقق من صدق الهرم.

وفي الأخير نستطيع **تعريف نموذج جانييه** بأنه عبارة عن مجموعة من الخطوات التي يستخدمها في إعداد المادة وتقديمها في الموقف التدريسي، ويتكون من تسع خطوات تدريسية (الأحداث) هي جذب انتباه المتعلم. تعريفه بالأهداف . استرجاع التعلم السابق. تقديم المحتوى تزويد المتعلم التوجيهتحفيز أداء المتعلم . تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة. تقويم أداء المتعلم. تحسين الاحتفاظ بالتعلم وانتقال أثره.

3.استخدامات تحليل المهمة

يستخدم هذا النوع من التحليل لمعرفة كيف تتم عملية انجاز المهمة ،ويتضمن ذلك وصفا مفصلا لجميع الأنشطة اليدوية والعقلية بما في ذلك فترات كل مهمة وعناصرهاوتوزيع المهام حسب الأولوية والأهميةوأي عوامل أخرى يجريها الشخص أو عدة أشخاص لإتمام مهمة معينة. إن استخدام أحد الأساليب لتحليل مهمة ما يساعد في عدة أمور منها: فهم المهام الخاصةبتحديد نطاق المحتوى المناسب وبناء التطبيقات التي تتناسب مع أهداف المعنيين.

وكمثال على هذه التطبيقات التي يستخدم فيها هذا النوع من التحليل هي مجال التعليمفهو عبارة عن نموذج يتم تطبيقه على مهام الفصول الدراسية لاكتشاف مكونات المناهج الملائمة لقدرات التلاميذ. تحليل أي مهمة يكون له عدة مستويات من التحقيق لتحويلها من نظامها العام إلى نظام محدد. فيجب التواصل مع المعنيين والاستفسار منهم لفهم متطلباتهم الأساسية لهذه المهام.

4.أهمية تحليل المهمة

حدد **يوسف قطامي (2002)** في كتابه تصميم التدريس أهمية تحليل المهمة في عملية التدريس فيما تقدمه من خدمات عملية هي:

1. مساعدة المعلم على اختيار محتوى التدريس وصياغة الأهداف المحددة التي يريد تحقيقا عند التلاميذ.
2. المساعدة على تنظيم الخبرات والمحتويات على وفق منطق متدرج ومتسلسل فاعل.
3. المساعدة على تجزئة الخبرات والمهمات إلى أجزاء فرعية قابلة للتنفيذ والتحقيق وفق خطوات مترتبة تعكس أداء ظاهر.
4. المساعدة على تحديد المتطلبات السابقة من مهارات (pererquiste skills) ينبغي أن يكون التلاميذ والمتدربون قد امتلكوها قبل تقديم المهارة أو المهمة أو الخبرة الحالية.
5. تساعد على تحديد الخطوات المتدرجة والمتتابعة التي تساعد في انجاز المهمة الشاملة (السلوك المستهدف).
6. المساعدة على التخطيط للتدريس والتدريب وبناء مصمم تدريسي مناسب.
7. تساعد إذا أراد مصمم التدريس تدريب التلاميذ على التحليل الفاعل للمهارات والأعمال المستهدفة.

وقد عرفت **الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD ,1998)** تحليل المهمة بأنها تحديد نظامي للبنود التالية اللازمة لإنجاز أي عمل:

- ✓ مهارة محددة
- ✓ أدوات معرفة
- ✓ شروط
- ✓ متطلبات(يوسف قطامي, 2000,ص:705)

5.خطوات تحليل المهمة

تتكون المهمة من مجموعة خطوات متسلسلة متتابعة تقود إلى خطوة أخرى وتقود مجموعة الخطوات إلى تحقيق وانجاز المهمات الرئيسية وعليه عمل مجموعة من الباحثين في تحديد الخطوات الأساسية لتحقيق المنشود(هدف،مهمة). ومن أبرزهم **جانييه روبرتحمدان** وبما أن الدراسة الحالية استعملت تحليل المهمة كطريقة للتدريس ستحاول الدراسة وتحديد خطواتها الأساسية في ظل أنها طريقة تدريس الذي أعدّها **حمدان (1988)** في الكتاب المعنون بـ:**تصميم التدريس.**(يوسف قطامي ،وآخرون 2000 ,ص:707،708) حيث حدد :

1.5.تعداد أو ترقيم مكونات المهمة (Task numeration)

يقوم المدرس في هذه الخطوة بحصر كافة المهمات الفرعية المكونة للمهمة الرئيسية أو السلوك دون أية إشارة لمواصفاتها أولطريقة التنفيذ أو متطلباته من المواد والوسائل المواد التعليمية والنشاطات ثم يقوم بعد ذلك بترتيب المهمات الفرعية بحسب تتابعها في قائمة بحيث يراعي هذا التتابع والتسلسل المنطقي الذي يوصل في النهاية إلى انجاز المهمة.

2.5.توصيف المهمة (Task specification)

يمكن أن تمر عملية توصيف المهمة على وفق خطوات متسلسلة كالآتي:

- ✓ تعداد جميع المهمات الفرعية المكونة لما يريد تحصيله أو انجازه مع ترتيبها بعناية بحسب حدوثها فيه.
- ✓ تحديد معايير الانجاز ومواصفاته أو الاستجابة المناسبة لكل مهمة فرعية كنوع ودرجة وتكرار حدوثه، و مقدار الوقت المناسب لذلك.
- ✓ تحديد معايير الإنجاز النوعية والكمية التي تشير إلى نجاح التلميذ في القيام بالمهمة الفرعية من عدمه.

- ✓ تحديد المعرفة أو المهارة السابقة التي ينبغي أن يمتلكها التلميذ قبل قيامه بكل مهمة فرعية.
- ✓ يتحقق المعلم من توافر هذه المعرفة أو المهارة لدى تلاميذه دائما في الأحوال الناجحة للتأكد من قدراتهم المبدئية على تعلم السلوك المستهدف.

3.5.تدريس المهمة(TeachingTask)

يفترض **حمدان (1988)** عددا من الخطوات لتحقيق السلوك المستهدف هي:

1- تطوير الكفاية السلوكية أو تحديدها على شكل عبارات واضحة اللغة والمعنى

تحتوي على أسهم الكفاية ومؤشراتها الانجازية المباشرة وغير المباشرة وظروف شروط التنفيذ.

2- تحديد المهمات أو الخطوات الجزئية لكل كفاية مع ترتيبها على شكل قائمة بحسب تتابع حدوثها الفعلي.

3- تحديد خصائص كل مهمة فرعية للكفاية مع متطلباتها التنفيذية من معارف وأنشطة وإجراءات ومواد ووسائل وتسهيلات ووقت وخدمات مساعدة أخرى

4- تحديد معايير وشروط نجاح المدرس في القيام بكل مهمة فرعية ، ترتبط هذه المعايير والشروط بخصائص المهمة ومتطلباتها التنفيذية السابقة.

5- تحديد حاجة الطلبة االتحصيلية للكفايات السلوكية المنهجية.

6- تنفيذ التلاميذ للمهمات الفرعية المنهجية واحدة بعد الأخرى مع قياس المعلم بشكل منتظم لذلك على أساس الخصائص والمتطلبات والمعايير السلوكية لها.

7- تنفيذ التلاميذ للكفاية المنهجية الكلية لقيامهم بها بصيغة متتالية حتى النهاية مع مراعاة كافة الخصائص والمتطلبات والمعايير السلوكية لها.

8- قياس المدرس لإنجاز التلاميذ النهائي للكفاية المطلوبة وتقرير المعالجة المناسبة لمواطن الضعف فيه أو الانتقال لكفاية أخرى في حالة تحصيلهم لذلك.

حدد أيضا**يوسف قطامي (2000)** وآخرون في كتاب تصميم التدريس (ص : 714).تحليل المهمة التعليمية وفق نموذج**جانييه Gagne:**

البدء بفكرة الهدف عندما يراد تصميم المساق أو الموضوع , وكلما كانت الأعمال أو الأداءات البشريةموصوفة جدا كلما كان مفهوم النتائج المراد الوصول إليها واضحا وليس السؤال هو لماذا يدرس التلاميذ؟ ولكن السؤال هو ماذا سيفعل التلاميذ بعد أن يتعلموا؟ هذا يعني بأن أي تصميم تدريسي يبدأ بالأهداف التعليمية.

ولوصف الإجراء للتصميم التعليمي سيكون صعبا تقرير ما إذا كان يتوجب تحديد جميع الأهداف أو بعضها وترجع الصعوبة في ذلك أن الأهداف التعليمية نوعان متضمنان في التصميم التعليمي إذ يجب:

1. تحقيقها في نهاية الدراسة.
2. الأهداف التي يجب تحقيقها خلال الدراسة لأنها متطلبات أساسية سابقة لغيرهاحيث يسمى الصنف الأول الأهداف المطلوبة والثاني الأهداف المعنية.

إن الأهداف المطلوبة هي التي تخضع لتحليل المهمة التعليمية، أنالأهداف التعليمية يجب تحديدها بوضوح ويجب تحليلها , ويقترح **جانييه** أن الأهداف المنشودة أو الموضوعات يمكن تحديدها. هناك أنواع عديدة من القدرات البشرية تعكس نتائج التعليم في البرنامج التربوي مثل العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات واللغات.

كيف يستطيع الفرد أن يصنف هذه المعارف كي يصبح لها علاقة بالتخطيط لأي مساق خاص بالدراسة ؟ كيف يستطيع الفرد أن يحكم فيما إذا كانت هذه الموضوعات عمليات مختلطة متعددة ورقمية أو مزيجا من جمل معقدة تحتوي على مفاهيم وأنظمة ومعلومات واتجاهات ؟ كيف يكتشف الفرد القدرات البشرية المتضمنة في موضوع ما؟

إن تحديد الأهداف المنشودة هي التي تفرز القدرات الواجب توافرها .

معظم المعلمين يعرفون ماهي أهدافهم؟ وماهي أهداف الدرس لكي تكون مفيدة في تخطيط التدريس؟

هنا يفترض تحديد الأهداف وبعبارات دقيقة أن الكلمات المستخدمة تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين فمثلا أن الأهداف المحددة ليس لها إلا معنى واحد هو المعنى التكنولوجي تحمل معلومات محكمة للأداء البشري.

ومنه نستنتج أن **روبرت جانييه** في نموذجه هذا نلاحظ أنه يركز على تحديد الهدف ، ويعتبر تحديد الهدف مهمة تعد ضرورة ملحة في التصميم التدريسي .تحديد الهدف يوجه التعلم . لأن سير التعلم بدون هدف لايشعر المتعلم بما الذي سيقوم به وما يتوقع به من أداء لتطوير الفهم والنمو الذاتي .

6.أنواع تحليل المهمةTypes of Task Analysis

هناك ثلاثة أنواع من التحليل في صياغة الأهداف المنشودة لموضوعات الدراسة وهي:

1.6 .تحليل المعلوماتInformtion analysis

يجب تحليل القرارات والأفعال المتتابعة والمتضمنة في الأداء إذ أن وصف الناتج يزودنا بخارطة للعمليات وهذه بدورها توصلنا إلى الهدف الأدائي الذي يتضمن العمليات العقلية.

2.6.تصنيف المهمةTask classiction

عندما يتم التعرف على الأهداف المنشودة فإنه يمكن تصنيفها على أساس نوعيات التعلم للمهارات العقلية ، السياسية، المعرفية، الاتجاهات،المعلومات،المهارات الحركية.

3.6.تعلم تحليل المهمة AnalysisLearning Task

هناك ثلاثة أنواع من التحليل نحن بحاجة إليها وكل واحد منها يبدأ بالهدف المنشود ومن هذه التحاليل إذ يتوقع الفرد أن يكتشف:

أ. عناصر الخطوات الموجودة في الأداء التي أصبحت معروفة.

ب. نوع التعليم الذي يوجد الأهداف المنشودة.

ج. صفات الأهداف المنشودة والتي يجب أن يتعلمها بشكل مسبق.

تصنف المهمات التعليمية التي يجب تعلمها هي المهارات العقلية، السياسات المعرفية،المعلومات،الاتجاهات،المهارات الحركية. فمثلا معرفة نوع العملية العقلية المطلوبة للمهمةإذ أنها تشير إلى نوع القدرات التي تمكن الفرد بأنه يعرف هذه المهارات الذهنية مختلفة عن القدرات التي تذكر شيئا أو اختيار مساق لعمل الاتجاه.

7.استعمالات تصنيفات المهمةUses of Task ctegorises

إن تصنيف المهمة له فائدة فريدة في عملية التصميم التدريسي، إن ظروف التدريس المناسبة يمكن أن تستخدم كأسس أولية لتصميم التدريس.

إذ أن المعلومات الجديدة التي يتم تعلمها لما لها علاقة بمضمون أوسع لمعلومات منتظمة ، وعند استعمال المعلومات فإنه يجب مراعاة مايلي:

1) وضع المتعلم لتذكر المعنى والمحتوى.
2) ضرورة استخدام الدلائل اللفظية الأخرى لكي تكون روابط بين المعلومات المستعملة حديثا والمكتسبة سابقا.

إنالتصميم التدريسي المناسب هو الذي يُعد من وجهة نظر التلاميذ وتصنيف المهام مهم في تلك المصممات التدريسية.

جدول رقم (04): يوضح أمثلة على مهارة تحليل المهمة وما يقابلها من تصنيف أخذ من كتاب تصميم التدريسي ليوسف قطامي (2000).ص :718

المهمة	تصنيف المهمة
1. تمييز حرف ال ج من حرف ال ب	المهارات العقلية– التمييز
2. تمييز أوراق الشجر	مهارات عقلية
3. تصنيف المتورطين في الأمة	(المهارات العقلية) المفاهيم المحددة باستخدام التعريف
4. إعطاء أمثلة على قانون الضغط وحجم الغاز في درجة حرارة ثانية	(مهارات عقلية) قاعدة على أمثلة محسوسة مادية
5. توليد قانون الضغط في درجة حرارة ثانية -- توليد قانون يصف تأثير التضخم المادي على تقليل النقود في سوق العمالة	(مهارة عقلية) في قانونين بسيطين
6. كتابة موضوع إنشاء في موضوع البيروقراطية	جانب معرفي–خلق رؤية لحل المشكلة
7. استعمالات النار	معلومات متصلة لإظهار المعنى
8. اختبار قراءة القصص في وقت الفراغ	اتجاه اختيار عمل خاص نحو محادثة ما
9. سند برغي.....	(مهارات حركية) تتطلب أداء ناعما محددا بوقت

8.متطلبات أساسية لتعليم المهمات:

1) عند عرض مهام جديدة على التلاميذ يجب تقديم مساعدة إضافية وتشجيع أكثر الطلاب الذين يبدؤون ببطء.
2) يجب الاستفادة من ميل ودافعية التلاميذ الذي يظهر عند البدء بأداء مهمة.
3) يجب مراعاة الشروط الآتية: عند تعلم السلسلة التي تشكل مهارة

أ. على الطالب أن يتعلم على كل رابطة مفردة بين المنير والاستجابة.

ب.أن تؤدي الخطوات في السلسلة بالترتيب الصحيح.

ج. أن توجد الخطوات في السلسلة بشكل متقارب للتأكد من تكوين الروابط بين المهارات.

د. التأكيد على مبدأ التكرار.

هـ. الانتباه إلى تؤدي الخطوة الأخيرة إلى النجاح مما يؤدي إلى تعزيز الفعل.

و. أن يمر التلميذ بين المهارات حسب الترتيب.

إن تحديد المتطلبات الأساسية للمهمة من الرسائل المهمة التي يوصي بها **روبرت جانييه**حيث يوفر أساسا قويا للسير في عملية التعلم لدى التلاميذ بدون صعوبات، إذ أن هذا الأساس يجعلهم يسيرون على أرض قوية من المفاهيم،واثقون من مخزونهم المعرفي والخبراتي واثقون من سلامة معالجاتهم.

لذلك حتى لو استغرقت المتطلبات السابقة وقتا وجهدا للتعلم لكنها ستوفر فيما بعد عمليات الفحص والتدقيق الذاتي وتزيد من استعداد التلاميذ للاختبار.

9.افتراضات تحليل المهمة

تحليل المهمة الأساسية للتصميم التعليمي فكريا وعمليا ربما كان أهم جزء من تصميم النظم التعليمية العمليةولقد كان يعتقد أنه كذلك لبعض الوقت. لو كنت تواجه مشكلة تحسين التدريب، ويجب أن لا ننظر لتساعد كثيرا من مبادئ التعلم المعروفة مثل التعزيزوتوزيع الممارسة، الألفة ردا على ذلك وهلم جرا.

ينبغي أن ننظر بدلا من ذلك في أسلوب تحليل المهمة وعلى مبادئ تحقيق عنصر المهمة ونقل المهمة وتسلسل التعلم الفرعية للعثور على ذلك الأفكار من أعظم فائدة في تصميم التعلم الفعال.

كما يقدم تحليل المهمة الأساس الفكري للتصميم التعليمي كما أنه يوجه هذه العملية عن طريق توضيح هدف أو مهمة لعملية التصميم.

تقريبا كل واحد من نماذج التصميم التعليمي التي تم سردها من قبل :**أندروزوجودسون(1980)**والذي هو أشمل قائمة الإجراءات، يتضمن بعض عملية تحليل المهمة بعض نماذج تصميم بارز تجاهل تحليل المهمة والاعتماد (نفترض) على الإلهام لتوجيه عملية التصميم . كان هناك فشل الكثير من مشاريع التصميم التعليمي لإنتاج تعليم فعال أو التعلم لأن المصممين لم يفهموا نتائج التعلم(ديفيد مارتن وآخرون(1999)

10.عملية تحليل المهمة في تصميم التعليم:

تساعدنا تحليل المهمة على تحديد العناصر المكونة للمهمة والعلاقات القائمة بين هذه العناصر وتوضيح العناصر المكونة ما يجب على الفرد أن يتعلمه حتى يؤدي المهمة . وتوضح العلاقات النظام الذي يدرس وفقا لهذه الأجزاء.

ومنه تمر عملية تحليل المهمة بالمراحل الآتية:

- ✓ تحديد المهمة الرئيسية.
- ✓ تقسيم المهمة إلى مكوناته.
- ✓ تحديد مستوى التلميذ.
- ✓ تنظيم البيئة.
- ✓ وضع حوافز ومكافآت.
- ✓ تعليم التلميذ على الوقت.
- ✓ استخدام الرسائل على شكل سلوك التغذية المرتدة.
- ✓ تلاشي المطالبات بتعزيزات.
- ✓ تقييم وتسجيل التقدم باستخدام استمارة تقييم.(Daminica,sharon ,2012)

11.تقنيات تحليل المهمة:

تحليل المهمة أساسي في منهجية تقييم وتقليل الأخطاء البشرية ، مجموعة متنوعة من مختلف أساليب تحليل المهمة ولا يكون من المستحيل وصف جميع هذه التقنيات وتحليل المهمة على المدى الطويل يمكن تطبيقها بشكل عام مجموعة متنوعة من العوامل البشرية. تقريبا كل تقنيات تحليل المهمة كحد أدنى. وصف جوانب من السلوكيات في مختلف من التفصيل . تقنيات أخرى تركز على العمليات العقلية التي تمكن وراء السلوك الملحوظ مثل اتخاذ القرارات وحل المشكلات. ((S.A), David)

ذكر في مقال نشره **شارون دومينيكا Dominica , sharon(2012/9/11)** بعنوان: **تحليل المهمة و تعديل السلوك باستخدام تقنيات تحليل المهمة.**

ومن التقنيات المستخدمة في تحليل المهمة :

1.11.كسر المهام: هي تجزئة المهام إلى مهام فرعية والتعلم خطوة بخطوة للمهمة الرئيسة في الوقت المناسب.

2.11. التسلسل: تسلسل عملية التعليم خطوة واحدة في كل مرة، كما سيعلمون على التعرف عليها من قبل. هناك نوعين من الإسقاط: إلى الأمام والخلف في الإسقاط على شخص يدرس الخطوة الأولى . بمجرد أن يتعلم الشخص من أول خطوة لا المدرس يكمل المهمة بالنسبة له. ثم نتعرف على الخطوة الثانية ثم الثالثة وهكذا في الخلف الإسقاط يحدث العكس هو تعلم التلميذ على الخطوة الأخيرة.

3.11.الدفع: هو طريقة تقديم دليل على التلميذ عن الخطوة القادمة يمكن لفظيا أو جسديا. مما يتكون الكلامية عادة إعطاء توجيهات القيادة نحو الخطوة الثانية ليكون الدفع من توجيه أو الهيئة على الخطوة التالية أكثر إلى ما لايقل عن التدخل "الدفع"

هو عادة وهو يعني أن المعلم يبدأ مع أقصى الدعم وتنتهي مع الحد الأدنى لتقنية الدفع مثل: "هل نسيت شيء؟" فإن المطالبات المادية الدفع ستبدأ مع توجيه من ناحية نهاية مع لمسة على الكتف.

4.11. الجوائز: جوائز تعزيزات لمساعدة التلميذ على البقاء بدافع للقيام بمهمة. يمكن أن يؤكل المكافآت المادية وحتى المهمة يمكن أن لاتكون المكافآت في كل خطوة ، أو في النهاية من إكمال المهمة مكافأة خاصة عندما يمكن إكمال المهمة بشكل مستقل.المكافآت يجب أن تكون مصممة وفق مصالح التلاميذ

5.11.موقتات الإيقاف المؤقت والرسوم البيانية: التوقيت والرسوم

يمكن استخدامها لمساعدة التلميذ على تعلم جديد مهمة تحليل المهمة. خريطة توضح مختلف الخطوات التي تساعد التلميذ على تذكر الخطوات وأدائها بشكل مستقل في بعض الحالات يمكن أن يكون مخطط الأعمدة التي يمكن منحها نجوم للاستكمال بشكل مستقل ويمكن استخدام موقتات تعليم التلميذ على انجاز المهمة في الوقت المحدد.

6.11.تعديل مهمة والمواد أو البيئة: في كثير من الحالات يكون التلميذ قد أحبط بسبب هذه المهمة التي قد تكون صعبة للغاية، حتى بعد تقسيمه إلى خطوات صغيرة .في هذه الحالات قد يحتاج إلى تعديل البيئة أو المواد على سبيل المثال إلى تعليم تلميع واستقامته فيمكن للمعلم التدريس باستخدام الأداة الخاصة، إزالة عوامل التشتت في البيئة , وتوفير مساحة مريحة في العمل قد يزيد معدل النجاح.

12.محددات القيام بتحليل المهمة:

يتوقف تحديد الخطوات التي تتكون منها المهمة على عاملين مهمين وهما :

1) درجة تعقد المهمة بحيث تحتوي على العديد من المهارات التي يجب أن يكمل التلميذ تعلمها ليتم تعلم المهمة الكلية.
2) درجة احتياجات التلميذ وهي تؤثر كثيرا على عدد الخطوات المكونة للمهمة فكلما زادت احتياجات التلميذ كلما زادت الخطوات المكونة للمهمة . في حين يمكن للمدرس عند التعامل مع الاحتياجات البسيطة للتلميذ إغفال بعض الخطوات على اعتبار إمكانية اكتساب التلميذ لها ضمنا أثناء التدريب ولا يمكن للمدرس إغفال مثل هذه العوامل عند التعامل مع تلميذ ذو احتياجات .

13.اعتبارات خاصة بتحليل المهام:

قبل تطبيق استراتيجية تحليل المهام على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار الاعتبارات الآتية قبل تطبيقها:

1. يجب على المدرس عدم الاقتصاد في عدد الخطوات أثناء القيام بتحليل المهمة كما أنه يجب على المدرس أن لا يُفرط في تحليل المهمة للعديد من الخطوات الجزئية حتى تصل إلى درجة التفتيت المخل الذي قد ينسي الطفل المهمة الأساسية أو الإطار الذي يسير فيه (الهدف النهائي) ومن ثم يجب على المدرس لكي يتمكن من القيام بتحليل المهمة أن يتعرف أولا على إمكانيات الطفل بحيث يمكن تقنين الخطوات التي يحتاج إليها الطفل بالفعل .
2. يجب أن لايكون تحليل المهمة لمهمة معينة متطابقا حيث نجد صورة واحدة لكل التلاميذ ولكن يجب على المدرس اختيار ما يناسب لكل تلميذ.

3. يجب أن تتمتع خطوات المهمة بالتسلسل والتتابع الدقيق في خطواتها بحيث أن يكون ترتيب خطواتها دقيقا متناسقا وواقعيا وليس من خيال المدرس ويجب على المدرس مراعاة القدرات الوظيفية للتلميذ والمهارات الفرعية المستخدمة لأداء المهمة.
4. يتم في كثير من الأحيان تدريس المهارات عكس الاتجاه الطبيعي الذي قد يتبادر إلى ذهن المدرس للتدريس به.

14.عناصر تحليل المهام:

في رسالة **لـ فراج مصطفى محمود (2002)** كانت بعنوان "**أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة بالمفاهيم المرئية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو دراسة العلوم للصف الخامس الابتدائي**" حيث تعرض إلى عناصر تحليل المهام نذكرها فيما يلي:

- **الخطوة الأولى:** الأهداف السلوكية

حدد هدف الدرس (أو الدروس) وحدد بدقة مايكون الطفل قادرا على عمله نتيجة للتدريسعلى سبيل المثال قد يكون الهدف السلوكي على النحو التالي: أن يكون الطفل قادرا من خلال الإملاء على كتابة عشرين كلمة ثلاثية الحروف بدرجة 90 %من الدقة.

- **الخطوة الثانية:** السلوك المدخل

السلوك المدخل هو تهيؤ التلميذ لواجب معين ، ومن أجل تحديد تهيؤ التلميذ يجب على المعلم تحليل ما يعرفه التلميذ وما لايعرفه فيما يتعلق بالأهداف السلوكية التي تم وضعها، من الضروري وضع قائمة متتابعة للمهارات المطلوبة للوصول إلى الهدف وتحديد موضع التلميذ في هذا التتابع ، ومن الأمور الأساسية للهدف المحدد كمثال في الخطوة الأولى مايلي:

- ✓ معرفة تسميات الحروف .
- ✓ تمييز رموز الحروف.

- ✓ معرفة علاقات الحروف بالأصوات.
- ✓ القدرة على كتابة الحرف عند إعطاء التسمية.
- ✓ القدرة على كتابة الحرف عند إعطاء الصوت.
- ✓ القدرة على سماع تتابع الأصوات في كل كلمة مكونة من ثلاثة حروف.
- ✓ القدرة على الاحتفاظ في الذاكرة بترتيب الأصوات.
- ✓ القدرة على كتابة الحروف من أصواتها في الترتيب الصحيح.

- **الخطوة الثالثة:** السلوك التدريسي – الخطوات المتتابعة

بعد تحديد السلوك المدخل يجب على المعلم بعدئذ فحص المهارات التالية بطريقة منتظمة والتي يجب على التلميذ إتقانها من أجل تحقيق الهدف السلوكي، باستخدام السلوك المدخل كنقطة بداية، ويجب أن يقدم التدريس بعدئذ في الواجبات المترتبة في الخطوات المتتابعة بما يسمح بإتقان مهارات ذات صعوبة متزايدة. إن درجة الصعوبة عند التلميذ هي التي تحدد القدر الذي يمكن تحديده في كل درس، وعلى الرغم من أن الواجبات مرتبة في الخطوات المتتابعة فليس بالضرورة أن كل خطوة سوف يتم تحقيقها في كل درس وليس بالضرورة دراسة كل خطوة على حده بحسب احتياجات الطفل قد يتطلب ثلاثة دروس أو أكثر لإتقان خطوة واحدة في حين هناك تلميذ آخر قد يتقن أربع خطوات أو أكثر في درس واحد.

ولما كان من الواجب إتقان كل خطوة قبل التقدم إلى الخطوة التالية في التتابع فإن على المعلم أن يظهر إبداعه من أجل أن يحافظ على الدرس مشوقا وعلى الدافعية لدى التلميذ. إن التدريس يجب أن يكون محددا تاما وفعالا بحيث يكون إتقان الخطوة التالية في التتابع التدريسي ضمن قدرة التلميذ على الوصول إليها.

- **الخطوة الرابعة:**

لما كان الغرض من التقييم هو تحديد ما إذا كان التلميذ قد تعلم ما وضعه المعلم للتدريس، يجب على المعلم أن لايعطي أية دلالات في شكل تعبيرات الوجه أو الإيماءات أو نغمات الصوت للإشارة إلى ما إذا كانت استجابة التلميذ صحيحة أو خاطئة. من أجل التأكد من أن التلميذ أتقن ماقام المعلم بتدريسه على التلميذ أن يصل إلى الهدف. فالتقييم يتم في كل خطوة في التتابع التدريسي من أجل توفير الإتقان لكل مكون ضروري لتحقيق الهدف السلوكي النهائي.

وفي أسلوب التقييم يجب الأخذ بعين الاعتبار قنوات التعلم عند التلميذ والتأكد من أن القناة التي تعاني من قصور لا تؤثر على أداء التلميذ .

15.إرشادات عامة لكتابة تحليل المهمات:

يقترح **يوسف قطامي وآخرون (2000)** في كتابه "**تصميم التدريس**" (ص712،713) مقترحات لكتابة تحليل المهام:

يمكن أن يتطلب تحليل المهمة بذل الكثير من الجهد والطاقة والمصادر وعليه يمكن إتباع المقترحات الآتية لكتابة تحليل المهام:

- ✓ العمل على وصف المهام في شكلها الحالي لكتابة النسخة الأولى من التحليل لا تعمل على إدخال أية مقترحات تحسينية أو تغييرات إلى العملية.
- ✓ إدخال جميع العناصر أو الأنشطة للقيام بالعمل الذي يقع ضمن مسؤوليات العاملين بغض النظر عن مدة وكيفية الإنجاز فالمهمات التي يتم إنجازها في دقائق قد تكون مهمة وضرورية للعمل مثل المهام التي قد تأخذ عدة أشهر لإنجازها.
- ✓ صف المهمات بحسب سياسات وإجراءات وانجازات المؤسسة المنظمة.

- ✓ احصل على مصادقة المسؤولين وأصحاب القرار من أن يقوم به العاملون لإنجاز المهمات بحسب المعايير المتبعة في المؤسسة.
- ✓ أدرس المهمة وليس العامل إذ أن خصائص الأفراد والمعلومات الأولية عنهم غير ذات علاقة بتحليل المهمة إلا إذا تطلب الإنجاز الناجح لهذه المعلومات.
- ✓ ميز بين النشاط البشري وبين أنواع العمل الأخرى. (مثل تشغيل الآلات)
- ✓ ميز بين مهام العامل ومهمات الفريق. بمعنى آخر حلل المهام التي تشتمل على الإنتاج الفردي والبحوث والتسويق والمناصب الإدارية.
- ✓ أدرس جميع المخططات الانسيابية والإجرائية للمؤسسة.
- ✓ أبحث عن أي معلومات لمشاريع نظامية تم إنجازها لها علاقة بالوظيفة التي تقوم بفحصها. إذ أن الجداول والأشكال والمعلومات تعمل على توثيق انسياب المعلومات والعمل وقد تكون متضمنة معلومات قيمة للتحليل.
- ✓ لاحظ كمية الأفعال أو المهمات السلوكية ، فإذا كان العمل ماديا بشكل رئيس فيمكن توثيقه بسرعة وبدقة.

مما سبق المؤيدون للأسلوب تحليل المهمة يعتقدون بأنه يمثل استراتيجية تمكن معلم الصف على نحو أفضل من التدريس الفعال للطفل المضطرب في إطار الفصل العادي وتضع على المعلم المسؤولية المباشرة على البرنامج التدريسي للتلميذ ويقترح المؤيدون لهذا الأسلوب المعلومات المستمدة منه تمكن المعلم من تفريد التدريس في إطار المجموعات، ومن تحديد تهيؤ التلميذ ومن تدريس مجموعات من الأطفال بدرجات مختلفة من المهارات ومن إنتاج بدائل جيدة للفشل التدريسي.

في نموذج تحليل المهمة يجب التأكيد على المستوى الراهن للطفل في تطور المهارات والمهارة التالية يجب إتقانها والمكونات السلوكية لتلك المهارة أكثر من التركيز على البناءات الاقتراحية كأسباب للصعوبات الأكاديمية.

16.تحليل المهمة في التصميم التدريسي:

تحليل المهمة التي تسمى أحيانا تحليل العمليات هي عبارة عن مجموعة من البيانات حول منهجية وظيفة معينة أو مجموعة من الوظائف لتحديد مايجب أن يدرس موظف والموارد هو أو هي بحاجة لتحقيق الأداء الأمثل في نموذج التخطيط إلى الوراء فإن الخطوة الأولى هي مرحلة التحليل ، نتائج الأعمال حدد الحاجة للأعمال والخطوة الثانية حدد تحليل الأداء ماهو مطلوب للحصول على الهدف والخطوة الثالثة تقييم الاحتياجات حدود التعلم المختلفة. حيث ساعدت الخطوات السابقة في مرحلة التحليل على تحديد متطلبات الأداء والاحتياجات التعليمية الرسمية وغير الرسمية، وهذه الخطوة لوازم المعلومات لتصميم وبناء منصة التعلم.

أنواع تحليل المهمة: هناك عدة أنواع من تحليل المهمة ولكن الأكثر شيوعا وهي:

*__التحليل المعرفي__ على فهم المهام التي تتطلب اتخاذ القرارات وحل المشكلات والذاكرة والانتباه والحكم.

*__التحليل الهرمي__ على متحللة في المهام الفرعية المهمة رفيعة المستوى.

17.تطبيقات تحليل المهمة:

وكثيرا مايستخدم مصطلح "**مهمة**" بالتبادل مع النشاط أو العملية غالبا ما يؤدي تحليل المهمة في التمثيل الهرمي ما الخطوات التي تتخذها لتنفيذ مهمة التي يوجد هدف والتي يوجد أدنى مستوى "**العمل**" الذي يتم تنفيذه هذا المعروف باسم تحليل المهمة الهرمي غالبا مايتم تنفيذ تحليل المهمة عن العوامل البشرية وبيئة العمل المهنيين.

قد يكون تحليل المهمة من المهام اليدوية مثل: البناء بالآجر ويتم تحليلها عن دراسات الوقت والحركة باستخدام المفاهيم من الهندسة الصناعية . يتم تطبيق تحليل المهمة المعرفية لبيئات العمل الحديثة مثل: المراقبة التي يحدث فيها العمل البدني قليلا ولكن المهام هي أكثر ذات الصلة بتقييم الوضع واتخاذ القرارات والتخطيط للاستجابةوالتنفيذ.

ويُستخدم تحليل المهمة أيضا في مجال التعليم بل هو النموذج الذي يتم تطبيقه على المهام الصعبة لاستكشاف مكونات المناهج الدراسية التي تتم مطابقته تماما لقدرات التلاميذ المضطربينصعوبات التعلم والتي قد تكون مهمة التعديل الضرورية. يكتشف المهام التي لايتقنها التلميذ ومتطلبات معالجة المعلومات من المهام التي هي سهلة أو إشكالية في تعديل السلوك بل هو انهيار تسلسل السلوكية المعقدة في خطوات . هذا غالبا ما تخدم كأساس التسلسل.

ربط تحليل المهمة مع تعلم التلاميذ: تحدث كل من **شيرمان توماس ، يلدمان، chairmain,Thomas,yieldman**في مقال نشر في **(2012)** بعنوان : **port of the ivillage family Bright Inc-All Rights Reserved**

على ربط تحليل المهمة مع تعلم الطلابدراسة تحليل المهمة من عدة وجهات نظر من أجل تحديد بعض مقاصدها والمزايا يكشف أنه كما المصلحة في نظرية التعلم قد تحول من منظور السلوكية في الغالب إلى اتجاه أكثر للمعرفية وقد تحول أيضا غرض تحليل المهمة . سابقا كان الغرض من تحليل المهمة للمساعدة في التصميم التعليمي من خلال تحديد وتصنيف السلوكيات للعنصر الذي يمكن أن تتراكم في أداء المهمة. ومع ذلك فقد المنظرين المعالجة المعرفية والمعلومات لم تكن مهتمة جدا في السلوكيات . وبالتالي فإن التركيز على التحليل قد تحولت من النتائج السلوكية لتحليل العمليات المعرفية ثلاثة مناهج المعرفية إلى مهمة التحليل هي:

1) النهج الأمثل بنية المحتوى.

2) نهج المتعلم المحتوى المباراة.

3) نهج عرض المحتوى الأمثل.

على الرغم من أن تحليل المهمة قد اقترب من عدة وجهات نظر هناك اتفاق بين جميع المنظرين على نقطة واحدة على الأقل : تحليل العمل كحد أدنى ويساعد المدرس لفهم محتوى تدريسه. هذا وحده سببا كافيا لتوصية تحليل المهمة.

18.دراسات حول تحليل المهام في قاعات التدريس:

في مقال نشر من قبل:**سارة ك** في **علم النفس من جامعة فلوريدا** بعنوان: **تقييم كفاءة وتفضيل الطفل إلى الأمام وإلى الخلف الإسقاط مجموعة من دراسات تشير إلى تحليل المهام في قاعات التدريس لمجموعة من الباحثين**

دراسة أورسون و آخرون (1981): التسلسل إلى الأمام تنطوي الخطوة الأولى للمهمة في التحليل إلى الإتقان ومن ثم إلى تدريج التدريس خطوات إضافية . بعد إتقان الخطوة والخطوات اللاحقة التي استهدفت جميع الخطوات السابقة مع هذه الخطوة المطلوبة بشكل دقيق بعد أن نظرت إلى النتيجة الصحيحة في تعزيز التنفيذ . على سبيل المثال في المهمة التي تتطلب الخطوات ب،ج،د على أن يظهر في النظام ، على المعلم أن يعلم خطوة "ب" ومن ثم خطوة"ب،ج" وأخيرا خطوة "ب،ج ،د" عادة المعلم سيسلم تعزيز كل استجابة ناجحة (أي الفترة الزمنية من تعزيز موقع التسليم تختلف حسب المطلوب الخطوة النهائية).

إلى الوراء الإسقاط يشمل تدريس الخطوة النهائية من مهمة التحليل في البداية تدريجيا عناصر التعليم المبكر.في الخطوات السابقة من قبل جميع خطوات تدريس الخطوة التالية المطلوبة بدقة في النظام الصحيح النظري في تعزيز التنفيذ.

مرة أخرى استخداماالافتراضية الخاصة تتطلب خطوات مهمة "ب،ج،د" الخطوة"د" سوف تدرس أولا ثم الخطوات من "ج،ب" يتبعها خطوات " ب،ج،د" وأخيرا خطوات "ب،ج،د" المعلم يلقى تعزيز على الانتهاء من الخطوة الأخيرة ثم بصرف النظر عن مرحلة من التدريب والتعزيز في الطبيعة (أي في نهاية المهمة) وفي ضوء النجاح إلى الأمام والخلف الإسقاط في التدريس مهام متعددة الخطوات غير مجموعة متنوعة من التلاميذ . جاءت هذه الدراسة لتجرب هذه الإستراتيجية تحليل المهام مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب)ADHD(بعض الباحثون (أوسترون،سميث،فاس،واس) ذهبوا إلى المقارنة بين الكفاءة النسبية من الأساليب التعليمية بالمقارنة إلى الأمام والخلف الإسقاط في اكتساب استجابة مع سلاسل من التلاميذ نظرا مختلفة.

في المقابل **(1981)** هناك آخرون بالمقارنة إلى الأمام والخلف الإسقاط في تجميع دراجة الفرامل على مفرمة سرية والكربورتيور مج (22) شخص تتراوح أعمارهم بين 18 و46 قد تم تشخيص مع خفيفة إلى متوسطة التأخير الفكرية وكانوا من مركز التأهيل المهني .تردد غير صحيح ردود إجمالي فترة التدريب المماثلة غير الأمامية وخلفية السلاسل. بالمقارنة مع الخلفية والأمامية الإسقاط في التدريس إلى الأطفال الذين تم تشخيص التخلف العقلي ووزع المشتركون بشكل عشوائي إما إلى الأمام أو إلى الوراء باستخدام مجموعة السلاسل مجموعة حصلت على هذه الجماعات كل 18 خطوة مماثلة في عدد منالمحاكمات. ومن ثمّفإن إلى الأمام و إلى الخلف الإسقاط دائما أكثر فاعلية في تعزيز الاستجابة.

وأدت النتائج " **سبونر وسبونر**" **(1984)** في استعراض تسلسل الإجراءات إلى التخمين قد يكون مختلف المتعلمين لا أفضل مع مختلف الإجراءات ، عند مختلف المهام تستخدم نتائج مختلفة يمكن الحصول عليها".

وما نلخصه بين الافتراضات الأساسية:

أ. جميع الأمور الأخرى على قدم المساواة فرد يثبت دائما على اختلاف حساسيته أحد التعليم الداخلي مع مهمة معينة.

ب. على الرغم من أن تاريخ هذه النتيجة في هذا اختلاف حساسية شديدة التعقيد وبالغة الحساسية، ينبغي أن نكون قادرين على التنبؤ لحساسية الفرد إلى التعليم الداخلي بالنظر إلى حساسية تظاهر هذا الإجراء في الماضي.

وكان الباحثون قد أثبتوا عدم صحة هذه الافتراضات إذا كانت صحيحة في تحديد فرق الحساسية إلى التعليم الداخلي يجب أن تكون قيمة المعلمين المسؤولين في تدريس مهارات معقدة، وعلى وجه التحديد في مساعدتهم لتحديد أكثر فاعلية التدريس الإجراء. إذا كانت هذه الافتراضات غير الدقيقة والمعلمين والباحثين.

قد يكون الإنفاق على الطاقة والموارد دون داع في محاولة المقارنة والتنبؤ بفاعلية وكفاءة هذه الإجراءات.

فالهدف الأول من هذه الدراسة هو تحديد ما إذا كان عقد جميع العوامل الأخرى ثابتة. بل تدل على حساسية ثابتة على التعليم وفي حالة ما إذا كانت هذه الحساسية ثابتة على التعليموفي هذه حالة ما إذا كانت هذه الحساسية يمكن تحديدها في تقديم تقييم موجز للمهمة ثم توجيه المعلمين لكفاءة التدريس مختارات من إجراءات استجابة أطول السلاسلإضافة إلى الكفاءة النسبية لكل من الداخلي، والمعلمين أيضا قدحُدد لهم إجراءات التدريس علىاعتبار كل طفل تفضيل الخيارات المتاحة الأطفال ولاسيما المعوقين نادرا ماتتاح الفرصة للتعبير عن تفضيل برامج علاجية. توفير مثل هذه الفرص بالإضافة إلى احترام حرية الفرد يمكن أن تتسبب في زيادة الوقت على مهمة الحد من مشكلة حدوث السلوك خلال التعليمات.تقييم أفضيل استراتيجيات التدريس قد تكون معقدة لاسيما عندما يكون عدد محدود.

دراسة هانلي والزملاء hunley,et.al(2010) وصف استخدام نفس الإجراءات ذات السلاسل التي قدمت مباشرة تقييم شفهي من تفضيلات الأفراد في تحديد تفضيلات

التدخلات السلوكية المدرسية استراتيجيات إدارة السلوك واستراتيجيات التدريس مع الأفراد من غير النمطية التقليدية سواء التنميةهذا الإجراء ليشمل الحوافز البارزة مع التدخلات أو استراتيجيات التدريس ثم السماح للمشاركين يرتبط الحافز لكسب قصيرة الوصول إلى مختلف التدخلات أو استراتيجيات التدريس.

كما أشارت **مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي** في كتابها:**النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب وبرامج الفحص) إلى البرنامج الذي وضعه مركز النشاط الزائد بإنجلترا (1999) (ص72.73)**

كما وضع مركز **النشاط الزائد بانجلترا (ADD center.1999)** برنامجا سلوكيا في التركيز على المهام **Program On-Task Get with the Behavior.**ويهدف هذا البرنامج إلى:

1) مساعدة التلاميذ ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه (ADHD) على تنظيم سلوكهم لكي يكون مقبولا .
2) وضع خطة للعمل على تدعيم السلوك الإيجابي.
3) تعليم الطفل المهارات التي تساعده لكي يكون مقبولا.

وأي خطة تُعد للتعامل مع الأطفال ذوي النشاط الزائد يجب أن تكون قصيرة ومحددة الهدف وأن يكون بها قوائم للأهداف السلوكية ويفضل العمل على اثنين أو ثلاثة فقط من السلوكيات المتوقعة من الأطفال ذوي النشاط الزائد/ قصور الانتباه مثل:

1.وضع المهمة on-Task إذا استطعت أن تبقي الطفل في عمل أو مهمة فإنك تكون قد حققت جزءا كبيرا من السلوك المرغوب فيه وإذا كان العمل به صفة التحدي فيبقى الطفل في مقعده ويقوم بعمله ولا يزعج الفصل.

2.التنفيذ من أول مرةwith Firest Request أي إذا طلب من الطفل أن يحضر شيئا ما فالهدف من ذلك هو أن يأتي بالشيء من أول مرة.

3.أسلوب التحدث المناسبAppropriate Talk only لكي يوقف المعلم أسلوب تحدث الطفل غير المناسب فيوصي باستخدام أساليب التعزيز عند استجابة الطفل للتحدث المناسب. وفي نهاية اليوم الدراسي تقيم خطة الطفل ويتم التأكد إذا كان حقق الأهداف المطلوبة أم لا.

وغالبا الأطفال ذوي النشاط الزائد / قصور الانتباه سوف يتأثرون بفاعلية أو أكثر من الخطوات الآتية:

- ✓ ابدأ بالمهمة- استمر في المهمة- أكمل المهمة- تنقل من مهمة إلى أخرى- تفاعل مع الآخرين- تتبع التعليمات- اعملبدقة وفي المستوى العادي- رتب المهام ذات الخطوات المتعددة.
- ✓ ومنه الرد المتسلسل قطع مهمة في مكوناته عبر مهمة التحليل ثم التدريج كل عنصر من عناصر التدريس عن إتقان المستويات عبر دفع وتعزيز تفضيلية- استخدام التسلسل هي من التقنيات المستخدمة في تحليل المهمة.

19.خلفيات الحاجة إلى استخدام استراتيجيات لتلاميذ(ADHD)

في الولايات المتحدة أكثر من الأطفال الذين يتم تشخيصها سنويا في اضطراب (ADHD)أكثر. يعني أن العديد من المعلمون يواجهون تحديات تدريس تلاميذ يعانون من(ADHD)يمكن أن يكون تحديا.

التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)يمكن أن يؤثرون على بيئة التعلم في الفصول المتكررة تسبب تشتت والعرض تعطيل السلوك يؤثر المدرسين وغيرهم من التلاميذ الذين يعانون اضطرابات (ADHD)الحاجة إلى زيادة المعلمين في إدارة الصفوف أفضل

الإستراتيجيات النمو الأكاديمي الدعم من هؤلاء التلاميذ، بينما لاتؤثر على بقية الفئات.(Laura colberg , 2010)

20.الدعوة إلى وضع إستراتيجية تعليمية

تصبح الدعوة إلى وضع إستراتيجية تدريسية عند استخدامها مباشرة لدعم التلاميذ نتائج التعلم. ولإيجاد طرق وأساليب عند مواجهة تلميذ(ADHD) ولفهم كيفية دعم النمو الأكاديمي للتلميذ(ADHD) والتخفيف من أعراض (ADHD) (قلة الانتباه –الاندفاعية – فرط النشاط)خلال الفصل الدراسي.

البرامج الأكاديمية اليوم بإدراج أكثر من المجتمع في خدمة التلاميذ إلى مساعدة التلاميذ على إدراك مسؤولياتهم إلى آخرين أساسا في شكل تعلم الخدمة لتحقيق الفرص المتاحة في الفصل الدراسي هيكل نموذجي يمكن أن تعزز موقف الدعوة من فهم التلاميذ داخل هذه اللغة.

أكثر البرامج التي تسعى جاهدة إلى نقل هذا المجتمع من مشاركة التلاميذ إلى المستوى التالي،التعليمية تصميم البرامج الداخلية اهتماما كبيرا في محاولة دمج بعض نوع من التمكين للدعوة على التلاميذ والجماعات خارج كل التلاميذ ، بدأت أنشطة تتجاوز خدمة فورية مشاريع التعليم في محاولة لتعزيز طويلة الأمد الالتزام بالدعوة لأسباب مختلفة في التلاميذ الأكاديمية هذا التحرك يعكس المصالح المهنية ضمن العالم للدفاع عن الفئات المحرومة تصبح الدعوة إلى إستراتيجية عند استخدامه مباشرة دعم التلاميذ نتائج التعلم.

(Cindy, Neal, 2007)

21.أهمية الاستراتيجيات التدريسية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من(ADHD)

تتجلى أهميتها في كونها أن أفضل الاستراتيجيات التدريسية للتلميذ الذي يعاني من (ADHD) في قاعة التدريس كما تساعد في ترتيب حياتهم ويمكن التنبؤ بها (إنشاء الهدوء لهؤلاء التلاميذ).

العثور على بقعة هادئة في قاعة التدريس (مثل مكان في الجزء الخلفي من القاعة) حيث يمكن للتلميذ الذي يعاني من (ADHD) الذهاب للقيام بعمله بعيدا عن الانحرافات.

إنشاءإشارة سرية مع التلميذ لاستخدامه كقاعدة تذكير عندما يكون "هو" أو "هي" من المهمة.

- ✓ توفير المساعدة للتلميذ الذي يعاني من (ADHD)لبقائه على المهمة. لإنجاز العمل في وقت أقل وتوفير التعزيز المستمر.
- ✓ مساعدة تلميذ(ADHD)للانتقال بين الطبقات وغيرها من الأنشطة خلال توفير توجيهات واضحة مثل تحذير لمدة 5 دقائق قبل الانتقال.
- ✓ إنشاء بيئة صفية منظمة مع قواعد واضحة ومتناسقة وإجراءات قاعات التدريس العادية.

"كيف يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب (ADHD)"

وفي مقال نشره **بروك، Brock(2002)**يتحدث عن مساعدة التلاميذ (ADHD) في الفصل الدراسي مركز التعليم والصحة 1-4.

يُسلط هذا المقال الضوء أولا على أهمية استراتيجيات إدارة التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) ومن المهم جعل التوقعات واضحة ولكن ليس أيضا عواقب على الخير والسلوكيات السيئة العديد من العوامل الهامة التي يمكن تغييرها لمساعدة التلاميذ على

النجاح ومهمة المدة وذلك باستخدام تعليمات مباشرة والتعليم بين الأقران، وجدولة الأكاديميين خلال ساعات الصباح باستخدام مواد المهمة هيكل واضح الإشارات البصرية والسمعية والتذكير ووضع دليل بناء على طالب على حدة هذه الاستراتيجيات قد لا تساعد التلاميذ فقط الذين يعانون من (ADHD) ولكن جميع التلاميذ الذين يبدون خارج مهمة السلوكيات ومن المهم أيضا أن تنظر في احتياجات التلاميذ حفظ مساحة العمل واضح من الانحرافات والسماح للتلاميذ لاتخاذ فواصل الحركة المادية قد تساعد على الحفاظ على التركيز على فئة كاملة نظرا للمجموعة من الفئة لغير متجانسة بعض هذه التدخلات قد تعمل على نحو أفضل للتلاميذ الآخرين.

وفي مقال آخر من قبل **قويرلو Gawrilow, c, Ph. D(2011)** الذي كان تحت عنوان

Self-Re gulation in children with ADHD : HOW if-Men : PlonsImprove Executive Function and Deal of Gratification in children with ADHD.

هذا المقال يوضح الأهمية إلى وضع استراتيجيات لإدارة التلاميذ (ADHD) نظرا لعدم وجود التنظيم الذاتي والاندفاع ، ويمكن لهؤلاء التلاميذ أن يجدون في أنفسهم نقص في التقدم الأكاديمي هذا ينطبق بشكل خاص على التلاميذ الذين يعانون من (ADHD).

يمكن للتلاميذ استخدام استراتيجيتهم لمساعدتهم على فهم أهدافها ونتائجها وتهدف الخطة إلى فعالية استخدام عبارة "إذا واجهت هذه الحالة أؤدي هذا السلوك، والخطة هي أكثر فائدة وفعالية من الخطط العادية لأنها تركز على السلوك والوضع كان متوقعا تلاميذ قادرين على تصور العمل المتوقع والتخطيط لأفضل طريقة للتصرف والتي تساعد التلاميذ على عدم التصرف بتهور بوضع استراتيجية لهذه الفئة من التلاميذ فهي مساعدة لهم ومفيدة لهم في محاولة لهم الذين يصرف بسهولة وتحتاج إلى تعليمات مباشرة.

وفي مقال أخر **وايت دوبول(2004).White, GP, Dopaul, G. J** الذي كان تحت عنوان: **An ADHD Primer. Principal Leadership Magazine**

هذا المقال هو عن (ADHD) والتدخلات المحتملة التي يمكن أن تساعد التلميذ على الرغم من أنها لا تركز فقط على التلاميذ مع (ADHD) فإن العديد من التدخلات المستخدمة يمكن أن تكون مفيدة لجميع التلاميذ ، هذه المادة تنص على أن: (ADHD) يمكن أن تتأخر بشدة العوامل الخارجية مثل الفصول الدراسية ، والمهام وأساليب إدارة السلوك ، استراتيجية الإدارة هي قائمة مرجعية اليومية لمساعدة التلاميذ على بقاء المهمة ومن المفيد أيضا لكسر المهام المعقدة لأصغر الأهداف في وقت واحد، هذه المهارات التي ساعدت التلاميذ (ADHD)على بقاء المهمة ساعدت على تحقيق أعلى مستوى لها تعليمي، الاستراتيجيات المحتملة الأخرى التي قد تساعد على إدارة السلوك العقود والدروس بشأن التنظيم وتدوين الملاحظات والمهارات الأساسية الأخرى ، ومساعدة التلاميذ لمعرفة الأهداف والنتائج على المدى الطويل.

لذا حاولت الدراسة الحالية التفكير في اقتراح استراتيجية تدريسية تستخدم مبادئ تتفق وإدارة السلوك لضمان تلبية احتياجاتهم التعليمية والتخفيف من أعراض التلاميذ (ADHD) الأساسية وزيادة لدعم النمو الأكاديمي لديهم في التعليم الأكاديمي في صلب قاعات التدريس بدلا من فصله حيث أثبتت الأبحاث المعرفية لا خلافات بين التلاميذ الذين يعانون (ADHD) والتلاميذ الآخرين؛أي التلاميذ الذين لا يعانون من (ADHD) تميل إلى مستوى الذكاء خارج النطاق العادي. ألا وهي استراتيجية تحليل المهمة التدريسية.

22.فهم اضطراب (ADHD) والاستراتيجيات التدريسية

في دراسة أوضحت فيها تاريخ اضطراب"(ADHD) والاستراتيجيات قامت بها **لورا(2010 ,Loura)** بعنوان: إدارة الفصول الدراسية للطلاب الذين يعانون من اضطراب(ADHD) أوضحت فيها تاريخ اضطراب (ADHD) والاستراتيجيات أول من أشار إلى (ADHD) في قصيدة **هاينريش هوفمان في 1865** عندما كتب عن **figetyفليبphilip**بأنه لن تقف مكتوفة الأيدي ، القدومي ب " الشيطان" وحقيبة السيارة للخلف وللأمام يميل عن الرئاسة تزايد وقع البرية".

في**(1902)**طبيب انجليزي يدعى **جورج** لايزال أول وصف ما أصبح يعرف: (ADHD)وحدد20إلى 43 الأطفال متحديا على مقاومة النظام تتجاوز عاطفية مؤثرة هؤلاء الأطفال علامات على قضية خطيرة مع الاهتمام،غير قادرة على التعلم في المدرسة العديد من تحديد الخصائص التي أسسها كما هي صالحة إلى اليوم.

في (1917–1918) وقع الوباء إلى الدماغ وعقب هذا الحدث كان يشار إليه على أنه بعدencephaliti سلوك فوضى " العديد من الأطفال الذين نجوا من هذا الوباء ظهرت عليهم علامات تعتبر جزءا من اضطراب(ADHD) من التشخيصات. وقد تم تصنيف اضطراب (ADHD)على تاريخه في **(1950)** الأطفال الذين ظهرت عليهم علامات من اضطراب النبض " دفعة تعريف اضطراب فرط بتلف المخ .تصنيف في 1960كان " شديد النشاط متلازمة الطفل" وحدد النشاط باعتباره عنصرا أساسيا " مفهوم متلازمة فرط انفصل عن الدماغ.

نموذج (DSM) في**(1980)**على إنشاء أول رد فعل النشاط المفرط في الطفولة. اضطراب النشاط الزائد لضعف الانتباه "غير مناسبة لتهذيب درجة من غفلتهم تلقائية وعفوية الفرط

ويتضح ذلك في المنزل والمدرسة حالات اجتماعية تختلف درجة الطلب على الطفل والضوابط الخارجية وتعزيزات.

كان اضطراب (ADHD)هو الأكثر شيوعا تشخيص الاضطراب لدى الأطفال. هناك نسبة أعلى من الفتيان على الفتيات الذين تم تشخيص هذه الاضطرابات كان لايعرف الحدود كما يحدث في جميع الثقافات ولكن معظم الحالات المشخصة في الثقافات الغربية. هناك 9.5 مليون من البالغين تم تشخيص النشاط المفرط.

في تشرين الثاني/ نوفمبر 29،1975 القانون 94-142 التعليم على جميع الأطفال المعوقين من قانون 1975 صدر المؤمن عليه أن جميع الأطفال المعوقين تتوفر لديها الفترة الزمنية المحددة المادة 612 (2) (ب) على مجانية التعليم العام المناسبة التي تؤكد التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة الرامية إلى تلبية الاحتياجات الفريدة لضمان حقوق الأطفال المعوقين، على الوالدين حماية لمساعدة الولايات والمحليات على توفير التعليم لجميع الأطفال المعوقين إلى تقييم وأؤكد على فعالية الجهود الرامية إلى تثقيف المعوقين" . هذا القانون يؤكد على أن جميع الأطفال مع اضطراب (ADHD) على مجانية التعليم العام رغم أن تشخيص هذا الاضطرابجعل من المدرسة وتوفر الاحتياجات الدراسية لهؤلاء التلاميذ.

في عام (1991) أصدرت وزارة التربية والتعليم سياسة بشأن الطلاب الذين تم تشخيص مع اضطراب(ADHD) على أن " المدرسة يجب أن توفر الخدمات التعليمية المناسبة للطلاب الذين يعانون من اضطراب(ADHD)" هذه السياسة تهدف إلى توضيح مسؤولياتها بموجب القانون الاتحادي الحالي إلى الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال. تلبية احتياجات التلاميذ مع اضطراب(ADHD) بقية مع النظام التعليمي بأكمله. وزارة التعليم بإصدار سياسة تأمين الاحتياجات الأكاديمية لهؤلاء الأطفال سوف تتحقق إما عن طريق عامة أو برامج تعليمية خاصة.

هناك قوانين اتحادية في المكان إلى أن الطفل كان يتلقى التعليم المناسب، الأفراد المعوقين قانون التعليم والمادة **(504)** من قانون إعادة التأهيل لعام 1973 الذي يوفر التغطية للطلاب الذين تم تشخيص مع اضطراب (ADHD).

إذا كان الطالب يتأثر دراسيا ، ثم أثناء العمل على النظر في خدمات التعليم الخاص حسب الاقتضاء . ولكن إذا كان الطالب لا يتأثر دراسيا ولكن الدلائل تشير إلى أن هذا الاضطراب قد أثر في المدرسة، ثم العمل على وضع خطة منسقة مع المادة 504.

ومنه جاءت هذه الدراسة لتقترح تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة التدريسية مع هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون اضطراب (ADHD)في قاعات التدريس لتساعد المعلمين على تلبية احتياجاتهم الأكاديمية بدون التأثير على بقية الفئات الأخرى من التلاميذ. وتنفيذ هذه الإستراتيجية بشكل منهجي.

23.اختيار الاستراتيجيات التدريسية

العديد من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)في الفصول الدراسيةوبخاصة في تلبية المناهج الدراسية باستمرار نتائج مستوى الصف.جوانب محددة القراءة والكتابة والرياضيات يمكن أن يكون تحديا خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) بالنسبة لـ 30 إلى 50 %من التلاميذ مع الذين يعانون اضطراب (ADHD)الذين لديهم أيضا صعوبات في التعلم. يحتاج هؤلاء التلاميذ للدعم المناسب في الفصول الدراسية من أجل النجاح وتحقيق أقصى الإمكانيات. تقديم المساعدة يكون بدءها في تنفيذها للتغير التربوي مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) للنجاح الأكاديمي. كذلك التدخل المطلوب تربويا على جميع المستويات وأثناء تدريب المعلمين لجعلها تصل في الموعد المناسب ويكون التدخل المناسب في الوقت المناسب. "الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الفصول العادية لتسهيل النجاح الأكاديمي لدى التلاميذ الذين يعانون من

اضطراب (ADHD) في التدريس. تحتاج الإستراتيجيات التدريسية أن تأخذبعين الاعتبار كلا من المعرفي والخصائص السلوكية المرتبطة باضطراب (ADHD)"استراتيجيات تعليمية يمكن استخدامها التي تستهدف الأكاديمية محددة الاحتياجاتكمهارات القراءة والكتابةفي الطرف التي تقلل الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة للتلاميذ كالروابط والدعم التعليمي والعوامل المساعدة ، وتعزيز عالية مستويات المشاركة المعرفية" .

alberta,2006)(

24.دراسات عن الإستراتيجيات التدريسية المتدخلة مع(ADHD)

بما أنه في الآونة الأخيرة أصبح اضطراب (ADHD) موجود في المدارس في فصولهم العادية يجب التكفل بهم مع استمرار تقديم الدعم ومع ذلك هناك بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب(ADHD)لا تستجيب بما فيه الكفاية في الفصول العادية هذه الفئة مهما كان يجب أن تعتبر استثنائية المرشحين للتعليم وفي الوقت الحاضر هي فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. أصدرتها اليونسكو **(1995)** ولكن فيالولايات المتحدة عدة منظمات اتحادية تشمل اضطراب(ADHD) مستقل في حالة الإعاقة هذا ماذهب إليه **توماس(1990)** نظرا إلى إصابة اضطراب (ADHD) والتعلم وهذا ماذهب إليه **مارشال وآخرون (1997)** ولهذا السبب بّيناضطراب (ADHD) السلوك العاطفي يعني يمكن أن يشمله. فيه مجموعة من استراتيجيات التعليم المستخدمة بالفعل ولكن مع مراعاة الخصائص الخاصة تمّاختيار المدرسين أفضل التدخلات للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)"**بندر**"**Bander(1995)** اقترح المنهج الهرمي من استراتيجيات المنظمة ويعتبر من أروع أشكال التدخلات.

(Florin A.Sava.2000)

من هذا المنظور كانت تقدم المشورة .تقديم نصائح تربوية مقسمة إلى ثلاثة أجزاء (تنظيم الدرس/ تنظيم الصفوف/ رصد الملاحظات).

في السويد **دوفنرDuvner(1997)** مشيرا إلى أن مشكلة اندماج التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) في الفصول العادية على بعض جوانب مثل :المدح والتشجيع التلاميذ ، وإذ تؤكد فردية مجموعة صغيرة، مساعدة التلاميذ على تنظيم أنفسهم ،مع توفير إرشادات واضحة محددة واستخدام التحفيز متعددة الحواس والمواد مع الاهتمام ...الخ.

من منظور آخر أظهر **غارديل واخرون. gardill et al(1996)** مظهرا من مظاهر التخلف من منظور استراتيجيات غير منظمة هذه التدخلات غير التلاعب تتكون البيئة التعليمية/ أو تعلم المهمة. تكوين جدول زمني يومي، ترتيبات جلوس مثل: المقاعد في دائرة أفضل الاستراتيجيات في الصفوف.

للفصول قواعد وتوقعات المعلمينهذا الأخير يشير إلى المهمة باستخدام تلميحات وإشارات نوعية التغذية المرتدة.

بما في ذلك جميع البيانات من أجل تحديد سلوك المشكلة ثم التدخل ورصد التأثيرات الناجمة. هذه الإجراءات يمكن تنفيذها بسهولة في فصل مدرسي جديد التعليم العامة دون أي تدخل من الدروس.

ومن منظور آخر أظهر **غارديل اورالي(1995 . gardill)** مظهرا من مظاهر التخلف من منظور استراتيجيات المنظمة المتوسطة وما يترتب من التلاعب بسلوكيات محددة للأطفال الذين يعانون من اضطراب(ADHD)هنا تقنيات مميزة مثل : الاقتصاد تكلفة استراتيجيات الاستجابة (المستخدمة فيخفض السلوك غير اللائق) الطوارئ، نظير التدخل بوساطة من تعزيز ايجابي وما إلى ذلك المهم تذكر استخدام التعزيز الإيجابي مباشرة بعد السلوك

المرغوب فضلا عن وجود من المكاسب الملموسة بعد هذه السلوكيات المناسبة.(Florin (A.Sava.2000

الاستراتيجيات المنظمة هذه التدخلات الهيكلية أكثر تعقيدا والتي تشمل أكثر من معلم. استراتيجيات مفيدة بشكل خاص في حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). مع المعلمين مختلفة كل يوم.

أحد الأمثلة على ذلك تعدد المدرسين العقود السلوكية التي وضعتها "**كنغهام**". يشمل مختلف المدرسين والآباء فريقا طبيا . الأهداف الرئيسية هي : وضع توقعات الأكاديمية تعزيز الاتصالات الجارية، توفير السجل، تعقب أثر التدخل.

ومن منظور مختلف **تايلور ولارسون** إلى آخر درجة معيار استراتيجية مع مراعاة الاحتياجات المتنوعة مع الأطفال مع اضطراب(ADHD)ومن ثم التمييز بين استراتيجيات معرفية والاحتياجات السلوكية قدم هذا الكتاب عدة أفكار في التعامل مع هذه الاحتياجات والمساعدة في فهم ومعالجة نقطة واحدة في الوقت ،توفير مسافة قصيرة ومبادئ توجيهية واضحة.

(نفس المرجع السابق)

احتياجات الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) مركزة على انخفاض احترام الذات وعدم التحكم العاطفي ومن بين الاستراتيجيات المقترحة مع مراعاة المصالح الشخصية للتلاميذ ردود فعل إيجابية مع استخدام التقنيات السلوكية المذكورة أعلاه وفق الاضطرابات الناجمة عن نقص السلوك العاطفي.

سبب اضطراب(ADHD)للأطفال لديهم قدرة كبيرة على تعطيل أنشطة مثل: التعليم التعاوني ويوزعون نظير مكافآت لأولئك الأطفال الذين يختارون العمل مع الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD)، فضلا عن الأنشطة التي تتيح الحركة الطلابية على

التعامل مع هذه السلوكيات الاجتماعية. احتياجات الأطفال الذين يعانون من اضطراب(ADHD)ومن المؤكد أن الكثير من هذه تمويل الأنشطة عن قرار سار مؤهلة للاستخدام مع فئات أخرى من الأطفال ومع ذلك فإن النتائج التي يتم الحصول عليها باستخدام هذه الأساليب مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)واعدة جدا حتى أن التحقيقات في هذا الاتجاه تستحق التفكير.

حاولت هذه الدراسة عرض التناقضات المتصلة ببناء اضطراب (ADHD) وآثارها في مجال البحوث، وقد تبين أنه بسبب غموض تعريف أعراض اضطراب (ADHD) يصبح كبش فداء على عدة أوجه الخلل للفرد والمجتمع ومع ذلك وعلى الرغم من هذه التناقضات مجموعة من الأعراض المتعلقة بتجارب اضطراب (ADHD)معترف بها على نطاق واسع في ميدان علمي.

وكان أعلى معدل في المدرسة الابتدائية سلسلة من الاستراتيجيات اللازمة لتوفير التعليم الجيد في المدرسة الشاملة.

إن تطبيق استراتيجية تحليل المهمة التدريسية على هؤلاء التلاميذ المقترحة هل ستكون لها القدرة على تلبية احتياجات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) ؟ وتسيير إدماج معظم هؤلاء الأطفال وتدعم نموهم الأكاديمي. هل ستكون موافقة لخصائصهم السلوكية؟ هذا ما ستدرسه الدراسة الحالية.

25.المبادئ التوجيهية على الاستراتيجيات التدريسية لذوي التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)

حسب **نظرية المنطق**(**Mastropiere**) المدرسون يحتاجون إلى خطة لإدارتهم. والتدخل هو مصطلح يطلق على مجموعة من الاستراتيجيات التي تستخدم مبادئ تتفق معهم لإدارتهم

تنفيذ بشكل منهجي على أساس هذا التحليل استراتيجية الناجحة هي التي تستخدم نفس المبادئ التي تخص هذه الفئة في تدريسهم من ناحية التدخل.

- ✓ إعطاء مهمة فعالة للإصغاء في الدرس، تلخيص المادة بعدة نقاط، أسئلة توجيهية وما شابه.
- ✓ من المهم تحديد المهام والوظائف بصورة واضحة وحتى كتابتها، ليتمكن التلميذ من مراجعتها تجنبا للنسيان أو الانقطاع عنها.
- ✓ من المهم تخطيط الدرس بحيث لا تكون فجوة بين المهمات. يجب تقليص الوقت الضائع دون هدف محدد.(سمحة "ستوارت" تشسنر، 2013، ص : 70)
- ✓ زيادة التركيز على المثيرات المهمة بتلوينها أو وضع خطوط تحتها مثل القوانين، النظريات، الحروف، الهجائية المطلوبة وهكذا.
- ✓ استخدام الميزات الغير المألوفة للفت انتباه التلميذ.
- ✓ استخدام أسلوب تعدد الحواس بتوظيف أكثر من حاسة مثل الاستعانة بالعين والسمع وإضافة اللمس في الدروس العملية.
- ✓ وصف تجمع صورا مختلفة من المجلات حيث يطلب من التلميذ أن يصف ما يراه في هذه الصور وتتم مكافأته على كل وصف دقيق بنجمة في كراسة المكافآت.
- ✓ التصنيف من خلال تجميع التلميذ عدد من الصور المختلفة ثم يقوم بإلصاقها على دفتره الخاص حسب موضوعاتها (حيوانات، طيور، بشر، مشاهدة طبيعية، وسائل مواصلات ، ويعطى نجمة لكل صورة في مكانها الصحيح).

تجميع الصور المقطعة وفيها يتم إعطاء الطفل صورة مقطعة يطلب منه تجميعها.(أمينة إبراهيم شلبي، 2009، ص ص : 227-228)

- ✓ من المهم تقليص المحفزات التي قد تلهيه خلال الدرس.

- ✓ التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات إصغاء تكون مهمة النسخ صعبة وتتطلب طاقة كبيرة.
- ✓ من المهم دمج عناصر بارزة لتوجيه الإصغاء نحو الإجراء الهام للدرس أو المهمة.
- ✓ تكرار التعليمات من المهم أيضا كتابة جميع التعليمات وكذلك ترديدها شفهيا، يجدر تكرار التعليمات عدة مرات.
- ✓ من المهم أن تنظم لهؤلاء التلاميذ إمكانيات ترويح عن النفس لفترة قصيرة.
- ✓ خلق التواصل بالعين يمكن إعادة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)إلى التركيز بواسطة التواصل بالعين . من المستحسن التواصل بالعين في أحيان قريبة وذلك لأن النظرة يمكن أن تعيد التلميذ من أحلام اليقظة إذ تمنحه تعزيزا.

(سمحة "ستوارت" تشسنر، 2013، ص : 70)

- ✓ أن يحدد المعلم بالضبط ما يجب القيام به وتحقيقه في صورة هدف إجرائي يسهل تنفيذه وقياسه.
- ✓ زيادة عدد الفقرات التعليمية التي ينتبه لها الطالب تدريجيا.
- ✓ وضع العناصر المهمة العلاجية (الفقرات التعليمية المطلوب، زيادة مدة الانتباه إليها في شكل وحدات يسهل تعلمها مثل الحروف المتجانسة مع بعضها "ب، ت،ث")

(أمينة إبراهيم شلبي، 2009، ص : 228)

- ✓ تأكد من وجود أدوات كافية متيسرة للتلميذ، يستطيع استخدامها أثناء العمل على المهمة.
- ✓ زود الطفل ببعض الأمثلة المكتوبة لما تريد منه أنه يؤديه حتى تستعين بها.

(Fabiano, 2003)

- ✓ يقوم المعلم بالتدرج مع التلميذ بإعطاء التلميذ المسؤولية لمراقبة ذاته.

(Harlacher, 2006)

- ✓ أعط الأمر وانتظر لمدة عشر ثواني حتى يستجيب التلميذ.

- ✓ إذا لم يستجيب أعد الأمر بشكل أكثر أوضح حتى ينفذ ما هو مطلوب منه فإذا لم يؤدي المهمة كما ينبغي في هذه الحالة استخدام أساليب عقابية مثل (خسارة مكافأة معينة أو وقت مستقطع يعزل في ركن في الفصل الدراسي)، حتما سيعلم الطفل إن الطريقة الوحيدة للتخلص من العقاب تكون عن طريق الاستجابة لما يراد منه فعله من قبل المعلم.

(Illes, T. 2002)

- ✓ صنف نوعا من الإثارة عن الدرس بإخفاء ما في الصندوق أو الكيس بحيث يكون هذا الشيء له علاقة بالدرس مما سيثير فضول التلاميذ للتوقع من هذا الشيء وهذه طريقة ممتازة تقود النقاش لموضوع الدرس.

(Rief, s. 2003)

- ✓ على المدرس أن يعطي التعليمات مفردة ما أمكن وإذا كانت التعليمات المراد إعطائها تتبع خطوات متعددة فعلى المدرس أن يقوم بإعطائها على شكل متسلسل.
- ✓ دائما تأكد من مستوى فهم التلميذ مما يراد أن يفعل عن طريق سؤال التلميذ أن يقوم بإعادة ما تريد منه.
- ✓ من المفيد أن يقوم المدرس بالاستعانة بأحد الأقران لتوضيح التعليمات للتلميذ.

(Mirand, A, et al, 2006)

- ✓ اشتراك التلميذ في الدرس تتطلب عمليات رد من التلاميذ لتحسين انتباهه.
- ✓ تقليل تعقيد المعلومات.

(Jan, R, 2012)

- ✓ كسر المهام هذا لا يعني للمدرس أن التنقل لأسفل المنهاج بمجرد أن يفصل مهمته في مختلف أجزائها بحيث يستطيع التلميذ إكمال جزء واحد في المرة الواحدة . على سبيل المثال بدلا من مطالبة التلميذ.

- ✓ الإجابة على عشرة أسئلة في وقت واحد ، يطلب إلى الرد ، يتم إعطاء التلميذ معلومات تصحيحية وتعيين خمسة أسئلة أو معلومات يمكن في ثلاثة إلى خمسة بنود في الصفحة لمساعدة التلميذ على تركيز الاهتمام على تلك البنود.

(Silvana M. R. Watson, Robert A. Gable)

- ✓ رصد بشكل مكرر، الحفاظ على الموقف الداعم.
- ✓ تعديل المهام حسب الحاجة.

(Erick,1998)

- ✓ تحديد توقعات واضحة يجب أن يكون التوقعات في الصفوف الدراسية على سبيل المثال "يرجى البقاء في المقعد الخاص بك"، "تحتاج إلى الجلوس لاستكمال هذه المهمة"، "عندما تكون خارج المنطقة فلن تكسب نقطة للقيام بهذه المهمة أو النشاط" توضيح العواقب عندما لا تلبي التوقعات.
- ✓ مراقبة مدة التعليم الحفاظ على إطار زمني قصير بناء على كثرة الفرص للتحرك "هزات" .
- ✓ استخدام الموسيقى والحركة خلال التعليم يمكن إن تساعد الأطفال على ارتفاع مستويات نشاط المهمة والتركيز.
- ✓ تغيير ترتيبات الجلوس، موقع مكتب التلاميذ في المنطقة بجوار منطقة تعليمية فورية لتسهيل رصد ردود الفعل الايجابي.
- ✓ استخدام تلميحات شفهية موجهة إلى الاستجابة المطلوبة على سبيل المثال، رفع بيده (هادئ) تذكير قبل الرد ضع على الشفاه إبهام عند الطلاب تذكر إلى رفع أيديهم.

(Stephanie,K,et.al,2005)

26.التحديات التي تواجه المعلمين في قاعات التدريس مع تلاميذ (ADHD)

يتسم تلميذ (ADHD)بالمزاجية والعناد بشكل لا يتناسب مع عمره الزمني كما وكيفاوهو لا ينسجم مع أقرانه وقد يتصرف بسذاجة أو بطريقة يفرض نفسه بها على باقي المجموعة في محاولة للتحكم فيهم، كما تبدو حركاته غير متناسقة أو خرقاء كأن يسقط ما بيده أو يتعثر في الأشياء التي يعبر بها، لذلك فالتحدي الذي يقابل المعلم عند التعامل مع هذه الفئة من الأطفال هو كيفية ضبط سلوكه داخل الصف وفي نفس الوقت إعطاء التلاميذ الآخرين حقهم خاصة مع شيوع فلسفة الدمج Inclusion من خلال نظام المدرسة الشاملة Inclusive School والتي يجب أن تعد تلاميذها بالمناهج المناسبة وطرق التدريس المختلفة التي تقابل قدرات وحاجات التلاميذ المتباينة خاصة وبعد صدور القوانين التي نادت بالدمج الكامل مثل قانون الأفراد ذوي الإعاقات

Theindividuals with Disabilities ACT (IDFA) والذي كان من أهم المبادئ المتضمنة به أنه ."لن يترك طفل وحده في الخلف"NO Child LeftBehind (NCLB)

(Tibi, 2006)

فيتعين عليهم باستمرار فن التعامل مع تحديات من تحفيز والهام تلاميذهم تصبح خلافة المفكرين والمبدعين ومبتكرين، وتحقيق التناسق بين الآخرين من التلاميذ.

(MenekaRosanna, 2012)

وكذلك من بين أهم التحديات التي تواجه المعلمين :

1/ تحديد التلميذ الذي يعاني من (ADHD). المربي الذي هو في وضع جيد يمكنه ملاحظة سلوك ومشاكل في التعلم وتقدم المدرسة مكان مشجع على المراقبة المنتظمة من التلميذ في حالات مختلفة في التعليم والتعلم في المدارس في مسيرته الرياضية المشاركة في الأنشطة الخارجية الأخرى ، من يراقب التلميذ على نطاق واسع في حالات مختلفة على

المربي أن يجمع البيانات التي سوف تمكنه من الوصول إلى فهم أفضل للتلميذ معرفة يضمن زيادة الانفصال التي تعطي للموقف أكثر موضوعية إلى تفسير المعلم هو في وضع جيد لتحديد في البداية رأيه الحكم دورا هاما ولكن سهولة الفهم العلمي أو فهم التلميذ غير كافية.

الكشف المبكر عن الاضطرابات الكامنة وراء خطة علاجية شاملة يمكن أن تساعد على تجنب العديد من الصعوبات أن التلاميذ مع الذين يعانون من (ADHD)قد تعاني من مجموعة من أعراض من بينها :

- ✓ صعوبة الاهتمام مع التركيز على الواجبات المدرسية وتذكر المهام تلميذ (ADHD)يمكن أن يتحول بسهولة من الأنداد، أصوات، أو حتى أعمال فنية على جدران الفصول الدراسية.

(Shireen, 2010)

- ✓ لديهم مشكلة التعليمات لاسيما عندما تكون في قائمة.

(جين سينيغال ميليندا سميث، أخر تحديث، 2014)

- ✓ عادة ما يعانون من مشاكل مع المشاريع الطويلة الأجل حيث لا توجد رقابة مباشرة.

(نفس المرجع سابق)

- ✓ عدم القدرة على الجلوس أي يظلوا في مقاعدهم مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)قد لا نعرف لماذا يصعب عليهم الجلوس ، قد يكون غير قادر على الجلوس بهدوء رغم التذكير المذكور للقيام بذلك.
- ✓ صعوبة تنتظر دورها في طابور انتظار الرد خلال الفصل أو ينتظرون خلال الألعاب قد تبدو هذه الأطفال الصبر أو على أن يصر هذه السلوكيات يمكن أن يساء فهمها بسهولة مضايقة الآخرين.(Shireen, 2010)

2/ التدريب : الكفاءة العالية لمعالجة مشاكل التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)يجب أن يكون المعلم على درجة عالية من التخصص هو الموضوع الذي يتطلب معارف ومهارات محددة من الممارسين / والمدرسين.

يحتاج المربي إلى التأهل إلى تعليم التلاميذ مع الحواجز على التعلم عن طريق العمل المستمر الأبحاث وحضور حلقات العمل والحلقات الدراسية ، وربما أيضا النظر في الخدمة على تحسين أوضاعها دورات المعرفة وفهم المتعلمين مع الذين يعانون من (ADHD)تعتمد التربية على الأخر... الدعم المدرسي إلى مساعدة وتوجيه لهم مع عملية التعليم والتعلم من تحديد ومعالجة المتعلم (ADHD). ومن ثم تمكين على تطوير الاستراتيجيات الوقائية والترويجية في إطار تعزيز الصحة المدرسية.

(Shireen, 2010)

3/ المعرفة والخبرة والمربين "إن هذه المشاعر هي القدرات التي هي بحاجة إلى التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)يمكن أن ينظر إليه على أنه أحد أسباب هذه المواقف السلبية في التعليم غير القائم على الإقصاء . فتعليم هذه الفئة مرتبط ارتباطا وثيقا بكفاءة المعلمين والفعالية في هذا المجال، فالتحدي الذي يواجه المعلمين كثيرا أنهم لم يتم تدريبهم على التعامل مع فئات متنوعة من التلاميذ داخل المدارس على المعلمين أن تتحملوا الأدوار المختلفة.

أحد الأدوار الرئيسية في تعزيز مبدأ الشمول ، وقال : **دوري غولد(2010)** في إطار احترام القانون هو غير محدد تحديدا جيدا ، والمعلمين للتحدي أفضل طريقة لبدء إقامة أفضل الممارسات . (نفس المرجع السابق) دور المعلمين في التعليم العام بيئات التعلم كذلك من أحد الشواغل الرئيسية المعلمين هو في تنفيذ وتعميم ومراعاة المنظور الجسماني وإدراج الإقامة

المناسبة لتعليم تلاميذ (ADHD)، وغالبا ما تكون الإقامة المناسبة ليست محددة المعالم هذه العقبات تعتبر أحيانا من التحديات التي يواجها المعلمون.

4/ قبول التلاميذ الذين يعانون معنى القبول في أية بيئة ولاسيما المدارس،عندما يحدث ذلك، المعلم أيضا إلى تعزيز هذا قبول التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)ومن ثم ضبط برامج الفئة ووضع الخطط التعليمية لاستيعاب المتعلمين الذين يعانون من (ADHD).

5/ يتطلب تلميذ(ADHD)الاهتمام والدعم والتوجيه.

27.الإطار التعليمي المفاهيمي لتدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)

لقد ناقش هذه النقطة **مونرو Munro (2001)** حيث طرح السؤال الأتي ماذا يحتاج التلاميذ (ADHD)من التعلم ؟ للإجابة على هذا قام بتحليل بعض أشهر نظريات التعلم وتحديد جوانب أو عناصر من التعلم كل على التحقق . وبشكل مفصل في هذا الإطار تحديد ما يحتاج المتعلمون من التعلم بصورة فعالة.

هذه الإجراءات "**التعلم**" مهام التعلم أو التفاعلات ماهي إجراءات استخدام المتعلمين إلى تحويل المعرفة الموجودة في أي وقت ؟

لتوضيح إجراءات التعلم سوف تستخدم في السياق الذي تم مؤخرا هي تعلم العام الدرجة (3).

للمتعلمين التفاعل مع مجموعة من التفاعلات بين التعلم ما لا تعلم كما يلي :

1- لغرض التعلم التفاعل الأول يتعلق بالصياغة ما الغرض أو سبب موضوع التعلم "**تحديا**" إلى التعلم في حالة الصراع المعرفي.

في هذه النقطة بالنسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من(ADHD)السعي إلى تحفيز التلاميذ على التعلم إلى اجتذاب أو الاستيلاء عليها إلى توليد الاهتمام بها دفعا معنويا لهم تعليم فريد من نوعه.

2- نتائج التعلم التفاعل الثاني يشمل تشكيل انطباع التلميذ من نتائج التعليم إلى تصور النتائج المرجوة من التعليم تشكل الانطباع من حيث ينتهي ما يعرف أو يساعدهم على رؤية نتائج تعليمهم يمكنهم رؤية حيث ينتهي كما تساعدهم على التعلم مباشرة.

في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ على القراءة نشاط الفهم، وقد وجد من المفيد أن توضح لي ما فعلت ؟ فهي تشير إلى المسائل التي يتعين تناولها حيث قاموا بكتابة الردود في أداء مهام الرياضيات وجد انه من المفيد أن نشير إلى إن المهام التي يتعين القيام به حيث تصل إلى ما قد فعلت.

3- ما يعرفون المتعلمين عن الموضوع ما لإقامة علاقات مع استخدام ما يعرفونه عن الموضوع ما التغيير يبدأ من معرفة ما يعرفه التلاميذ ذات الصلة ويشمل هذا التفاعل من عدة جوانب من بينها يمكنهم معرفة الموضوع المخزن في عدد من الطرق، في النظرية الكلامية في الصور في طرق ووسائل الخبرات في العمل.

على كثر الدراسات التي بحثت في الطرق المتعددة التي يمكن أن تعرف المتعلمين على موضوع ما أساليب التعلم على سبيل المثال أنواع الكفاءات المتعددة على سبيل المثال **فرانك حاردنر(1995-1999)** مزدوجة الترميز.

تعليم تلاميذ (ADHD) .هذا النشاط يساعد التلاميذ للحصول على ما يعرفونه عن هذا الموضوع جاهز على التعلم والتفكير في الفضاء أن يساعد على تبين لهم أنهم يعرفون شيئا عن موضوع ما وإذا تشير إلى ما يعرفونه في مساحة التفكير يساعد على استخدامها كنقطة انطلاق للتعلم وهم أكثر استعدادا من الحصول إلى فهم تدريس المعلومات.

هذا جانب أما الجانب الأخر يتعلق ما يعرفون في كيفية تعلم وكيف أن يفكروا بموضوع ما، كيف يذهب إلى تعلم موضوع ما تقوم به وكيف توجه وتركز نشاط التعلم. إذا كان التلاميذ يقولون مالا قبلهم به بل إلى لا ، فإن تعلم تلاميذ (ADHD) يقولون مالا تعلم في دقيقة أو دقيقتين فهي الأرجح أن لا يقولون وهذا أمر مهم بالنسبة لهم ، وهو يركز على التعلم . كما يتيح لهم التعلم تدريجيا، كيفية إدارة وتوجيه تعليمهم إلى خطة ما حتى المهام الصغيرة في عمله **مونروMunro** مع هذه الفئة من التلاميذ على القراءة نشاط الفهم، على سبيل المثال لقد وجد أن من المفيد لهم أن يقولوا له ما سيفعلون كما تقرأ الفقرة الأولى سوف أقرأ الجملة الأولى ثم يقول ما يقول ، ثم تقرأ الجملة الثانية تحذو حذوها، التلاميذ إلى توقف (في نهاية كل فقرة والقول ما سيفعلونه. شريط فيديو في عقولهم ما قرأت).

من الواضح أن التلاميذ بحاجة إلى تعلم أن تقول وتفعل كل شيء. مرة أخرى هذا يحتاج إلى أن يتعلم تدريجيا بصورة منتظمة بطريقة متسقة .وهي تعلم أن تقول ما سيفعلونه في معرفة أنفسهم للقيام بذلك ، وكثيرا ما يكون التلاميذ عما يقوم به كل جزء من مهمة تساعدهم على كسر هذه المهمة إلى أجزاء أصغر، أما الجانب الثالث يتعلق ما يعتقدون عن أنفسهم بوصفهم متعلمين من الأفكار كيف أن قيمة الأفكار سواء كانوا يعتقدون أنهم يستطيعون معرفة موضوع ما بنجاح في فعالية أحكام تؤثر تأثيرا كبيرا على كيفية التوجه نحو تعلم الجهود التي تستثمر في تعلم استراتيجيات التعلم المستخدمة إن هذه الأحكام بسرعة وبدون قصد بصرف النظر عن مستوى القدرة الفعلية.

ومن الأهمية بمكان أن المعلمين يعملون على تحسين التلاميذ كفاءة الأحكام قبل أن تبدأ في تعلم موضوع ما المدرسين يمكن أن تفعل ذلك من خلال قيام التلاميذ تحدد بوضوح ما يعرفونه عن موضوع ما ، أن يعرفون قيمته بالفعل على الطريق وإن كانوا يعرفون كيفية موضوع ما.

إن تعليم جميع التلاميذ بم في ذلك أولئك الذين يعانون من (ADHD) على الأرجح إلى مواصلة العمل على المهمة إذا كانوا يعتقدون أنه من المحتمل أن تكون ناجحة.

أما الجانب الرابع يتعلق التلاميذ تحديدا ما لا أعرف عن موضوع ما. أن يتعرفوا عن بعض الأسئلة حول موضوع محل الدراسة.

اقتحام هذا الموضوع في مجموعات صغيرة التلاميذ الذين يعانون من(ADHD)في تعليمهم المشاركة في هذا النوع من النشاط يشير إلى أن المقدرة على ممارسة هذه أنشطة الفكر العالي. يوفر لهم مع الاستثمار العاطفي أو المشاركة في التعليم العمل على توجيه تعليمهم في الدقائق التالية. كما قد يكون السبب في مواصلة النشاط إذا كانوا يعتقدون أنهم يستطيعون التحرك اتجاه جزئيا فيها.

ويمكن ترميز ما يعرفونه عن موضوع ما على شكل يعتقد أنها تتناسب مع تعليم التلميذ الذي يعتقد أن تدريس المعلومات إلى حد كبير يتطلب استخدام التصوير التجريدي لإعادة ترميز فهم الموضوع الذي هو مجموعة من الصور أو الحلقات.

تعليم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) مساعدة التلاميذ على معارف في هذا بطريقة منهجية شيئا فشيئا، حسب ما يمكن أن يكون مهمة في سلسلة من مهام قصيرة مع النتائج المتوقعة منع التلاميذ للتعلم، فمن الأرجح الانخراط في التعلم. المعارف الموجودة ينبغي أن تساعدهم على البدء مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) كثيرا ما يحتاج إلى مراجعة أو تحديث باختصار ما كنت تعمل في هذا القسم لمساعدة التلاميذ على الاندماج ما تدخل هنا.

على طريق هدف التعلم بناء أو" **رؤية** " على الممر هو جانب حاسم من التعلم الناجح التلاميذ الذين يمكن أن يروا على الممر من المرجع أن الحفاظ على الالتزام والمثابرة في

حين أن المتعلمين على المسار قد تغير الاتجاه خلال التعلم في أي وقت فهي تساعده في توجيه عملية التعلم.

يحتاج المتعلمون إلى تجربة التخطيط وتطوير الممارسات خلال موضوع ما، وكثيرا ما يمكن معرفة أفضل من تحديد مسار تعلم لديهم خلال الأسابيع القليلة الماضية وبصورة أعم التلاميذ الذين يتعلمون موضوع ما على رحلة عبر الموضوع أكثر قدرة على مقاومة التشتيت انتباههم عن الهدف.

تعليم التلاميذ عن طريق تخطيط مسار التعلم معهم هو نشاط مهم للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) الذين غالبا ما يجدون صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة في مراحل متعددة المهام ورؤية سبل الوصل إلى نتائج التعلم وجدت صعوبة استمرار الاهتمام في المهام أو الأنشطة غالبا ما يفشل في إنهاء الواجبات المدرسية مجموعة المهام لا بسبب معارضة أو عدم فهم التعليمات وعليه يقترح "**مونرو Munro**" الإرشادات الآتية :

1/ يمكن للمدرس الحصول على تلاميذ تعلم كيفية التخطيط، تعلم أن تقول ما تفعل الأولى والثانية والثالثة في بداية المهام البسيطة نسبيا.

2/ الحديث عما فعلوه من أجل إنهاء مهام قصيرة يعد بشكل صحيح.

3/ تعلم كيفية استخدام المخططين أو الجداول الزمنية، يمكنك تعليمهم على استخدام جداول المهام والخطوط العريضة.

التعلم في سياقات محددة للمتعلمين معرفة أفكار جديدة من سياقات محددة ومحدودة وتأييد طرق الربط بين ما يعرفونه في أفكار جديدة كما أن الربط بين الأفكار التي تعرفها بالفعل يفعلون ذلك بطرق مختلفة بعضها صغيرة ومتتالية الروابط بين الأفكار، بينما البعض أكبر

listicwho الروابط هذا التمييز المهم عند تدريس التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) ويظهر من خلال :

تعلم خطوة بخطوة تأجيل تقديم الإجابة لتركز على تفاصيل وقائع محددة اعتقد في اتجاه واحد من المعلم إلى جانب الأمور والعمل على متابعة الآخرين أيضا الاتجاهات المتقاربة تفضل أقل مرونة التعلم، تعلم تفسيرات إجراءات تحليل وتسلسل الأفكار في تعلم وطرق التفكير للفكرة لفترة طويلة.

ربط الأفكار في الزمان والمكان في سياقات محددة وتشكل صور حوادث أو خبرات من أفكار جديدة بينما ربط الأفكار الكلامية في أكثر أقل Contextua lised طرق. تشكل العلاقات بين الأفكار في علم اللغة الآخرين على العمل.مسألة التسلسل تسمح لهم بالانتقال تدريجيا إلى ما يعرفونه.

عملية التعلم تعتمد على تكامل التعليم المعاصر البحث عن مجموعة من المصادر دور التصور في التعلم، بعده طرق التعلم على سبيل المثال المزدوجة نظرية الترميز التعلم من خلال الإجراءات الداخلية المطلوبة أو عمليات محددة، التعلم من خلال حلقات عمل المدى القصير، الذاكرة العاملة في التعليم.

تدريس التلاميذ يتوقع أن يكون تعلم أفكار جديدة مجردة في بدايتها ثم تعلم كيفية تطبيقها في حالات معينة ، وعلى الرغم من أن هذا الأمر كثيرا ما ينظر إليه على أنه وسيلة فعالة من التعليم فإنه ليس من المحتمل أن تؤدي إلى التعلم الفعال.

التدريس بطريقة أسلوب تحليل المهمات مع هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من (ADHD).

تحتاج إلى أن تأخذ بعين الاعتبار كيف تفضل أن تتعلم كيف تنجح التجربة ولكن أيضا بحاجة إلى مساعدتهم على التحليل في عرض كل جوانب من الأفكار الجديدة، وهم يحتاجون إلى تعليم واسع النطاق الشامل أولا ثم تفاصيل محددة لتعليم التلاميذ وتحليل التسلسل. قد يكون لدى التلميذ صعوبة بدء المهمة الكبرى في المحافظة على التركيز وإتمام المهام أو الواجبات والسهولة التي يمكن أن يتحول بسهولة غريبة من المنبهات، كما يمكن إعطاء التغذية المرتدة جزئيا المهام المكتملة ويمكن معرفة انجاز العمل الروتينية استنباط أفكار جديدة في سياقات الحياة الحقيقة يمكن إضافة اهتمام التلميذ والنشاط إلى المهام يتعلم مرة أخرى العمل من خلال حالات محددة تتيح أكبر المهام التي يمكن إنجازها بسهولة اقتحام قطاعات.

في التعامل مع التلاميذ صعوبات الذاكرة قصيرة المدى ذات الاهتمام، التركيز على مفهوم واحد في وقت يساعد التلاميذ على الجوانب الرئيسية automatise من هذه القراءة.

- ✓ استخدام المرشدين ملخصات عند الحاجة إلى التعلم من خلال القراءة.
- ✓ تعليم الملاحظات والمهارات لمساعدة الطلاب على تتبع الأفكار الرئيسية والروابط بينهما.
- ✓ من المهم أن تتاح لهم الفرصة لاستعراض ما تعلموه ، وكثيرا ما يفيد التلاميذ إلى القول أو الفعل إلى ما تعلموه في حالات معينة إلى ممارسة هذه الجوانب بحيث يمكن automatise تدريجيا.
- ✓ استخدام هذا المساعد في إحراز التقدم في التعلم تتحرك على طول المسار.

كذلك تساعد التلميذ على تحسين الاستماع الفهم عند الحديث على موضوع ما وقدرتها على متابعة تسلسل التعليمة ذات الصلة، كما يمكن المشاركة في مهام قصيرة يطلبون فيها كل المسائل الأخرى حول موضوع ما، إضافة على وصف مجموعة من الأفكار وما إلى ذلك.

ويمكن تلخيص ما سبق في نقاط :

- ✓ تعلم كيفية إعطاء الأولوية للأفكار.
- ✓ تعليم التلاميذ على توليد حلقات جديدة من الأفكار تخيل هذه الرواية في سياقات.

تحديد الأفكار الرئيسية على الخطوات الرئيسية في إجراءات التلاميذ إما وحدها أو في مجموعات صغيرة يمكن إنتاج ملخصات موجزة لقوائم الأفكار الرئيسية. من المهم أن تتاح لهم الفرصة باستعراض ما تعلموه في أعلى مستوى التعقيد.

تعليم التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) كثيرا ما كانوا يحتاجون إلى فرصة لربط المشاعر الإيجابية القوية مع الأفكار التي كانوا يدرسونها حتى أن فيه الأفكار بجانب تحفيز المشاعر الايجابية سوف تؤدي تواصل تلك الأفكار بدلا من المصالح المتناقضةالعديد من هؤلاء التلاميذ سيصلون على نقطة ربط العواطف الايجابية مع الأفكار التي تعلم، وغالبا ما يتعين القيام به بطريقة مركزة.

وكذا المعارف التي تم التعرف عليها وتخزينها في الذاكرة وقد لوحظ بالفعل تفكير الصعوبات المرتبطة بـ (ADHD) لا مع قدراتهم الفكرية أكثر مع التركيز والذاكرة المعرفية المنظمة، هذه الصعوبات التي يمكن أن تؤدي إلى إعاقات التعلم.

كما تمت الإشارة سابقا في الفصل الثاني وأجزاء كبيرة من مسببات (ADHD)في صعوبة ممارسة ضبط النفس أو إدارة نشاط التعلم وتوجيه أو دليل أو التفكير في التعلم أن من غير المرجح أن :

- ✓ أعتقد أن خطة تنظيم وتوجيه ورصد الأفكار والأنشطة.
- ✓ التركيز أكثر على تتبع آرائهم، ولاسيما تلك التي تحتاج إلى وقت لاحق.
- ✓ البقاء على المسار أقل من تشتت أفكارهم والعودة إلى العمل بعد ما صرفت.

- ✓ منع أو مراقبة سلوكهم أن من غير المرجح أن تتوقف قبل أو بشيء، وهي لا تعلم أن تقول "لا" أو "ليس فكرة جيدة في...".

فهذه الفئة من التلاميذ يحتاجون في تعليمهم إلى استخدام البرامج النصية على توجيه التفكير وكيفية مباشر على اهتمام فرقة العمل، كما تحتاج إلى تعلم استخدام الرصد المعرفي، لأنهم يستخدمون ذات الصلة للحديث عن النفس أقل فعالية، فمن الأرجح أن تكون صعوبة مقاومة المقيمين في مهمة في تناقض كيف يفكرون وتعلم العمل على تحقيق الأهداف الطويلة الأجل صعوبة إدارة العواطف والطرق الفنية ومزاجه المتقلب والعاطفي على التفاعلات وانخفاض نقطة الغليان الإحباط تأخير الحاجة إلى الحصول على تغذية ارتجاعية والتنويه هؤلاء التلاميذ على هذا يحتاجون إلى تعلم كيفية التفكير في كيفية التوجه نحو التعلم أو في الطرق الصغيرة في البداية، تبقى قائمة ما عملت لهم العودة على استخدام هذه الطرق في التفكير مرة أخرى في وقت لاحق.

- ✓ فكثيرا ما لوحظ أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يجدون صعوبة في إدارة نشاط التعلم من منظور إعاقات التعلم ، وهي "سلبية" أو غير استراتيجي التعلم، وهي أقل احتمالا أو دليل مباشر على تعليمهم.

مما سبق نستنتج أن استراتيجيات التدريس التي كانت تنطبق يستطيع التلاميذ كيفية الاستخدام التدريجي دليل إلى تعلم أي مهمة، إن التلاميذ مع استخدام (ADHD)على توجيه اهتمامها بصورة انتقائية إلى تسلسل الأنشطة التعليمية تفاعلات الواقع معرفة التلاميذ ما يقولون نفسها عند استخدام استراتيجيات مهمة الاهتمام.

على المدى البعيد يمكن أن يتعلم التلاميذ على استخدام التسلسل تلقائيا وبطريقة انتقائية كجزء من الحديث عن النفس كلما كانت الحاجة إلى العمل من خلال تعليم المدرسين يمكن

أن نذكر منها الحديث عما يقومون به أثناء استخدامهم كل استراتيجية تقييم جدواها، تقرر استخدامها.

28.الخصائص التعليمية الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)

مشاكل في المدرسة هي سمة رئيسية من الانتباه أو اضطراب (ADHD) وكثيرا ما تأخذ الصفة الإكلينيكية ومن المهم أن تحدد المدرسة طبيعة وخطورة استمرار هذه الصعوبات في التلاميذ (ADHD)، كما أن من الأهمية بمكان معرفة كيف تؤثر العلاجات المختلفة العلمية والتربوية...الخ. تستفيد من نتائج هذه الممارسة الطبية والصحة العامة والتعليم العام والسياسة العامة.

ماهي الخصائص التعليمية الأكاديمية التلاميذ (ADHD)؟

المنشورات والبيانات والتقارير المتضاربة حول ما إذا كانت الخصائص التعليمية الأكاديمية من(ADHD)– تختلف اختلافا كبيرا من خصائص اضطراب (ADHD) بعض الدراسات لم تجد نتائج مختلفة في مجال التحصيل العلمي، تلاميذ (ADHD)يغذيها ويهيمن على المتهور مجموعة فرعية من التلاميذ (ADHD) وصف تباطؤ وتيرة النمو العقلي مما أدى إلى افتراض أن هناك أعلى من انتشار اضطرابات التعلم.

هناك دراسة تؤيد هذا الادعاء على أكثر تلاميذ (ADHD) مقارنة بنتائج طويلة الأمد على الأنواع الفرعية من دراسات في مجال التعليم الأكاديمي.

(lrene et al, 2005)

هل هي خصائص أكاديمية وتربوية أو استمرار المشاكل العابرة ؟

دراسات طويلة أكاديمية يشكو سوء النتائج التعليمية المرتبطة باضطراب (ADHD) مستمرة الصعوبات الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من (ADHD) تبدأ في سن مبكرة الأعراض الشائعة في الأطفال الذي تتراوح أعمارهم (3–6) والذين لم يبلغوا سن الالتحاق بالمدرسة مع (ADHD) أو أعراض أكثر من المحتمل أن يكون وراء الاستعداد الاكاديمي الاساسي.

عدة دراسات طويلة متابعة التلاميذ في سن الدراسة مع (ADHD) في سن المراهقة وسن البلوغ ، الأعراض الأولية من اضطراب (ADHD) والعدوان تميل إلى انخفاض في حدة بمرور الوقت ولكن يبقى هذا وزيادة في مقارنة حيث من تقييدات النشاط والمواضيع تم في سن المراهقة لا أكثر تحقيق درجات أقل في جميع المواد الدراسية على تقارير الأداء قد خفض التصنيف درجة، وأداء ضعيف في اختبارات التحصيل الدراسي الموحد في مطابقة المراقبة العادية ، مدرسة تاريخية تشير إلى استمرار المشاكل في المشاركة الاجتماعية، بما فيها الثانوية وانخفاض معدلات الالتحاق بالكليات وانخفاض معدلات التخرج من الكلية على المواضيع.

أخر دراسة تجمع العلاقة بين أعراض اضطرابات (ADHD) أعداد كبيرة للاختبارات القياسية في الأكاديمية ، والإبقاء على درجة وجود علاقة خطته بين عدد من الأعراض السلوكية والتحصيل الدراسي، نتائج مماثلة قد تم العثور عليها في الدراسات من بريطانيا الجديدة مجتمعة، هذه النتائج تشير إلى أن الأعراض المرتبطة بها من اضطراب (ADHD) ميزات ترتبط نتائج سلبية.

(lrene et al, 2005)

مما سبق نستنتج أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يتميزون بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة ومن أهمها :

- ✓ **مشاكل في الإصغاء** : يعتبر شرود الذهن والعجز عن الانتباه، والميل نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء التلاميذ، إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيسي والثانوي، حيث يمل التلميذ من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جدا، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق فهؤلاء التلاميذ يبدلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو أنهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة مثل النظر عبر نافذة الصف أو مراقبة حركات الأولاد بشكل عام، نجدهم يتلقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق بكيفية إنهائها وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة.
- ✓ **الحركة الزائدة** : يميل بشكل عام التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز وكثرة النشاط والاندفاعية وتطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD) وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات تتعلق بالقدرة على التركيز وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط، وعرف حسب **الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين** (1994, DSM4) كدرجات تطويرية غير ملائمة من عدم الإصغاء والاندفاعية والحركة الزائدة عادة تكون مرتبطة بأداء الجهاز العصبي وكثيرا ما تترافق مع الصعوبات التعليمية وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعليمية ظاهرة.
- ✓ **مشاكل في فهم التعليمات** : التعليمات التي تعطي لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء التلاميذ، سبب مشاكل التركيز والذاكرة لذلك نجدهم يسألون المعلم تكرارا عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للتلاميذ، كما وأن البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابيا لذا يلجؤون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فرديا.

29.أسباب المشاكل التعليمية عند التلاميذ الذين يعانون(ADHD)

ناقش هذه النقطة كل من **مصطفى نوري القمشوخليل عبد الرحمان المعايطة(2009)** في كتاب بعنوان: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ص ص : 192-193.**

لقد أثبتت معظم الدراسات أن بعض التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) أنهم مختلفين في أدائهم التعليمي عن الأطفال العاديين.

كما هو معرف يلعب الانتباه (Attention) دورا بالغا في عملية التعليم، فخصائص اضطراب (ADHD) تشمل الضعف الشديد في التركيز، وهذا الضعف يعبر عن نفسه في عدم القدرة على الانتباه لفترة طويلة، حيث أن التلميذ لا يستطيع الانتباه لمهمة ما أكثر من بضع دقائق والتشتت **Distratbility** حيث أنه يفقد الاهتمام بسبب الأصوات أو المشاهد الجانبية ، واضطراب الوظائف الحركية، علاوة على ذلك فهؤلاء التلاميذ يظهرون في العادة نشاطا جسديا مفرطا يفتقر إلى التنظيم ومن ناحية أخرى ، فإن من الخصائص المميزة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD).

ويشير هذا المصطلح إلى استجابته المباشرة إلى الإثارة بعبارة أخرى أن التلميذ يستجيب قبل أن يفكر ولهذا أطلق على هؤلاء التلاميذ اسم التلاميذ الذين توجههم نزواتهم.

ولقد ناقش كل من **كوف ومارجليس ,Kough&Margilis(1976)** ثلاثة احتمالات يمكن أن تكون سببا في المشاكل التعليمية عند التلاميذ الذين يعانون (ADHD) وهي :

1/ إن الحركات الزائدة غير الأساسية خاصة حركات الرأس والعينين تؤدي إلى مشكل في التعلم، كما أن مضاعفة النشاط الحركي يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات في التعلم نتيجة لعدم وضوح المعلومات خاصة تلك المعلومات التي تأتي من خلال القنوات البصرية.

2/ قد يكون لدى التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) مداخل مختلفة للمشاكل فهم يميلون إلى الاندفاع في اتخاذ القرارات مما يترتب على ذلك صعوبة لديهم في حل المشاكل لأنهم يستجيبون لأول بادرة تلوح أمامهم ولا يستطيعون تقديم استجابة أخرى بديلة.

3/ قد يكون النشاط الحركي الزائد أحد أعراض التلف العصبي.

(مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، 2009، ص : 193)

30.المشاكل الأكاديمية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)

تم الإبلاغ عن (80%)من الذين تتراوح أعمارهم بين 11عاما مع (ADHD)أن تكون مدة سنتين على الأقل وراء واحد أو أكثر للمواد الأكاديمية قبل المراهقة لأكثر من نصف التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) التي تدرس في الفصول الدراسية العادية تفشل درجة واحدة على الأقل أكثر من ثلث تفشل لإنهاء المدرسة الثانويةهذه الإحصاءات يؤدي **سيدني زنتال (Zentall, s)** إلى إبرام (ADHD) التي أهملت على محمل الجدوناقش المشاكل الأكاديمية من خلال أعراض (ADHD) في مقال نشرته كان بعنوان :

Academic-problems-of-children-with-attention-hyperactivity-disorder.

["إطلاع مباشر بتاريخ 2014/07/29"]

مشاكل الانتباه :

جاءت تقاريرزنتال**(Zentall)** تقول أن تلاميذ (ADHD) يعانون مشكلتين الانتباه : لديهم صعوبة في حضور انتقائي لأهم جوانب من المهام ولديهم في الحفاظ على انتباههم.

هو مزيج من هذه المشاكل التي تسبب الانتباه اثنين من التلاميذ (ADHD) لتقع وراء أكاديميا، على الرغم من أن قد يكون لديهم فهم جيد للمفاهيم الرياضيات، والتلاميذ (ADHD) غالبا ما تؤدي أقل بكثير من المتوسط في الرياضيات حساب بسبب عدم قدرتهم على الحفاظ على الاهتمام يمنعهم من حفظ الحقائق الرياضيات، هؤلاء التلاميذ غالبا ما يحمل مشاكل في القراءة والفهم خصوصا مع ممرات أطول، هم أقل عرضة للتخلق في المفردات ومع ذلك ربما لأنه لا ترتبط المفردات مع الاهتمام المتواصل.

لأن الإملاء يتطلب الانتباه الانتقائي لتفاصيل تسلسل الكتروني فضلا عن الممارسة المستمرة، العديد من التلاميذ (ADHD) لديه مشكلة مع ذلك، الكتابة اليدوية الخاصة بهم في كثير من الأحيان غير مقروء لأن لديهم مثل هذه الصعوبة وضع في وقت الممارسة اللازمة لتعلم الكتابة لا بشكل جيد.

فرط النشاط :

سلوكيا التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) معرضينللحديث المفرط والنشاط البدني تقارير **Zentall زنتال** أن الجدةمن المهام أو إعدادات فضلا عن صعوبة مهمة يمكن إن تؤثر على مستوى نشاط هؤلاء التلاميذ يبدو غير قادر على تكرار أنماط طويلة بما فيه الكتابة لتكن قادرة على حفظ أو لتطوير أنواع من الاستجابات التلقائية التي تمكن معظم التلاميذ لإكمال المهام الأكاديمية في ظهر قلب بسرعة وسهولة الأطفال نشطة لغاية.

الاندفاع :

لأن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) يميلون إلى أن يكون التسرع فإنها تجد صعوبة في النظر في المعلومات بعناية أو بالتفكير في الآثار المترتبة على إجاباتهم لهذا

السبب أدائهم في اختبارات الاختيار من متعدد في كثير من الأحيان، ولديهم مهارات التخطيط كذلك فإنهم غالبا ما لا تتوقف لقراءة الاتجاهات ونادرا ما طلب المساعدة بسبب التأخير اللازمة في انتظار المساعدة لا يطاق لهم.

ومن ثمة فإن الآثار التعليمية التي يفرزها هذا الاضطراب خلال التعليم وتحفيز التلاميذ (ADHD) تجاه الجدة والحاجة إلى النشاط يثبط قدرتهم على حضور انتقائي إلى الملامح الرئيسية لمهمة أو للحفاظ على الانتباه لفترة كافية لتطوير إجراءات الفشلفي الحفاظ على اهتمام يحدث في المقام الأول خلال مهام بسيطة أو المتكررة خلال هذه الأنشطة والتلاميذ (ADHD) تسعى التحفيز البديلة، التي كثيرا ما يؤدي إلى فشلها في انجاز المهام أو تعلم مهارات عن ظهر قلب.

في غياب التحفيز أو اهتمام كاف، أنهم غير قادرين كذلك علىالحفاظ على الاهتمام المطلوب للقراءة والفهم، أربعة من أصل خمسة أطفال (ADHD) تخطى ربع تقريبا في النص يقرؤون، وخاصة في ظل ظروف هادئة هم أكثر عرضة لتخطي النص وفهمه على النحو رديء أثناء القراءة الصامتة عند القراءة بصوت عالي.

الاستخدام الانتقائي من التحفيز من التركيز والحفاظ على الانتباه هؤلاء التلاميذ على تعلم أكثر فعالية.

تشير البحوث إلى أن الصوت أو المعينات البصرية، واستخدام الخيال وإعدادات جديدة لاختيارات يمكن أن تحسن الانتباه، وبالتالي الأداء. وبالمثل إذا الدروس في شكل ألعاب تحسين السلوك.

هنالك أيضا بعض الأدلة على أن مهام التعلم التي تنطوي على النشاط الحركي يمكن أن تزيد الانتباه إلى المهمة وتقليل سلوك مفرط وعدوانية تظهر التأخير إلى أن السكون أفضل من قبل هؤلاء التلاميذ عند النشاط اللفظي أو الحركي ومن الممكن أثناء الانتظار ويلخص

(Zentall) زنتال إن التغيرات في طبيعة المهام الأكاديمية ونوع الاستجابة المسموح بها أما كل مهمة للتلاميذ (ADHD).

31.خصائص النمو العقلي والمعرفي السلوكيات العصبية والتدخلات

الاستراتيجية من هذا الاستعراض على نطاق واسع تشمل هذه التدخلات المعرفية إن استخدام استراتيجيات وهي تشمل على هذه النهج أن يكون الهدف ليس هناك سوى قدر من أوجه القصور في التفكير أو العمليات الإدراكية في التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) وعلى وجه التحديد تصنيف الدراسات المعرفية للسلوك تتضمن استراتيجية التدريب فوق الإدراك.

وشملت الدراسات المعرفية مهارات التدريب المباشر من القدرات الذهنية مثل الذاكرة العاملة أو الاهتمام العصبية و التدخلات العصبية،والمعرفية السلوكية والمعرفية بين التقنيات وعلى وجه التحديد العصبية دورات تدريبية تشمل التدريب من الأطباء لمساعدة التلاميذ على الجهد والتركيز خلال استخدام استراتيجيات فوق الإدراككل من هذين النهجين أصولا منفصلة تماما على السلوك والنهج العلاج الدوائي، لكن بعض الدراسات تميل الى النهج المعرفي مع الاستراتيجيات السلوكية أثناء العلاج.

بما أن الهدف من عرض هذه الدراسات هو توفير موجز الاندماج من هذه الدراسات هو توفير موجز الاندماج من هذه الدراسات من اجل المزيد من البحث إلى تقييم الاستراتيجيات المعرفية في(ADHD)، الأداة المعرفية التي تشد إلى نهج يظل مسألة رغم تغيير المفاهيم (ADHD)، العجز المعرفي في العمليات التنفيذية تظل عنصرا هاما في الاضطراب.

(Maggie, et. al, 2007)

ناقشت**المجلة الأكاديمية الأمريكية للطب النفسي للأطفال والمراهقين** (A00L)، 41 فبراير الملحق494، حيث أشارت أن الخصائص الرئيسية السائدة من سمات هذا الاضطراب تتضمن :

1- ضعف استجابة ومنع السيطرة على الغرائز، أو القدرة على تأجيل الإشباع هذا هو غالبا ما يلاحظ في التلميذ عدم القدرة على التوقف والتفكير قبل التصرف إلى الانتظار في الخط إلى مقاطعة على الاستجابة بسرعة عندما يتضح أعمالهم لم تعد فعالة إلى مقاومة تشتت التركيز أو العمل، والعمل على زيادة المدى الطويل بدلا من اختيار المكافآت الصغيرة أكثر المباشرة، وتحول دون هيمنة أو ردة فعل على حده كما في حالة الطب.

2- المهمة المفرطة التي لا صلة لها بالنشاط أو بنشاط منظم متطلبات الوضع التلاميذ الذين يعانون من (ADHD)في كثير من الحالات على اعتبارها مفرطة من الحركة المطولة لإنجاز مهمة، مثل ما كانت تتلوى بين يديه على قدميه وساقيه، استغلال الأشياء، هز وهو جالس أو تحول الموقف أثناء أداء المهام المملة نسبيا، الأطفال الصغار مع الاضطراب زائد، وتسلق الجبال، إجمالي نشاط محرك، بينما تميل إلى الانخفاض مع العمر حتى المراهقين الذين يعانون أكثر وإحساسهم من أقرانهم.

3- ضعف الاهتمام المتواصل أو استمرار الجهود في (ADHD)المهام هذه المشكلة غالبا ما تظهر عند الشخص المكلف مملة وطويلة أو تكرار الأنشطة الجوهرية التي تفتقر إلى الشخص وكثيرا ما لا يظهر نفس المستوى من استمرار، وكثيرا ما تصبح تقرير الملولمع هذه المهام وبالتالي التحول من غير مكتملة النشاط إلى آخرون إكمال هذه الأنشطةفقدان التركيز إثناء المملة والطويلة، أو المهام وكذلك عدم القدرة على العودة إلى مهمتهم التي يعملون بشكل غير متوقع أن يتوقف، ومن ثم يسهل تشتت الانتباه

خلال فترات التركيز على هذه المهمة الهامة، كما قد تواجه مشاكل في إتمام المهام الروتينية دون الإشراف المباشر لا يستطيعون انجاز المهام أثناء العمل المستقل.

هذه المجالات الثلاثة الأكثر شيوعا من الصعوبات المرتبطة باضطراب (ADHD).

32. التفكير عند تلميذ (ADHD)

بناء المعرفة لكل العقول تكون من أجل الوصول إلى تعميق الفهم النظري بأسئلة تمرينيه تتيح للتلاميذ الذين يعانون(ADHD) في مراجعة المفاهيم الخاطئة وتطوير قصور الفهم نموذج طلب دورة للتفكير البياني من اقتراح الباحث **لياوliaw (2005)** ينقسم إلى ثلاثة مفاهيم فرد يعبر عن (كل النماذج العقلية) يتلقى تعليمات حول معارفهم ويعكس التصورات الأولية وتشكلها في أشكال جديدة، التلاميذ الذين يعانون (ADHD) الوصول إلى هذه المرحلة خلال التعلم قبل انجاز المهمة تصبح منظم مفيد في وحدات الذاكرة.

(Ajay, 2014)

33.قوانين التعليم للتلاميذ الذين يعانوناضطراب(ADHD)

تبين القوانين الاتحادية على الأفراد المعوقين التعليم تحسين القانون**ideia** من **(2004)** والمادة **504** من قانون إعادة التأهيل العام **(1973)**ذات الصلة لتلبية احتياجات التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)، أنظمة تنفيذ هذه القوانين هي 30034 CFR و104 الفروع، على التوالي التي تتطلب المدارس توفير التعليم المناسب للذين يستوفون معايير الأهلية، الأهلية قرارات حول حاجة الطفل في مجال التعليم والخدمات ذات الصلة على أساس كل حالة على حدا، المدارس لا يجوز بشكل تعسفي يرفضون أي تقييم خدمات للتلاميذ الذين يعانون من (ADHD) تحت فكرة اضطراب (ADHD) للتلاميذ خاصة خدمات التعليم الأخرى باعتلال صحة هذه الفئة وتشمل خدمات الإقامة والخدمات ذات

الصلة في التعلم العام، مثل أماكن جلوس مميزة وتعديل تعليمات إقامة هذه الشائعة الاستخدام مثل أماكن جلوس مميزة لم يتم دراستها في مجال فعالية حتى الآن.

(Ajay, 2014)

الأفراد المعوقين التعليم تحسين القانون (ideia) من 2004 :

"العجزجزء طبيعي من البشر ولا ينقص من حق الأفراد في المشاركة أو المساهمة في المجتمع تحسين النتائج التعليمية للأطفال المعوقين هو عنصر أساسي من سياستنا الوطنية ضمان تكافؤ الفرص والمشاركة الكاملة، والعيش المستقل والاكتفاء الذاتي الاقتصادي للأفراد المعوقين. (ص : 2648 – 49)"

ما يقرب من 30 عاما من البحوث والتجارب أثبتت أن تعليم الأطفال المعوقين بما كان يمكن أن يكون أكثر فعالية من حيث التوقعات العالية لهؤلاء الأطفال وضمان حصولهم على برامج التعليم في الصفوف العادية، إلى أقصى حد (المجلس الوطني للبحوث العلمية، 2010).

(2004 ideia) ينص على أن المعلمين زيادة التعليم الشامل لجميع التلاميذ في المدارس العامة يشمل التعليم في ثلاثة اتجاهات رئيسية "فهم الممارسة من إدراج فيما يتعلق بمختلف الإعاقات والصعوبات، هي العوامل التي تساعد على بناء المدارس الشاملة التي يمكن أن تستجيب للاحتياجات المتنوعة ومقارنة كفاءة خاصة مستقلة شاملة التعليم، كما حددها معهد الإعاقة (2009)، و"التعليم الشامل يتسم اختصاص أصيل العضوية، مشاركة كاملة متبادلة العلاقات الاجتماعية والتعليم على مستويات رفيعة من جميع التلاميذ المعوقين في سن مناسبة فصول التعليم العام مع دعم التلاميذ والمعلمين لتمكينهم من النجاح.

(نفس المرجع السابق)

مثالية التعليم غير القائم على الإقصاء على مفهوم اضطراب (ADHD)للتلاميذ تغير صحيحة بدوام كامل أعضاء المشاركين من المدارس والمجتمعات المحلية، تعليم التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) في فصول التعليم أظهرت أداء أفضل في القراءة والرياضيات والثانية أعلى بكثير في السلوك التكيفي عند مقارنة مع نفس التعليم في بيئات منفصلة .على إدراج عن النجاح في المدارس، لابد من بذل جهود تعاونية على تقديم الخدمات إلى جميع من يحتاجون إليها المدرسين يمكن أن تقوم بدور حيوي في هذه العملية الشاملة في زيادة فرص التلاميذ الذين يعانون من (ADHD).

لكن الممارسات التعليمية وإجراءات فعالة واعدة لا يزال تحديا الجدول القائم في هذا المجال من اضطراب (ADHD) مع نقص كبير من الاتفاق فيما يتعلق باستراتيجيات وأساليب الأكثر فعالية.

إذا كان وضع الأدلة يكون على أساس منهجيات استخدام برامج أو ما إذا كان ينبغي أن يتضمن مناقشة المنهجيات مع أقل الأدلة المتنازع عليها.

يقول **سيمبسون (2008)** أن هناك نقص المعلومات عن عملية وضع المبادئ التوجيهية للمعلمين والأمر يمكن استخدامها لتحديد الأنسب الفعالة من بين الوسائل المتاحة لا حصر لها من علاجات وتدخلات.

(Ajay, 2014)

34. أنماط التعلم و (ADHD)

التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) من المرجح أن تواجه صعوبات مع أساليب التعلم المعتمدة من قبل نظام المدرسة التي من كونه مستمعا جيدا، أن تكون قادرا على الجلوس والتركيز لفترات طويلة من الزمن و أن القراءة الجيدة والمهارات اللغوية عن طريق الفهم.

استخدام أساليب التعلم باعتباره أداة تشخيصية وعلاجات يعطي بعدا إضافيا للدور اللغة علم الأمراض والمراهقين في سن المدرسة.

النظر في أساليب التعلم يوسع النهج المتبع في التدخل ويساعد في وضع استراتيجيات للإدارة العامة للمشاكل المتعلقة باللغة.

(Philippa)

1.34.استراتيجية إدارة قلة الانتباه

قلة الانتباه قد يكون أحد أهم أعراض اضطراب (ADHD)لذلك على المعلمين أن يركزوا على جعل التعليم بشكل منظم ، ويمكن التنبؤ بالتحفيز الايجابي نجد أنها عموما تحظى باهتمام معظم التلاميذ معظم الوقت ، ترى ما الأفكار لزيادة معدلات التلاميذ في مهمة :

- ✓ الحصول على انتباه التلاميذ قبل إعطاء التوجيهات واستخدام استراتيجيات أخرى تكفل للتلميذ فهم كامل.
- ✓ عند إعطاء توجيهات إلى التلميذ الاتصال بالاسم إنشاء العين قبل تقديم التوجيهات.
- ✓ انتظر حتى يستعد التلميذ للاستماع قبل إعطاء التوجيهات.
- ✓ عندما تكون قد انتهيت والإشارة إلى فئة كاملة خاصة أي التلاميذ الذين تظهر عليهم الحاجة وإلى المساعدة.
- ✓ بهدوء تعيد صياغة التوجيهات لهم على تكرار التوجيهات في فحص على التفاهم
- ✓ إعطاء توجيهات واضحة.
- ✓ إعطاء فرص الاختيار يتيح للتلاميذ ممارسة قدر من اختيار الأنشطة التعليمية في تعزيز الاهتمام الأكاديمي وزيادة المشاركة.
- ✓ السماح لهم بالعمل وحده أو في مجموعات صغيرة 2 أو 3 خيارات مختلفة من مهمة اختيار أي ما يعادل في صعوبة أهداف التعلم تعليمات بخطى سريعة.

- ✓ هذه الفئة من التلاميذ يحتاجون إلى جهد أقل واع، يجعل النشاط تنشيط.
- ✓ جعل التعليم أكثر إثارة للاهتمام من اختيار موضوع معين أو درس.
- ✓ انتقائية المعلمين لهذه الفئة الثناء والاهتمام فقط عند هؤلاء في مهمة ومن المحتمل أن تجد أن هؤلاء التلاميذ زيادة الاهتمام في الدرجة.
- ✓ توفير الهدوء في غرفة الدراسة خاصة عندما يكون في أكثر صعوبة المهام.
- ✓ توفير الاهتمام إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في التركيز على المهمة المستقلة لفترات طويلة.
- ✓ تقليل مدة المهمات.
- ✓ جدولة المهام.
- ✓ تحديد الأنشطة للتلاميذ النشطة التي تتطلب الاستجابة.
- ✓ الانتقال بسرعة عند التلاميذ الانتقال بسرعة بين الأنشطة التربوية التعليمية وتجنب الوقت.
- ✓ استخدام المقاعد التفضيلية.
- ✓ تقديم منظم يمكن أن يحفز ذهنيا وتركز هذه الفئة من التلاميذ على التعلم الحق عند أشد الحاجة إليها.

(Jim, 2009)

هذه الفقرة تكون في بداية استراتيجيات إدارة قلة الاهتمام ، لذلك اقترح مجموعة من الباحثون من بينهم :

(2001, olmi Resort)، (1994, heward)، (1996, dupaul)، **الولايات المتحدة وزارةالتعليم**، (2004)، (2002, gettinger)، في وضع هذه الاستراتيجيات.

2.34.استراتيجية إدارة فرط النشاط :

ويغذيها ميل التلاميذ إلى مستوى الطاقة العالية، التهور، التشتيت، الملل، عند العمل مع هذه الفئة من التلاميذ أن تواصل المعلمين في الاعتبار أن التلاميذ غالبا ما يجهلون أن الآخرين ينظرون إلى التشتت أو سلوك مزعج، المدرسين العاملين مع هذه الفئة من التلاميذ يمكن زيادة فعاليتها من التواصل بوضوح التوقعات السلوكية للتلاميذ من خلال تشجيع مكافأة التلاميذ الذين يتصرفون بشكل مناسب ومتسقة ونزيهة مشكلة عند الرد على تصرفات التلميذ، لذلك فقد اقترحت مجموعة من الباحثين من بينهم **بروك، (1998)، الولايات المتحدة وزارة التعليم، (2004)، (2002, stoner) ، (2002nolet,)، (2002, du paul)،ببللر (1990)** مجموعة أفكار للمعلمين لإدارة التلاميذ المتهورين أو شديدي النشاط :

- ✓ يمكنك إعادة توجيه التلميذ شديد النشاط بصورة رئيسية منخفضة باستخدام إشارة صامتة.
- ✓ يسمح المحرك التقديري أي حركة "قصيرة" بكسر التلاميذ الناشطين تظهر تحسينات في تصرفاتهم ، مثال يسمح له بمغادرة مقعده بهدوء سيرا على الأقدام حول الفصل الدراسي.
- ✓ تشجيع قبول مخرجات السلوك المحرك.
- ✓ يستطيع التلميذ (ADHD) تغير السلوك عندما ينتبه إلى هذه التصرفات.
- ✓ تجاهل السلوك محرك منخفض المستوى أي يمكن أن تكون انتقائية تجاهل المعلم رد فعل على الاهتزاز أو تصرفات أخرى.
- ✓ قم بإزالة البنود غير الضرورية من عمل التلميذ.
- ✓ جدولة مجموعة "امتداد يكسر".
- ✓ مقعد التلميذ بجوار الأقران مقاومة التشتت، إستراتيجية مفيدة من أجل إدارة منخفضة المستوى السلوك الموتور هو على مقعده بجوار زملائهم التلاميذ الذين يمكن تجاهل هذه التصرفات.

- ✓ حدد "يدعم" أي ينتقي من زميل له علاقات طيبة مع التلاميذ.
- ✓ هيكل الأنشطة التعليمية تتيح التفاعل وحركته، يمكن القيام في تشتيت السلوك عندما يضطرون إلى الجلوس خلال فترات طويلة.
- ✓ استخدام "رد" استراتيجية لتقليل التشتت أو موتور السلوك هو استخدام "رد تكلفة"، منح النقاط المميزة ثم حسم هذه النقاط المميزة عند سلوك يصرف التلاميذ الآخرين.
- ✓ استخدام الرسائل القصيرة حول السلوك المناسب، أي تزويد التلاميذ من مذكرات مختصرة ومن المتوقع في نقطة من الأداء.

(Jim, 2009)

3.34. استراتيجية الإدارة الاندفاعية :

هي ثالث سمة رئيسية للاضطراب (ADHD)، يمثل الطفل صعوبة في الامتناع عن رد الاندفاعية تنتج أخطاء أكاديمية وذلك أساسا بسبب فشل التلميذ في الانتظار لفترة طويلة بما يكفي النظر المعلومات البديلة نتائج أو الردود الاندفاعية في المهام مع تأخير (أي غير واضحة وغامضة بالتفصيل، أو المهام المعقدة)، في حالات التأخير أو المهام يبدوا أن الرد على ما هو أو البارزة، **(Zentall, 1993)**، لذلك حددت مجموعة من الأفكار للمعلمين للإدارة التلاميذ المندفعين :

- ✓ رصد التقدم المحرز.
- ✓ إعطاء الوقت الكافي استراتيجيات للعمل.
- ✓ تحديد توقعات واضحة أي يجب أن يكون في الصفوف الدراسية التوقعات (على سبيل المثال "يرجى رفع يديك"، يحتاج إلى الانتظار حتى الدعوة إلى الحوار. منع توضيح عواقب عندما لا تلبى التوقعات.
- ✓ عندما يقوم التلميذ بما هو متوقع منه يوصى المعلم بأن يستخدم المكاسب الملموسة مثل النقاط، الامتيازات، أو غير الملموسة مثل الحمد الشفهي، ردود ايجابية.

- ✓ تشجيع الرصد الذاتي، تتبع كل حديث في الفئة هذا سوف يساعد على فهم هذا التردد الذي يقطع أو الحديث في الفصل.
- ✓ تشجيعهم على القيام بذلك مكافأة التلاميذ على التردد.
- ✓ استخدام تطور ايجابيا على سبيل المثال "مثل هذه الطريقة في شكر أن ترفع يدك قبل الحديث"، "أريد طريقة خلي ... أكمل ما يقولون"، أو "أنا فخور بكم في انتظار الحديث وارفع يدك".
- ✓ تغيير ترتيبات الجلوس . وضع التلاميذ بجوار منطقة تعليمية فورية لتسهيل رصد ردود الفعل الايجابية.
- ✓ عند الضرورة قم بتغيير مجموعات لتسهيل "أفضل" ترتيب جلوس التلاميذ على سبيل المثال المقاعد بالقرب من نظير تلميذ الذي يمكن أن يكون قدره.
- ✓ تجاهل هو الحل المثالي فمن الأفضل التجاهل.
- ✓ لا تدعوا للتلاميذ الذين يتحدثون، ومع ذلك لا تدعوا عليهم بمجرد رفع أيديهم.
- ✓ استخدام شفهي عند تجاهل المقاطعة، لا يمكن استخدام تلميحات شفهي موجهةّ إلى الاستجابة المطلوبة على سبيل المثال: رفع يديه (هادئ) تذكير قبل الرد، ضع على الشفاه إبهام عند التلاميذ تذكر رفع أيديهم.
- ✓ ممارسة دور النماذج، استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية على هذه الدرجة الكاملة التي سوف تعزز رفع الدرجة في انتظار الكلام.
- ✓ كل المعلمين وكذلك التلاميذ في ممارسة هذا الألعاب التي تتطلب المشاركين أن ينتظروا دورهم.

(He office OP superintendent of Public Instruction)

فسلوك اضطراب (ADHD) خاصيته تشمل أعراض فرط النشاط، الاندفاعية، قلة الانتباه "التركيز، الإهمال"، كان مرتبطا يشكو الأكاديمية،هذا يشكو من عجز الأداء،بدلا من

المهارات،وبعبارة أخرى فإن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)قد تمتلك المهارات اللازمة للتحصيل الدراسي ولكن لا تستمر لفترة طويلة بما فيه الكفاية في المهام لعرض تلك المهارات، ويغذيها دور التدخل في تصرفات متهورة ما تتداخل مع التلاميذ، –زملائهم– التعلم، هذه التصرفات تقلل فرص التعلم،تحول دون مشاركة المدرسة،وقد يسهم التلاميذ أشد أعراض اضطراب (ADHD) مما يدل على ارتفاع احتمال من التسرب من المدارس.

حاول باحثون شرح الخصائص التي تكمن وراء اضطراب(ADHD)، بعض من هذه التفسيرات التي تركز على النظريات المعرفية، على سبيل المثال:أن تقترح نظرية اختلال هيكلي ووظيفي،والكيمياء الحيوية في الشبكات يؤدي إلى العجز في الانتباه للمشاكل ذات الصلة من الذاكرة العاملة المنع والاستجابة كراهية تأخير نظرية، نظرية المسار المزدوج تشير إلى أن اضطراب (ADHD)المتصلة على العزوف عن تأخر المكافآت في الفصول الدراسية، حيث الدرجات وغيرها من المكافآت غالبا ما تفصل مرور الوقت من مهمة انجاز التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) قد تجد هذا التأخير ولاسيما aversive.

(David, 2013)

نظريات أخرى تشير إلى أن أعراض (ADHD) للأطفال في الإثارة الفسيولوجية على سبيل المثال، أن تقترح نظرية التنظيم الاندفاعية جدلا واسعا إلى دور، وتقترح المخ الاستثارة المعتدلة التي تتسم بالحساسية المفرطة تجاهالمنبهات البيئية الكثيرة أو القليلة جدا مما يخفف الأداء المعرفي ويمكن أن ينظر إليها على أنها من أفضل التحفيزاتالنظرية.

(نفس المرجع السابق)

اضطرابات (ADHD) من الاضطرابات التي تتضمن موجة تباطؤ نشاط الدماغ الأمامية يقلل من التروية الدماغية تدفق الدم في المناطق الأمامية، ولاسيما خلال المهام مثل: القراءة وغالبا ما يشارك حالات مرضية مع الاضطرابات مما يخلق وفرة من التعقيدات والإجراءات

فالتلاميذ الذينيعانون من اضطراب(ADHD) يجدون صعوبات لاسيما صعوبة في الانتقال من مرحلة ما قبل الاصطدام بخصوص ترس (قمع ألفا / أو ثنتا) خلال المعرفية المهام، ولاسيما المهام المكانية مثل القراءة (DAVE) (الفهم، اللغة) الذي هو موضوع الدراسة الحالية.

أظهرت البحوث قدرا كبيرا لتحديد المهام المعرفية التي هي مسؤولة عن الصعبات في فهم النص لدى هذه الفئة من التلاميذ لديها عجز في الوظيفة التنفيذية إلى حد ما مهارات الوظيفة التنفيذية تم دراستها من أجل تصنيف مجالات معينة في القراءة صعوبات في الفهم والصفة المشتركة في مجالات الذاكرة والتخطيط الاستراتيجي.

(Locascio, 2010)

في مقال نشر من قبل **Leslie.E.packer ليزلي باكر**، أن كثير من الناس تفترض خطأ أنه إذا كان الطفل يعاني من اضطراب (ADHD) يجب أن يكون لديه فرط نشاط الدماغ ليست هذه القضية، ولكن في الصورة (انظر الملحق رقم :10) يشار إلى مستويات عالية من النشاط من قبل الأحمر والبرتقالي والأصفر، في حين يشار إلى مستويات أدنى من النشاط من جانب الأخضر والبلوز، أعطيت مهمة الاهتمام السمعي –شخصين بالغين– واحد دون أي تاريخ اضطراب (ADHD) نلاحظ أن الدماغ "طبيعية" تحكم يظهر وجود نمط من النشاط في الدماغ، ولكن دماغ الفرد مع اضطراب (ADHD) ليست نشطة.

كما أننا لما نلقي نظرة على الصور والتفكير في دماغ الفرد اضطراب (ADHD)بأنها "نشاط منخفض" أو "أحمر بها" هو تحت نشاط في أنظمة "الكبح" في الدماغ الذي يؤدي إلى فرط نشاط السلوك والاندفاع أو عدم القدرة على الحفاظ على الاهتمام،عادة سوف تتوقف أنفسنا من الهاء، ولكن "المكابح هي خارج" في حالة اضطراب(ADHD).

لديهم مشكلة في إطار النشاط في بعض الدوائر العصبية(كذلك ربما مجلدات الدماغ أصغر في بعض الهياكل في الدماغ) يساعد المعلمين على فهم ما غالباً ما تسمى آثار متناقضة من الأدوية المنشطة مثل: الريتالين بعض الناس يسألون" هل عدم إعطاء الطفل مفرط المنشطات مثل جلب الفحم إلى نيوكاسل" الجواب:" لا سوف يعطي الطفل المفرط المنشطات تعزيز نشاط الدماغ أمرهم في المنطقة" عادية" ولذلك سوف تكون قادرة على منع أنفسهم من الرد على الانحرافات ويتصرف بتهور، أو كونها مجرد مفرط.

ومنه يحدث تحولا كبيرا في جميع أنحاء الصف الثالث أو الرابع من تعلم" القراءة " إلى قراءة المعرفة.

(Mark mahone ,2011)

من هذه النقطة إلى الأمام وتأكيد الطلاقة والاستيعاب في المناهج بدلا من المزيد من المهارات الأساسية للتعرف على الكلمة وليس من المستغرب، بل هو حول الصف الرابع أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من (ADHD) تبدأ لديهم مشاكل أكاديمية ,حتى عندما درسوا جيدا في الصفوف السابقة. بعد الصف الثالث ومن المتوقع أيضا أن التلاميذ قادرون على معتد لها. السبب/ الأثر والأهداف / الخطط والاستنتاجات النهائية التي تتعلق بتلك الأحداث في بداية القصة (westby & watson , sesma, et. al ,2003) عجز الوظيفة التنفيذية ذات الصلة، عجز الذاكرة العاملة قد يعيق التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) من رصد ما يقرؤون (Mclnn et al , 2003)، كما أنهم أكثر عرضة لإلهاء التفاصيل عند قراءة أطول "تذكر" الأفكار الرئيسية فشلها في النص.

35.المهام التنفيذية

على مدى عقود الأولى في الوصف الأدبي لا يزال المعروف حاليا اضطراب (ADHD) فهم أساسا السلوك التعطيلي الفوضوىغالبا ما يشار إليها باسم "فرط"، ويستخدم تشخيص إلى

ترميز الأطفال بصورة تكاد حصرية "**يوساني**" الذي بدا غير قادر على الجلوس والاستماع إلى البالغين والامتناع عن عرقلة في القاعات التدريسية.

على الرغم من تسمية بعض التعديلات زيادة عدد من الباحثين قد تم دراسة معرفية العاهات المرتبطة باضطراب (ADHD) تستخدم العديد من الاختيارات الإدراكية المتقدمة أصلا Aeurops/chologists تقييم على لوب الأمامية يعانون من انفصام الشخصية أو انفصام الدماغ، هذه التدابير مثل: ولاية ويسكوتش نوع البطاقة وغيرها.

(Waber et al, 1985)

قد تم تحديدها في الفسيولوجية العصبية في الأب "اختيارات الوظيفة التنفيذية" لأنها كانت تستخدم في تقييم أهمية إدارة المهام الإدراكية في المرضى المصابين بالفصام أو إصابات الدماغ، ولاسيما إصابات Prefrontal لحاء المخ حيث أن الجهاز التنفيذي كان يفترض أن يكون معزولا، وأضاف أن أعدادا متزايدة من الدراسات أن الأطفال والكبار مع تميل إلى أداء أكثر من الضوابط العادية على هذه التدابير المتوخاة من(ADHD) المهام التنفيذية.

(نفس المرجع السابق)

بدأ الباحثين إلى وصف اضطراب (ADHD) على اضطراب وظيفة تنفيذية انتقالي وفي (1999) إلى أن اضطراب (ADHD) **كاستيلانوس Castellanos** هو "ليس مجرد عجز الانتباه الزائد من إعاقة بصرية أو نشاط بسيط جنب ..." ولاحظ أن "توحيد التجريد Principall على المتضررة في النشاط المفرد قد تم وصف الوظيفة التنفيذية الذي هو مفهوم متطور هناك الآن رائعة الدعم العملي على أهميته في النشاط المفرد".

(Castellanos, 1999)

على الرغم من أن تعريف المهام التنفيذية لا تزال متطور إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن هذا المصطلح للإشارة إلى أن وضع أولويات دوائر المخ التكامل المعرفي وتنظيم الوظائف الأخرى المهام التنفيذية ثم إدارة وظائف الدماغ المعرفية وهي توفير "آلية التنظيم الذاتي".

(Vohs et al, 2004)

المتصارعين حاليا في عرض نماذج عن فهم العلاقة بين اضطراب (ADHD) على المهام التنفيذية تتضمن مفاهيم مختلفة جدا ما أنفق على الوظيفة الجوهرية، كيف ينبغي أن تكون مدروسة وكيف يرتبط النشاط المفرط.

ومن بينهم **باركلي**Barkley**(1997-2001)**، **براون** Bron**(2000-2005)** حيث يرى كليهما أن جميع الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يعانون من هذه المهام التنفيذية التي هي جوهر اضطراب (ADHD) ، مع الإشارة إلى أن مثل هذه الاعتلالات يمكن أن تظهر بصورة صحيحة في تقييم أداء الأفراد من خلال الوقت في مجموعة متنوعة من المهام اليومية.

(Thomas, 2006)

وعليه فإن اضطراب (ADHD)هو ظاهرة تؤثر على طريقة وظائف الدماغ، هناك ثلاثة هياكل المخ وقد حدد المسؤولين عن هذا الاضطراب "Frontal Lobe، (المدارية) المخطط من basal ganglia اسمه caudate nucleus تطور".

مما يؤسف له أن هذه المناطق من الدماغ هي المسؤولة عن تنفيذ المهام التنفيذية فهم المهام التنفيذية التي تشمل :

- ✓ تنظيم حالة التأهب، مواصلة الجهود وتجهيز المعلومات المستمرة والمناسبة، (Alberta, 2006). هناك تأخر من المنع (Magan, 2005)، وهذا يتسبب التأخير التنموي الأحداث الخارجية والأصوات حولها.(نفس المرجع السابق)
- ✓ التركيز ومواصلة الاهتمام.
- ✓ تنظيم وترتيب أوليات المهام.
- ✓ تخطيط وبعد نظر.
- ✓ تذكر التفاصيل والوصول إلى الذاكرة قصيرة الأجل.
- ✓ التمييز الضروري.
- ✓ وضع نقطة أساسية.
- ✓ كبح السلوك.

(Alberta, 2006)

أما خللها أي المهام التنفيذية يقول عنها **براون Beawn** أنها بالفعل مظلة عندما نسمع عن المرضى عرفها :

- ✓ عدم التبصر أو ضعف الادارك.
- ✓ ترك التلميذ الذي يعانون من (ADHD) على الدوام في هذا.
- ✓ لدى هؤلاء التلاميذ صعوبة التنبؤ بنتائج سلوكهم والتعلم من الماضي على تعديل السلوك "إن عدم وجود هذه القدرة يمكن أن تكون جزءا من النشاط المفرط المدمر".
- ✓ سوء التنظيم.
- ✓ مشكلة العودة إلى المهمة وضعف القدرة على استخدام "الحديث" على العمل من خلال مشكلة هذه الأعراض يمكن أن تكون لها تأثير كبير على الحياة الاجتماعية والأكاديمية على التلميذ.
- ✓ ضعف المهارات التنظيمية تسود خلال الرياضيات والكتابة ومهارات القراءة.

- ✓ بعض هذه الأعراض تشمل الحصول على ضعف الاستيعاب والتعميم.

(Magan, 2005)

- ✓ عدم وجود من سيشرف إلى السيطرة على كل عمل.
- ✓ القفز بشكل مندفع في جملة أمور. (Brawn)

1.35.فهم المهارات التنفيذية :

على مدى السنوات القليلة الماضية كان هناك زيادة التركيز على المهارات التنفيذية وكيفية تأثير سلوك هذه القدرات في صنع القرارات في المدارس وغيرها من برامج دعم هناك زيادة التركيز فقط على القدرة على التركيز والسلوك، ولكن سرعة تجهيز المعلومات، ذاكرة تعمل، المرونة الإدراكية والإحباط والتسامح ومجموعة واسعة من المهارات المعرفية العاطفية هذه هي المهارات التنفيذية. (نفس المرجع السابق)

ومن بين أحد الكتب الذي صدر مؤخرا في مجال اضطراب (ADHD) من **توماس براون Thomas Brown**في كتابه الجديد ، توصل إلى تفاهم جديد بشأن اضطراب (ADHD) في الأطفال والبالغين المهام التنفيذية حيث قدم وصفا للمهارات التنفيذية وكيفية العجز في هذه القدرات لإنتاج الأعراض من اضطراب(ADHD) بشكل ممتاز فهو حدد اضطراب (ADHD) في مجمع ذوي العاهات الخلقية ومتلازمة من المهام التنفيذية نظام إدارة الدماغ نظام من عمليات شعورية من هذه العاهات المزمنة متغيرة وليست بصورة تتعارض مع عمل في جوانب كثيرة من حياتنا اليومية عمل تأثيرات ما نرى في البيئة، كيف يمكننا التركيز هذا جهد يبذل كيف نرى الوضع. (نفس المرجع السابق)

وفي سياق اضطراب (ADHD)على المدى الطويل، المهام التنفيذية تشير إلى مجموعة واسعة من الوظائف الإدراكية تؤدي دورا حاسما في جميع الأفراد من حيث إدارة المهام متعددة الحياة، وعليه قد وضع الباحث **براون Brown** نموذج موسع لوصف الوظائف

الإدراكية المعقدة في اضطراب (ADHD) هذا النموذج يصف المهام التنفيذية، نظام الإدارة المعرفي في الدماغ البشري.

على الرغم من أن نموذج ستة مجموعات منفصلة باستمرار هذه المهام العمل معا عادة بسرعة وبدون قصد مساعدة كل فرد إدارة مهام عديدة من الحياة اليومية وظائف تظهر في شكلين أساسيين في الأطفال الصغار تدريجيا أكثر تعقيدا مع نضوج المخ طيلة فترة الطفولة والمراهقة وبداية مرحلة البلوغ.

الجميع يعانون أحيانا في المهام التنفيذية والأفراد الذين يعانون اضطراب (ADHD)أكثر صعوبة في تطوير واستخدام هذه المهام من معظم الآخرين من نفس العمر ومستوى التنمية، ومع ذلك فأولئك الذين يعانون من اضطراب (ADHD) الشديد عادة بعض الأنشطة التنفيذية فيها المهام بشكل جيد جدا.

قد تكون لديهم صعوبة مع اضطراب(ADHD) المزمن أعراض في معظم مجالات الحياة، هذه الظاهرة من "يمكن أن نفعل ذلك هنا، ولكن لم يكن آخر وأي مكان آخر" مما يجعله يبدو اضطراب (ADHD)هو مشكلة بسيطة من يفتقر إلى إرادة، ولكنها ليست هي وهذه الاعتلالات أو في المهام التنفيذية عادة بسبب مشاكل موروثة في كيمياء الدماغ نظام الإدارة.

قارن الباحث الطبي النفسي **توماس براون** وصف المشاكل متطابقة مع تلك الضوابط العادية، المقارنات بين اضطراب (ADHD)مؤكدة وغير عينات معملية في كل فئة عمرية أسفرت تقارير من العاهات يمكن التعرف على ست مجموعات من هذا النموذج من المهام التنفيذية(أنظر الملحق رقم: 11)

حسب **توماس براون Thomas Brown** في مقال نشره كان بعنوان : **Is ADHD a bahavioralDisorder or a cognitive Disorder ?**

1- التنشيط : تنظيم المهام والمواد ، تقدير الوقت وترتيب أولويات المهام ، البدء في مهام العمل ، المرضى مع (ADHD)وصف صعوبة مزمنة مع المفرطة المماطلة، وغالبا ما تؤجل البدء في المهمة حتى مهمة تسلم مهمة جدا بالنسبة لهم حتى اللحظة الأخيرة. بالرغم من أنه لا يمكن الحصول على نفسها حيث بدأت حتى نقطة يرون المهمة حالة طوارئ حادة.

2- التركيز : مواصلة التركيز وتحويل التركيز على المهام ، يصفها البعض عن صعوبة في مواصلة التركيز على محاولة مماثلة إلى راديو السيارة عند القيادة بعيدا عن محطة بدأ إشارة ضعيفة في: يمكنك الحصول على بعض منها ونفقد بعض من ذلك، يقولون لا ينسى بسهولة إلا من الاستياء التي تدور حولها ولكن أيضا من الأفكار في عقولنا بالإضافة إلى ذلك التركيز على قراءة تثير صعوبات الكلام المفهوم عموما أن تقرأ ولكن كثيرا ما تكون القراءة أكثر من مرة أي معنى أن يكون فهما كاملا، تذكر.

3-الجهود : تنظيم التأهب ، ومواصلة الجهود وسرعة المعالجة كما أن التقرير كان يمكن أن تؤدي المشاريع القصيرة الأجل ، ولكنها أكثر صعوبة مع جهد متواصل على مدى فترات طويلة من الزمن، كما أنها تجد صعوبة في انجاز المهام في الوقت المناسب ولاسيما عندما لا كتابة تفسيرية، أيضا صعوبة مزمنة تنظيم النوم واليقظة ، كثيرا ما يبقى متأخرا للغاية لأنهم لا يستطيعون الإيقاف.

4-العاطفة: إدارة مشاعر الإحباط يستفاد منها، ومع أن نموذج الدليل الإحصائي للاضطراب السلوكي (DSM) لا تعترف بأي عرض خاصة بإدارة من العاطفة إلى جانب العديد من الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) المزمن تصف الصعوبات إدارة الإحباط والغضب والقلق وخيبة الأمل رغبتها مشاعر أخرى، يتحدثون وكأن هذه المشاعر عندما مرت على تفكيرهم عن فيروس الكمبيوتر يغزو الكمبيوتر، مما يجعل من المستحيل

بالنسبة لهم الاهتمام بأي شيء أخر، كما نجد أنه من الصعب جدا أن تحصل على هذه العاطفة في المنظور في الجزء الخلفي من رأيهم والحصول على ما يحتاجون إليه.

5-الذاكرة : استخدام الذاكرة العاملة والوصول إلى التذكير، وكثيرا ما كان الناس على أنها استثنائية أو ذاكرة كافية على ما حدث منذ فترة طويلة ولكن يجد صعوبة كبيرة في أن القدرة على تذكر حيث مجرد وضع شيئا ما لشخص ما قال لهم، أو ما كان القول وقد وصف الصعوبة إجراء واحد أو عدة أشياء على الخط بينما كان يحضر إلى مهام أخرى، بالإضافة إلى ذلك كان كثيرا ما يشتكون من أنه لا يمكن سحب المعلومات من الذاكرة التي تعلمنا عندما يحتاجون إليها.

6- العمل : رصد وتنظيم الحكم الذاتي، العديد من الأشخاص مع الذين يعانون من اضطراب (ADHD) حتى بدون مشاكل السلوك ويغذيها تقرير مشاكل مزمنة في تنظيم أعمالها وهي غالبا ما تكون متهورة جدا فيما يقولون أم لا، أو في طريقة التفكير، القفز بسرعة إلى نتائج غير دقيقة.

شخص يعاني من اضطراب (ADHD) تقرير مشاكل أيضا في رصد السياق الذي يتفاعل، كما نلاحظ عند أشخاص آخرين من حيرة أو مضايقات من قبل ما قال أو فعل ولا إلى تعديل سلوكهم في الاستجابة للظروف المحددة وغالبا صعوبة مزمنة في تنظيم وتيرة أعمالهم في بطء أو التعجيل اللازم لمهام محددة.

أما بالنسبة لنموذجمن المهام التنفيذية المستمدة من النظريات السابقة على تطور اللغة (1977, brono wski) استعاب الكلمة (1966, vygoskky) (فوستر، 1997) الأدلة على النموذج الأول على (ADHD) في النص الأصلي بباركلي B1997. **لباركلي (Barkley**أنظر إلى الملحق رقم:12). سلوك وضع المنع في نقطة مركزية في العلاقة إلى أربعة مهام تنفيذية أخرى يعتمد عليه لتحقيق التنفيذ الفعال هذه أربعة المهام التنفيذية على

التنظيم الذاتي، مما جعل السلوك تدريجيا تحت سيطرة أكثر من مرة وتأثير فيتوقع المستقبل على المباشرة ونتائجها التفاعل بين هذه المهام التنفيذية أكثر فعالية تصاريح عمل التكيف الاجتماعي نحو المستقبل الاجتماعي والاكتفاء.

هناك عدة افتراضات هامة في فهم النموذج الأصلي كما يطبق على اضطراب (ADHD) :

1-القدرة على كبح السلوك تبدأ في الظهور الأول في التنمية قبل معظم أو جميع هذه المهام التنفيذية ولكن ربما بالاقتران مع الأول شفهي.

2- هذه المهام التنفيذية تظهر في أوقات مختلفة في التنمية، قد تكون مسارات تنموية مختلفة وتتفاعل.

3- هذا اضطراب (ADHD) يخلق في هذه المهام التنفيذية ثانوية على العجز في السلوك يؤدي المنع (تحسين المنع هذه المهام التنفيذية وكذلك تحسين).

4- في العجز في السلوك تنشأ أساسا من تحفظ الوراثية neuro developmental أصول. بدلا من مجرد الاجتماعية رغم أن التعبير هو بالتأكيد يتأثر بعوامل التنمية الاجتماعية.

5- العجز الثانوي في التنظيم الذاتي الناتج عن نقص أساسي في المنع بتغذية راجعة إلى المزيد من المساهمة القيمة السلوكية السيئة أن التنظيم الذاتي يسهم في تعزيز ضبط النفس (المنع).

(Barkley R, 2013)

كما استنتج أن هذه مع اضطراب(ADHD) النموذجي يتوقع أن العجز في السلوك يؤدي المنع شفهي إلى أوجه القصور في الذاكرة العاملة وبالتالي :

- ✓ لاسيما أشكال من النسيان (نسيان القيام في بعض النقاط الحساسة في الوقت)
- ✓ ضعف القدرة على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المتعلقة (مثل إدارة الوقت).

- ✓ تخفيض الإدراك والتفكير المسبق مما أدى إلى انخفاض في توفير العمل الاستباقي نحو المستقبل.

بالتالي فإن القدرة المنظمة عبر الفترات الزمنية من سلوك هذه الفئة الذين يعانون من اضطراب(ADHD) في انخفاض القدرة على تعطيل سلسلة معقدة من الإجراءات الموجهةبمرور الوقت على الأهداف في المستقبل.

كلما زادت الدرجة إلى تفصيل بين المكونات السلوكية حالة الطوارئ، الاستجابةونتيجة لذلك زادت صعوبة مهمة سوف يثبت هذه مع اضطراب (ADHD) الذي لا يمكن أن تكون ملزمة معا الطوارئ عبر الزمن على استخدامه في تحكم سلوكهم فضلا عن الاخرين.

تبين بعض البحوث التي أجريت من طرف الباحثين من بينهم: **باركلي Barkley1997ب باركليBarkley، ادواردز، وأخرون 2001، باركليBarkley مورفي وآخرون، 2001، باركليBarkley وآخرون 2008، مورفي وآخرون 2001، فريزر وآخرون، 2004، هيرفي وآخرون 2004.**

من هذه العجوزات مع الذين يعانون اضطراب (ADHD)مثل الذاكرة العاملة شفهيالتوقيت، والتفكير المسبق. على تلك مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) على التحول من الخطاب ينبغي أن يكون تأخير، مما يؤدي إلى زيادة خطاب العامة المفرطة والكلام اللفظي أقل التفكير قبل التصرف أقل نظم الحكم الذاتي نحو كلمة قل التأطير الذاتي.

كلمة واحدة في السيطرة على سلوكه الشخصي، والصعوبات بعد القواعد والتعليمات الصادرة من الآخرين، الأدلة المتراكمة لدعم هذا التنبؤ من أجل استيعاب كلمة، وبالنظر إلى هذه الخصوصية في الخطاب هو ركيزة أساسية تعمل الذاكرة الشفهية، هذا المجال من النشاط الإدراكي ينبغي في اضطراب (ADHD) دليل يشير إلى أن هذا هو ما كان يواجه التلاميذ من صعوبات مع المهام مثل الرقم إلى الوراء العملية الحسابية، ينطلق المسلسل الصوتية

بالإضافة إلى ذلك المقترنة التعلم المرتبطة بها، وفي مهام أخرى يعتقد أنها تعكس العامل اللفظي ذاكرة للأطفال الذي يعانون صعوبات في التعلم (موسع) قد تواجه صعوبات مع بعض من هذه المهام مما يجعله غير واضح إلى أي مدى العجز في الذاكرة العاملة في اضطراب (ADHD) من تداخل موسع مع هذه الاضطرابات، اضطراب (ADHD)الفعلية قد يؤثر على استيعاب الكلام بينها (موسع) (قراءة) قد تعكس اضطرابات طبيعية ولكن من استيعاب.

(Barkley, 2013)

هذا النموذج من عوامل الانبعاث التي أصبحت سارية المفعول في اضطراب (ADHD) فهم كيف النتائج المشار إليها أعلاه المعرفية المرتبطة بها ضعاف، يمكن إدماجها في أكثر من توحيد نظرية الفوضى كان الاضطراب يعم جميع الأولية ومن ثم أسباب يؤثر تأثيرا ضارا على مختلف المستويات الوصفية تمديد عملها الاجتماعي، ومما لا شك فيه أن هذه النظرية ناقصة تتطلب قدرا كبيرا من البحث إلى توضيح طبيعة كل عنصر في نموذج لتقييم قوة العلاقة بين كل المكونات السلوكية على المنع على العناصر الأخرى إلى توضيح تطور التنمية من كل عنصر في طلب واختبار حاسم من قبل بعض التكهنات غير المتوقعة من هذا النموذج المطبق في اضطراب (ADHD) أي قللت إدارة الوقت وتقليل الإشارات الكلامية في التفاعلات أثر اضطراب(ADHD) على تحليل / التوليف والإبداع الذاتي ...الخ ، كل النظريات مفيدة هي ناقصة أو محدودة.

ما نطلبه منهم هو عدم الكمال من الولادة، ولكن على مستوى أكثر عملية من فائدة أكبر من قبل النماذج القائمة أو النظريات، نظريات متضاربة من اضطراب (ADHD)قد تقتصر على مجرد توضيح طبيعة تحريمي العجز أو من قصور القوى، بينما تجاهل الصلة المعرفية العاطفية والاجتماعية وأوجه القصور المرتبطة هو سبب وجودها، هذه النظرية يوفر أكثر

فائدة في أن يعالج أسباب هذه المشاكل المرتبطة، هو أكثر Tes table ومن ثم Falsifiabl يوفر أفضل علاقة التنمية البشرية العادية، ويؤدي إلى زيادة فهم أساس إدارة الفوضى القائمة من نماذج أخرى، بغض النظر عن ما هي نظرية قد يحل محلها في المستقبل سيلزم بالمثل على التعامل مع الأدلة التي تشير إلى مشاكل مع المنع والوعي الذاتي، هذه المهام الموسعة أثار الوصفية في المحيط الاجتماعي مستويات أداء (الاعتماد على الذات والمعاملة بالمثل والتعاون).

هذا التقدير من الربط بين المهام التنفيذية في النموذج على التنظيم الذاتي التي تسمح الهدف الموجه استمرار ينبع من النفس شرح عدة نتائج هامة حول الارتباط بين Disinhibition (يغذيها – السلوك المتهور) والإهمال.

من الممكن أن نشهد حاليا لماذا مشاكل السلوك المتهور تنشأ أولا في تطوير اضطراب (ADHD) الواجب إتباعها خلال بضعة سنوات من المشاكل مع الإهمال، كما يشرح تلك طبيعة تلك اللامبالاة عند الحاجة، اللامبالاة يعكس العجز في أداء الذاكرة العاملة، لاسيما وما إلى ذلك هو بالفعل شكل من فيه عجز الانتباه إلى المستقبل.

وبحسب التقارير والمقابلات الاكلينكية التي قام بها **براون Brown** بحث الأطفال والمراهقينتشخيص اضطراب (ADHD) هذه المجموعات الستة من العاهات المزمنة إلى حد أكبر بشكل ملحوظ من دون اضطراب (ADHD).

هذه المجموعات لا تستبعد فئات وهي تميل إلى التداخل وغالبا ما تكون تفاعلية، الوظائف التنفيذية في اضطراب (ADHD) معقدة ومتعددة الأوجه.

على الرغم من أن طبيعة العلاقة غير الواضحة تقترح الرابطة ومع ذلك فمن المرجح أن تعاني من صعوبات التعلم اضطرابات(ADHD) للتلاميذ فريدة أنها ترجع إلى تأثير اضطراب (ADHD)الخصائص الأساسية على المهام التنفيذية وليس نتيجة محددة من

التعلم. المهام التنفيذية قد وصفت تلك الوظائف التي تتيح تحليل المعلومات والتفكير في المعرفة الحالية والتخطيط والتنظيم والمراقبة الذاتية، تعبئة الاهتمام ويعوق الرد، كما يسمح التنظيم الذاتي وضرورية لبدء وصيانة الهدف وتوجيه سلوك.

دعم فكرة الوظيفة التنفيذية العجز في التلاميذ على اضطراب (ADHD) في العمل حيث كان التلاميذ قد تم تحديدها كما أن صعوبة تنفيذ استراتيجيات العمل على المهام أقل قدرة على الاتصال بالاستراتيجيات التي يستخدمها آخرون وتفتقر إلى فوق الإدراك والقدرات اللازمة لتخطيط وتقييم الاستراتيجيات المعرفية الحالية الصعوبات مع الذاكرة هو مؤشرات أخرى مع المهام التنفيذية لأن عجز الذاكرة يعتبر أحد جوانب من هذه الوظائف.

أيضا**باركلي**Barkley قد أوضح نموذج نظري بين اضطراب (ADHD) الذي يقدم رؤية أخرى في دور من المهام التنفيذية في اضطراب (ADHD) تسبب السلوك، وهذا النموذج يتمثل في نموذج أماكن تحفظ أولى المهام التنفيذية التي تؤثر على أربعة من المهام التنفيذية ذاكرة أن من عمل التنظيم الذاتي أثر / الحواجز / الإثارة تدخيل الكلام، وإعادة تشكيل هذه الوظائف الثانوية تعتمد على المنع على الوجه الأمثل بيد أن نوعية الوظيفة الأساسية من المنح يمكن أن تتأثر خلال التغييرات في نوعية أو كل من المرتبة الثانية مع جميع المهام التنفيذية التفاعلية.

(كاثي ب، بيكر، 2014)

بمعنى القراءة بناء عملية القارئ في سلسلة متواصلة من فرضيات التنقيحات، هذه العملية في رصد ومراقبة السلطة التنفيذية من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية، رصد السلوك يتيح للقارئ تقييم التقدم المحرز نحو هدف من فهم النص القراءة الناجحة تعتمد على الاستخدام الفعال من خلال التجارب الحياتية والمعلومات في ذلك معرفة مضمون النص وقراءة استراتيجيات ملائمة لرصد معنى بناء وإصلاح معنى اكتشاف معنى الخسارة.

تحليل المهام التنفيذية التي كانت عجز للتلاميذ تشير إلى أن هذا العجز أثر على قدرة القارئ على التذكير وتطبيق المعارف الأساسية ذات الصلة، وكذلك القدرات التنفيذية من مهام مراقبة لرصد أي عملية البناء والدافع لبدء جهد القراءة كما يكون من الصعب تحقيقوالنتيجة هي أن تكون الإطاحة بالمقصرين التلميذ الذي تسول به نفسه غير قارئ في القراءة بالتهديد النموذج القائم على **باركليBerkley** نموذج العجز التنفيذي عرض الوظيفة(أنظر إلى الملحق رقم: 13)، هذا النموذج يوضح أثر العجز من المهام التنفيذية على عملية القراءة.

2.35.دور المهام التنفيذية في عمليات التدريس :

لقد أوضحت **بارينت**في مقال نشر في **(2011)** الذي كان بعنوان" **:كل المدرسون محتاجون إلى معرفة دور المهام التنفيذية في عمليات التدريس**"إنإخلاله الانتقال على سبيل المثال من فكرة إلى أخرى، التنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية، وهم المخ مثل "المدير التنفيذي"، جميع المعلمين وقد عبر التلاميذ الذين يظهرون صعوبات تؤثر على التعلم"التلاميذ الذين لا تتسم بالكفاءة في عملهم إلى الأبد النسيان ومزعزع، الذين يجدون صعوبة في الحصولعلى مهام بدأت بصعوبة أخلاقه الوقائع، يجري في الوقت المناسب ضبط العواطف التي تظهر ما يعرفون الصعوبات مع دمج Subskills وتنسيق كل شيء معا على طول مع صعوبات الدراسة والتخطيط، وتدوين الملاحظات وما إلى ذلك ولكن للأسف يمكن أن يوصف بأنه غير مدفوع أو كسول إلى الفشل.

ويصف **براون Brown**ضعف الأداء التنفيذي وتأثيره على القدرة على:

- ✓ تنظيم والبدء في المهام.
- ✓ بالتفاصيل وتجنبDistractibility.
- ✓ تنظيم اليقظة وسرعة المعالجة.

- ✓ استدامة عند الاقتضاء، تحول دون التركيز.
- ✓ استخدام قصيرة الأجل، الوصول إلى الذاكرة العاملة.
- ✓ استمرار الدافع إلى العمل.
- ✓ إدارة العواطفبشكل مناسب.

وقال أنه يفضل عدم فعالية السلطة التنفيذية تعمل على تأثير على الدماغ العمليات الإدراكية ويشبه ذلك إلى عمل الفرقة السمفونية، حيث حتى وإن كان أفراد قد تملك مهارات فعالة في إدارة هذه المواصلات أنها لن تؤدى بشكل جيد.

ورغم أن العجز في الأداء التنفيذي هي صفات مع شروط في مثل اضطراب(ADHD)والاضطراباتالأخرى دون تشخيصها قد تتأثر أيضا.

(Meltzer, L et al, 2010)

هذه النتائج توضح رسالة هامة إلى المعلمين :أي أن التلميذ الذي يناضل من أجل التحقيق قد يواجه تحديات في ضعف الأداء التنفيذي وليس فقط مع تشخيص الاضطراب.

الكثير من الأبحاث على الذين يعانون من اضطراب (ADHD) وصفبأنه الأكثر شيوعا دراسة مستفيضة، فضلا عن الاضطرابات الأكثر إثارة للجدل.

(Heward, W.L, 2009)

أنه ليس مجرد سلوك فوضى، بل معقد عن أعراض الاعتلال في نظام إدارة العقل ومن أمثلة هذه التصرفات تضعف من المهام التنفيذية في التنظيم الذاتي التي تؤثر بلا شك الأداء المعرفي تشخيص هؤلاء الأفراد عموما لما في ذلك زيادة خطر انخفاض التحصيل الدراسي أو المدرسة عدم اكتمال عمليات الطرد زادت فرصة المشاركة في تصرفات غير فعالة العلاقات وزيادة خطر على المشاكل النفسية والعاطفية.

بالإضافة إلى ذلك تم تحديد أن الاضطراب (ADHD)على الأقل مشكلة أخرى للتعامل مع أو تنطوي على مخاطر أكبر مثل اضطراب المزاج أو الاكتئاب.

(Brown, T,E, 2007)

براون Brown يوصي جميع القائمين على التربية ومن بينهم المدرسين أن يصبحوا مألوفين مع النموذج الجديد من التدخل المناسب لمساعدتهم.

وقال **باركلي Barkley** أن التلاميذ مع(ADHD) تجربة نحو 30% في تأخير التنمية التنظيمية والمهارات الاجتماعية، العديد من هؤلاء التلاميذ يبدو ناضجا ومسؤولا أقل من أقرانهم 13 سنة من العمر مع(ADHD)على سبيل المثال قد تكون المهارات التنفيذية التي هي أكثر من تلميذ في التاسعة من عمره لضمان النجاح الأكاديمي للتلاميذ والمعلمين والأداء أيضا يجب أن توفر مزيدا من الإشراف والمراقبة من المتوقع عادة في هذه الفئة العمرية. (ماري، 2011)

لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية لمساعدة المعلمين باقتراح استراتيجية تدريسية في الفصول الدراسية ألا وهي **استراتيجية تحليل المهمة** لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ بتعزيز المهام التنفيذية ومعرفة نقاط الضعف لتزويدهم بالمهارات اللازمة المفرزة من هذه الاستراتيجية المقترحة من طرف الطالبة حتى تتيح للمعلمين إدارة الحالات في الفصل عند الحاجة ودعم نموهم الأكاديمي لزيادة الأداء المعرفي عندهم، بالوصول بهم بمساعدة معلميهم إلى :

- ✓ تنظيم المهام والمواد وتقدير وقت البدء.
- ✓ التركيز ومواصلة التركيز وتحويل التركيز بين المهام.
- ✓ تنظيم ويقظة ومواصلة الجهد وسرعة المعالجة.
- ✓ إدارة مشاعر الإحباط.
- ✓ استخدام الذاكرة العاملة والوصول إلى التذكير.

✓ تنظيم إجراءات الرصد.

36.الذاكرة العاملة Working memory:

تعتبر عملية التذكر من أهم الوظائف النفسية لدى الإنسان وهي تتمثل في استحضار الشخص خبراته الماضية من خلال استعادته للمعلومات والمعارف التي سبق تعلمها وتؤدي الذاكرة دورا مهما في مختلف مجالات السلوك الإنساني في الحديث والكتابة والقراءة وفي ممارسة الأعمال والمهارات المختلفة.

لقد حاول الباحثون خلال السنوات الماضية البحث عن تسمية جديدة للذاكرة قصيرة المدى ، وترجع هذه الجهود إلى **جورج ميللر Miller (1956)** حيث كان رأي **ميللر Miller** في هذه الأبحاث أن الأفراد يستطيعون بسهولة الأعداد التي تقل عن خمسة أرقام حتى يصل إلى تسعة أرقام وقد أطلق على ذلك اسم "الذاكرة العاملة ". (ابتسام حامدالسطيحة ،دس)

وقد قدما كل من **أنجل Engle(1993)** و**دنمان ,Donman (1980)** نموذجا ينظر إلى الذاكرة العاملة باعتبارها جزء من الذاكرة طويلة المدى بالإضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى short-term memory على ذلك فإن الذاكرة العاملة يتمثل دورها في النشاطات الحيوية التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية، ويعتبر مفهوم الذاكرة العاملة من المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي، وقد لاحظ **بادلي Baddoley (2000)** أن هناك قصورا في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. (نفس المرجع السابق)

ومن جهة أخرى فإن **الذاكرة العاملة Working memory** تمثل مكونا من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز معالجة المعلومات وتؤثر تأثيرا حيويا على الإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات واشتقاق وابتكار المعلومات الجديدة، فهي تمثل نظاما نشطا من خلال التركيز المتزامن على كل من متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فان الذاكرة العاملة هي

مكون تجهيزي نشط ينقل ويحول المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى وينقل ويحول منها وتقاس فعالية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حيث ما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتكتمل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف.

(Wong, 1998)

لقد اعتبرت التوجهات البحثية الجديدة إن الذاكرة العاملة Working memory هي مكون أساسي من مكونات الذاكرة البشرية، وتلعب دورا مهما في أداء المهام المعرفية.

(Baddeley, 1986)

إن البحوث لا تزال ثابتة نسبيا في توثيق الذاكرة العاملة مع الذين يعانون من اضطراب (ADHD) بالمقارنة مع نظريتها النامية عادة.(دراسة كوفر، سرفر وأخرون، 2009).أما دراسة **كوفر، سرفر وآخرون، (2009)**التحقيق ما إذا كانت غير المنتهين في سلوك التلاميذ مع اضطراب ADHD)(مرتبط بالمجال التنفيذي المركزي / أو تخزين أقل / اختيار مكونات الذاكرة العاملة. يعد الانتباه المركزي المراقب المالي مسؤولية الإشراف على تنسيق نظم الثانوية مهامه الأساسية هي تركيز الاهتمام، تقسيم الانتباه المهام المتزامنة، توفير الحدود بين طويلة وقصيرة المدى، واستخدمت الدراسة ثلاث مهام لاختيار فرضيات حول علاقة محتملة بين مكونات الذاكرة العاملة ومهملا في سلوك التلميذ.

Dawn, T-H, 2012()

وتوصلت النتائج إلى أن الاختلافات في الاهتمام بالسلوك غير الواضح عبر ظروف العمل بعد السيطرة على قدرات الذاكرة العاملة من التلاميذ لا يزال مع الذين يعانون من اضطراب (ADHD)كثيرا عبر طرائق بعد السماح بوجود اختلافات في سلوك اليقظة، كما أظهرت هذه الدراسة وجود علاقة وظيفية بين الذاكرة العاملة وسلوك التلاميذ غير المنتهين.

هذه النتائج تشير إلى أن تصرفات غير المنتهين وغالبا مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)إلى إن العجز التنفيذية المركزية والاهتمام في جميع التلاميذ عندما تتجاوز مطالب بمهمة تخزين القدرات / التدريب على أن التلاميذ الذين يعانون اضطراب)(ADHD لا أقل اهتمام من عادة وضع التلميذ بعد عجز الذاكرة العاملة، قد تفسر السبب في أن هذه الفئة من التلاميذ لا تزال تعمل في بعض المهام والأنشطة مع أن العجز في الانتباه.

(نفس المرجع السابق)

وفي دراسة أخرى نشرت في **مجلة علم النفس غير الطبيعية مات ألدرسون وآخرون، (2010)Matt ,Alderson, et at**

التكهنات المتضاربة من الذاكرة العاملة نماذج سلوكية تخلصها من النشاط المفرط المنع قياس السلوك التقليدية باستخدام محطة الإشارة المهمة التنفيذية المركزية ,visvospatial phonological مكونات الذاكرة العاملة تقييما 14 طفلا من الذين يعانون من اضطراب(ADHD)عادة النامية، الوساطة كشفت التحاليل أن visuospatiat نظام الذاكرة العاملة والوسطى سواء التنفيذية توسط العلاقة بين الانتماء إلى الجماعة النشاط المفرط وقف الإشارة أداء المهام، وعلى العكس من ذلك يتوقف على أداء المهمة إشارة توسط العلاقة العضوية بين مجموعة العمليات التنفيذية المركزية، ولكن لم تكن قادرة على تخزين visvospatial, phonological باستمرار العجز في الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

مقارنة تقديرات حجم تأثير كل من النموذجين أن العامل قد عجز الذاكرة تضعف إشارة توقف أداء المهام في الأطفال الذين يعانون اضطراب(ADHD) النتائج الحالية وبالتالي تحد من النشاط المفرط النماذج القائمة التي تصف السلوك تحفظ أساسي اضطراب العجز.

واهتمت سلسلة أخرى من الدراسات بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه والعاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة حيث قامت :

دراسة **سيغال، ريان،Siegal&Rayan(1989)** بدراسة الفروق بين ذوي الفروق بين ذوي اضطراب الانتباه والعاديين في أدائهم على مهام الذاكرة العاملة وذلك على عينة بلغت في مجملها (183) تلميذا تراوحت أعمارهم من (7 – 13) عاما منهم (84) تلميذا من العاديين (48) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة (36) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم الحساب (15) تلميذا من ذوي اضطراب عجز الانتباه قدمنا لهم مهمتي الذاكرة العاملة وهما مهمة تداخل الجمل، ومهمة تداخل الأعداد، وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين مجموعات الدراسة لصالح العاديين وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة والأطفال ذو اضطراب الانتباه يعانون من ضعف في الأداء على مهمتي قياس الذاكرة العاملة أما التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم الحساب فإنهم يعانون من ضعف في الأداء على مهمتي قياس الذاكرة العاملة، أما الأطفال ذوي صعوبات تعلم الحساب فإنهم يعانون من ضعف في الأداء بالنسبة لمهمة تداخل العدد أكثر من مهمة تداخل الجمل.

دراسة **ستولزنبرغ ،Stolzenberg** يقدم دراسة بهدف المقارنة بين مجموعتين من التلاميذ لذوي اضطراب (ADHD) وذوي صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب (ADHD)في نشاط الذاكرة العاملة اللفظية المرتبطة بحل المشكلات الرياضية اللفظية حيث بلغت مجموعة ذوي اضطراب الانتباه (38) تلميذا أما مجموعة ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب(ADHD) فبلغت (50) تلميذا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى وجود فروقا دالة إحصائيا في نظام تجهيز وكفاءة وسعة الذاكرة العاملة اللفظية لصالح ذوي صعوبات التعلم وليس لديهم اضطراب في الانتباه وأوضحت النتائج أن عملية الانتباه لدى التلاميذ ذوي الاضطراب الانتباه تؤثر وتتأثر بصورة واضحة بكفاءة الذاكرة العاملة.

كما هدفت دراسة **محمد علي كامل، (2003)** بحث أثر اضطراب (ADHD) على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية، بلغت في مجملها (225) تلميذا وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس الابتدائي، منهم (98) إناث (127) ذكور تراوحت أعمارهم من (10 – 13) عاما طبق عليهم قائمة الملاحظة الإكلينيكية لسلوك الطفلDSM.III)(واختيار تزاوج الأرقام من أعداد **السيد السمادوني (1990)** شملت العينة على مجموعتين من ذوي اضطراب (ADHD) ضمنت المجموعة الأولى (36) تلميذا وتلميذة وهم ذوي الدرجات المرتفعة على أداتي الدراسة التشخيصية وبلغت المجموعة الثانية (36) تلميذا وتلميذة وهم من ذوي الدرجات المنخفضة على أداتي الدراسة التشخيصية وبلغت المجموعة الثانية (36) تلميذا وتلميذة وهم من ذوي الدرجات المنخفضة طبق على مجموعتي الدراسة سلاسل استرجاع الكلمات المسموعة وسلاسل استرجاع الأعداد المسموعة لقياس الذاكرة العاملة اللفظية تطبيقا فرديا وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ مضطربي)(ADHD والعاديين في أدائهم على اختياري قياس نشاط الذاكرة العاملة اللفظية وأشارت النتائج أن اضطرابADHD)(يؤثر تأثيرا سالبا على نظام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ مضطربي الانتباه.

دراسة أخرى نشرت في مقال من قبل **روزماري تانوك، جونسن وآخرون، Rosemary (2004) tannock, Johnson, et al**

هدف المقال إلى تحديد الأدلة التجريبية للعجز في الذاكرة العاملة (WM) العمليات لدى الأطفال والمراهقين مع اضطراب(ADHD). حيث استخدمت الدراسة الإجراءات الفوقية تحليلية استكشافية للتحقيق فيما إذا كان الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) معرض لعاهات (WM)، اجتمع ستة وعشرين البحوث والدراسات التجريبية التي نشرت في الفترة ما بين 1997 إلى ديسمبر 2003 معايير الاشتمال لدينا، وصنفت وفقا لتدابير

(WM)، كلا طريقة (شفهي، المكاني) ونوع المعالجة المطلوبة (التخزين مقابل التخزين / التلاعب).

توصلت الدراسة إلى النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) عرضت العجز في مكونات متعددة من (WM) التي كانت مستقلة عن الاعتلال المشترك مع الاضطرابات والضعف في القدرة الفكرية العامة تعلم اللغة الأحجام الإجمالية لتخزين تأثير المكانية (حجم التأثير = 0,85، فاصل الثقة = 80,0 – 62,1) والتنفيذية المركزية المكانية (WM)(حجم التأثير = 1,06، فاصل الثقة = 0، 72 – 39,1) كانت أكبر من تلك التي حصل عليها لتخزين اللفظي (حجم التأثير = 0,47، فاصل الثقة = 36,0 – 59,0) والتنفيذية المركزية لفظية (WM) (حجم التأثير = 0,43، فاصل الثقة = 24,0 – 62,0).

ومنه دليل على ضعف (WM) في الأطفال الذين يعانون من)(ADHDيدعم النماذج النظرية الأخيرة تورط العمليات (WM) في ADHD، هناك حاجة إلى البحث في المستقبل لتحديد أكثر وضوحا لطبيعة وشدة وخصوصية العاهات لـ (ADHD).

كما أشارت بعض الدراسات إلى إظهار كذلك العلاقة بين الذاكرة العاملة وسعتها والفهم واللغة لدى التلاميذ مثل دراسة **مسينس مارتينيسنوآخرونmartinussen&mcinnes(2000)** ، عدة دراسات حديثة عن أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) عجز الذاكرة، مجموعة فرعية من هذه حاولوا تناول علاقة محتملة بين الذاكرة العاملة وعجز اللغة الأساسية لهذه الفئة من الأطفال، غير أن الاختلافات في الفئة العمرية التي تتراوح بين المشاركين و تصميم البحوث و مهام الذاكرة العاملة تفسيرات واضحة تمنع هذه النتائج على سبيل المثال النتائج التي توصلت لها دراسة **كوهين وآخرون،Kohen, et al (2000)** أن فحص الذاكرة العاملة، والمهارات اللغوية في الأطفال الذين يعانون اضطراب(ADHD) و**لي Lie** اقترح أن التلاميذ الذين يعانون

من اضطراب(ADHD) لديهم في عجز الذاكرة العاملة أساسا خاصة قدراتهم اللغويةومع ذلك فإن استخدام الجملة SPAN مهمة من مهام الذاكرة العاملة قد تكون نتائجها مربكة لأنالجملة تتطلب كل لغة ذات مستوى تجهيز قدرة العمل ذاكرة مدهشه.

إن هذا البحث يهدف إلى دراسة تكييف حاليا الإنشاءات من فهم اللغة في الذاكرة العاملة مع الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) مسألة ما إذا كان النشاط المفرط لدى الأطفال مقترن على فهم المهام التي تتطلب مستويات أعلى من الذاكرة العاملة حتما عندما تكون القدرات اللغوية الأساسية بما فيه الكفاية بينما الدراسات قد ركزت على فهم المواد أي اعتراض على التحقيق الفعال للنشاط المفرط على الأطفال على الفهم من الصيغة المقدمة في تفسيرية أو النوع الذي هو عادة أثناء التدريس في الكتب.

(Alison, et al, 2003)

دراسة **شيريدان وآخرون (2007) ، شانكويلر,Shankweiler (1999) وادكا ,Wodka(2007)، لوكازسيو ,Locascio(2010) وآخرون** . في كثير من الحالات حتى الأطفال الذين يقرؤون بطلاقة قد لا يفهمون ما يقرؤون بسبب العجز المتصلة بعنصر أساسي من المهام التنفيذية في الذاكرة العاملة، ذاكرة مؤقتة تشمل عامل الاحتفاظ بالمعلومات التي كانت تعاني منها ولكن لم تعد موجودة، المعلومات في الذاكرة العاملة يمكن تخزينها لفترات قصيرة من الوقت، ويعتمد على التلاعب أو تدريب الذاكرة ومن ثم تشمل هذه الذاكرة التعامل مع استمرار المواد، تشمل تخزين ومراقبة المهام، العجز في العمل يمكن أن يعوض الذاكرة القراءة في عدة أماكن، كفاءة عمل الذاكرة المركزية القدرة على تشغيل عدة تطبيقات معا، تسمح "إيقاف مؤقت" اللازمة بين التصور والعمل على توجيه السلوك تسيطر عليها زيادة الذاكرة العاملة وقد ثبت أن الحمل يؤثر بشكل سلبي على الأداء بشكل نموذجي في وضع الأطفال في زيادة الأخطاء إلى مستويات لم تشاهد مع الذين يعانون من

اضطراب(ADHD)، لها أثار ضارة على الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

قد يكون الأطفال الذين يعانون اضطراب (ADHD) عرضة بشكل خاص لصعوبات الفهم في القراءة حتى في غياب المهمات الأساسية، صعوبات القراءة، ذاكرة العمل لوحظ هذا عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) ، ولكن ربما لأسباب مختلفة من الأطفال مع كلمة فك الصعوبات وجد أن الأطفال يمكن أن تعقد مع الذين يعانون من اضطراب(ADHD)على المعلومات الشفهية في نفس الطريقة التي عادة الأطفال النامية. ومع ذلك فإن ضرر وقع في وسط "التلاعب" عنصر الذاكرة العاملة. تؤثر على قدرتهم في تقسيم المهام بين اثنين معا، عجز هذه السلطة التنفيذية قد تكمن وراء هذه التقارير من القراءة صعوبات في الفهم في الأطفال مع اضطراب (ADHD)بعد قراءة النص أكثر

المقاطع مواصلة لجهودها يتطلب المعالجة المعرفية وبالتالي زيادة الطلب على تعدد المهام.

(mahone.2011)

يعتبر نموذج**بادلي، Baddely(1986)** في الذاكرة العاملة محاولة جديدة لمعالجة دور الذاكرة في أداء المهام المعرفية، ويذكر **بادلي وهتش،Hitch &Baddely(1974)** أن الذاكرة العاملة عبارة عن أنظمة تخزينخاصة ،وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية وتسمى هذه الأنظمة " المكون اللفظي" بالإضافة إلى أنها تحتوي على أنظمة أخرى خاصة بمعالجة المعلومات تسمى المعالج المركزي central Epcessive حيث تتم سلسلة من المعالجات تهدف إلى الوصول إلى الإجابة الصحيحة، ثم أضاف **بادليBaddely** مكون آخر سمي المكون غير اللفظي وذكر أن وظيفته معالجة الصور المكانية والبصرية وإدراك العلاقات المكانية وهذه المكونات تعمل في آن واحد في تكامل واتساق وانسجام تام.

ومنه فهي مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استنتاجات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا أو الأفكار الموجودة في الذاكرة أثناء حل المشكلة أو إجراء مهمة معينة.(ابتسام حامد السطيحة،(دس)

1.36.سعة الذاكرة العاملة: capacitéWorking memory

عند **كونتريلCotterll (2000).** يشير إلى مقدرات المعلومات التي يتم الاحتفاظ بها أثناء أداء مهمة معينة وهي في رأي **بولPoul (2003)** الاحتفاظ يكون موزعا أثناء بين وظائف التشغيل والمعالجة.(نفس المرجع السابق)

تتفق العديد من الدراسات الحديثة على أن الذاكرة العاملة تلعب دورا كبيرا في:

1) التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة.

(Ackerman.et.al,1990)

2) القدرة على مساعدة التلاميذ على تفسير النص المقروء واللغة أثناء القراءة، وأن الفهم القرائي مرتبط بالقدرة على تفسير النص وأن الصعوبة والبطء وعدم الدقة في فهم الكلمات ترجع إلى تضاؤل المعلومات بالذاكرة العاملة (ابتسام حامد السطيحة،(دس))

3) القدرة على استدعاء الكلمات أو الجمل (نفس المرجع السابق)

4) القدرة على فهم المواد المعقدة مثل قراءة جريدة، أو اتخاذ قرار معقد.

5) لها دور مهم في المحافظة على المعلومات.

6) القدرة على دفع المعلومات إلى بؤرة الانتباه والمحافظة عليها.

7) فهم اللغة من خلال قياس سعة الذاكرة عن طريق استعادة مجموعة من الجمل تم عرضها على الأطفال .(نفس المرجع السابق)

8) القدرة على التطور المعرفي.(charles,Hulme,2003)

9) تلعب دورا مهما في التفكير وحل المشكلات.(ابتسام حامد السطيحة،دس)

2.36. وظائف الذاكرة العاملة:

يرى **أنجل وآخرون،Engle. Et. al (1992)** أن الذاكرة تؤدي عدد من الوظائف منها:

1) الانتباه الانتقائي للأحداث التي تمر على الفرد والمحافظة عليها ودمجها مع الخبرات السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.
2) الفهم واللغة والاستنتاج.(ابتسام حامد السطيحة،(دس))

3.36.مكونات الذاكرة العاملة:

لقد قدم بعض الباحثين نماذج لتصوراتهم حول مكونات الذاكرة العاملة ومن أبرز هذه النماذج:

نموذج المكونات المتعددة **لبادلي وهتشHitch,Baddely & (1974)** ويتضمن هذا النموذج أن الذاكرة العاملة تقوم بتخزين ومعالجة المعلومات أثناء أداء المهام. ويستخدم هذا النموذج في الفهم وعملية الاستدعاء.وللذاكرة العاملة في هذا النمودج ثلاث مكونات رئيسية تمكن الأفراد من الفهم والتمثيل العقلي للبيئة والتفاعل معها، وهذه المكونات بحسبهذاالمقال الذي نشرته ابتسام حامد السطيحة (د.س) الذي كان تحت عنوان:**سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي.**

1. **المنفذ المركزيcentral executive:**وهو ذو سعة تخزين محدودة، وهذا المنفذ يمثل المصدر الرئيسي للمعلومات ويقوم بتخزين المعلومات فور دخولها، كما أنه هو المسؤول عن عمليات الانتباه اللازمة لتنظيم المعلومات ، وقد أضاف **بادلي وهتش،Hitch Baddely &(1992)** أن المنفذ المركزي هو المسؤول عن عملية التركيز والمراقبة أثناء معالجة المعلومات.

وقد أشار **كوليت وآخرون et al,Collette (2002)** إلى أن المنفذ المركزي في نموذج **بادلي وهتش Hitch,Baddely &** له دور مهم في التنسيق بين المهام المزدوجة وهذا ليس قاصرا على المهام التي تتطلب تخزين المعلومات ولكن أيضا له دور هام في التعامل مع المهام الإدراكية.

2. **الحلقة الصوتية Loop phonological:** حيث أنه يوجد نظام للتخزين الصوتي يحتفظ بالمعلومات الصوتية لمدة ثانيتين أو ثلاث.
3. **الوحدة البصرية المكانية vsual spatial:** وهي نظام مسؤول عن الاحتفاظ بالمعلومات البصرية المكانية وقد أشار **بادلي Baddely** أن المكون البصري والحلقة الصوتية هما المسؤولان عن تذكر المعلومات البصرية واللغوية وهذا يشير إلى دور الذاكرة العاملة في عملية القراءة والفهم.

ولقد اعتبر كل من **كيل وهيل، Kail& Hill(2001)** الذاكرة قصيرة المدى مكونا فرعي للذاكرة العاملة وقد أشار إلى ذلك كل من **نورمان Norman(1993)** حيث رأى أن الذاكرة العاملة مكونا رئيسيا للذاكرة قصيرة المدى ، وأن لها دورا هاما في تخزين المعلومات وتجهيزها وتحويلها.(ابتسام حامد السطيحة، (دس)).

4.36.وصف الذاكرة العاملة:

لقد قدم **لوفت Louvet** نموذجا يصف فيه الذاكرة العاملة من خلال البناء المعرفي حيث افترض أن هناك فروقا فردية في سعة الذاكرة العاملة، ورأى أن الانتباه يختلف في سعته من شخص إلى آخر ويؤثر ذلك على القدرة على اكتساب المعلومات التي يتعرض لها الفرد وأيضا في تخزينها وطريقة استعادتها ويربط هذا النموذج بين سعة الذاكرة العاملة وبين الأداء الذي يقوم به الفرد عندما يعرض مجموعة من المهام، وقد أشار **لوفت Louvet** أنه كلما

كانت المهام التي تعرض على الفرد صعبة أدى ذلك إلى اضطراب الأداء. (ابتسام حامد السطيحة،(دس)

وقد أشارت**سوزان وآخرون** إلى أنه يمكن زيادة سعة الذاكرة العاملة عن طريق زيادة المصادر المعرفية المتاحة والمستخدمة في المهام التي يتطلب من الفرد إدارتها، ذكرت أن **بادليBaddely**في دراسة له **(1986)** أشار إلى أن الانتباه إلى المصادر الجديدة يؤدي إلى زيادة سعة الذاكرة العاملة ومن ثم زيادة قدرة الأطفال على الفهم اللغوي.(ابتسام حامد السطيحة،(دس)

5.36.مهام الذاكرة العاملة: وتشمل

1. قدرة التلميذ على إكمال المهام الأكاديمية.
2. نظام تخزين ومعالجة فورية من المعلومات.
3. التغييرات في الذاكرة الحيوية والقدرة على زيادة نواتج التعليم من أجل بناء مفهوم متماسك من النص أثناء القراءة.
4. الاحتفاظ بمعلومات وصفها النص في نفس الوقت، استكمال المعلومات المتاحة ولاسيما إذا كانت معلومات جديدة لاتتطابق مع المعلومات السابق. (Dawn,2012Tolsma)

6.36.ذاكرة تعمل في التدريس:

عدد المهام في الفصول الدراسية على سبيل المثال قراءة وفهما تتطلب أن يستخدم التلاميذ الذاكرة العاملة واستعادة المعلومات بموجب الشروط التي تتضمن إشارة على سبيل المثال استرجاع معلومات لها صلة بالموضوع وعلاوة على ذلك فإن استمرار الطلب على الذاكرة العاملة خلال اليوم الدراسي قد تؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي. ولاسيما التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الذاكرة العاملة حيث يكونون بحاجة إلى بذل جهد أكبر من أجل

الاستجابة إلى مطالب الفصول الدراسية اليومية، التي يمكن أي يتخذ خطوات لتخفيف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ وعلى سبيل المثال من تكرار التوجيهات اللازمة من قبل التلاميذ على القيام بالمهام الموكلة إليهم فتظهر في الفصل الدراسي فئات متنوعة من التلاميذ الذين لديهم احتياجات تعليمية مختلفة . التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مع ايلاء الاهتمام إلى معلومات محددة للصراع مع تشفير المعلومات الأولية والاهتمام بتدعيم العملية الإدراكية للذاكرة العاملة مهم جدا للتلاميذ إلى فعالية استخدام الذاكرةالعاملة في عملية القراءة إلا أن النجاح يجب أن يكون التلميذ قادرا على نقل المعلومات من الذاكرة العاملة إلى ذاكرة طويلة المدى.(واتسون، روبرت،دس)["اطلاع مباشر بتاريخ 2015/1/16"]

أما عندور الانتباهذكر **ستغنبرج ، Sternberg (1999)** أن **أنجل،Engle (1999)** قدما نموذجا للذاكرة العاملة يوضح علاقة الذاكرة العاملة بعملية الانتباه وقد انبثق من الدراسات العصبية والنفسية التي اهتمت بدور القشرة الأمامية للمخ في عملية الانتباه ويوضح هذا النموذج أن سعة الذاكرة العاملة تعكس القدرة على دفع المعلومات إلى بؤرة الانتباه، وقد افترض **انجل وكان،KaneEngle & (1999)**. أن هذا النموذج يشير إلى سعة الذاكرة العاملة وهي المسؤولة عن دفع المعلومات إلى بؤرة الانتباه والمحافظة عليها وطبقا لنموذج **أنجلEngle**فإن الذاكرة العاملة تتضمن مجالات محددة للترميز وسعة محدودة وأيضا تلعب دورا مهما في المحافظة على المعلومات.(ابتسام حامد السطيحة، (دس))

وعليه فإن نتائج عدة دراسات أجريت مؤخرا أن الاهتمام تؤثر على الذاكرة العاملة ولاسيما عند التلاميذ حيث يجب أن يقوم بتشفير المعلومات على سبيل المثال، عندما يقوم التلميذ بالاستماع إلى درس مختلف تشكيلات الاهتمام يسيطر على كمية الوقت لدى التلاميذ الحفاظ على المعلومات في الذاكرة العاملة وهناك عوامل كثيرة تساعد على اهتمام التلميذ مثل الحوافز ....الخ ،الانتباه هو فرصة التعلم بسبب الاهتمام الضروري للحفاظ على المعلومات في الذاكرة العاملة وعلاوة على ذلك إذا كان التلميذ لايمكن السيطرة عليه

والتدخل لن يتم تصفية المعلومات وسوف يكون سلبيا.(واتسون،روبرت،(دس)) ["اطلاع مباشر بتاريخ 2015/01/16"]

وخلاصة القول: إن عدم القدرة على تنظيم الانتباه هي ذات الصلة المباشرة على الأداء الأكاديمي للتلاميذ لأن هناك العديد من المهام الأكاديمية تتطلب قدرا أكبر من اهتمام التلاميذ والمجهودات أثناء عملية التعلم ومن حسن الحظ أن بعض المهام بما فيها المهام المعقدة يمكن أن تصبح هذه الآلية تتطلب الكثير من الاهتمام بعد تعلم المهارة على سبيل المثال القراءة ...الخ ، عندما يصبح العمل التلقائي هناك طلب أقل على الاهتمام والذاكرة العاملة.

ومنه فإن التعرف على العلاقة بين الانتباه والذاكرة العاملة وتعلم التلاميذ والمدرسين أن ينظر في كيفية توفير التعليم الذي يؤدي إلى مقدرة الحمل على الذاكرة العاملة وأن يتم نقل المعلومات من الذاكرة العاملة إلى ذاكرة طويلة المدى على عكس الذاكرة القصيرة الأجل وطويلة الأجل على الذاكرة لاقيود على القدرة وبالنظر إلى أهمية الاهتمام في تنظيم التلاميذ الذاكرة العاملة العديد من المعلمين عليهم تعلم السيطرة على نوع التدخل الذي يتعرض لها التلاميذ أثناء التدريس خصوصا في تنظيم بيئة تعليمية تحتوي على اضطرابات التشتت.

7.36. (ADHD)وسرعة المعالجة

القدرة على القراءة، وما في ذلك الطلاقة، يرتبط بسرعة المعالجة أو القدرة على الاستجابة بسرعة وكفاءة للمحفزات الأساسية.(Rucklidge & Tannock ,2002)

عادة مايتم تعريف التجهيز والسرعة معا. الانتهاء من المهمة بدرجة معقولة من الدقة وتشمل المهام سرعة معالجة المهام بسرعة ربط الأرقام مع الرموز (لما في ذلك مكونات اختبارات الذكاء) والبحث عن الاستجابة والأهداف المحددة فضلا عن سمته السريعة من المحفزات البصرية (Willcutt et al ,2005) وبالتالي قد تكون سرعة المعالجة المعرفية والعملية

الأساسية والتي تركز عليها أكثر كفاءة مع أي واحد يستطيع القراءة والكتابة وقد وصفت تباطؤ سرعة معالجة كخاصية حساسة لكنها ليست محددة الطائفة واسعة من الاضطرابات الأكثر شيوعا في مرحلة الطفولة .(Willcutt et al , 2008).

وبالتالي قد تكون سرعة المعالجة المعرفية والعملية الأساسية والتي تركز عليها أكثر كفاءة مع أي واحد يستطيع القراءة والكتابة .وصفت تباطؤ سرعة معالجة كخاصية حساسة. لكنها ليست محددة الاضطرابات هناك طائفة واسعة من الاضطرابات المنتشرة في مرحلة الطفولة.(willcutt,et .al,2010)

وقد تبين أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أثبتت تباطؤ سرعة معالجة نسبية التطور بالنسبةلأقرانه عبر مجموعة واسعة من هذه المهام لما في ذلك سرعة حركية كتابية سريعة " automazed" تسميته السرعة.

(نفس المرجع السابق)

وفترة رد الفعل على المهام المحسوبة**وادكا، Wadka (2007)**. وبالتالي سرعة المعالجة وقد يمثل عجز العصبية في (ADHD) التي يكمن في شكل فريد للصعوبات لاسيما القراءة وخصوصا لما تتأثر من كفاءة الانطلاقة بين أولئك الذين يستطيعون قراءة الكلمات في مرة واحدة بدقة ،علاوة على ذلك يمكن للآثار بسرعة المعالجة على الطلاقة تؤثر في وقت لاحق على المهارات الأكاديمية الأكثر تعقيدا كالفهم واللغة. (Mark mahonne ,2010) التنمية وتسليط الضوء على الترابط بين التلقائية والفهم .

والأهم من ذلك قد وصفت هذا العجز في العمليات المرتبطة بـ: (ADHD) كما يحدث على مستوى توجيه أو إدراك حافز والذي يرتبط بنظم المخ الخلفي وإنما بين الأحاسيس / الإدراك والعمل ، وتنطوي على حالة التأهب بما في ذلك اختيار الرد المناسب ويعتقد أن لها

علاقة أمام الحركية ودوائر الفص الجبهي وكذلك الاتصالات الأماميةالخلفية تنطوي هذه المناطق. (Mostofsky & Simmonds ,2005)

هذه النتائج السلوكية تورد الجوانب " التنفيذية" من معالجة تتفق مع أدلة التصوير بالرنين المغناطيسي التشريعية الأّخيرة من نمو الدماغ في (ADHD) على سبيل المثال في المتوسط خفضت من اضطرابات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) حجم الدماغ.

(,2011Mark mahonne)

هذه الآثار على نطاق واسع في جميع أنحاء الدماغ وترتبط مع ضعف التعلم والمشاكل التنفيذية وخصوصا خلال سنوات الدراسة الابتدائية وقد أظهرت الدراسات الطولية الأخيرة من القشرة المخية أن الأطفال الذين يعانون من التوصل النضج 2- 5 سنوات في وقت لاحق في مناطق الدماغ أمام الحركية ويعتقد أن تكون حاسمة للسيطرة على الاستجابة والاختيار، وبالتالي يمكن أن تسهم في خفض كفاءة سرعة الاستجابة.(نفس المرجع السابق)

معظم هذه الفئة من التلاميذ قد يكون الإيقاع للنمو المعرفي بطيئ، قد يكون عقلياً هناك ضبابية، الثايرود الغير نشط مرتبط بمرض وبطء الحركة خامل عملهم هو غالباً ما يكون بطيئاً في نشاط المخ تظهر أنماط من الإثارة في جزء الدماغ المرتبط مع التركيز والتخطيط.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الفئة من التلاميذ الوظائف التنفيذية قد تكون فقيرة استناداً إلى التصرفات التي تسهم على نحو فعال.

بعض التلاميذ الذين يعانونمن اضطراب(ADHD) يحتاجون إلى المزيد من الوقت لإنجاز المهام بسبب مشاكل مع التنشيط، التلميذ قد لا يبدأ مهمة بسبب مشاكل تنظيم الوقت أو المراد أو بسبب تعنت وعدم اليقين وانعدام الثقة، أو القلق تلاميذ آخرين قد يستغرق مزيداً من

الوقت لإنجاز المهام بسبب المشاكل مواصلة التركيز، بينما الوقت يمر عند هؤلاء التلاميذ قد ينسى أو أحلام اليقظة....إلخ.

وتشتمل الجهود سرعة المعالجة العقلية وكذلك الاحتمال، عند مشكلة عمل التلاميذ على وتيرة بطئيه جداً، كانت المشكلة العاطفية من ناحية أخرى، فإن التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم مشاعرهم قد تذوب عند بدء العمل أو مواجهة إحباط مهمة أو قد يرفضون العمليكون مثيراً للجدل أو أبعد لا كمال التلاميذ للمهام ، بعد قراءة الفقرة للتلميذ مع ضعف الذاكرة العاملة قد ينسى ما قرأت والحاجة إلى قراءته مرة أخرى أو قد تتوقف عن مشكلة التلميذ لديه مشكلات تململ مع الأشياء أو قد ترغب في الوقوف أو المشي حول العمل.

هناك قضية أخرى قد تواجه هذه الفئة من التلاميذ هو شعور الفقراء في هذه المرة يبدو أن تسير ببطء من خلال المهام التي نرى أنها مملة بينما تتحرك بسرعة أكبر للمهام التي يجدها مثيرة للاهتمام .عند التخطيط لمهام عمل التلميذ الذي يعاني من اضطراب)(ADHD لفترة طويلة قد يقلل من مدى هذه المهمة وعند تشغيل التلميذ قد لا يعلم عنها الكثير كيف مر الوقت؟، هذه الفئة من التلاميذ فقراءة في المهام التنفيذية وضعاف في تنظيم الوقت يمكن أن يأخذ الواجب ساعات يظهر ضغطاً كبيراً.

37.(ADHD) والمهارات الحركية والسرعة:

إن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يعانون من التقدم خلال المدرسة، إن زيادة المطالب التي تشتمل على المزيد من الكتابة تسهم في التعب وصعوبة في الأداء المستدام ، أقل من المستوى الأمثل لليقظة في الفصول الدراسية والإحباط يمكن جميع هذه القضايا تسهم في زيادة الانطباعات في "التشتت" لذلك من المهم للمعلمين ضبط مطالبهم للعمل.

أيضا المخ يتحكم في حركات العين بنفس الطريقة كما أنها تسيطر على الذراعين والساقين.

ليس من المستغرب أن تقع في مناطق من الدماغ مسؤولة عن التحكم في المحركات الطوعية لحركات العين المجاورة إلى المناطق المسؤولة عن الحركة من أجزاء أخرى من الجسم، ويتم العثور على مايقرب من جميع هذه أو متصلا بالفص الجبهي(المعروف أنه تطوير غير معتادة مع(ADHD) تماما كما أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) لديهم صعوبة في الذراع والساق والأصبع، كما أنها أقل دقة عند حركات العين.

(,2010Mark mahonne)

هذه النتائج تضاف كدليل على أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) بحاجة إلى المزيد من الوقت لاستكمال المهام. ربما الأهم من ذلك أن النتائج تشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يشكل تحدي للمعلمين للعمل معهم في الفصول الدراسية لتمكينهم من مواكبة زملائهم في الفصل الدراسي لأنهم هم أكثر احتمالالتجربة التعب المعرفية والمادية التي يمكن أن تؤثر سلبا في توافرها للتعلم.

38. (ADHD) وتعدد المهام

تلقت العلاقة بين (ADHD) وتعدد المهام اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة نظرا لانتشار أجهزة الترفيه والاتصالات جنبا إلى جنب مع التحول الثقافي ينظر نحو استجابات فورية وقصيرة إلى المدخلات (Richtel ,2010). وتشير الأدلة القصصية أن أي صعوبات محتملة مع المطالب في وقت واحد قد وضع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) في وضع غير موات في الفصول الدراسية التي يطالبون بشكل متزايد فيما يتعلق بتعدد المهام.

(Hemberook & Gay , 2003)

مصطلح "**تعدد المهام**" يضم عددا من بنيات، بما في ذلك الاستراتيجية من "أعلى إلى أسفل" السيطرة على تخصيص الاهتمام وتحول المهمة.

ويرتبط هذا الجانب من تعدد المهام أيضا إلى وظيفة تنفيذية والتي استمدت جيدا بالعجز المتعلقة بـ(ADHD).

وفي دراسة من فريق البحث قدمت في اجتماع **لجمعيةعلم الأعصاب الإدراكي(2009)**فحص مباشر ويتناول الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD)ودون اضطراب (ADHD)من خلال تقييم المعالجة في وقت واحد من اثنين من المهام المحسوبة للتحفيز والاستجابة.

(Pashler & johston ,1989)

أظهرت التجربة أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أكبر التدخل عندما تتداخل تيارين لمعالجة وزيادة وقت استجابتها بمعدل أكبر من تلك التي لوحظت عند الأطفال دون اضطراب (ADHD).

وتشير هذه الملاحظة زيادة عنق الزجاجة المعرفية بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أثناء المعالجة في وقت واحد من اثنين من المهام وبالتالي تعدد المهام المطلوبة لأداء المهام الروتينية بما في ذلك القراءة الصامتة، قد يكون أكثر صعوبة وتستغرق وقتا طويلا بالنسبة للأفراد الذين يعانون من اضطراب (ADHD) من الذين لا يملكون، سبب هذا التدخل زيادة في (ADHD) لاتزال غير واضحة، هناك على الأقل ثلاثة احتمالات الأول: هو أن هناك قدرة مركزية ترتبط بالوظيفة التنفيذية والمعروفة بجوانب كثيرة من وظيفة السلطة التنفيذية قد انخفضت في الأشخاص الذين يعانون من اضطراب (ADHD).والاحتمال الثاني هو أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) قد يحمل التدخل متعدد المهام أكبر لأنهم أقل قدرة على أداء المهام تلقائيا ويضطرون إلى استخدام أعلى إلى أسفل (effort ful).

والاحتمال الثالث أن هناك قيود القدرة الحقيقية في (ADHD) التي تساهم في "النسيان السريع" وهي ظاهرة لوحظت في دراسات سابقة لأساليب التعلم الجديدة بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) .

(Cutting ,L.Eet al , 2003)

باختصار هناك اقتراح قوي بأن خفض سرعة المعالجة المرتبطة (ADHD)(حتى تلك التي لوحظت في غياب الصعوبات في الفهم واللغة) قد تؤثر على (الفهم. اللغة) غير المجموعات المتنوعة من العمليات العصبية بما في ذلك التلقائية، الجهد المتواصل واتساق الاستجابة والاسترجاع.

هناك أدلة كثيرة على أن هذه العمليات المعرفية تتعطل في (ADHD) سواء على المستوى السلوكي والعصبية الحيوية.

لأن الأطفال الذين يعانون من اضطراب (ADHD) لديهم أكثر من ذلك بكثير صعوبة تحقيق المستوى يتقن من التلقائية (Jacobson et al , 2011). لذلك يطلب منهم التفكير في طريقهم من خلال بعض المهام من زملائهم يعتبر هذا مجهود.

هل هذا صحيح خصوصا عندما تحتاج إلى المهام لتكون مكتوبة ويمكن للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)لديهم صعوبة خاصة للاستماع إلى المعلم في وقت واحد في حين أن أخذ الملاحظات في مثل هذه الحالات، يمكن مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) الاستفادة من فصل الكتابة، الاستماع والأنشطة وتفادي الطلب لمتعددة المهام (على سبيل المثال تسجيل نقاط رئيسة في الدرس، مخططات تفصيلية)

39.العجز المركزي

اضطراب (ADHD) تتميز في العجز في الأداء والسيطرة على الغرائز

Pennington(et al , 1993) والأفراد الذين يعانون من اضطراب (ADHD) الصراع في كثير من الأحيان دراسيا.

(Barkkley , 2000)

على الرغم من عدم اعتبار العجز الأساسي ، صعوبات في القراءة والاستماع الفهم واللغة في اضطراب (ADHD). إلا أن الأكاديمية تسهم بكفاح لمعرفة طبيعة هذه الصعوبات في الفهم واللغة لذا ستدرس هذه الدراسة الحالية هذا العنصر كيف يؤثر نموذج العقلية حين قراءة فقرة من تقييم مدى تأثيرها ، الابتعاد على معظم المعلومات في الوسط وعنصر المهارات الإدراكية في هذه العملية.

كأفراد فهم عند المرور يحضرون إلى نص الأفكار وبناءا على التمثيل العقلي من مرور وتشكيل الصلات بين مرور الأفكار التي تتصل ببعضها البعض في نهاية الأفكار مع معظم الاتصالات (أي أن الأفكار أكثر ارتباطا وثيقا إلى أكبر عدد من الأفكار في المرور) يظهر في وسط أوهامه على مرورتلك الأفكار في العام مع عدد الاتصالات أقل أهمية وجهاز طرفي إلى مرور تشكيل روابط ملائمة الفهم واللغة ببناء متماسك وتمثيل النص.

(Amande, et. al)

إن عند كلمة تحديد العمليات ليست تلقائية مثلا في حالة التلاميذ مع كلمة ترميز القراءة والعجز في اللغة وإعادة توجيه الموارد المعرفية من تشكيل الصلات بين أفكار النص من أجل التعامل مع كلمة تحديد المشاكل ونتيجة لذلك التمثيل العقلي من النص هو أقل تماسكا,وتظهر**ميلر، كنان، Miller & Keenan (2011)**.المسمى مركزية العجز محورية العجز هو عجز في الإبقاء على أفكار رئيسية من النص مقارنة للسيطرة على القراء وعلى وجه التحديد أولئك الذين لهم كلمة التعرف التلقائي لاتظهر بشكل كبير في العجز على

استدعاء أفكار رئيسية مقابل الضوابط من استدعاء الأفكار الطرفية، الفئات الوسطى تحتفظ بكل الأفكار أفضل أفكارمن الأجهزة الطرفية مايسمى بالمركزية ومع ذلك المنحدر من المركزية هذا أبسط بكثير للقراءة المتعثرة من الضوابط.

لو نفكر كيف يمكن أن يكون لها تأثير على عمليات الفهم ، اللغة يبدو أنه قد يجتهد من الموارد المعرفية المتاحة في تشكيل الروابط بين أفكار النص حتى عند التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD).لاصعوبة كلمة فك المشاكل يمكن أن تنخفض موارد الاهتمام لا الانتباه قد تعيق تشكيل النص. الاتصالات حتى وسط المعلومات قد لاتظهر في النص إلى التمثيل بنفس الدرجة التي لا تغير الفهم، اللغة و (ADHD) يؤدي إلى مركزية العجز في الواقع.

على عدد من الدراسات التي أجرتها **لورشوزملائها,Lorch** بيانات تدعم هذه الفكرة جميع هذه البيانات من استماع وفهم المهام ، كما كان التلاميذ أما إذا أعدنا رواياتها الممرات التي كانت قد استمعت إلى أو تحكي عن شيئ يظهر أنه قد شاهدوا ، كما أن المقارنة مع الضوابط ، و اضطراب(ADHD)على مركزيه العجز أظهرت زيادته بالنسبة إلى التحكم في استدعاء من وسط المعلومات من الأجهزة الطرفية ، حتما على الرغم من أنها أشارت إلى أكثر معلومات الأجهزة الطرفية.

(Lorch et al ,2004)

الدراسة الحالية ليس الغرض منها فقط كيف يستطيع التلاميذ إذا أعدنا روايتها على المرور والإجابة على الأسئلة؟ ولكن أيضا كيفية الاحتفاظ بالمعلومات المركزية مقابل معلومات أكثر الأجهزة الظرفية.

إن مركزية العجز بسب حدوث اضطراب (ADHD) للتلاميذ، لاجميع الروابط الملائمة بين النص والأفكار ذات الصلة وعادة ما تظهر الأفكار المركزية في الوسط لأنها هي أكثر

الأفكار المرتبطة في نص التمثيل أحد التفسيرات ماقد يعرقل اضطراب (ADHD) من تشكيل هذه الاتصالات.

إن العجز يتطلب تكريس المزيد من الموارد المعرفية التقليدية للمحافظة على اهتمام التلاميذ وبالتالي تبقى أقل الموارد المعرفية على تكريس الفهم على أعلى مستوى واللغة بما فيها توصيل الأفكار ذات الصلة على شكل متماسك التمثيل العقلي.

زعمت هذه النظرية تفسير مركزية العجز على استدعاء من أنماط أخرى: الأطفال مع قراءة العجز ولغة الكبار الخارجية .

(Miller & Keenan ,2011)

التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) هذه الفئات محدودة الموارد المعرفية للفهم وكذلك اللغة والمركزية بسبب العجز في الموارد المخصصة لعمليات أخرى لذلك شملت نتائج البحوث في المعارضات من الموارد المعرفية بسبب كلمة تحديد المشاكل، يظهر أن إيقاف التداول على استدامة الموارد المعرفية نتائج الاهتمام في نفس أهمية العجز.

نقطة أخرى تؤسس في الدراسات والبحوث بخصوص هذا العجز، دراسة المتغيرات المعرفية كيف تتصل مع اضطراب (ADHD) والأعراض وقد شرحت الأسس المعرفية من مركزية العجز وكما كان متوقعا فإن نسبة من الأفكار الرئيسية إلى آثار سلبية ترتبط مع عدد من أعراض اضطراب (ADHD) كما أشارت إلى أن تلميذ (ADHD) أقل عرض للأفكار الرئيسية. هو وسط العلاقة الطردية مع كل المتغيرات المعرفية، كما قيمت مساهمة المتغيرات المعرفية من ستة :المنع ، عمل الذاكرة،السرعة الكلامية،تجهيز السيارات وسرعة معالجة الذكاء اللفظي والأداء.

(Amande.et. al)

بعد ضبط كلمة القدرة على القراءة والحبس فقط المعرفي من أسهم بدرجة تباين فريد إلى القدرة على استدعاء أفكار رئيسة : الذاكرة العاملة متابعة التجربة بين الوساطة حيث توسطت الذاكرة العاملة تماما العلاقة بين أعراض اضطراب (ADHD) والقدرة على استدعاء أفكار رئيسة وهذا ما يتفق مع نظرية التفسير من مركزية عجز الفهم وكذلك اللغة عمليات مستمرة تتطلب من التلاميذ الاستمرار على تحديث التمثيل العقلي في تشكيل الاتصالات الجديدة أثناء سيرها عبر النص ومن الذاكرة العاملة تمكن التلاميذ من عقد قبل الأفكار وإدراج أفكار جديدة في التمثيل العقلي.

(Amand.et. al)

اضطراب(ADHD) يؤثر على القدرة على تمثل واستدعاء المعلومات المركزية العمل في المستقبل ينبغي أن يحدد ما إذا كانت مركزية العجز المحتمل بنفس القدر. نقطة أخرى هامة نوعية النص والقراءة على الذاكرة فهل أفكاره تساعد تلميذ (ADHD) على حل أسئلة الفهم واللغة مثلا من البناء المتماسك تمثيل النص أم مجرد الحفظ فقط؟

التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)قد تكون بشكل خاص صعوبات في الفهم اللغة وحتى في حالة عدم وجود صعوبات أساسية وقد لوحظ أن الذاكرة العاملة تتعطل في التلاميذ الذين يعانون من(ADHD).

(Martinussen et al ,2005)

إن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يمكن أن يكون لديهم تعقد في الحفاظ على المعلومات اللفظية بنفس الطريقة التي يحافظ بها التلاميذ العاديين ولهذا الضعف في السلطة التنفيذية المركزية (التلاعب) المكون من الذاكرة العاملة مما يؤثر على قدرتها على تقسيم الانتباه بين مهمتين (أي تعدد المهام) . هذه العجوزات التنفيذية قد تكمن وراء تقارير صعوبات في الفهم، اللغة... الخ في الأطفال الذين يعانون من (ADHD).

(Locasscio et al , 2005)

وبما أن قراءة مقاطع النص تتطلب معالجة معرفية أكثر وبالتالي مطالب أكثر على تعدد المهام وعليه فإن تلميذ(ADHD) قد يواجه صعوبات في مجال التعلم أثناء تأديته للمهام في قاعة التدريس وتكون مرتبطة به تتمثل في:

1) صعوبة توجيه الانتباه إلى ماهو مطلوب في الوقت الحاضر، صعوبة بدء المهام.
2) صعوبة استمرار المهام في كثير من الحالات، أقل المهام على استمرار عدم وجود آثار مباشرة يتجنب أو يرفض الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهودا عقليا مستدام.
3) صعوبة التركيز على مايزيل الاهتمام من حيث أنها تحتاج إلى التركيز، لايولي اهتماما كافيا ولاسيما إلى التفاصيل والتنظيم.
4) صعوبة إتمام المهام أو الوحدات أو سهولة تشتت الانتباه لعوامل خارجية
5) ذاكرة المدى القصيرة تعاني من صعوبات وقلة انتباهه.
6) يعتمد على الشمولية في التعلم وأقل احتمالا أن يحضر إلى التفاصيل.

(Locasscio et al , 2005)

لذلك جاءت هذه الدراسة الحالية باقتراح إستراتيجية تدريسية لهذه الفئة من التلاميذ وعساها أن تفرز إجراءات تدريسية مناسبة لكل صعوبة يواجهها تلميذ (ADHD)أثناء قيامه بالمهمة.

خلاصة القول:

الشذوذ العصبية المرتبطة بـ :اضطراب (ADHD) عند الطفولة يؤدي إلى الضعف في سيطرة السلطة التنفيذية (بما في ذلك سرعة المعالجة والذاكرة العاملة) التي يمكن أن يكون لها آثار ضارة على الفهم ، اللغة، الاستيعاب القراءة، وحتى في عدم وجود صعوبات أساسية وتشير نتائج البحوث إلى أن أولئك الذين يعملون مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب

(ADHD) ينبغي أن ينظروا في تأثير العوامل المساهمة في زيادة الحمولة المعرفية في إعدادات الفئة، بما في ذلك مطالب تعدد المهام وأداء الإسراع والكتابة، وهذه المطالب عندما يكون ذلك ممكنا. الحد من الاستماع في وقت واحد، هذه النتائج البحثية تثير أيضا أسئلة جديدة.

لتنفيذ استراتيجيات تدريسية مع هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)في الفصول الدراسية وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية باقتراح استراتيجية **تحليل المهمة التدريسية** لتدريس هذه الفئة من التلاميذ داخل الفصول الدراسية لمساعدتهم إلى الوصول بهذه الفئة من التلاميذ شرط تثبيت فرص حمولة الذاكرة العاملة للتلاميذ مع(ADHD) وكيف يمكن للمعلمين تقليل " الجلوس لايزال" مطالب من أجل تحرير موارد الدماغ لتسهيل سيطرة السلطة التنفيذية على نحو أفضل . وعلى نفس المنوال يمكن استخدام حركة منظمة بين التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يؤثر إيجابا على السيطرة المعرفية، ويؤدي إلى توافر أفضل للتعلم في الفصول الدراسية كإستراتيجية تضاف إلى المحاولات السابقة التي اقترحت لهم في التدريس. في الدراسات القليلة جدا على الصعيدين في الأدب الأجنبي والعربي.

من القضايا الأكاديمية المرتبطة باضطراب (ADHD)للتلاميذ مشاكل في التعلم والأدلة المؤيدة على التعلم من التلاميذ مع (ADHD) لاتشير إلى أن هؤلاء التلاميذ بطيئون أو خاملون وهذا يعني أن الدماغ يعمل بشكل مختلف قليلا لكي تتعلم بشكل مختلف عن معظم التلاميذ الآخرين هذا فقط يحصل ببطء يؤثر على هذه المعلومات وعملية التعلم. هذه الإعاقة ليست فريدة في كل تلميذ وعلى سبيل المثال من مشكلة القراءة والكتابة وغيرها. مشاكل مختلفة جدا، ولكن جميع اضطرابات التعلم من الصعب جدا تحديد ذوي إعاقات التعلم بسبب طائفة واسعة من الاختلاف للخصائص يمكن إثبات ذلك من صعوبات التعلم .

عدم الانتباه، الاندفاعية، فرط الحركة جوهر أعراض اضطراب (ADHD) نجاح التلميذ أكاديميا يعتمد على قدرته على تلبية المهام والمدرسة والتوقعات مع الحد الأدنى للوقت. هذه المهارات يمكن للتلميذ الحصول على المعلومات اللازمة لإكمال المهام وترجمتها أو المشاركة في أنشطة قاعة التدريس والمناقشات، تتبع الاتجاهات وعدم القدرة على تنظيم المهام متعددة الخطوات، عندما يظهر التلميذ السلوكيات المرتبطة مع (ADHD)،عواقب وخيمة قد تشمل الصعوبات مع الأكاديميين مع تشكيل العلاقات مع نظيراتها عندما يقتضي التدريس منهجيات التدخل وتنفيذ اتجاههم لمساعدتهم.

عند تحديد وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الناجحة والممارسات، من الضروري أن نفهم خصائص التلميذ بما فيها تلك المتعلقة بالعجز أو التشخيصات. هذه المعرفة سوف تكون مفيدة في تقييم وتنفيذ الممارسات الناجحة التي كثيرا ما تكون هي نفس الممارسات التي تفيد التلاميذ الذين لا يعانون اضطراب (ADHD) المهم أن نضع في الاعتبار أن أي برنامج تعليمي أو استراتيجية تدريسية واحدة أو ممارسة سوف تكون أفضل على جميع الأطفال.

لذا بعد اطلاع الطالبة شخصيا عل الكثير من الدراسات والبحوث والمقالات الأجنبية و القليل من الأدب العربي حول كيفية تنفيذ استراتيجية تدريسية مع هذه الفئة من التلاميذ والعناصر المساعدة التي اتفق عليها الكثير من هذه الدراسات لأي إستراتيجية تدريسية في الفصل الدراسي مع هذه الفئة ونذكر من هذه الدراسات والبحوث في المقالات في مايلي:

حيث اتفقت هذه الدراسات في أن كيفية تنفيذ أي إستراتيجية هناك ثلاثة عناصر لنجاحها مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) مع دمجها مع بعضها البعض.(انظر إلى الملحق رقم:14)

1) أكاديمية التعليم.
2) التدخلات السلوكية.

3) قاعة التدريس (البيئة التعليمية).

وصف الاستراتيجية باستخدام هذه العناصر الثلاثة وتقديم مقترحات بشأن الممارسات التي يمكن أن تساعد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)في إعداد الفصل الدراسي. وينبغي التأكيد على أن العديد من التقنيات المقترحة هي خلاصة ما اقترحه الباحثون في الدراسات الذي ذكرناها سابقا وحيث تفيد هذه التقنيات في تعزيز التعلم معالتلاميذ الذين لا يعانون اضطراب (ADHD) الآخرين وبالإضافة إلى ذلك، بينما استخدمت على نطاق واسع للغاية مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

وقبل التحدث عن العناصر الثلاثة نخرج قليلا إلى الأنشطة الأكاديمية هذه النقطة مهمة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) وهي أيضا تضاف إلى الأفكار الجديدة لتطوير الاستراتيجيات وأن يضعها المعلم في الاعتبار.

قد يتأخر التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD)في المشاركة مع أهمية المواد لكن لعدم وضوح مثلا النص تجعله يتأخر في المشاركة ، قد يكون هناك عدم القدرة على تصفية معلومات النص بسرعة كافية لتحديد ماهو هام لأن هذه الفئة من التلاميذ يفتقرون لأنظمة تحديد دلالة من المعلومات الهامة.

(Dawn Tolsma,2012)

استراتيجيات التدخل ينبغي أن تركز على مساعدة التلاميذ على التعلم ما يجعل هذا حدث هام مقابل المعلومات التي هي جزء من قصة هيكل، مايجب أن يعرفه المعلم أن يكون محتوى النص يعمل على زيادة تذكر تلميذ مع (ADHD)،مفردات النص تتداخل مع قدرتها للدخول في فهم النص، مضمون الحداثة، ويجده يشير إلى تغيير الكلمات السلبية (نفس المرجع السابق)، هذه بعض النقاط الهامة في الأنشطة الأكاديمية لتزيد من تعلم تلميذ (ADHD) في الدرس.

1. دروس أكاديمية (أكاديمية التعلم، التعليم الأكاديمي)

هذا هو العنصر الأول الرئيسي و الأكثر فعالية من أجل التلاميذ مع التعليم الفعال لاضطراب (ADHD)، يمكن أن يساعد المعلمين على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) على تحقيق وتطبيق مبادئ التدريس الفعال عند إدخالها وأن تختم كل درس مناقشة والتقنيات التي تخص العملية التعليميةبصيغة عامة (عبر المجالات)

أ-عرض الدرس:

يتعلم التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)أفضل مع العناية الأكاديمية – درس فيه يشرح المدرسما يزيد التلاميذ على التعلم في هذا الدرس وهذه المهارات والمعرفة في سياق من دروس سابقة فعالية المعلمين وتوقعاتهم حول ما الذي سيتعلمه التلاميذ وكيفية التصرف أثناء الدرس عدد من التدريس والممارسات ذات الصلة قد تم العثور عليها خاصة مفيدة في تسيير هذه العملية:

- ✓ **توفير منظم متقدم:** إعداد التلاميذ ليوم الدرس بسرعة يلخص النظام من مختلف الأنشطة فيوضح على سبيل المثال أن مراجعة الدرس السابق سوف تتبعها معلومات جديدة وأن مجموعة العمل المستقل ومن المتوقع.
- ✓ **مراجعة الدروس السابقة:** استعراض المعلومات عن الدروس السابقة عن هذا الموضوع وعلى سبيل المثال تذكر التلميذ بأن أمسا درس التركيز.

على تعلم كيفية تجميع في خصم استعراض عدة مشاكل قبل وصف الدرس الحالي.

- ✓ **التعلم مجموعة التوقعات:** مايتوقع التلاميذ على التعلم أثناء الدرس على سبيل المثال يوضح للتلاميذ كلغة الفنون تشمل قراءة الدرس للنص المقترح وتحديد مفردات جديدة في النص.

- ✓ **مجموعة التوقعات السلوكية:** وصف كيفية قيام التلاميذ المتوقع أن يتصرف أثناء الدرس على سبيل المثال معرفة التلاميذ قد يتحدثوا بهدوء أو يرفعوا أيديهم إلى الحصول على اهتمامكم.
- ✓ **المواد الضرورية:**تحديد جميع المواد إلى التلاميذ أثناء الدرس بدلا من تركها على الرقم الخاص في المواد المطلوبة على سبيل المثال يوضح أن التلاميذ بحاجة إلى قلم رصاص ، سيالة ....الخ.
- ✓ **شرح موارد إضافية:** أطلب من التلاميذ كيفية الحصول على المساعدة في إتقان الدرس على سبيل المثال تحيل التلاميذ إلى صفحة معينة لإتمام ورقة العمل.
- ✓ **تبسيط تعليمات خيارات الجدولة:** إن أبسط التطلعات وإبلاغ تلميذ يعاني من اضطراب (ADHD)،على أكثر احتمال أنه سوف يفهم ثم إكمالها في الوقت المناسب بطريقة منتجة.

ب-إجراء الدروس:

من أجل إجراء معظم الدروس المنتجة على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) مع المدرسين بصورة دورية فعالة، مسألة التلاميذ فهم المواد للبحث عن الإجابات الصحيحة قبل دعوة غيرهم من التلاميذ التعرف على التلاميذ تحتاج المزيد من المساعدة. المعلمون يجب أن يأخذوا بعين الاعتبار أن الانتقال من درس واحد أو فئة على أخرى و لاسيما التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)، عندما يتم إعداد هذه التحولات على التلاميذ أكثر عرضة للاستجابة للمهمة. وفيما يلي مجموعة من الإستراتجيات يمكن أن تساعد التلاميذ في إدارة الدروس بفاعلية :

- ✓ **التنبوء:** الهيكل والاتساق مهم جدا للتلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) لا تتعامل مع التغيير. قواعد الحد الأدنى والحد الأدنى من أفضل الخيارات على هؤلاء

التلاميذ . يجب أن تفهمهم بوضوح ماهو متوقع منهم فضلا عن عواقب عدم الالتزام على التوقعات.

- ✓ **دعم مشاركة التلميذ في قاعة التدريس:** تزويد التلاميذ خاصة الذين يعانون من اضطراب (ADHD) رصد إشارتها المهمة والإنذار المبكر الذي يتعين عليها قريبا. تجنب لفت الانتباه إلى الخلافات بين الذين يعانون من اضطراب(ADHD) وزملائهم التلاميذ في جميع الأوقات تجنب استخدام السخرية والنقد.
- ✓ **استخدام المواد السمعية البصرية:** استخدام مجموعة متنوعة من المواد السمعية والبصرية لعرض الدروس الأكاديمية، على سبيل المثال استخدام جهاز عرض ضوئي على كيفية حل مشكلة تحتاج إلى تجميع. يمكن أن يعمل التلاميذ على مشكلة في مكاتبهم في التلاعب في الاعدادات على شاشة العرض.
- ✓ **فحص أداء التلاميذ:** سؤال لكل تلميذ على تقييم الإتقان من الدرس. على سبيل المثال يمكنك أن تسأل التلاميذ أن يقوموا بانجاز الدروس من التلاميذ في مكاتبهم في الفصول الدراسية. إلى إظهار كيف وصلوا إلى الرد على المشكلة؟ أو يمكنك أن تطلب من كل التلاميذ بأنفسهم عن التعرف على الشخصية الرئيسية في القصة.
- ✓ **اسأل أسئلة التحقيق:** استعلم عن الإجابة الصحيحة بعد السماح للتلميذ الوقت الكافي للعمل على الإجابة على سؤال ، الاعتماد على ما لا يقل عن 15 ثانية قبل إعطاء الإجابة أو الاتصال على تلميذ آخر يسأل أسئلة المتابعة أن إعطاء التلاميذ فرصة لإظهار ما يعرفونه.
- ✓ **تقييم أداء التلميذ الجارية:** تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية. انتبه إلى علامات عدم الفهم مثل :أحلام اليقظة أو مؤشرات لفظية أو مرئية من الإحباط هؤلاء التلاميذ مع تفسيرات إضافية، أو تسأل تلميذ آخر أن يكون نظير المعلم في الدرس.

- ✓ **مساعدة التلاميذ تصحيح الأخطاء:** وصف كيف يمكن للتلاميذ تحديد وتصحيح ؟ على سبيل المثال تذكير التلاميذ بأن عليهم مراجعة حساباتهم في مشاكل الرياضيات وكيف يمكنهم القيام بإجراءات الدخول على الحسابات؟ تذكير التلاميذ من صعوبة القواعد الإملائية والتراكيب اللغوية وكيف تستطيع التلاميذ مراقبة الأخطاء لتسهل التعلم على التلاميذ؟.
- ✓ **مساعدة التلاميذ على التركيز:** تذكير التلاميذ بمواصلة العمل و التركيز على المهمة الموكلة إليه على سبيل المثال يمكنك متابعة الاتجاهات أو تعيين شركاء التعلم. هذه الممارسات يمكن أن توجه للتلاميذ أو في قاعة التدريس بأكملها.
- ✓ **متابعة الاتجاهات:** فعالية المدرسين من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أيضا الدليل عليها مع متابعة الاتجاهات.
- ✓ **توجيهات شفوية:** بعد إعطاء توجيهات إلى الفئة ككل تقدم توجيهات شفوية إضافية للذين يعانون من اضطراب(ADHD)،على سبيل المثال طلب التلميذ إذا كان فهم الاتجاهات ثم تكرار التوجيهات.
- ✓ **توجيهات خطية:** متابعة اتجاهات في الكتابة على سبيل المثال اكتب رقم الصفحة الإحالةchalk board وتثبيته وتطبيقه وتذكير التلميذ في صفهم على طول في السبورة إذا نسي المهمة.
- ✓ **انخفاض مستوى الضوضاء:** رصد مستوى الضوضاء في الفصول الدراسية وتقديم الملاحظات التصحيحية حسب الاقتضاء، إذا تجاوز مستوى الضوضاء على مستوى المناسبة لنوع من الدرس وتذكير جميع التلاميذ قواعد السلوك في بداية الدرس.
- ✓ **تقسيم العمل إلى وحدات أصغر:** تقسيم المهام إلى أصغر وأقل تعقيدا على سبيل المثال البدء معهمبسؤالين في القراءة ثم تقديم بقية الأسئلة الأخرى.

- ✓ **إبراز النقاط الرئيسية:** الكلمات الرئيسة في التعليمات على أوراق العمل على مساعدة التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) تركز على الاتجاهات،إعداد ورقة العمل قبل أن يبدأ الدرس أوتأكيد الكلمات الرئيسية للتلميذ. قراءة الاتجاهات معا. عند القراءة تظهر في كيفية التحديد عند التلاميذ قم بتمييز مفتاح الحكم ويكتب على كل ورقة منفصلة طلب ملخص من كتاب بأكمله. في الرياضيات تظهر في كيفية إبراز الحقائق الهامة والعمليات عند التلاميذ.
- ✓ **إزالة وتقليل الاختبارات الموقوتة:** توقيت الاختبارات التي قد لا تسمح للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)على إظهار ما كانوا يعرفون بالفعل بسبب احتمال اشتغال الوقت المنقضي. السماح للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) المزيد من الوقت لاستكمال الاختبارات من أجل القضاء على "اختبار القلق" وتوفر لهم فرص أخرى، طرق أو اختبار الأشكال للتعبير عن المعرفة.
- ✓ **استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني:** عمل التلاميذ في مجموعات صغيرة إلى أقصى حد، و استخدام استراتيجيات مثل Think-pair على الحصة حيث يسأل المعلم التلاميذ إلى التفكير حول موضوع التحويل إلى منزل جديد لمناقشة وتبادل الأفكار مع المجموعة.
- ✓ **استخدام التقنية المساعدة:** جميع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) بوجه خاص يمكن أن يستفيد من استخدام التكنولوجيا (أجهزة الكمبيوتر، شاشات العرض) .مما يجعل التلميذ أكثر مرئية تسمح للتلاميذ على المشاركة بنشاط.

ج–اختتام الدروس:

فعالية الدروس اختيارها عن طريق تقديم إنذار مسبقعن انتهاء الدرس، مهام التحقق مالا يقل عن بعض التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) وإرشاد التلاميذ كيفية الاستعداد لبدء النشاط التالي.

- ✓ **توفير تحذيرات مسبقة:** تقديم إخطار مسبق أن الدرس هو أن يعلن للنهاية 5أو 10 دقائق قبل نهاية الدرس مقدار الوقت قد تحتاج أيضا إلى معرفة التلاميذ في بداية الدرس كم من الوقت أن تنجز المهمة.
- ✓ **فحص المهام:** اكتمال التكليفات على الأقل بعض التلاميذ باستعراض ما تعلموه خلال الدرس التعرف على مدى استعداد هذه الفئة هو درس كيفية التخطيط للدرس التالي.
- ✓ **عرض الدرس القادم:** قم بإرشاد التلميذ إلى كيفية الاستعداد لبدء الدرس القادم على سبيل المثال يبلغ التلاميذ أنهم يحتاجون إلى أن يكونوا بعيدا عن الكتب المدرسية وإلى ساعة من الدروس الإملائية.

2.التدخلات السلوكية:

إنه العنصر الرئيسي الثاني من فعالية التعلم على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) ينطوي على استخدام التدخلات السلوكية وتكتشف سلوك الأطفال الصغار والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)بشكل غير ناضج وصعوبة تعلم كيفية السيطرة على التلقائية وعفوية المفرط. قد تكون لديهم مشاكل تكوين صداقات مع تلاميذ آخرين في الطبقات قد تكون صعوبة التفكير في العواقب الاجتماعية من أعمالهم.

الغرض من التدخلات السلوكية هو مساعدة التلاميذ في عرض التصرفات التي تؤدي إلى التعلم من زملائه في إدارة الفصول الدراسية فكثيرة هي المشاكل التأديبية وتوفير بيئة مواتية للتعلم. عندما كان أحد المدرسين، الوقت المستهلك يجب أن يكون التفاعل مع التلاميذ

تصرفاتهم لا تركز على الدرس عرض أقل وقت متاح على مساعدة التلاميذ الآخرين، التدخلات السلوكية يجب أن ينظر إليها على أنها فرصة للتعلم بطريقة أكثر فعالية وكفاءة بدلا من فرصة على عقوبة الإعدام.

فعالية استخدام المعلمين على عدد من أساليب التدخل السلوكي على مساعدة التلاميذ في تعلم كيفية السيطرة على السلوك ولعل أهم من هذه الحرب الكلامية تعزيز السلوك المناسب.

الشكل الأكثر شيوعا من التعزيز اللفظي هو الثناء على التلميذ عندما يبدأ ويكمل نشاط معين أو المعارض للسلوك المرغوب. عبارات بسيطة مثل: "جيد" لتشجيع التلميذ على اتخاذ الإجراء المناسب. على المعلمين الثناء الفعال مع الذين يعانون من اضطراب (ADHD) غالبا ما تبحث عن الثناء على السلوك.

الاستراتيجيات الآتية تقديم بعض التوجيه بشأن استخدام الحمد من بينها:

- ✓ **تعريف السلوك المناسب أثناء إعطاء الثناء:** الحمد ينبغي أن تكون محددة على السلوك الايجابي عرض التلميذ تعليقات على تلميذ ما به حق ويجب أن يتضمن الجزء من السلوك مرغوب فيه بدلا من الثناء على التلميذ لم يكن مزعجا للفئة على سبيل المثال على المعلم الحمد بهدوء الانتهاء من حل أسئلة لفهم مادة القراءة في الوقت المحدد.
- ✓ **تقديم المديح فورا:** وكلما كانت موافقة بشأن السلوك المناسب زاد احتمال تكرار التلميذ.
- ✓ **تختلف في البيانات:** تعليقات المستخدم من المعلمين إلى مدح السلوك المناسب يجب أن تختلف عند التلاميذ للاستماع إلى بيان مدح نفسه مرارا وتكرارا قد تفقد قيمتها.

- ✓ **يتفق مع الثناء الصادق:** السلوك المناسب يجب أن يتلقى المديح المستمر. الاتساق بين المعلمين فيما يتعلق بالسلوك المطلوب المهم من أجل تجنب البلبلة على جانب من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) وبالمثل سيلاحظ التلاميذ المعلمين عند إعطاء غير صادق الثناء وهذا يجعل الثناء أقل فعالية.

من المهم جدا أن نأخذ في عين الاعتبار أن أكثر فعالية المعلمين التركيز على استراتيجيات التدخل السلوكي على الثناء أكثر من العقوبة. الآثار السلبية بشكل مؤقت يمكن تغيير السلوك، ولكنها نادراً ما تتغير المواقف فعلاً، وتزيد تواتر وشدة من سلوك غير لائق من مكافأة التلاميذ كالببغاء، وعلاوة على ذلك، يجوز فقط تعليم التلاميذ مع المهارات التي يحتاجونه إلى ما هو متوقع للتعزيز الإيجابي تنتج عنه التغييرات في المواقف التي تشكل سلوك التلميذ على المدى الطويل.

بالإضافة إلى تعزيز المجموعة الآتية على العموم أساليب التدخل السلوكي أثبتت مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

- ✓ **بصورة انتقائية تجاهل السلوك غير الملائم :** أحياناً تكون مفيدة للمدرسين بصورة انتقائية تجاهل السلوك غير الملائم هذه التقنية مفيدة بشكل خاص عند التصرف بشكل غير مقصود أو غير محتمل أو تتكرر أو لا يستهدف سوى كسب اهتمام المدرسين أو غيرهم دون تعطيل الدراسة أو التعلم من الآخرين.
- ✓ **إزالة الأذى:** المعلمين كثيراً ما تجد أن بعض الأشياء مثل لعب الأطفال، أربطة مطاطية.يشتت انتباه التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) في الفصول الدراسية، إزالة الازعاج بشكل عام من العناصر الأكثر فعالية للتلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD).
- ✓ **توفير تهدئة Mani putatives:** وفي حين أن بعض الألعاب والأشياء الأخرى يمكن أن يصرف على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)يمكن أن

تستفيد من الحصول على الأشياء التي يمكن التلاعب بها هدوء **Maniputatives**قد تساعد التلاميذ اكتساب بعض المدخلات الحسية بينما يحتاج الذين يحضرون إلى الدرس.

- ✓ **إن صمام الخروج:** السماح للتلاميذ بمغادرة بدرجة النشاط المفرط في الخطة ربما على مشوار مثل: إعادة الكتاب إلى مكتبة يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتسوية هذه والسماح لهم بالعودة إلى الغرفة جاهزة.
- ✓ **تعزيز النشاط:** يتلقى التلاميذ تعزيزا للنشاط عندما يكون مقبل على أداء السلوك المرغوب فيه.
- ✓ **عاقبة المساعدة:** يستطيع المدرسون تقديم التشجيع والدعم والمساعدة على منع التلاميذ من أن تصبح الإحباط مع الإحالة وهذه المساعدة يمكن أن تتخذ أشكالاً عديدة، من حشد الدعم نظير على تزويد مواد أو معلومات إضافية.
- ✓ **توسط الأنداد:** أعضاء الفريق نظير التلميذ يمكن أن تؤثر تأثيرا ايجابيا على سلوك التلاميذ يعانون من اضطراب (ADHD).العديد من المدارس حالياً مهتمة بوضع برامج وساطة الأقران، الذي يتلقى التلاميذ التدريس من أجل إدارة النزاعات زملائهم.

فعالية استخدام سلوك المعلمين مع تلاميذهم هذه المطالبات على تذكير التلاميذ في التعلم والسلوك في الفصول الدراسية ثلاثة قد تكون مفيدة بصفة خاصة ما يلي:

- ✓ **إقامة بسيطة nonintrusive البصرية:** إشارتها إلى تذكير التلميذ على البقاء على سبيل المثال، يمكنك الإشارة إلى التلميذ بينما يبحث له في العين، أو يمكنك من يدك، مسند راحة اليد قرب التلميذ.
- ✓ **قرب السيطرة:** عندما يتحدث مع التلميذ، التحرك إلى حيث التلميذ يقف أو يجلس. القرب الجسدي للتلميذ سوف يساعد التلميذ التركيز و الإنتباه وإلى ما نقوله.

- ✓ **الإشارات:** استخدام إشارات اليد خاصة التواصل مع التلميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)على سبيل المثال، طلب التلميذ على طرح يده كل الوقت كنت أسأل سؤال، القبضة الحديدية مغلقة يمكن الإشارة إلى أن التلميذ يعرف الإجابة المفتوحة يمكن الإشارة بالتخيل أنه لا يعرف الجواب أنت تدعو التلميذ إلى الرد إلا عندما تقوم القبضة الحديدية.

في بعض الحالات، مع الاستفادة من النشاط المفرط تعليمية تهدف إلى مساعدة التلاميذ في تعلم كيفية إدارة سلوكهم.

- ✓ **فئات المهارات الاجتماعية:** تعلم التلاميذ المهارات الاجتماعية المناسبة لاضطراب(ADHD)باستخدام منظم، على سبيل المثال يمكنك أن تطلب من التلاميذ لعب مختلفة الطراز حلول المشكلات الاجتماعية المشتركة، ومن الأهمية بمكان أن تقدم في تقييمهم هذه المهارات بما فيها هياكل الفرص للتلاميذ على استخدام المهارات الاجتماعية أن يتعلموا توفر هذه الدروس أو الخبرات إلى المدارس العامة يمكن أن يؤثر تأثيراً ايجابياً على المناخ المدرسي.
- ✓ **دورات لحل المشكلة:** لمنافشة كيفية حل الصراعات الاجتماعية إجراء مناقشات ارتجالية مع أحد التلاميذ أو مع مجموعة صغيرة من التلاميذ حيث ينشأ الصراع، وفي هذا السياق، تطلب من التلاميذ الذين يتجادلان حول قلم رصاص مثلاً لمناقشة كيفية تسوية خلافاتهما، تشجيع التلاميذ على حل هذه المشكلة عن طريق تتحدث مع بعضهم البعض في الإشراف.

العديد من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)السلوك العملي لتقييم التدخلات السلوكية الإيجابية ويدعم السلوك بما فيها العقود وإدارة خطط المكافآت المادية أو الرمزية نظم الاقتصاد من شأنه أن يساعد في تعلم كيفية إدارة سلوكهم، لأن التلاميذ من مختلف الاحتياجات الفردية، ومن المهم للمعلمين مع العائلة المعنية الأخرى. إلى تقييم ما إذا كانت

هذه الممارسات الملائمة في فصولهم، أمثلة من هذه التقنيات مع الخطوات التي يجب إتباعها عند استخدامها ما يلي:

- ✓ **تقييم السلوك الوظيفي:** هي عملية منهجية لوصف مشكلة السلوك وتحديد العوامل البيئية المحيطية الأحداث المرتبطة بمشكلة السلوك الذي يعمل عن كثب مع التلميذ بعرض مشكلة مع التلميذ بعرض مشكلة السلوك:

1) تراقب السلوك وتحدد وتعرف المشاكل لها خصائص وتعرف المشاكل لها خصائص.
2) يحدد الإجراءات أو الإحداث التي تسبق أو تتبع سلوك.
3) يحدد عدد المرات التي يحدث السلوك.

يبغي أن تستخدم لتطوير كفاءة وفعالية التدخل والدعم.

- ✓ **التدخلات السلوكية الإيجابية (الجزاءات):** هذه الطريقة على نهج النظم القائمة وتحقيق التناسق في البحوث المتعلقة بالتعرف في إطار الأوساط التي يحدث فيها باستخدام هذا الأسلوب والمدارس والأسر والمجتمعات المحلية لتصميم بيئة فعالة في تحسين السلوك، ولكن الجزاءات على الهدف من القضاء وعلى مشكلة السلوك، والاستعاضة عنها أكثر السلوك المناسب إلى زيادة المهارات وفرص تحسين مستوى الحياة.
- ✓ **السلوك خطط إدارة العقود:** تحديد الأهداف الأكاديمية أو السلوكية للتلميذ الذي يعاني اضطراب (ADHD) مع سلوك تحتاج إلى تغيير استراتيجيات للاستجابة إلى سلوك غير لائق. العمل مع التلميذ وتوجب تحديد الأهداف المناسبة مثل إكمال الواجبات و تكييف الوقت وإطاعة قواعد السلامة في فناء المدرسة، هذا الوقت الكافي لضمان أن يوافق التلميذ على الأهداف الرئيسية الهامة وإدارة العقود السلوكية للخطط عادة ما تستخدم مع التلاميذ بدلاً من فئات كاملة، وأن تكون مستعدة مع مدخلات من الوالدين.

- ✓ **الفوائد الملموسة:** استخدام المكاسب الملموسة في تعزيز السلوك المناسب هذه المكافآت يمكن أن تتضمن الملصقات و الامتيازات مثل: وقت إضافي في الرسم، الرياضة، وينبغي إشراك التلاميذ في اختيار المكافأة، إذا كان الأطفال يستثمرون المكافأة فمن الأرجح العمل.
- ✓ **المنطلق نظم الاقتصاد:** استخدام النظم الاقتصادية لتحفيز التلميذ على تحقيق الهدف السلوكي في العقد على سبيل المثال، يمكن أن تكسب نقطة لكل واجب منزلي في الوقت، في بعض الحالات، كما يخسر التلميذ الذي لا يكمل واجب في الوقت، بعد حصوله على عدد محدود من النقاط يحصل التلميذ على مكافأة ملموسة، مثل وقت إضافي في الرياضة "حرية" رمزية نظم الاقتصاد غالباً ما تستخدم في الفصول، بدلا من مجرد عن كل تلميذ.
- ✓ **الإدارة الذاتية:** تدريب التلاميذ على رصد وتقييم سلوكهم دون التغذية المرتدة باستمرار من المعلم في نظام الإدارة الذاتية. المعلم يحدد السلوكيات التي يديرها التلاميذ على تقييم خطي الذي يتضمن معايير الأداء لكل تصنيف المعلمين والتلاميذ بشكل منفصل معدل سلوك التلاميذ خلال النشاط مقارنة درجات التلميذ يكسب نقاط المباراة إذا التصنيفات أو في نقطة واحدة لا تتلقى نقطة إذا تقييمات أكثر من نقطة واحدة إلى جانب نقطة يتبادل الامتيازات.مشاركة المعلمين مع الوقت يصبح التلميذ مسؤول عن الرصد الذاتي.

3.إقامة الفصول البيئة التعليمية(التهيئة التعليمية):

أما العنصر الثالث من إستراتيجية فعالة لتعليم التلاميذ مع المادية يشمل اضطراب (ADHD) إقامة الصفوف وكثيراً ما كان التلاميذ قد يواجهون صعوبة في التكيف مع البيئة المنظمة من المدرسة، تحديد ما هو مهم التركيز عن العمل المسند، سهولة تشتت التلاميذ

أو المجاورة في الفصول الدراسية مع اضطراب(ADHD)الاستفادة من إقامة الحد للتشتت في بيئات الفصول الدراسية ومساعدتهم على المهمة، بعض أماكن الإقامة المادية وبيئات التعلم في الفصول الدراسية يمكن أن تفيد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

- ✓ **ترتيبات جلوس التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD):** واحدة من الأكثر شيوعاً الاقامة البيئة المادية في الفصول الدراسية التي تشتمل تحديد مكان وجود التلميذ سيجلس مع الذين يعانون اضطراب (ADHD) جلوس ثلاث مهام خاصة قد تكون مفيدة بصفة خاصة:
- ✓ **مقعد التلميذ قرب مدرّسه:** تكليف التلميذ على المقعد قرب مكتبك للجلوس هذا يوفر فرصاً مهمة للمراقبة، وتعزيز التلميذ على سلوك المهمة.
- ✓ **مقعد التلميذ القدوة:** تكليف التلميذ على السلوك مهمة التلميذ قدوة، ترتيب هذا المقعد يوفر فرصة للتلاميذ إلى العمل على نحو تعاوني والاستفادة من نظرائهم في هذه الفئة.
- ✓ **توفير تشتت مناطق العمل:** كما سمحت مساحة والمعلمين أو تتيح هادئة تشتت منطقة الدراسة اختيار الزمن، وينبغي أن نوجه التلاميذ إلى هذه المنطقة بشكل خاص وصمت من أجل تجنب ظهور العقوبة.
- ✓ **أدوات تعلميه في البيئة المادية**

استخدام المعلمين ذوي المهارات والأدوات التعليمية الخاصة إلى تعديل الفصل الدراسي (بيئة التعلم) واستيعاب الاحتياجات الخاصة من التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD). كما رصد البيئة المادية مع مراعاة احتياجات هؤلاء التلاميذ الآتية أدوات وتقنيات قد تكون مفيدة:

- ✓ **المؤشرات:** تعليم التلميذ استخدام مؤشر على تعقب الكلمات المكتوبة على الصفحة، على سبيل تقديم التلميذ مع الإشارة إلى مرجعية لمساعدته أو متابعته على طول عند التلاميذ تتحول القراءة بصوت عال.
- ✓ **ملاحظة على التلاميذ في الوقت الدرس هو البدء من وقت الابرام:** وضع مؤقت إلى الإشارة للتلاميذ أنه لديهم متسع من الوقت في الدروس وضع مؤقت في مقدمة صفوف التلاميذ يمكن أن تحقق المؤقت انظر كيف لمتسع الوقت، المطالبات المؤقتة يمكن استخدامها، فعلى سبيل المثال يمكن رصد التقدم المحرز خلال 30 د الدرس إذا تمّ تعيين مؤقت لمدة 10 د ثلاثة مرات.
- ✓ **قاعة التدريس:** أن مستوى الضوضاء في الفصل عالية جداً ويجب أن تكون هادئ، هذه الممارسة يمكن أن تستخدم أيضا للإشارة إلى أنه حان الوقت لبدء التحضير الدرس التالي.
- ✓ **الاستخدام السليم للأثاث:** المكتب والكرسي يستخدم بصفة تناسب التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)مع ضرورة أن يكون الحجم الصحيح، وما لم يتم ذلك فإن التلميذ سوف يكون أكثر ميلا إلى الغضب والملل. وكقاعدة عامة من الإبهام هو أن التلميذ يجب أن يكون قادراً على سطح المكتب أو ذقنه تتناسب تناسباً حسناً في اليد.

ينبغي التأكيد على أن هذه الأساليب هي أيضا مفيدة للغاية بالنسبة لجميع التلاميذ قد أثبت نجاعتها هذه الاستراتيجيات التعليمية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)، فهذه هي المكونات الرئيسية الثلاثة من أي إستراتيجية ناجحة في تعليم التلاميذ دروس أكاديمية من اضطراب(ADHD) في التدخلات السلوكية، والفصول الدراسية خلال دمج هذه التقنيات الثلاث في التعليمية اليومية ممارسات إدارة الفصول والمعلمين على تحسين

الأداء الأكاديمي وسلوك التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). وفي القيام بذلك والمدرسين على تهيئة وتعزيز بيئة التعلم على جميع التلاميذ.

الدراسات والمنشورات والمقالات التي ذكرت في الأول قبل ذكر المكونات الثلاث الأساسية لنجاح أي إستراتيجية فهي متصلة في تناولها التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) في تحديد ومعالجة وتعليم هذه الفئة من التلاميذ.

لأن العالم به أعداد كبيرة من أعراض التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).تشير إلى أن مجال التعليم بحاجة إلى المزيد من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة لمعالجة السلوكية المتصلة بالنظام ودعم نموهم الأكاديمي.

لا لشيء فقط لنجعلهم قادرين على وضع المعلومات في ذكراهم واسترجاعها عند الحاجة لنساعدهم على فهم المفردات وفهم ما يقرؤون ومعالجة اللغة ليكونوا قادرين على التحرك بكفاءة ذهاباً وإيابا بين ما يرونه في شكل مطبوع وما يتم تخزينها في ذاكراتهم على اختلافات أنواع الذاكرة القصيرة والعاملة وطويلة المدى، حتى المدى يستطيع معالجته للمعلومات الجديدة ووضعها في الذاكرة طويلة المدى لبحث واسترجاع المعلومات عندما يحتاج إلى تذكرها مرة أخرى وحفظ كميات من المعلومات في الذاكرة طويلة المدى غير محدود، حتى يكونوا قادرين على تركيز انتباههم من أجل فك شفرة الكلمات.

40-المعـــــــــلم

المعلم هو أحد العناصر الأساسية في عملية التدريس والتعلم ،التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)لأنه غالباً في الفصول الدراسية تتطلب مساهمة المعلمين المتكررة، لا بصفة عامة لمواكبة أقرانهم في الحقل الأكاديمي، كثيراً ما تتطلب خدمات إضافية بسبب

صعوبة كبيرة مع جميع جوانب التعلم، وبالإضافة إلى ذلك، فإن هناك أعداد كبيرة من التلاميذ الذين لا تشخص واقع الظروف من الاكتئاب والقلق، معالجة هؤلاء التلاميذ مع الأدوية المنشطة في هذه الحالات هو مرض عقلي وقد تجعله الظروف أسوأ بكثير.

(Patricia villa et al،2013)

وفي الآونة الأخيرة أصبحت المدارس تشارك بدرجة أكبر في تقديم الاختبارات لتحديد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD).

(Brooksr, etal)

نجاح أي استراتيجية تدريسية خصوصا مع هذه الفئة يتوقف على جهود المعلمين في كونهم يختلفون في تنفيذ أو رفض الإستراتيجية فيؤدي إلى فشل الاستراتيجية، ومن المنطقي يترتب على ذلك درجة المدرسين في إمكانية نجاح أي استراتيجية لأنه يملك دوراً رئيسياً في تنفيذ الاستراتيجية.

وقد أشارت أبحاث أخرى أن المعلمين حددوا العديد من الحواجز على التعلم عند العمل مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) من أخطر العوائق تشمل الوقت اللازم لأداة خاصة التدخلات، عدم تدريب المدرسين، حجم الفصول الدراسية، بينما يرجح آخرين الذين يدعون المعلمين الى دليل المفاهيم حول الإستراتيجيات المتغيرات الأخرى بوصفه وسيلة تتسم بالمرونة والإبتكارية والفعالية لتقديم الدور، في حين أن بعض الأنشطة تتطلب المزيد من الجهد على المعلم من المعلمين الآخرين كيف ينظرون إلى التلميذ إذا كان يمكن أن تؤثر أو لا يحتمل أن توفر ما يلزم من جهود.

تقريباً جميع التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) يشكلون مجموعات فريدة من التحديات السلوكية والأكاديمية للمعلمين، الاختلافات في التصورات عن صعوبة العمل مع هذه الفئة من التلاميذ قد يكون جزئياً بحسب خطورة الاضطراب.

الضغط الذي يعيشه المعلم في العمل مع التلاميذ الذي يعاني اضطراب (ADHD)هوغالباً ما يرتبط بطبيعة محددة تظهر في الأعراض، ان معلمي المرحلة الابتدائية هم أكثر دراية بشأن الإستراتيجيات من أساتذة المراحل الأخرى.

إن التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) يدل معارضة السلوك العدواني أو اجتماعية تعوق والتنظيم كانت مصنفة على أنها أكثر الأوقات العصبية في العمل مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) مع الذين لم يكن لديهم مشاكل.

وقد درست عدة تحقيقات عوامل تحكم المعلم التصورات بشأن التدخلات للتلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD)التيار المتردد من التدخل قد يكون بطريقة مختلفة على أساس تناسبي على سن التلميذ أو نوع من السلوك تظهر خطورة، بالإضافة إلى ذلك، قبول المعلمين القدرة على نوع من السلوك معين من التدخل قد تكون المعلومات خلال التقييم، في هذا تحقيق قبول المعلمين كان أعلى عند الأداء التنظيمي وصف السلوك مشكلة في التقييم على الحالة، أن المعلمين يفضلون التدخل الإيجابي على التدخل السلبي، كما أظهرت دراسة على عينة من المعلمين أنهم يميلون إلى تفضيل أنشطة المراحل الأولى وتعزيز النهج البرنامجي في أن تأخذ أقل وقت لتنفيذ أقل اقتحاماً على الدراسة.(Kelly ,D.et al).

دور المعلم مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD):

على احتمال لأي معلم أن يكون هناك نسبة من هذه الفئة من التلاميذ ، ومن ثم ينبغي أن يكون جميع المعلمين على علم من كيفية اكتشاف اضطراب (ADHD) وكيف يمكن العرض بدقة إلى العلاج، وكيف يمكن أن يساعد التلميذ على تحقيق النجاح عن طريق تشجيع استخدام استراتيجيات لإظهار نقاط القوة لديهم.

دوره مهم جداً لهذا التلميذ: حيث أشار **هاري ك. وونع (2005)** الذي هو باحث في مجال نماء الطفل في أحد كتبه:" أن الطفل العادي يستقبل 12د كل يوم من اهتمام من والديه" (ص76)، إذا كان الحد الأدنى من اهتمام الوالدين 12د هو حالة الأطفال قد تنفق المزيد من الوقت مع مدرسين من مع ولديهم على أفضل وجه ممكن الفرق في حياة التلميذ الذي يعاني اضطراب(ADHD)، يجب أن يكون المعلمون على علم بأفضل استراتيجيات للكشف والعلاج والتعلم لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) للنجاح في مساعدتهم والأخذ بأيديهم . (jamie, A .et al ,2006).

أما دوره عند **جانييه** فعليه أن يعرف مستويات تلاميذه وأن يبدأ تدريسهم من المستوى الذي وصلوا إليه ضروري لإستمرار عملية التقويم بصورة دورية للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة وكذلك أن يعتمد في تخطيطه لدروسه على **تحليل المهمة** بحيث يكتب الأهداف في صورة سلوكية، ويضع الهدف الأساسي (النهائي) في قمة الهرم التعليمي وينظم الأهداف، الأهداف الأخرى تحت الهدف النهائي بصورة تحقق التكامل مع بعضها البعض للوصول إلى الهدف النهائي من التدريس، وذكر أيضاً **جانييه** أن هناك عوامل داخلية (المهارات الذكائية، الحقيقية...) وعوامل خارجية (الاعادة، التعزيز....) تؤثر في عملية التعلم، فعلى المعلم أن يكون ملماً بها وأن يتحكم في العوامل الخارجية قدر الإمكان، وأن يدرس ويحلل العوامل الداخلية ويستفيد من التخطيط والتنفيذ أو في تقويم التدريس. (أحمد الحكيمي، دس).

ومنه فإن المعلم يجب أن يكون قادراً على اكتشاف التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) خلال استراتيجية معقدة كوسيلة للجمع بين الأعراض، وحتى يكون هذا ينبغي أن يتلقي ويتم اعداداهم وتأهيلهم على خلفية اضطراب (ADHD)حتى يمكنهم من مساعدتهم كما ينبغي. يجب أن يكون بين المعلم و لتلاميذ ته الحب الحقيقي لما فيه الكفاية لقضاء الوقت في التعرف على نقاط القوة لدى التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) ،ومن ثمة يمكن للمعلم تكليف التلميذ وفق لهذه القوة حتى يكون في طريق النجاح، البحث يقوم على ثقة تعتقد اعتقاداً راسخاً حتى التلميذ يأمل في النجاح.

خلاصة الفصل:

فالرسالة الرئيسة من نتائج الدراسة هو الهيكل التنظيمي من الفصول الدراسية في تقديم الدعم الفعال للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) في تحقيق مستويات مماثلة مع نظرائهم الذين يدرسون معهم، وأن ادارة المدارس والصفوف هي من العوامل الرئيسية لتمكين هذه الفئة من التقدم في تعليمهم، أنهم يسعون الى الهدوء، تنظيم بيئة التعلم التي تستجيب لتقلب انتباهه يتطلب حفز العقلية وتتخللها مجموعة متنوعة،وفي نهاية المطاف هذه الفئة من التلاميذ بحاجة الى العمل بدون أن تكون على قبول العمل أوجه القوة والضعف وتطوير المعارف والمهارات اللازمة للعمل بصورة مستقلة في المجتمع.

السياسات التعليمية القائمة تحتاج الى معالجة هذه المسألة،أن اتباع نهج أكثر مرونة في ادارة الصفوف وأساليب التعلم، المبادئ التوجيهية من المنظمات المهنية الحاجة الى ضمان أن التعليم والتدريب يؤهل المدرسين والعاملين في المجال الصحي مع المهارات والمعارف على العمل التعادلي الى تقديم دعم منسق هؤلاء التلاميذ بحاجة الى التخصصات والمنظمات.

لذلك ستحاول هذه الدراسة بالمساهمة ولو بجزء بسيط في مساعدة هذه الفئة من التلاميذ باقتراح الدراسة لهم هذه الاستراتيجية ولمعرفة مدى فعاليتها أو عدمه في الجانب الميداني.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1-عينة الدراسة

2-وصف أدوات جمع البيانات

3-الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

خلاصـــــة الفصـــــل

تمهيـــــد:

البحث العلمي كأي نشاط بشري، يحتاج إلى تخطيط يسير الباحث وفقاً له حتى يُنهي دراسته ويصل إلى هدفه، وأفضل ما يجري من إجراءات خطة الدراسة هي الدراسة الاستطلاعية أوماتسمى كذلك بالدراسة المبدئية، هدفها مجرد استطلاع واستكشاف لإجراءات خطة الدراسة والتدريب عليها، قبل المرور إلى الإجراءات الدراسة الأساسية.

لذلك فإن الدراسة الاستطلاعية تملك دوراً كبيراً في مجرى الدراسات إذا تساعد على استكشاف الأرض ووضع أداة الدراسة، وكلما التزمت الدراسة الاستطلاعية بالمنهجية العلمية واتساع إطارها كانت نتائجها أفضل.

وقد كان الهدف من هذه الدراسة ما يأتي:

1) تشخيص التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط من خلال استبيان قائمة ملاحظة سلوك التلميذ، وتصنيفهم يكون من جانب المعلمين.
2) التعرف على مدى وضوح صياغة العبارات التي تعبر عن الاختبار التحصيلي من أجل قياس تحصيل التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط للمفاهيم اللغوية النحوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بعد عرضه على مجموعة من المحكمين.
3) ضبط التصميم التجريبي من طرف مجموعة من الخبراء المحكمين. "الذي يشير إلى الإطار الفكري الذي تجري التجربة ضمنه." (دونالد آري وآخرون 2004، ص:338)

4) استطلاع أولي لتحديد المدرسة التي ستجري فيها التجربة ومعيارها يكون هي التي تتوفر على أكثر عدد من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قليلي الانتباه مفرطي النشاط.

5) التعرف على مدى وضوح صياغة العبارات التي تعبر عن إستراتيجية تحليل المهمة المستخدمة من أجل رفع مستوى القراءة (فهم المقروء- التراكيب اللغوية). لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط بعد عرضها على مجموعة من الخبراء المحكمين.

1. عينة الدراسة:

تمثلت العينة منالتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أُختيرت للأسباب الآتية:

- ✓ يكون المعلم أو المعلمة قد تعرف إلى التلاميذ بالقدر الكافي واستطاع تميّز سلوكهم وبالتالي يسهل عليه تطبيق قائمة ملاحظة السلوك التلميذ.
- ✓ إلمام تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمهارات القراءة مما يمكن الباحثين من تطبيق الكثير من الأدوات بطريقة جماعية.
- ✓ سهولة تعرف على حالات الضعف العقلي الطفيف كلما تقدم عمر الطفل وتلك الحالات قد تتداخل مع حالات اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المراحل العمرية المبكرة.
- ✓ اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يصل إلى قمة ظهوره بين الثامنة والعاشرة من العمر، أي منتصف الطفولة المتأخرة (9-12 سنة) وتُعد هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات النفسي نسبياً، بخلاف المرحلتين السابقة أو اللاحقة لها، ولذا فاضطراب (ADHD)في هذه المرحلة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث.

مرّ اختيار العينة بمرحلتين، اختيرت العينة في المرحلة الأولى بطريقة عشوائية ينتمون إلى ابتدائيتين من مقاطعات بلديتي ورقلة والرويسات، قبل أن يرخص مديرية التربية بمدينة ورقلة بإجراء الدراسة وهذا بطلب من مديرية التربية حيث طلبت من الطالبة أن تعمل جولة استطلاعية على عينة الدراسة حتى تحدد المدارس التي تحتوي على عدد من عينة الدراسة المناسبة، بعدها ترخص مديرية التربية بمدينة ورقلة للطالبة بإجراء الدراسة، لذلك مرّ اختيار العينة بمرحلتين حيث تم اختيار المدارس الابتدائية بطريقة عشوائية ثم تمّ اختيارها بإعطاء كل مدرسة رقماً معيناً على ورق ثم تسحب ورقة تحمل رقماً معيناً وبناء على الرقم تمّ اختيار المدارس الابتدائية.

ثمّ توزيع الاستبيان قائمة ملاحظة سلوك التلميذ الخاصة بأعراض اضطراب (ADHD) على المعلمين الذين يدرّسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي باللغة العربية على الأقل درسهم (6) أشهر حتى يستطيع تشخيص التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). بحسب قائمة ملاحظة السلوك التلميذ المعطاة لهم من قبل الطالبة.

تلقت الطالبة بعض الصعوبات في هذه المرحلة وذلك راجع للأسباب الآتية:

- ✓ امتناع بعض المعلمين على الإجابة على الاستبيان مبررين ذلك على حسب قولهم أنهم لا يستفيدون من البحوث ولا تصلهم نتائجها للاستفادة منها.
- ✓ امتناع بعض المعلمين عن الإجابة على الاستبيان مبررين ذلك لعدم وجود رخصة من مديرية التربية لمدينة ورقلة بإجراء بحث ميداني.
- ✓ عدم إرجاع الاستبيانات من طرف المعلمين.
- ✓ هناك استبيانات تم استبعادها للذين ليس لديهم تلاميذ يعانون من اضطراب (ADHD).

وبعد الفرز ودراسة الاستبيانات المسترجعة وترتيبها بحسب عدد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). تمّ اختيار المدرسة التي كانت تتوفر لديها أكبر عدد من التلاميذ

الذين يعانون من اضطراب (ADHD). وكانت أكبر هذه المدارس عدداً هي **مدرسة وريدة مداد** بلدية الرويسات ورقلة. حيث كان عدد حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) في هذه المدرسة (14) تلميذاً من أصل(68) تلميذاً يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وعليه ثمّ اختيارهم في المرحلة الثانية بطريقة قصديه وفقاً لتوفر كل الشروط: تلميذ يدرس في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ويعانون من اضطراب (ADHD) ومن هنا رخصت مديرية التربية لمدينة ورقلة للطالبة لاستكمال بقية الإجراءات الدراسة الميدانية **بمدرسة وريدة مداد** ببلدية الرويسات فيها والتي تحمل رقم: 333/ م. ت. ت/م^2. ح/ 2014 (أنظر الملحق رقم:15). كما أضافت في الرخصة مدرسة ابتدائية احتياطاً **(الصفراني عبد القادر)** ببلدية ورقلة بحسب الترتيب الذي وضعته الطالبة للإبتدائيات على حسب عدد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

2.وصف أدوات جمع البيانات:

بناءاً على ما تقتضيه أهداف الدراسة ثمّ الاعتماد على مجموعة من الأدوات فيمايلي وصف مفصل لهذه الأدوات:

1.2. قائمة ملاحظة سلوك التلميذ:

الأداة: استبيان لتحديد عدد التلاميذ ذوي (ADHD) باعتبارها أداة أولية.

تتقسم هذه الأداة إلى جزأين حيث يترابط كل جزء منها ترابطاً منطقياً

1.1.2. تحديد القدرة أو السمة إجرائياً:

1.2.1.2. صعوبات الانتباه: من أكثر أعراض اضطراب (ADHD) انتشاراً حيث يعني عدم القدرة على الانتباه، درجة الانتباه والتركيز قصيرة جداً، غير قادرين على التنظيم، يظهرون كأنهم ليسوا مهتمين لما حولهم، يجدون صعوبة في بدء وإكمال ما

يقومون به من نشاط، خصوصاً ما ظهر أنه ممل أو متكرر أو فيه تحدي أو تفكير كأنهم لا يسمعون عندما يتحدث معهم ولا ينفذون الأوامر المطلوبة منهم، يفقدون أغراضهم وينسون أين وضعوا حاجياتهم، كتبهم وأقلامهم.

2.2.1.2. فرط النشاط: فرط الحركة وزيادة النشاط علامة مميزة حيث يرى الطفل يتلوى، يتململ، لا يستطيع البقاء في مكانه أو على مقعده نراه يجري في كل مكانيتسلق على كل شيء، كثير الحركة لا يهدأ، يتكلم بلا هدف محدود يحدث ذلك في القسم، كما يجد صعوبة في التأقلم واللعب مع الأطفال الآخرين.

3.1.2. القدرة أو (السمة) تحليلاً إجهاد يا:

تمّالتحليل الإجهادي عن طريق مسح ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوثالكتب وبعض مواقع الإنترنيت التي تناولت خصائص اضطراب (ADHD). حللت هذه الخصائص إلى فقرات التي تعتبر مشتركة بين عدد كبير من الدراسات والبحوث والكتب وبعض مواقع الإنترنت، وبناءاً على هذه البنود أي الفقرات حددت الخصائص السلوكية التي يتميز بها التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD).

كما يوجد هناك محكمين قيّموا هذه الفقرات على أنها مناسبة، أو غير مناسبة لخصائص اضطراب (ADHD) وعن طريق التحليل الإجهادي تم اختيار قدرتين:

1) **صعوبات الانتباه:** والذي اشتمل على (10) عناصر تميز صعوبات الانتباه وهي:

- عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل.
- صعوبة في الاستماع عندما يتحدث إليه أحد.
- عدم القدرة على متابعة تعليمات المعلم.
- ضعف تنظيم المهام.

- ضعف تنظيم الأنشطة.
- تجنب المهام التي تتطلب مجهوداً عقلياً.
- كثير السرحان أثناء الدرس.
- غالباً ما ينسى إحضار الأدوات اللازمة للدرس (مقلمة، الأقلام، الكراس، الكتاب، اللوحة..).
- سهولة الاستقطاب إلى المثيرات الخارجية بعيداً عن المهام التي تقوم بها.
- ينتبه عندما يطلب منه ولفترة قصيرة جداً.

2) فرط النشاط: والذي يشمل على (9) عناصر تميز فرط النشاط وهي:

- قلق.
- التململ (اهتزاز الأرجل أو يرتبك في الجلوس بخجل أو بتوتر عصبي).
- حركة مفرطة (يترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمان).
- ثرثرة في الحديث (التحدث بتلقائية) ويصدرون أصواتاً محدثون ضوضاء.
- مقاطعة الآخرين (المعلم، الزملاء،..).
- كثرة حركات الرأس والعينين (يتحرك كأنه سائق السيارة أو بنشاط مندفع).
- يتسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح.
- غالبا ما يجد صعوبة في بداية المهام أو أنشطة وقت الفراغ.
- التسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها.

4.1.2. تحديد أوزان العناصر:

أسفرت النتائج لما عرضت الأداة على مجموعة من المختصين في مجال القدرتين من أجل إعطاء أوزان خاصة بالعناصر في تحديد التوزيع النسبي للبعدين إلى تحديد أوزان فقرات البعد الأول الخاصة بصعوبات الانتباه بـ (47.37%) أي ما يقابل (9) فقرات من أصل

(19) فقرة للاستبيان ككل و(52.63%) للبعد الخاص بفرط النشاط أي ما يقابل (10) فقرات من أصل (19) فقرة للاستبيان.

5.1.2. اقتراح البنود أو الوحدات:

لقد قامت الطالبة بمسح ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص اضطراب (ADHD) لاستنباط الخصائص السلوكية التي تتميز بها هذه الفئة من التلاميذ والتي يمكن ملاحظتها بمعرفة المدرسين، كما استعانت الطالبة بالأفكار النظرية والمعلومات التي يمكن أن تساهم في وضع صياغة قائمة شاملة تتناول الخصائص السلوكية للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)، ثم اشتقت الطالبة فقرات هذه الأداة من الإطار النظري للدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف عن الخصائص السلوكية لذوي التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وكان معيار الطالبة في انتقاء هذه الخصائص هو اتفاق على الأقل ثلاث دراسات على وجود الخاصية ومن ثم فإن رد كل خاصية إلى الدراسات والبحوث التي كشفت عنها أو أكدتها كما اتضح ذلك في جانب لهذه الدراسة– يعتبر من أقل الصدق المنطقي أو صدق التكوين أو المحتوى لهذه الأداة، حيث يعتمد هذين النوعين على مدى تمثيل الأداة للميدان الذي تقيسه من خلال تحليل الخصائص التي يراد قياسها تحليلاً يكشف عناصرها وأقسامه الرئيسية (أنظر الملحق رقم:16) يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الإنترنت التي اشتقت منها بنود هذه الأداة.

وتمثل هذه الأداة الخصائص التي تواتر الاتفاق عليها بين هذه الدراسات وقد بلغ عدد هذه الفقرات (19) فقرة وقد قامت الطالبة بتصنيف هذه الخصائص إلى بعدين (مجموعتين) نوعية هي:

- الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات الانتباه.
- الخصائص السلوكية المتعلقة بفرط النشاط.

وقد أعدت هذه الخصائص بحيث تتمايز الاستجابة عليها بمعرفة المعلم في مدى ثنائي:

- لا: عندما لا توجد الخاصية لدى التلميذ.
- نعم: عندما تتواتر ردود الخاصية.

6.1.2. خطوة تعليمات الأداة:

أرفقت الأداة بتعليمات تطلب من المعلم والمعلمة بناء على ملاحظاته اليومية وخبرته الميدانية، بتحديد التلاميذ الذين يتصفون على الأقل بـ(6) أعراض في كل جزء من الاستبيان لمدة (6) أشهر على الأقل الواردة في عبارات الاستبيان بوضع علامة (x) في خانة (نعم). كما طلب من المعلمين والمعلمات ملء المعلومات الشخصية.(أنظر الملحق رقم :17) الذي يوضح قائمة ملاحظة سلوك التلميذ.

7.1.2. مفتاح التصحيح:

يطلب من المعلم (ة) الإجابة على (19) فقرة تتعلق بخصائص اضطراب (ADHD) ويقابل كل فقرة ببدلين للإجابة عليها: نعم/ لا حيث تمنح الدرجة (1) على كل خاصية يتواتر ردودها لدى تلميذ، وفي حالة عدم وجود الخاصية عند التلميذ تعطي الدرجة (0).

تدل تواجد (6) أعراض فأكثر في كل جزء من الاستبيان مكرر لمدة (6) أشهر على الأقل على أن التلميذ مصاب باضطراب (ADHD) وتجدر الإشارة إلى أنه قبل البدء في عملية التصحيح يجب مراعاة الإجابة على الأداء فإذا كانت الأعراض التي أشرت عليها أقل من (6) أعراض في أحد جزئي الاستبيان أو في كليها تلغي الورقة.

8.1.2. الخصائص السيكومترية:

تمّ حساب الخصائص السيكومترية للأداة المتمثلة في الصدق والثبات وهو ما سوف تتعرض له الدراسة في العنصر الموالي لهذا الفصل.

9.1.2. المعيـــــــار:

يحدد الدليلالتشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية المعايير التشخيصية أن (6) أعراض من عدم الانتباه وأيضا (6) أعراض من فرط النشاط قد استمرت ستة أشهر على الأقل، وبلغت درجة غير تكيفيه وغير منسقة مع نمو الطفل إذا توفر هذا المعيار فنقول عنه أنه يعاني من اضطراب (ADHD).

2.2.اختبار الذكاء المصور يناسب الأعمار من (8- 17) سنة أعده أحمد زكي صالح.(أنظر الملحق رقم: 18)

(ناصر الدين أبو حماد، 2011، ص: 552)

أعدّه **أحمد زكي صالح(1973)** ويهدف إلى قياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8- 17) سنة وهو اختبار غير لفظي جمعي، تستخدم فيه اللغة في إعطاء التعليمات للمفحوصين، يتكون الاختبار من (60) مفردة في كل مفردة خمس صور بينهم أربعة مفردات متشابهة في المضمون أو الخاصية، ويطلب منه أن يحدد الصورة التي لا تدخل ضمن هذه العلاقة ويعتمد هذا الاختبار على تعريف **سبيرمانSpearman** للذكاء وهو عامل عام يمكن قياسه بقدر الفرد على إدراك العلاقات والمتعلقات بين الأشياء والوقت المخصص للاختبار هو (10) دقائق.

تهدف هذه الأداة إلى تقدير ذكاء التلاميذ واستبعاد التلاميذ المتأخرين دراسياًثم تطبيق الأداة في المدة ما بين 2014/01/12 إلى 2014/01/14

وبناءاً على هذه الخطوة أصبح عدد التلاميذ عينة الدراسة من(14) تلميذاً يدرس في السنة الرابعة يعاني من اضطراب (ADHD) إلى (12) تلميذاً.

أمّا فيما يخص الخصائص السيكومترية للاختبار الصدق والثبات وهو ما سوف تتعرض له الدراسة في العنصر الخاص بالخصائص السيكومترية .

3.2. بناء المخطط التجريبي للدراسة:

إن المخطط التجريبي أو مخطط التجربة هو أداة التجريب " على غرار وثيقة الأسئلة مخطط أو دليل المقابلة وإطار الملاحظة" (موريس أنجرس، 2004، ص:268) تبنى من أجل إخضاع العناصر للتجربة.

وعليه تمّ إعداد استمارة التحكيم التصميم التجريبي وتوزيعها على عدد من المحكمين المختصين في علم النفس وعلوم التربية لمساعدة الطالبة في بناء المخطط التجريبي للدراسة (أنظر الملحق رقم: 19).

حيث طلبت منهم الطالبة أي الخبراء المحكمين التحكيم في استمارة تحكيم التصميم التجريبي فيما يخص الجوانب الآتية:

- ✓ مدى مناسبة خطوات اختبار العينة.
- ✓ مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.
- ✓ مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.
- ✓ مدى مناسبة المدة الكافية بين التطبيقين البعدي والتتبعي.
- ✓ مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع.
- ✓ مدى مناسبة الأدوات الخاصة بقياس نتائج التجربة.
- ✓ مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة.

وفي النقطة الخاصة بالخصائص السيكومترية للأدوات سيتم العرض والتعليق على نتائج التحكيم تبعاً للنقاط التي أعطتها الطالبة لهم.

وفيما يلي توضيح بعض خطوات التصميم التي لم يتم التعرض لها:

تحديد المتغيرات التجريبية وغير التجريبية.

1. المتغيرات التجريبية:

- **المتغيرات المستقلة التجريبية:** وقد اعتمدت الطالبة في هذه الدراسة على متغير مستقل واحد ألا وهو "**تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة**".
- **المتغير التابع:**

✓ التخفيف من أعراض حدة أعراض اضطراب (ADHD) لدى تلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

✓ التحصيل الدراسي في مادة القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية)؛أي دعم نموهم الأكاديمي.

2. المتغيرات غير التجريبية: وهي المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع، وقد ثبتت في الدراسة وهي:

✓ **مستوى الذكاء:** وقد تم قياسه عن طريق اختبار الذكاء المصور لـ **أحمد زكي صالح.**

✓ **المستوى الدراسي:** السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

✓ **السن:** أُختيرت العينة من سن (9 – 12 سنة).

✓ **البصر:** اختبار حدة بصر التلاميذ باستخدام جهاز **(لوحة سينيلين)**

✓ **السمع:** الاعتماد على تقديرات المعلمة.

4.2. الاختبار التحصيلي (القبلي– البعدي):

وهو من أحد أدوات القياس التي تقدم معلومات عن مدى اكتساب واستيعاب الفرد للخبرات المعرفية لمستوياتها المختلفة والمهارات التي يتم دراستها" (وليد كمال القفاص،2011، ص 64).

"وهو بذلك إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه المتعلم" (سامي ملحم، 2002، ص194). وتتيح الاختبارات التحصيلية الفرصة لمعرفة الخصائص الفعلية والشخصية للمتعلمين، كما يمكن استخدامها في تطوير أساليب التدريس وتعديل النماذج والممارسات وتوجيه المتعلمين وفقاً لقدراتهم وميولهم وطاقاتهم العقلية. (عبد المجيد منصور وآخرون،2010، ص 355).

أعدّ الاختبار التحصيلي لتحقيق الأهداف الآتية:

- ✓ استخدامه كاختبار قبلي لقياس معرفة التلاميذ واستخدامهم لفهم المقروء والتراكيب اللغوية قبل تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة (المجموعة التجريبية).
- ✓ استخدامه كاختبار بعدي لقياس تحصيل أفراد عينة الدراسة في اختيار (فهم المقروء والتراكيب اللغوية) بعد تطبيق الإستراتيجية تحليل المهمة (المجموعة التجريبية).
- ✓ استخدام النتائج المحصل عليها منه لإجراء المقارنات واختبار فرضيات الدراسة.

ينقسم هذا الاختبار التحصيلي إلى جزأين (فهم المقروء– التراكيب اللغوية):

1.4.2. تحديد القدرة أو السمة المراد قياسها:

يحتوي هذا الاختبار التحصيلي على قدرتين، القدرة الأولى فهم المقروء وتسمى القدرة الثانية التراكيب اللغوية لدى تلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

2.4.2. تعريف القدرة أو السمة إجرائياً:

1.2.4.2. فهم المقروء:

هو الصلة بين نص يقرأه التلميذ أو يسمعه وبين إدراك ما يبغي الكاتب أو القائل إيصاله كي يفي برسالته، وفي الدراسة الحالية يقصد به قياس المهارات الآتية في الاختبار التحصيلي المقترح:

- الإجابة على أسئلة تقيس فهم المقروء.
- تحديد المرادف لبعض الكلمات من النص.
- تحديد المضاد لبعض الكلمات من النص.

2.2.4.2. التراكيب اللغوية:

يقصد بالتراكيب اللغوية قسم الكلام الذي يستقل عن غيره: كالاسم والفعل، والحرف ثم ما يركب من هذه الأقسام من تراكيب كالجملة الاسمية والجملة الفعلية، التحويل والأساليب كأسلوب الاستفهام وما إلى ذلك (محمد علي الصويركي، 2006، ط3)

وفي الدراسة الحالية يُعرف بأنه مجموعة من قواعد اللغة العربية الميسرة، تهدف إلى تهيئة تلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يعاني من اضطراب (ADHD) لتعلم قواعد اللغة في حلقات التعليم اللاحقة.

3.4.2. تحليل القدرة أو السمة تحليلاً اجهادياً:

تمّ التحليل الإجهادي عن طريق مسح ما أمكن من الحصول عليه من الدراسات والبحوث الكتب وبعض المواقع الإنترنت والاختبارات التحصيلية السابقة للقدرتين في هذا المستوى حللت هذه المهارات هذه التراكيب اللغوية. وبناء على هذه المهارات حددت الأسئلة الخاصة بكل قدرة.

كما استعانت الطالبة بمجموعة من الخبراء المحكمين لإبداء رأيهم في محتوى هذا الاختبار التحصيلي من اختصاص علم النفس وعلوم التربية والأدب العربي.(أنظرالملحق رقم: 20) وذلك بهدف إخضاعاختبارأولي فيما يخص الجوانب الآتية:

- مدى كفاية البيانات الخاصة بالتلميذ.
- مدى كفاية وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى ملائمة النص للتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- مدى ملائمة صياغة مفرداتالاختبار لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة فهم المقروء.
- مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلته التراكيب اللغوية.
- مدى مناسبة نظام التصحيح وتقدير الدرجات.

في النقطة الخاصة بالخصائص السيكومترية للأدوات سيتم العرض والتعليق على نتائج التحكيم تبعاً للنقاط التي أعطتها الطالبة لهم.

وعن طريق التحليل الإجهادي تم اختيار قدرتين حيث:

1) فهم المقروء: والذي يشمل على (03)مهارات لغوية وهي:

- الإجابة على سؤال يقيس فهم المقروء.
- تحديد المرادف لبعض الكلمات من النص المقترح.
- تحديد المضاد لبعض الكلمات من النص المقترح.

2) التراكيب اللغوية: والتي تشمل على (05)مهارات لغوية وهي:

- ضبط كل كلمة بحسب حالتها الإعرابية ووضعها في خانتها المناسبة في الجدول. من النص بمعدل كلمة في كل خانة
- ضبط الحالة الإعرابية لكلمات الجملة المفتوحة.
- إسناد العبارة إلى الضمير أنتما.
- تحويل الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي.
- تعليل كتابة التاء المفتوحة في آخر كل كلمة (وقت).

4.4.2. تحديد أوزان العناصر:

جدول رقم (05): يوضح أوزان المهارات اللغوية للاختبار التحصيلي

القدرات	المهارات اللغوية	قياس معرفة تلميذ يدرس في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ويعاني من اضطراب (ADHD) واستخدامه لفهم المقروء والتراكيب اللغوية	مجموع العلامات	النسبة المئوية
فهم المقروء	-الإجابة على سؤال يقيس فهم المقروء. -تحديد المراد ف لبعض الكلمات من النص. -تحديد المضاد لبعض الكلمات من النص.	**1** **2** **2**	**5**	**%50**
التراكيب اللغوية	-ضبط كل حالة إعرابية في كل خانة من الجدول بالكلمة المناسبة من النص كلمة واحدة فقط. - ضبط الحالة الإعرابية لكلمات الجملة المفتوحة. -إسناد العبارة إلى الضمير "**أنتما**" -تحويل الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي. -تعليل كتابة التاء المفتوحة في آخر كل كلمة (وقت)	**1.25** **1.5** **1** **0.75** **0.5**	**5**	**%50**
المجمـــــــــــــــوع		**10**	**10**	**%100**

5.4.2. اقتراح النبود أو الوحدات:

أعدت الطالبة مضمون الاختبار التحصيلي الذي يتضمن موضوعات مختلفة، تلائم المستوى العمري والعقلي لأفراد عينة الدراسة تثير اهتمامهم وحماسهم وتشد انتباههم.

حيث اعتمدت الطالبة في بناء الاختبار التحصيلي على:

- ✓ دليل المعلم للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

- ✓ كتب التلاميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي النظامية الخاصة باللغة العربية.
- ✓ كتب التلاميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي غير النظامية الخاصة باللغة العربية.
- ✓ الجانب النظري للدراسة.
- ✓ كتب القياس والتقويم في التربية.
- ✓ كتب الإحصاء.
- ✓ خبرة المعلمين.

الجدول الآتي يوضح أسماء المعلمين والمعلمات الذين أسهموا في بناء مضمون الاختبار التحصيلي مع الطالبة.

جدول الرقم (06): يوضح أسماء المعلمين والمعلمات الذين ساهموا في بناء مضمون الاختبار التحصيليمع الطالبة

إسم المعلم (ة) ولقبه	عدد سنوات الخبرة	المؤهل العلمـــــــي
طواهير محمد ميلود	أكثر من عشرة سنوات عمل	الكفاءة العليا
طواهير عبد الحفيظ	أكثر من عشرة سنوات عمل	الكفاءة العليا
بن ساسي سليمان	أكثر من عشرة سنوات عمل	السنة الثالثة جامعي
بن زرقة جميلة	أكثر من خمس سنوات عمل	ليسانس في الأدب العربي

6.4.2. خطوة تعليمات الاختبار التحصيلي:

أُرفق هذا الاختبار التحصيلي بتعليمات تطلب من التلميذ وهي:

- ✓ أن يقرأ النص قراءة متأنية ومتأملة.
- ✓ قراءة الأسئلة بطريقة متأنية لأن فهم السؤال نصف الجواب.
- ✓ ابدأ بالسؤال السهل.
- ✓ الزمن الذي سيستغرقه الاختبار ساعة.
- ✓ نتائج هذا الاختبار لا تسحب في الامتحان.

(أنظر الملحق رقم :21) الذي يوضح الشكل النهائي للاختبار التحصيلي.

7.4.2. مفتاح التصحيح:

يطلب من التلميذ (ة) الإجابة على(08) أسئلة (03)منها متعلقة بفهم المقروء و (05) أسئلة متعلقة بالتراكيب اللغوية.

وفيما يلي جدول يوضح نظام التصحيح ووضع العلامات لأسئلة فهم المقروء وأسئلة التراكيب اللغوية

جدول رقم (07): يوضح نظام التصحيح ووضع العلامات لأسئلة فهم المقروء

السـؤال	علامتـه
1. متى ظهر الفرح على وجه عمر؟	01 ن
2. هات مرادف الكلمتين الآتيتين من النص: ✓ المفرح =..... ✓ أعطى =.....	02 ن
3. هات ضد الكلمتين التاليتين من النص: ✓ مختفية ≠..... ✓ أتعس ≠.....	02 ن

جدول رقم (08): يوضح نظام التصحيح ووضع العلامات لأسئلة التراكيب اللغوية.

السـؤال	علامتـه
1. املأ الجدول بما يناسب: **مبتدأ 0.25ن** | **فعل ماض 0.25ن** | **فعل مضارع 0.25ن** | **اسم مجرور 0.25ن** | **اسم موصول 0.25ن** **2.** اعرب الجملة التالية: "عمر تلميذ مجتهد" **الكلمة** | **إعـــــــــــــرابها** عمر **0.5 ن** …… تلميذ **0.5 ن** …… مجتهد **0.5ن** …… **3.** أسند العبارة التالية إلى الضمير "**أنتما**" (أنت الذي ستكون أول من يفتح الباب منزانا الجديد) **0.25ن 0.25ن 0.25ن 0.25ن 0.25ن** **4.** حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي: (يتابع) =……**0.25ن** (تنقطع) =……**0.25ن** (يسكن) =……**0.25ن** **5.** لماذا كتبت التاء المفتوحة في آخر كلمة (وقت) **الكلمـــــة** | **التعليـــــــل** وقت | ……	**1.25 ن** **1.5 ن** **01 ن** **0.75 ن** **0.5ن**

وتجدر الإشارة على أنه تصحح في ورقة التلميذ كل قدرة لوحدها وتسجل نتيجتها ثم تكتب النتيجة النهائية للقدرتين معاً.

بعد ما تمّ الانتهاء من تنفيذ أهم التعديلات أصبح الاختبار في صورة تسمح بإجراء الدراسة الاستطلاعية.

طبق الاختبار في صورته المبدئية على (30) تلميذاً من التلاميذ الذين يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائية على عينة خارج عينة الدراسة قبل تطبيق التجربة بهدف:

- ✓ تحديد زمن الاختبار اللازم الموجهة للإجراء.
- ✓ مدى وضوح تعليمات الاختبار الموجهة للتلميذ.
- ✓ الوقوف على مدى قدره الاختبار على الإنجاز أغراضه.
- ✓ تقدير مستوى صعوبة وسهولة الأسئلة.
- ✓ معامل التميز لكل اختبار.
- ✓ ثبات الاختبار واتساقه.

حساب الخصائص السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات للاختبار التحصيلي هذا ما ستتعرض له الدراسة بالتفصيل في العنصر الخاص بالخصائص السيكومترية.

5.2.إستراتيجية تحليل المهمة كطريقة تدريس:

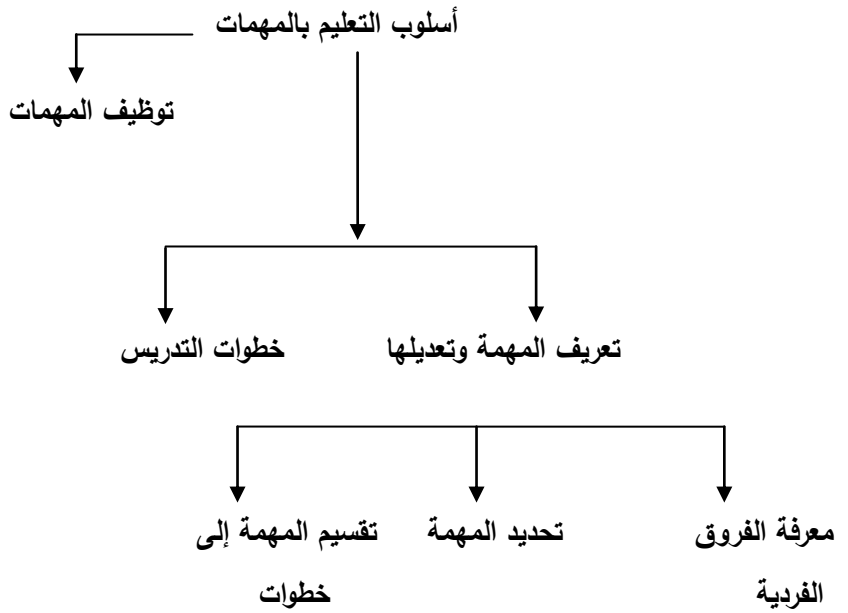
بعد الإطلاع على الكثير من الدراسات النظرية الأدلة المختلفة لسنوات مختلفة الخاصة بتدريس هذه الفئة من التلاميذ حاولت هذه الدراسة أن تقدم تصميم لحصة درس باستخدام إستراتيجية تحليل المهمة.

تصميم التدريس هو نظام جزئي من نظام التعليم يرتبط بالحصة الدراسية لها أهداف سلوكية محددة تحقق خلال الحصة يتم توفير البيئة التعليمية من قبل المعلم وكذلك تنظيمالمحتوى التعليمي بعد تحليله. كذلك بناء مواقف تعليمية وأنشطة تعليمية. تقويم الأهداف السلوكية لدى التلاميذ لا يتم تجريبه غالباً وإنما نحصل على تغذية راجعة من خلال التنفيذ، والمعلم هو الذي يختار إستراتيجيةالتنفيذ المناسبة.

لذلك اقترحت الدراسة الحالية استراتيجية تعليمية لمساعدة المعلمين في تحقيق الأهداف المرسومة حيث تغطي هذه الاستراتيجية المجالات الآتية: **قبل الأنشطة التعليمية أثناء عرض المعلومات، في الممارسة وردود الفعل عند الاختبار والمتابعة.**

كما أشارت كل من "**ليرنر**" و"**اليزبيث**"**Elzabeth** وعدد من الباحثين أن استراتيجية "تحليل المهمة التدريسية" من بين الاستراتيجيات الرئيسية في مجال التدريس العلاجي خصوصاً مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD).

ويلخص أسلوب التعليم بالمهمات في المخطط الآتي:



الشكل رقم (2): يوضح أسلوب التعليم بالمهمات

(نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمر شقر ص:108، 2005)

إن البرامج الناجحة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)

هي في دمج العناصر الثلاثة التالية:

- **الإقامة:** ما يمكنك القيام به لجعل التعليم أكثر سهولة بالنسبة للتلاميذ الذين من اضطراب (ADHD)

- **التعليم:** أساليب نستخدمها في التدريس.
- **التدخل:** كيف يمكنك تجنب تصرفات أُخرى التي تعرقل أو تشتت تركيز التلاميذومن بينها:

✓ إجراء تغييرات في الصفوف الدراسية للمساعدة على تقليل عوامل التشتيت واضطراب (ADHD) ونعني بذلك :

المقاعد :

1. تجنب إجلاس هؤلاء التلاميذ قرب المكيفات أو الأبواب أو النوافذ أو أماكن الطرقات أو دورات المياه.... الخ.
2. عدم عزل هذه الفئة من التلاميذ في حجرات دراسية خاصة لتجنب شعورهم بالدونية، بل يجب وضعهم مع التلاميذ العاديين لأن هذا أفضل لهم.
3. إجلاس هؤلاء التلاميذ بحيث لا يكون أمامهم في المقاعد تلاميذ آخرين حتى لا يتشتت انتباههم أو ينشغلون لما يحدث من الآخرين من زملائهم.
4. إجلاس هذه الفئة من التلاميذ يكون قرب منضدة المدرس مع ترتيب مقاعدهم لتكون ضمن نظام ترتيب مقاعد باقي التلاميذ وعند استخدام المعلم لوسائل التعليمية يجب أن يجلس التلميذ ذو الصعوبة بعيدا عنها ولكن في الصف الثاني حتى لا ينشغل بها ويحاول العبث فيها.
5. إحاطة هؤلاء التلاميذ بنماذج مرغوبة من ذوي الخصائص من أقرانهم.
6. السماح للتلاميذ بالحركة والانتقال داخل القسم لأغراض انجاز المهام.
7. إعطاء بدائل للأنشطة والحركة كالوقوف والجلوس والانتقال.
8. السماح لهم بترك مقاعدهم لتحديد المواقع على الخرائط والأشكال.
9. السماح لهم بالعمل وهم واقفون أو مائلون إلى الدرج.
10. تجنب التغيير في الأماكن أو الجداول أو الأساليب والطرقات قدر الإمكان.

إيصال المعلومات:

- ✓ إعطاء التعليمات في وقت واحد وتكرارها إذا لزم الأمر.
- ✓ إذا أمكن العمل في أصعب المواد في وقت مبكر من اليوم.
- ✓ استخدام المرئيات: الخرائط والصور ترميز الألوان.
- ✓ إنشاء مخططات الملاحظات التي تنظم المعلومات وتقديمها.

عمل التلميذ:

- ✓ إنشاء منطقة خالية من الإلهاءات للاختبار وللدراسة الهادئة.
- ✓ تخفيض عدد الاختبارات الموقوتة.
- ✓ تقسيم المشاريع الطويلة الأجل وتحديد إنجاز هدف لكل جزء.
- ✓ تقبل المتأخرة ومنح ائتمانات.

كما يجب أن تكون الاستراتيجية التدريسية المستخدمة لتعليم التلميذ الذي يعاني من اضطرابADHD) (أن تساعدهم على التركيز والحفاظ عليهأثناء الدرس وما يمكن أن يكون من المفيد العمل على فئة كاملة.

أ- **بدء الدرس(عرض الدرس):**

1- توصيف المهمة التي تحدد ما نريد تحقيقه من أهداف مثلاً مادة القراءة والتعرف على معاني المفردات، وتوظيفها في جمل، والتعرف على الأفكار الرئيسية في الدرس.

2- التمهيد يبدأ بطرح أسئلة بسيطة متنوعة متناسبة مع قدرات وإمكانيات تلميذ يعاني من اضطراب (ADHD)، وغالبا ما تكون هذه الأسئلة من دافع التلميذ، ومن ثم يضع المعلم عنوان الدرس على السبورة، ويقرأ العنوان ثم يكلف التلميذ بقراءة العنوان عدة مرات بصورة فردية جماعية مع طرح وسيلة تمثل عنوان الدرس (الأسئلة المتعلقة بالعنوان تكون بسيطة ومباشرة).

3- وضع العين مع أي تلميذ يعاني من اضطراب (ADHD).

4- مراجعة الدروس السابقة، استعراض المعلومات عن الدروس السابقة عن الموضوع بذاته، استعراض عدة مشاكل قبل وصف الدرس الحالي.

5- تبسيط التعليمات.

ب- إجراء الدرس:

1- إبقاءالتعليمات بسيطة.

2- تختلف السرعة وتشمل مختلف أنواع الناشطة، مع الكثير من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)لا للألعاب التنافسية أو الأنشطة الأخرى التي تكون سريعة ومكثفة.

3- لا تحاول أن تطلب من التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) أداء مهمة أو الإجابة على السؤال علناً.

4- يسمح للتلميذ فترات استراحة متكررة.

5- دعم مشاركة التلميذ في قاعة التدريس، تزويد التلاميذ خاصة الذين يعانون من اضطراب (ADHD)رصينة إشاراتها إلى المهمة والإنذار المبكر الذي يتعين عليها قريبا، تجنب لفت الانتباه إلى الخلافات بين النشاط المفرط وزملائهم التلاميذ في جميع الأوقات، تجنب استخدام السخرية والنقد.

6- استخدام المواد السمعية والبصرية.

7- فحص أداء التلميذ: سؤال لكل تلميذ على تقييم الإتقان من الدرس.

8- اسأل أسئلة التحقيق: استعلم عن الإجابة الصحيحة بعد منحالتلميذ الوقت الكافي للعمل على الإجابة الصحيحة .الاعتماد على ما لا يقل عن(15) ثانية قبل إعطاءالإجابة أو الاتصال بتلميذ آخر، يسأل أسئلة المتابعة ،إعطاء التلاميذ فرصة لإظهار ما يعرفونه.

9- تقييم أداء التلميذ الجارية: تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة الإضافيةانتبه إلى علامات عدم الفهم، مثل أحلام اليقظة أو مؤشرات لفظية أو مرئيةمن الإحباط. هؤلاء التلاميذ مع تفسيرات إضافية، أو تسأل تلميذ آخر أن يكون نظير المعلم في الدرس.

10- مساعدة تصحيح الأخطاء، وصف كيف يمكن للتلاميذ تحديد وتصحيح الأخطاء، على سبيل المثال تذكر التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القواعد الإملائية.

11- مساعدة التلاميذ على التركيز: ذكّر التلاميذ على مواصلة عمل التركيز على المهمة الموكلة إليه على سبيل المثال يمكنك متابعة الاتجاهات أو تعيين شركاء التعليم، هذهالممارسات يمكن أن تكون موجهة إلى التلاميذ أو في قاعة التدريس بأكملها.

12- متابعة الاتجاهات، فاعلية المدرسين من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)أيضا الدليل عليها مع متابعة الاتجاهات:

أ- توجيهات شفوية إضافية: بعد إعطاء توجيهات إلى الفئة ككل، تقدم توجيهات شفوية إضافية للتلاميذ الذين من اضطراب(ADHD).

ب- توجيهات خطية: متابعة الاتجاهات في الكتابة، وتثبيته وتطبيقه وتذكير التلميذ في صفه على طول السبورة إذا نسى المهمة.

13- انخفاض مستوى الضوضاء: رصد مستوى الضوضاء في الفصل الدراسي وتقييم الملاحظات التصحيحية، حسب الاقتضاء، إذا تجاوز مستوى الضوضاء على مستوى المناسبة لنوع الدرس تذكير جميع التلاميذ بقواعد السلوك في بداية الدرس.

14- تقسيم العمل إلى وحدات أصغر: تقسيم المهام إلى أصغر وأقل تعقيداً.

15- يتم قراءة الدرس أكثر من مرة مع مراعاة جذب انتباه التلميذ، والقراءة توجه للجميع، ومن ثم يكلف التلاميذ بالقراءة فقرة فقرة مع تعزيز القراءة بشكل مباشر.

16- ربط المفردات بأشياء مادية محسوسة من الواقع أو بموقف واقعي معين يؤدي إلى فهم الطلبة.

17- إبراز النقاط الرئيسية أي الكلمات الرئيسية في التعليمات أوراق العمل لمساعدة التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD)التركيز على الاتجاهات.

18- التعامل مع الأفكار الرئيسية البسيطة للدرس وصولا إلى تشكيل فهم مبسط لديهم.

19- إزالة أو تقليل تكرار الاختبارات الموقوتة، توقيت الاختبارات التي قد لا تسمح للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)على إظهار ما كانوا يعرفون بالفعل بسبب الانشغال في الوقت المنقضي، السماح لهم بالمزيد من الوقت لاستكمال الاختبارات من أجل القضاء على "**اختبار القلق**" وتوفر لهم فرصا طرقاًأخرى، أو اختيار الأشكال للتعبير عن المعرفة.

20- تحديد عدد المرات التي يصيب فيها المتعلم وعدد المرات التي يخطئ بها.

21- استخدام الإجراءات السلوكية المتمثلة في التعزيز الايجابي والعقاب الإيجابي.

ج. إنهاء الدرس:

1- تلخيص النقاط الرئيسية.

2- فاعلية المدرسين في اختتام الدروس عن طريق تقديم إنذار مسبق أن الدرس هو عند انتهاء مهام التحقق عن ما لايقل عن بعض التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)أو إرشاد التلاميذ كيفية الاستعداد لبدء النشاط الآتي.

3- توفير تحذيرات مسبقة: تقديم إخطار مسبق يُعلن عن نهاية الدرس بـ:(5 أو 10 دقائق)قبل نهايته،قد يحتاج التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)إلى معرفة مقدار الوقت في بداية الدرس ثمّ كم من الوقت أن تنجز.

4- فحص المهام باكتمال التكليفات على الأقل بعض التلاميذ باستعراض ما تعلموه خلال الدرس والتعرف على مدى استعداد هذه الفئة من التلاميذ لكيفية التخطيط للدرس التالي.

5- عرض الدرس القادم بإرشاد التلاميذ إلى كيفية الاستعداد لبدء الدرس القادم.

- الهدف من هذه الإستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ هو التخفيف من أعراض اضطراب (ADHD)وزيادة دعم نموهم الأكاديمي.
- واستغراق تطبيق هذه الإستراتيجية على هذه الفئة من التلاميذ حوالي شهر ونصف.

3. الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

1.3. قائمة ملاحظة سلوك التلميذ:

بناء على الاعتقاد الراسخ لمكانة المحكمين ودورهم في تحديد صلاحية الأداء لأداء المهمة التي وضعت من أجلها لذا تمتعت هذه الأداة بصدق المحكمين المتخصص، وعززت بحساب معامل الارتباط المتسلسل الحقيقي لكل قدرة من قدرات هذه القائمة.

حيث تراوحت النسبة المئوية للثقة للارتباط بين (19) فقرات والدرجة الكلية لهذا الجزء ككل من قائمة ملاحظة سلوك التلميذ من (17%) إلى (66%) هذا الجزء الخاص بصعوبات الانتباه من قائمة سلوك التلميذ على قدر من الصدق.

أما الجزء الخاص بفرط النشاط حيث تراوحت النسبة المئوية للثقة للارتباط بين (09) فقرات والدرجة الكلية لهذا الجزء ككل من قائمة ملاحظة سلوك التلميذ من (14%) إلى (58%) و يدل على أن هذا الجزء على قدر من الصدق.

أما الصدق الذاتي فكان مساوٍ لـ:(0.98)هذه القيمة تدل على أن هذه الأداة على قدر من الصدق.

أما عن ثبات الاستبيان فقد استعملت الطالبة ثبات صدق المحكمين، وكانت النتائج كما يلي:

- ✓ صعوبات الانتباه معامل الثبات =0.98

- ✓ النشاط الزائد معامل الثبات = 0.98
- ✓ معامل الدرجة الكلية للجزأين هو 0.98

كما استخدام كذلك معامل الثبات الحقيقي وكان مساو لـ: (0.98) وهذا يدل على أن في كلا من الطريقتين أن الأداة على قدر من الثبات.

حسبت الطالبة الخصائص السيكومترية لهذه الأداة في رسالة الماجستير المعنوية بـ **:الإستراتجيات التدريسية المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط.**

2.3.اختبار الذكاء المصور لـ أحمد زكي صالح:

" حسب درجة الصدق والمقياس ووجد له معامل الارتباط بينه وبين القدرات العقلية الأولية بلغ (34.0) وباستخدام التحليل العاملي في كثير من الدراسات المختلفة وجد أن درجة تشبع هذا الاختبار بالعامل العام يتراوح بين (48.0 – 62.0) ويتمتع هذا الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حسبت درجة بثبات المقياس بطرق متعددة وأثبتت البحوث أنها تتراوح ما بين (75.0 – 85.0) وكذلك باستخدام التجزئة النصفية وتحليل التباين" (ناصر الدين أبو حماد، 2011، ص: 552).

3.3.المخطط التجريبي للدراسة :

يؤكد **رجاء محمود أبوعلام** الذي يؤكد على دور المحكمين في تأكيد صلاحية الأداة لأداء المهمة التي وضعت من أجلها فيقول "رغم أن بعض الطرق لقياس صدق الأدوات تعتمد اعتماداً كبيراً على التكميم والعمليات إلا أننا ينبغي ألا ننساق إلى الاعتقاد بأن الأرقام يمكن أن تغني عن رأي المحكمين" (رجاء محمود أبو علام، 2004، ص :428)

وعليه تم عرض هذا المخطط التجريبي للدراسة في صورته الأولية على مجموعة الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية، بهدف تحكمه في الحوانب الآتية:

- مدى مناسبة خطوات اختيار العينة.
- مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.
- مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.
- مدى مناسبة المدة الكافية بين الطبقتين البعدي والتبعي.
- مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع.
- مدى مناسبة الأدوات الخاصة بقياس نتائج التجربة .
- مدى مناسبة المطبق لتطبق التجربة.

تمّ تلقي استجابات مباشرة أو عن طريق البريد الإلكتروني من المحكمين.(أنظرملحق رقم:18)

استخدمت الطالبة معادلة تعدد المحكمين لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين التي تنص على:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{ن (متوسط الإتفاق بين المحكمين)}}{\text{1+ (ن−1) (متوسط الإتفاق بين المحكمين)}}$$

(رشدي أحمد طعيمة ،2004،ص:232)

حيث:

- ن= عدد المحكمين

- (متوسط الاتفاق بين المحكمين) بما أن عدد المحكمين الذين أشركوا في تحكيم المخطط التجريبي بحسب معامل الاتفاق بعضهم البعض ثمّ جمع كل المعاملات الناتجة وتقسم على عددها.

وبناءاً على نتائج اتفاق المحكمين تمّ الاعتماد في تصميم التجربة على ما يلي:

حيث تمّ اختيار تصميم المجموعة الواحدة ذو الاختبارين القبلي والبعدي

Design 1= One- Group Pretest- Posttest Design

فلابد من التفكير عادة في تصميم المجموعة الواحدة في ثلاث خطوات:

1) إجراء اختبار قبلي لقياس المتغير التابع.
2) تطبيق المعالجة التجريبية **x** على الأفراد.
3) إجراء اختبار بعدي وقياس المتغير التابع مرة أخرى.

ثم يجرى تقييم الفروقات التي تُعزى إلى تطبيق المعالجة التجريبية عن طريق مقارنة درجات الاختبارين القبلي والبعدي.

التصميم1: تصميم المجموعة الواحدة للاختبارين القبلي والبعدي

الاختبارالبعد المتغير المستقبل	الاختبار القبلي
y_1yx_2	

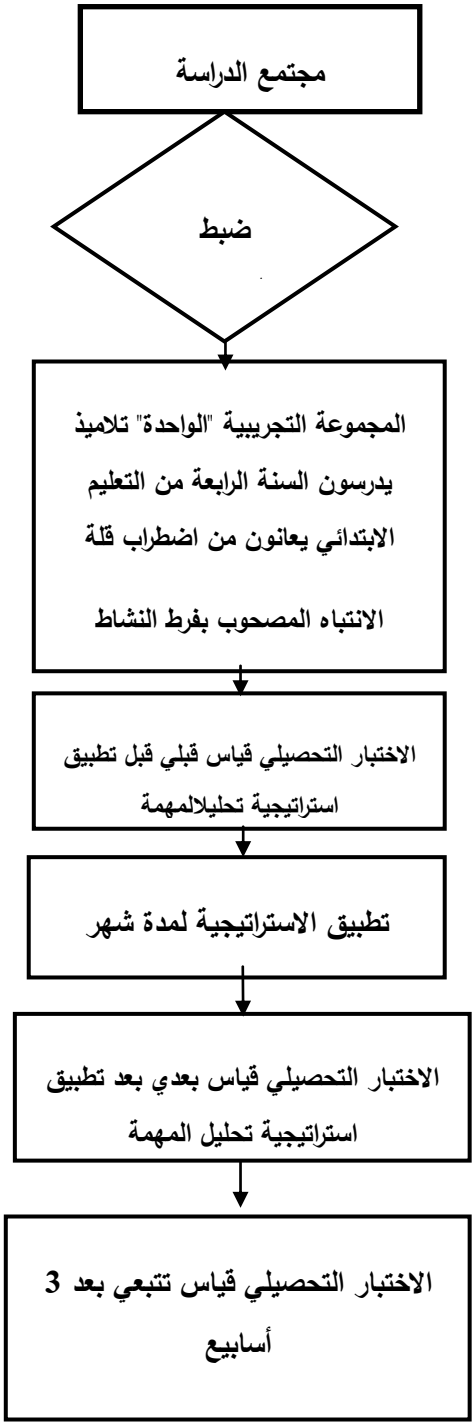
(رونالد آري وآخرون، 2004، ص:359)

شكل رقم (3) :يوضح تصميم المجموعة الواحدة للاختبارين القبلي والبعدي

- اختيرت العينة بحسب التفصيل الذي ذكر سابقاً في عنصر عينة الدراسة.

- ثبتت كل المتغيرات الوسيطية التي تؤثر في المتغير التابع وهي الذكاء- السن- المستوى الدراسي- السمع- البصر- (أنظر المتغيرات غير التجريبية التي ذكرت سابقاً).
- استقر إجراء التجربة على ابتدائية وريده مداد ببلدية الرويسات.
- ثبتت المطبقة وهي "المعلمة" التي تدرس التلاميذ سابقاً حتى لا يؤثر تغييرها على نتائج التجربة.
- أجريت التجربة من 2014/02/23 إلى 2014/04/15
- المدة المستغرقة هي: شهر ونصف

ويمكن أن نلخص تصميم الدراسة على النحو الآتي:



شكل رقم (4) :يوضح التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة

4.3 .الاختبار التحصيـــــــــلي

1.4.3.صدق الاختبار:

أ-**صدق المحكمين:**عرضت الطالبة الاختبار التحصيلي في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين المختصين بمجالات علم النفس، علوم التربية، الأدب العربي، مفتشي التربية والتعليم الابتدائي بهدف تحكيمه من الجوانب الآتية:

- ✓ مدى كفاية البيانات الخاصة بالتلميذ.
- ✓ مدى كفاية وضوح تعليمات الاختبار.
- ✓ مدى ملائمة النص المقترح لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- ✓ مدى ملائمة صياغة مفردات الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- ✓ مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة فهم المقروء .
- ✓ مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة التراكيب اللغوية .
- ✓ مدى مناسبة نظام التصحيح وتقدير الدرجات.

تلقت الطالبة الاستجابات مباشرة أو عن طريق البريد الإلكتروني للمحكمين وباستخدام معادلة **هولستيHolisti**. لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين.

يقدم **هولستيHolisti** المعادلتين لقياس معامل الاتفاق المحكمين :

$$GH = \frac{M_2}{N_1 + N_2}$$

حيث:

- M_2 تعني عدد الفئات التي تتفق عليها الباحثان.
- $(N_1 + N_2)$ يعنيان مجموعة الفئات التي حللت. (رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص: 226)

وبعد أن أطمأنت الطالبة لصلاحية الأداة بعد عرضها على المحكمين. المتخصصين، عززت ذلك بحساب معامل صعوبة الفقرة، معامل التميز (صدق الفقرات).

ب-معامل صعوبة الفقرات: يقتصر على اختبارات الاستعدادات والقدرات والتحصيل ويهدف معامل الصعوبة إلى تركيب البنود ترتيباً تنازلياً بعد حساب معامل السهولة معادلته كالآتي:

$$\textbf{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص+خ}}$$

حيث أن:

ص= الإجابات الصحيحة

خ= الإجابات الخاطئة (رمزية الغريب، (د.س)، ص: 634)

الجدول رقم (09) :يوضح نتائج معاملات السهولة للأسئلة

<table>
<tr><th></th><th>الرقم</th><th>الفقـــــرات</th><th>معامل السهولة</th></tr>
<tr><td rowspan="3">أسئلة الفهم</td><td>س 1</td><td>✓ متى ظهر الفرح على وجه عمر</td><td>0.36</td></tr>
<tr><td>س 2</td><td>✓ هات مرادف الكلمتين التاليتين من النص:
المفرح =..... ، أعطى=.....</td><td>0.51</td></tr>
<tr><td>س 3</td><td>✓ هات ضد الكلمتين التاليتين من النص:
مختفية ≠ .....، أتعس≠.....</td><td>0.36</td></tr>
<tr><td rowspan="5">أسئلة اللغة</td><td>س 4</td><td>✓ املأ الجدول بما يناسب:<table><tr><th>مبتدأ</th><th>فعل ماض</th><th>فعل مضارع</th><th>اسم مجرور</th><th>اسم موصول</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td><td>0.45</td></tr>
<tr><td>س 5</td><td>✓ أعرب الجملة الآتية:
عمر تلميذ مجتهد</td><td>0.27</td></tr>
<tr><td>س 6</td><td>✓ أسند العبارة التالية إلى الضمير "أنتما":
(أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد)</td><td>0.39</td></tr>
<tr><td>س 7</td><td>✓ حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي:
يتابع– تتقطع–يسكن</td><td>0.48</td></tr>
<tr><td>س 8</td><td>✓ علل ما يلي:
لماذا كتبت التاء المفتوحة في آخر كلمة (وقت)؟</td><td>0.36</td></tr>
</table>

يتضح من الجدول أن معاملات السهولة تتراوح ما بين(0.75)إلى(0.51)لأسئلة فهم المقروء، وهي معاملات مقبولة للاختبار الجيد.

كما يتضح من الجدول أن معاملات السهولة تتراوح ما بين(0.27)إلى(0.48) لأسئلة التراكيب اللغوية، وهي معاملات مقبولة للاختبار الجيد.

ويتضح كذلك أن معاملات السهولة للاختبار ككل تتراوح ما بين (0.27) إلى (0.51)وهي معاملات مقبولة للاختبار الجيد.

ج-معامل التميز (صدق المفردات):هي قدرة المفردات على التمييز بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

ومن أهم الطرق لحساب صدق المفردات:

1.حساب الصدق بطريقة الفروق الطرفية: تعتمد على ترتيب الدرجات ثم تقسيم العينة إلى أقسام، وقد اختير التقسيم(27)% للمستوى الممتاز و(27)% للمستوى الضعيف ليسهل عملية الحساب ويزيد من دقة النتائج.

تمّ تطبيق معادلة **جونسونA.P. Johnson**وهي كالآتي:

معادلة صدق السؤال= معامل السهولة العلوي- معامل السهولة السفلى

(فؤاد البهي السيد، 1978، ص: 461)

جدول رقم (10): يوضح نتائج معاملات التمييز بطريقة الفروق الطرفية

<table>
<tr><th></th><th>الرقم</th><th>الفقـــــرات</th><th>معامل التمييز</th></tr>
<tr><td rowspan="3">أسئلة الفهم</td><td>س 1</td><td>✓ متى ظهر الفرح على وجه عمر</td><td>0.65</td></tr>
<tr><td>س 2</td><td>✓ هات مرادف الكلمتين التاليتين من النص:
المفرح =..... ، أعطى=.....</td><td>0.3</td></tr>
<tr><td>س 3</td><td>✓ هات ضد الكلمتين التالتين من النص:
مختفية ≠ .....، أتعس≠.....</td><td>0.45</td></tr>
<tr><td rowspan="5">أسئلة التراكيب اللغوية</td><td>س 4</td><td>✓ املأ الجدول بما يناسب:<table><tr><th>مبتدأ</th><th>فعل ماض</th><th>فعل مضارع</th><th>اسم مجرور</th><th>اسم موصول</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table></td><td>0.4</td></tr>
<tr><td>س 5</td><td>✓ اعرب الجملة الآتية:
عمر تلميذ مجتهد</td><td>0.45</td></tr>
<tr><td>س 6</td><td>✓ أسند العبارة التالية إلى الضمير "أنتما":
(أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد)</td><td>0.35</td></tr>
<tr><td>س 7</td><td>✓ حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي:
يتابع– تتقطع– يسكن</td><td>0.35</td></tr>
<tr><td>س 8</td><td>✓ علل ما يلي:
لماذا كتبت التاء المفتوحة في آخر كلمة (وقت)؟</td><td>0.35</td></tr>
</table>

يتبيّن من الجدول أن معامل تمييز الفقرات أعلى من0.30)(فهي فقرات تتراوح بين الجيدة جداً والجيدة حيث يرى **ايبيلEbel(1979)**أنه:" يكاد يكون هناك اتفاق على المحددات التالية كأسس للحكم على مدى جودة الفقرة في ضوء مؤشر تمييزها **index ofdiscrimination** على النحو التالي:

0.40 فأعلى فقرات جيدة جداً

0.30– 0.20 فقرات جيدة لكن ممكن تحسينها

0.29– 0.19 فقرات مقبولة لكنها تحتاج إلى تحسين

أقل من 0.19 فقرات ضعيفة ويجب حذفها أو تحسينها بالمراجعة والتعديل"

(فتحي الزيات، 2001، ج1، ص: 634)

2.طريقة معاملات الارتباط: وهي اتحاد درجة الارتباط بين البند والدرجة الكلية للاختبار وهي في أدق الطرق، وقد استخدم **معامل الارتباط بيرسون.**(فؤاد البهي السيد، 1978، ص:252)

جدول رقم (11): يوضح نتائج معاملات الارتباط بيرسون

	الرقم	الفقـــــرات	مستوى الدلالة	معامل الارتباط
أسئلة الفهم	س 1	✓ متى ظهر الفرح على وجه عمر	كل معاملات الارتباط دالة عند 0.05	0.41
	س 2	✓ هات مرادف الكلمتين التاليتين من النص: المفرح =..... ، أعطى=.....		0.92
	س 3	✓ هات ضد الكلمتين التالتين من النص: مختفية ≠ .....، أتعس≠.....		0.90
أسئلة اللغة	س 4	✓ املأ الجدول بما يناسب: مبتدأ | فعل ماض | فعل مضارع | اسم مجرور | اسم موصول ..... | ..... | ..... | ..... |		0.85
	س 5	✓ اعرب الجملة الآتية: عمر تلميذ مجتهد	كل معاملات الارتباط دالة عند 0.05	0.92
	س 6	✓ أسند العبارة التالية إلى الضمير "**أنتما**": (أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد)		0.58
	س 7	✓ حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي: يتابع– تنقطع– يسكن		0.62
	س 8	✓ علل ما يلي: لماذا كتبت التاء المفتوحة في آخر كلمة (وقت)؟		0.91

يظهر من الجدول أن قيمة (ر) المحسوبة في كل مرة أكبر من قيمة (ر) الجدولية (0.36) عند درجة(0.28)ومستوى دلالة (0.05) وهذا يعني أن (ر) دالة إحصائياً في كل مرة، مما يدل على ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار وهذا يعني أن المفردات صادقة.

2.4.3.ثبات الاختبار:

طريقة إعادة الاختبار:Test –retest Mot hodتُعتبر هذه الطريقة من أبسط وأسهل الطرق في تعين معامل الثبات وتتلخص هذه الطريقة في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم يعاد التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة، وتحسب معامل الارتباط بين التطبيقين تتحصل على معامل ثبات درجات الاختبار.

طُبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تقدر بـ (30) تلميذاً مرة ثانية بعد ثلاث أسابيع، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين فبلغت قيمته:

بالنسبة لأسئلة الفهم بلغت قيمته (0.82)، أما بالنسبة لأسئلة التراكيب اللغوية فبلغت قيمتها (0.75)، ومنه بلغ معامل ثبات الاختبار التحصيلي الكلي (0.78) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية، ويدل على أن الأداة على قدر من ثبات.

5.3. استراتيجية تحليل المهمة كطريقة تدريس:

للتثبت من صدق الإستراتيجية المقترحة، عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس، علوم التربية بهدف تحكيمه من الجوانب الآتية:

- ✓ مدى مناسبة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لمفهومها الإجرائي.
- ✓ مدى ملائمة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة نموذج الدروس المقترحة.

- ✓ مدى مطابقة كل مهمة فرعية لجزئياتها.
- ✓ مدى مطابقة مهارات تحليل المهمة لكل مهمة فرعية وما يقابلها من تصنيف المهمة.
- ✓ مدى مطابقة الأنشطة والإجراءات لكل مهمة فرعية.
- ✓ مدى مناسبة معيار النجاح لكل مهمة فرعية.

تلقت الطالبة استجابات مباشرة أو عن طريق البريد الإلكتروني من المحكمين (أنظر الملحق رقم: 22)يوضح استمارة تحكيم الإستراتيجية (تحليل المهمة كطريقة تدريس). وباستخدام معادلة **لاوشLawshe** لحساب معمل الاتفاق بين المحكمين، حسبت الطالبة معامل الاتفاق المحكمين وتراوحت درجات صدق المحتوى الإستراتيجي ما بين

(0.89)إلى (0.90)وهي قيم مرتفعة تعكس درجة عالية من الصدق تتمتع بها الأداة.

حيث تمثل **CVR** = نسبته صدق المحتوى (معامل اتفاق المحكمين).

N= عدد المحكمين المتفقين.

M= العدد الكلي للمحكمين.

وتُعد الفقرة صادقة حسب معادلة **لاوشLawshe** إذا تجاوزت اتفاق المحكمين **(0.6)**.(Lawche, 1975).(أنظر الملحق رقم: 23) يوضح قائمة أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

خلاصـــــة الفصـــــل:

بعد أن قامت الطالبة بالتعديلات التي ينبغي إجراؤها على خطة الدراسة الأساسية وتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية التي حددتها الطالبة من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المحكمين لمراقبة الشكل الذي وضعت عليه الأداة، ووضوح صياغة العبارات التي تعبر عن الاختبار التحصيلي واستراتيجية تحليل المهمة، كما تم تحديد عينة الدراسة مع ضبط المخطط التجريبي للدراسة الحالية، ثم عرجت الطالبة لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات والحصول على الشكل النهائي لكل أداة ومنه جاز لنا الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية وهذا ما سيتم عرضه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

الدراسة الأساسية

1-التذكير بتساؤلات الدراسة

2-التذكير الفرضيات الدراسة

3- منهج الدراسة

4-عينة الدراسة

5-الأداة المستخدمة

6- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

1. التذكير بتساؤلات الدراسة الحالية:

فيما تقدم تتمثل مشكلة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء – التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة؟
- هل يختلف مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية). لدى عينة الدراسة بين القياس البعدي والقياس التتبعي؟

2. التذكير الفرضيات الدراسة الحالية:

على ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، صيغت فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء – التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة.
- لا يختلف مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية). لدى عينة الدراسة بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

3. منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة محل الدراسة، هي التي تحدد للباحث نوع المنهج المستخدم الذي سيعتمد عليه في الدراسة، وبناءاً على ذلك تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي كونه النهج الوحيد المناسبة إجراءاته لتحديد قياس مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية)، لدى التلاميذ قليلي الإنتباه مفرطي النشاط بدلا من المناهج الأخرى الوصفية... العلائقية وتحوي هذه الدراسة على متغيرين هما:

- **المتغير المستقل:**
  - ✓ تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة.
- **المتغير التابع:**
  - ✓ التحقيق من عدة أغراض قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط المفرط(ADHD).
  - ✓ التحصيل الدراسي في مادة القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية).

"إن المخطط التجريبي أو مخطط التجربة هو أداة التجريب. على غرار وثيقة الأسئلة مخطط أو دليل المقابلة وإطار الملاحظة".(موريس أنجرس،2004،ص:268)

فمخطط التجربة أداة فريدة من نوعها لجمع المعلومات تتبنى من أجل إخضاع العناصر للتجربة.

وبما إن هذه التجربة لا تنطوي إلا على مجموعة تجريبية واحدة في هذه الدراسة. ثم اختيار تصميم المجموعة الواحدة التجريبية، ذو الاختبارين القبلي والبعدي.

بعدما تمّ اختبار التصميم التجريبي المناسب تصميم المجموعة الواحدة، واختيار عينة الدراسة لتمثل مجتمع الدراسة. وضبط المتغيرات الوسيطية.

استقر إجراء التجربة على الابتدائية "**وريدة مداد**" ببلدية الرويسات ورقلة حيث أجريت التجربة من**23 / 02/ 2014** إلى **15/ 04/2014** لمدة شهر ونصف لقياس تحصيل أفراد عينة الدراسة في مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية) قبل تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة وبعد تطبيقها.

4. عينة الدراسة:

أجريت تجربة هذه الدراسة على عينة متكونة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من اضطراب (ADHD) متكونة من (12) تلميذا للسنة الدراسة **2014/2013** في مدرسة "**وريدة مداد**" ببلدية الرويسات ورقلة.

تمثلت العينة من تلاميذ يعانون من اضطراب (ADHD) يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي اختيرت للأسباب الآتية:

- ✓ يكون المعلم (المعلمة) قد تعرف إلى التلاميذ بالقدر الكافي واستطاع تميّز سلوكهم وبالتالي يسهل عليه تطبيق قائمة ملاحظة السلوك التلميذ.
- ✓ إلمام تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمهارات القراءة مما يمكن للباحثين من تطبيق الكثير من الأدوات بطريقة جماعية.

- ✓ سهولة تعرف حالات الضعف العقلي الطفيف كلما تقدم عمر الطفل، وتلك الحالات قد تتداخل مع حالات اضطراب الانتباه فرط النشاط في المراحل العمرية المبكرة.
- ✓ اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط يصل إلى قمة ظهوره بين الثامنة والعاشرة من العمر، أي منتصف الطفولة المتأخرة (9–12 سنة) وتعد هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات النفسي نسبياً، بخلاف المرحلتين السابقة أو اللاحقة لها، ولذا فاضطراب الانتباه في هذه المرحلة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث.

مرّاختيار العينة بمرحلتين، اختيرت العينة في المرحلة الأولى بطريقة عشوائية ينتمون إلى ابتدائيتين مقاطعات ببلديتي ورقلة و الرويسات، قبل أن ترخص مديرية التربية بمدينة ورقلة بإجراء الدراسة وهذا بطلب من مديرية التربية حيث طلبت من الطالبة أن تعمل جولة استطلاعية على عينة الدراسة حتى تحدد المدارس التي تحتوي على عدد من عينة الدراسة المناسب، بعدها ترخص مديرية التربية بمدينة ورقلة للطالبة بإجراء الدراسة لذلك مرّ اختيار العينة بمرحلتين حيث تم اختيار المدارس الابتدائية بطريقة عشوائية ثم تمّ اختيارها بإعطاء كل مدرسة رقماً معيناً على ورق ثم تسحب ورقة تحمل رقماً معيناً وبناء على الرقم ثم اختيار المدارس الابتدائية.

ثمّ توزيع الاستبيان قائمة ملاحظة سلوك التلميذ الخاصة بأعراض اضطراب (ADHD) على المعلمين الذين يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي باللغة العربية على الأقل درسهم (6)أشهر حتى يستطيع تشخيص التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). بحسب قائمة ملاحظة السلوك التلميذ المعطاة لهم من قبل الطالبة.

تلقت الطالبة بعض الصعوبات في هذه المرحلة وذلك راجع للأسباب الآتية:

- ✓ امتناع بعض المعلمين على الإجابة على الاستبيان مبررين ذك على حسب قولهم أنهم لا يستفيدون من البحوث ولا تصلهم نتائجها للاستفادة منها.
- ✓ امتناع بعض المعلمين عن الإجابة على الاستبيان مبررين ذلك بعدم وجود رخصة من مديرية التربية لمدينة ورقلة بإجراء بحث ميداني.
- ✓ عدم إرجاع الاستبيانات من طرف المعلمين.
- ✓ هناك استبيانات تم استبعادها للذين ليس لديهم تلاميذ يعانون من اضطراب (ADHD).

وبعد الفرز ودراسة الاستبيانات المستعادة وترتيبها بحسب عدد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). تمّ اختيار المدرسة التي كانت تتوفر لديها أكبر عدد من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). وكانت أكبر هذه المدارس عدداً هي **مدرسة وريدة مداد** بلدية الرويسات ورقلة. حيث كان حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) في هذه المدرسة (14)تلميذاً من أصل (68) تلميذاً يدرسون السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وعليه ثمّ اختيارهم في المرحلة الثانية بطريقة قصديه وفقاً لتوفر كل الشروط تلميذ يدرس في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ويعانون من اضطراب (ADHD) ومن هنا رخصت مديرية التربية لمدينة ورقلة للطالبة لاستكمال بقية الإجراءات الدراسة الميدانية **بمدرسة وريدة مداد** ببلدية الرويسات فيها والتي تحمل رقم 333/ م. ت. ت/م^2. ح/ 2014 (أنظر الملحق رقم: 12). كما أضافت في الرخصة مدرسة ابتدائية احتياطاً **(الصفراني عبد القادر)** ببلدية ورقلة بحسب الترتيب الذي وضعته الطالبة للإبتدائيات على حسب عدد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

5. الأداة المستخدمة:

بما أن الدراسة هدفت إلى قياس مدى فاعلية استخدام استراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط يدرسون في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي استخدمت الطالبة التصميم التجريبي لأنه:" أداة فريدة من نوعها لجمع المعلومات تتبنى من أجل إخضاع العناصر للتجربة" (موريس أنجرس، 2004، ص: 268).

وقد استخدمت الطالبة في هذه الدراسة في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات حيث تم التعرض للأدوات بالتفصيل في الفصل السابق والمتمثل في:

أ. قائمة ملاحظة سلوك الطفل لتحديد التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) باعتبارها الأداة أولية من بعدين هما:

- صعوبات الانتباه المتكون من (10)فقرات.
- النشاط الزائد المكون من (9) فقرات.

وعليه فمجموع الفقرات يُساوي (19) فقرة.

ب. اختبار الذكاء المصور **لأحمد زكي صالح** لتقدير ذكاء أطفال عينة الدراسة واستبعاد المتأخرين دراسيا.

ج. الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل أفراد الدراسة قبل تطبيق الاستراتيجية تحليل المهمة و بعد تطبيقها المكون من بعدين هما:

- فهم المقروء المتكون من (03) مهارات لغوية.
- التراكيب اللغوية من(05) مهارات لغوية.

د. تطبق استراتيجية تحليل المهمة كطريقة تدريس لمدة شهر ونصف.

6.الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة الحالية ثم الاعتماد على الأساليب الآتية:

1.6. المتوسط الحسابي: ومعادلته كالآتي:

م= (مج س)/س

حيث:

مج = مجموع الدرجات

س= الدرجات

ن= عدد الدرجات (رمزية الغريب، (د،ت)، ص:165)

2.6. الانحراف المعياري: ومعادلته كالآتي

$$\text{الانحراف المعياري} = \sqrt{\frac{\text{مج}(\text{س}-\text{م})^2}{\text{ن}}}$$

حيث:

س = الدرجة

م= المتوسط

ن= عدد الدرجات (فؤاد البهي السيد، 1978، ص :106)

3.6. اختبار الدلالة فروق المتوسطات:

- **اختبارات لمتوسطين مرتبطين:**

$$ت = \frac{م ف}{\sqrt{\frac{ح^2 ف مج}{ن(ن-1)}}}$$

حيث:

م ف = متوسط الفروق

مج ح^2 ف= مربعات انحرافات الفروق عند متوسط تلك الفروق

ن= عدد الأفراد (فؤاد البهي السيد ، 1978، ص: 342)

4.6. قوة الإحصاءات: لقياس قوة التأثير وحجمه نستخدم الآتي:

-مؤشر مربع أوميجا"w^2".

-مؤشر"d". (محمد إبراهيم أحمد الشاردي،هـ)1432-1433

خلاصة الفصل:

تعرضت الطالبة في هذا الفصل إلى التذكير بتساؤلات وفرضيات الدراسة ثم إلى المنهج المستخدم والمتمثل في المنهج التجريبي كونه المناسبة لإجراءات الدراسة الحالية ثم النهج الوحيد.

وصفت الطالبة عينة الدراسة حيث كان عدد أفراد العينة (12) تلميذاً يدرسون في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يعانون من اضطراب (ADHD) أُختبروا عبر مرحلتين الأولى كان اختبار عشوائي، وفي المرحلة الثانية اختبروا بطريقة قصديه قد تمّ اختيار المدرسة الابتدائية لأنها تحتوي على أكبر عدد ممكن من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) يدرسون في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فتمثلت في استبيان لقائمة ملاحظة سلوك التلميذ خاص بأعراض اضطراب (ADHD)، اختبار الذكاء المصور يناسب الأعمار(من8 إلى 17 سنة)**لأحمد زكي صالح** لتقدير ذكاء الأطفال عينة الدراسة واستبعاد المتخلفين والمتأخرين دراسيا، أما الأداة الأخرى هي عبارة عن الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل أفراد عينة الدراسة قبل تطبيق الإستراتجية تحليل المهمة وبعد تطبيقها.

أما الأداة الأخيرة التجربة فهي تطبيق استراتيجية تحليل المهمة لمدة شهر ونصف وأخيراً عرضت الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليلالفرضيات

2- مناقشة النتائج

خلاصة الفصل

تمهيد :

بعد النظر في الفصل السابق إلى الإجراءات الميدانية فإنه سيتم في هذا الفصلعرض وتحليل ومناقشة النتائج وفقا للفرضيات المعتمدة في الدراسة.

1.عرض وتحليل الفرضيات

1.1.عرض وتحليل الفرضية الأولى:

تنص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في قياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة.

وقد أسفر هذا التحليل إلى النتائج الآتية ويوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى القراءة بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة.

التطبيق	ن	متوسط الفروق	مربع انحرافات الفروق	قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة	قيمة مربع أوميجا w^2	قوة التأثير
القبلي	12	1.16	32.83	2.41	11	0.05 دالة	0.23	قوية
البعدي								

تُشير نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار "**ت**" للتطبيقالبعدي لاختبار التحصيل بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

وذلك بناء على نتائج التحليل الإحصائي **لاختبار** "**ت**" للفروق تم التوصل إلى أن قيمة "**ت**" المحسوبة المساوية لـ **(2.41)** أكبر من قيمة "**ت**" الجد ولية المساوية لـ**(2.20)**عند درجة حرية **(11)** عند مستوى دلالة **(0.05)**.

كما يتضح من الجدول أن الإستراتيجية حققت فاعلية فيما يتعلق باختبار التحصيل في مادة القراءة(فهم المقروء، التراكيب اللغوية)باستخدام استراتيجية تحليل المهمة التدريسية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)حيث بلغت نسبة معامل **مربعأوميجا**) (w^2) **(0.23** قوة التأثير، قد ذكر **فؤاد أبو حطب وأمال صادق:**أن التأثير الذي يفسر **(15)%**فأكثر من التباين الكلي في معامل**مربعأوميجا**(w^2) يُعد ذا تأثير كبير في فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع.

2.1.عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي و القياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة، وقد أسفر هذا التحليل على النتائج الآتية يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (13): يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتجية تحليل المهمة.

التطبيق	ن	متوسط الفروق	مربع انحرافات الفروق	قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة	قيمة "ر"	قيمة " d"	قوة التأثير
القبلي	12	1.20	12.79	4	11	0.05 دالة	0.70	0.8	قوية
البعدي									

تُشير نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار "**ت**" للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

وذلك لأن قيمة "**ت**" المحسوبة المساوية لـ(**4**) أكبر من قيمة "**ت**" الجدولية المساوية لـ(**2.20**) بناءًا على نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "**ت**" للفروق.

كما يتضح من الجدول أن الإستراتيجية حققت فاعلية فيما يتعلق باختبار التحصيل الخاصة بفهم المقروء في مادة القراءة باستخدامإستراتيجية تحليل المهمة التدريسية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

حيث بلغت نسبة المؤشر "**d**"(**0.8**) قوة التأثير، وقدأشار **كوهين** (**1988**) إلىمعايير الحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر "**d**" حيث اعتبره صغيرا عندالقيمة (**0.20**) واعتبره متوسطاً عند القيمة (**0.50**) واعتبره كبيراً عند القيمة (**0.80**).(محمد إبراهيم الشاردي، 1433هـ، ص: 22)

وعليه فإن مؤشر " **d**" في هذه الفرضية كان مساويا لـ(**0.8**) ومنه بحسب **كوهين** له تأثير كبير المتغير المستقل على المتغير التابع.

3.1.عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختيار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة، وقد أسفر هذا التحليل على النتائج الآتية يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (14): يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في اختبار التراكيب اللغوية والقياس البعدي بعد تطبيق إستراتيجية تحليل المهمة

التطبيق	ن	متوسط الفروق	مربع انحرافات الفروق	قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة	قيمة "ر"	قيمة "d"	قوة التأثير
القبلي	12	1.25	20.17	3.28	11	0.05 دالة	0.60	0.82	قوية
البعدي									

تُشير نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار "**ت**" للتطبيق البعدي لاختبار التحصيل بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

وذلك لأن قيمة "**ت**" المحسوبة المساوية لـ(**3.28**) أكبر من قيمة "**ت**" الجدولية المساوية لـ(**2.20**) بناءا على نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "**ت**" للفروق.

كما يتضح من الجدول أن الإستراتيجية حققت فاعلية فيما يتعلق باختبار التحصيل الخاصة بالتراكيب اللغوية في مادة القراءة باستخدام إستراتيجية تحليل المهمة التدريسية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب()ADHD السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.حيث بلغت نسبة مؤشر"**d**"(**0.82**) قوة التأثير. وبحسب ما أشار **كوهين** إلى معايير الحكم للمؤشر "**d**" أن مؤشر التأثير لهذه الفرضية المساوية لـ (**0.82**) فهو كبير جداً.

4.1.عرض وتحليل الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية: تختلف مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية) لدى عينة الدراسة بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس البعدي و القياس التتبعي، وقد أسفر هذا التحليل على النتائج الآتية يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (15): يوضح قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى القراءة (فهم المقروءة– التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس البعدي والقياس التتبعي

التطبيق	ن	متوسط الفروق	مربع انحرافات الفروق	قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة	قيمة مربع أوميجا w^2	قوة التأثير
القبلي البعدي	12	1.08	27.21	2.45	11	0.05 دالة	0.26	قوية

تُشير نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار "**ت**" للتطبيق التتبعي لاختبار التحصيل بين التطبيق البعدي التتبعي لصالح التطبيق التتبعي، ومنه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

وذلك لأن قيمة "**ت**" المحسوبة المساوية لـ **(2.45)** أكبر من قيمة "**ت**" الجدولية المساوية لـ **(2.20)** عند درجة حرية **(11)** عند مستوى دلالة **(0.05)** بناء على نتائج التحليل الإحصائي لاختبار "**ت**".

كما يتضح من الجدول أن الاستراتيجية مازالت تؤكد على فاعليتها فيما يتعلق باختبار التحصيل في مادة القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية) باستخدام استراتيجية تحليل المهمة التدريسية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)، حيث بلغت نسبة **مربعأوميجا(w^2)(0.26)** قوة التأثير،وبحسب ما ذكر كل من **فؤاد أبوحطب وأمال صادق**،تأثيره أكثر من **(15%)** قيمة معامل**مربع أوميجا(w^2)** المساوية لـ **(0.26)** وعليه

تُعد هذه النتيجة أن الإستراتيجية مازلت لها تأثير كبير في تدريس هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) .

2.مناقشة النتائج:

1.2مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات (1-2-3)

نتائج هذه الدراسة جاءت منحازة لفاعلية إستراتيجية تحليل المهمة التدريسية مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)في مادة القراءة(فهم المقروء- التراكيب اللغوية) قاعة التدريس من خلال النتائج الإحصائية وحجم التأثير في هذه الدراسة.

كما أن هناك دراسات جاءت لتؤيد فعالية إستراتيجية تحليل المهمة التدريسية من خلال تقنياتها تجاه هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) ومن بين هذه الدراسات :

(Elzabcth stannard, 2012/ Rosemary tannok, 2007/ Mckay Moore sohlberg, ph.d; 1Lavrie Ehlhardt, ph.d;2 and Mary kennedy, ph.d.3 / Sydney S. ZENTALL,2005/Mark Evans, Lcpc,DAPA 2008/ROZ Lacey & Gayle Nixon, 2002/ operation Guide on the whole school approach to integrated Education Bureau the Government of the Hong Kong Spcial / Administrative Region (Av gost 2008 1^{ST} Edition)(Moy 2010^{2nd} Edition). / Evidence Based Practice March 2012: Evidence Based Practices in school Mentalth (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)./ Lesley Hughes,2009/Child & Addolescent Bipolar Foundation Educating Child with Bipolar Disorder 2007/ Building Bridges for children's Mental Health Behavioral Health Facts and classroom tips for use with positive Behavior Supports & Response to Intervention Attention deficit Hyperactivity Disorder/ Susan E.Galhercole & Tracy Pack iam

Alloway,2007/ Report on Attention deficit Hyperactivity Disorder ADHD connecticut ADHD Task Force rd Editions Spring 2005.cheryl Gabbert.goldwiter, 2012/Rosemary Tannock, ph.d/ Caleb Knight/heidid.halderman/Sydney S. Zentall.2005

David Wilder,2011/).

في مقال نشر من قبل: **لورا ريف، Laura A.Riffel,ph.d** بعنوان: **Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Attention Deficit Disorder**

إنه أكثر التوصيات التي جاءت بشكل متكرر من قبل الباحثين للتلاميذ الذين يعانون من اضطرابADHD) (وبشكل موسع هو تقصير مهامهم إلى أجزاء أصغر. اعتبروه الأسلوب التعليمي أي "تحليل المهمة "هو الأسلوب الأكثر مرونة وأقل ضررًا على احترام

الذات ومنح جميع التلاميذ في قاعة التدريس. كما أن التلميذ الذي يعاني اضطراب)(ADHDيجعله هذا الأسلوب يقترب في أصغر الأجزاء المهمة مع نقاط تفتيش على طول الطريق.

كما تضمن تقنيات هذه الاستراتيجية كسر التعليمات والمهام في خطوات صغيرة

والقضاء على الأخطاء والإتقان في كل مرحلة متقدمة.

إن اختيار إستراتيجية "تحليل المهمة" لتجهيز المعلومات لتحليل وثيقة خطة الدرس التي يستخدمها المدرس على بناء خطط الدروس على التلاميذ. هذا النوع من التحليل في المهام الإجرائية والمعرفية.

قال:**سميث راجان (1999)**التحليل هو الخطوة الأولى في تجزئة أو تقسيم الهدف إلى العناصر المكونة له. تحديد ما يحتاجه التلميذ في تعلم كيفية تحقيق هذا الهدف. أحد الأهداف الرئيسية هو توفير منصة للمعلمين لتطوير خطط الدروس بإجراء تحليل المهام الرئيسية بغية تحديد المعارف والمهارات، والمتطلب على المعلمين في وضع خطة الدرس.

(Matt Humphrcy,Aala'a Mashaal,et al,2005)

مساعدة "استراتيجية تحليل المهمة" في خطة الدرس حيث أنها تعمل على تجميع كل العناصر بطريقة منظمة كما أن" تحليل المهمة" حيث أن كل هذه العناصر اللازمة سوف تدرج في الأهداف".زاد هذا كثيرا في فعاليتها.(نفس المرجع السابق)

كما تأتي فعالية"تحليل المهمة التعليمية" في مساعدة عملية تصميم التحليل في توضيح هذا النوع من التعلم التي نتوقعها من المتعلمين على معرفة كيفية الأداء. فالتحليل الشاملهوأساسًا في مهمة خطة التدريس سلسلة تعليمية وتحليلها بغية تحديد الأهداف وغايات التعلم للعناصر التنفيذية، ما هي المهام للتلاميذ؟ لا ما المهارات اللازمة؟ ثمة حاجة إلى معرفة ما في أداء هذه المهمة ما ينبغي أن يدرس في تسلسل المهام التي يضطلع بها، وينبغي أن يدرس كيفية اختيار الأنشطة والبيئات، وكيفية بناء تقييم الأداء والتقييم.وهذا ما يمكن أن تقوم به هذه الاستراتيجية .

(Matt Humphrcy,Aala'a Mashaal,et al,2005)

كما أشارت **اليزابيث Elizabeth(2012)** إلى أن عملية تقسيم المهمة إلى عناصر أصغر والتي تعتبر من أهم تقنيات هذه الاستراتيجية المفيدة في تعلم أي نوع من العمل أو النشاط على التلميذ الذي يعاني من التوحد، والتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD). كما أنها تساعد على التقليل من التصرفات غير لائقة وتشجيع الاستقلال.

"استراتيجية تحليل المهمة"تعتبر هامةكأن تقيّم أسلوب التدريس للعديد من المهام في خطوات للتلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD). قد لا تكون قادرا على التعرف على كل المهمة في مرة واحدة.

هي تساعده على التعلم خطوة خطوة، ومنه تساعدهعلى إعطاء فرصة العمل على واحدة في الخطوة الرئيسية في الوقت المناسب. لأنها هذه الاستراتيجية هي عبارة عن مزيج من تقنيات تعديل السلوك لمساعدة هذا التلميذ على تعلم هذه المهمة.

هذه التقنيات هي التي تجعل من هذه الاستراتيجية التدريسية (تحليل المهمة) فعالة ومصنفة ضمن التدريس الفعال و من أهم هذه التقنيات: التسلسل حيث أنه في كل عملية تعليم يعمل المعلم على تسلسل خطواته في كل مرة، وكما يعمل المعلم على مساعدته للتعرف عليها من قبله؛ أي التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) لا أن يعرفه المعلم بكل الخطوات في وقت واحد للنشاط . كما أن هناك نوعين من الإسقاط: إلى الأمام والخلف في الإسقاط أي على هذا التلميذ أن يدرس الخطوة الأولى بمجرد أن يتعلم

في أول الخطوة لا يكمل له المعلم المهمة بالنسبة له. ثمّ تتم التعرف على الخطوة الثانية ثم الثالثة وهكذا. اما في الخلف الإسقاط يحدث العكس وهو تعليم التلميذ من الخطوة الأخيرة .وغيرها من التقنيات الأخرى لهذه الإستراتيجية التي تم عرضها في الإطار النظري السابق لهذه الدراسة بالتفصيل أنظر إلى الفصل (3) لهذا كانت هذه الاستراتيجية التدريسية فعالة لهذه الفئة من التلاميذ.

كما يؤكد **تامي وآخرون**على**Tammy Rey Nolds,etat**أن تحليل المهمة من أكثر الاستراتيجيات المستخدمة والفعالة مع هذه الفئة من التلاميذ لتعليمهم مع التحديات التعليمية الأخرى، وتبرز فعاليتها في تقسيم المهام إلى خطوات صغيرة، كما تساعد أن تعلم كل فئات التلاميذ في الفصل الدراسي هم والعاديين لكل خطوة على حدا في كل مرة. وبهذا تجنب التلميذ الساحقة أي تعليم المهمة كلها في مرة واحدة. بمجرد أن التلميذ قد أتقن الخطوة الأولى ينتقل إلى الخطوة التالية. هذا التقدم والانتقال يكون بشكل حكيم خصوصًا لهذه الفئة من التلاميذ في نهج التعليم من خصائص عدة نماذج التعلم والفرق الوحيد هو عدد الخطوات المتتالية .

"تحليل المهمة" كذلك تعتبر قيّمة الاستخدام لإجراء تقييم منهجي لعناصر التقييم المهام كما تعلم كل تلميذ أن يمتلك مجموعة من المطالب المعرفية واللغوية، والتفكير في إمكانية تحميل المهمة، كما يمكن أن تساعد المعلمين على تحديد السمات الأساسية التي قد يكون من الصعب على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) في المقررات التعليمية ومن

ثم يمكن أن تكون قبل وقت من أجل تقدم التلاميذ مع أشكال الدعم الضروري لانجاز المهمة بنجاح.

كذلك فعالية هذه الاستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ ظهرت من خلال تحسين الوظائف بما في ذلك المعلومات الاستخبارية، الاهتمام المتواصل، الذاكرة، المهام التنفيذية تؤثر على الأنشطة بما في ذلك زيادة التعلم وتطبيق المعرفة مثل زيادة الاختبارات القياسية أو الدرجات في القراءة (الفهم المقروء، التراكيب اللغوية...). وتحسين حضور وإكمال المهام أو تعزيز المشاركة بما فيها نقل عن المستويات التعليمية، خلفًا في البرنامج التربوي وترك المدرسة للعمل.

(Irenne M.loe,MD,Heidim.Feldman,MD)

كما أن فعاليتها ظهرت في كونها في "المهام لما تكون أكثر تشويقًا حيث توفر للتلاميذ فرص الاختيار فيما يتصل بالدورات الدراسية قد يكون مفيدًا بوجه خاص على هذه الفئة من التلاميذ، تجنب تصرفات الفرار".

(نفس المرجع السابق)

ومنه"فاستراتيجية تحليل المهمة التدريسية" نجاحها الذي أثبتته هذه الدراسة يجعلها تصنف من أساليب التدريس الفعالة في تعليم هذه الفئة من التلاميذ كونها تشمل على تقنيات تتحدى بها العقل واستغلال الخيال باستخدام مواد محددة أو صور الاتصال

محركةللأفكارباستخداماالتعليم المرتكز على جذب انتباههم، الحد من كمية الكلمات المستخدمة استخدام وتشجيع الخيارات والمواد دون تقييد التلميذ، وتقديم أقصى قدر من المشاركة والتغذية المرتدة إلى تمكين التلميذ.

ومن أهم ما زاد من نجاحها وفعالية هذه الاستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ كونها استراتيجية طبقت على تلاميذ المرحلة الابتدائية وهكذا مكون هام من خطة دعم شاملة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)إجراء البحوث على وجود استراتيجيات تتناول تدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطرابADHD)(خلال السنوات الأولى من عمر التلميذ من التنميةربما هذا سبب يساعد كثيرًا على تحقيق النجاح لهذه الاستراتيجية في المدرسة الابتدائية أي أن التدخل المبكر يدعم هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب (ADHD)في الفصول الدراسية يمكن أن يقلل من الآثار الاجتماعية والعاطفية الأكاديمية ذات الصلة بنتائج التلاميذ الذينيعانون من اضطراب (ADHD)إلى جانب توفير فرص النجاح في المدرسة.

(Angela walker,2013)

شرط آخر زاد من نجاح هذه الاستراتيجية و هو المدرسة لأنها هي شريكة أساسية في نجاح التلاميذ خصوصًا الذين يعانون من اضطراب ADHD)(من خلال توفير بيئة مدرسية داعمة وفعالة والاستجابة للدروس الأكاديمية. والتدخل في السلوك و في إقامة الصفوف والمدارس يمكن أن يعمل على زيادة فرصة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)

على تحقيق النجاح الأكاديمي، مدى الحياة، في هذا السياق من خلال خطة شاملة للمدارس ينبغي أن تحافظ على آمال كبيرة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD). (Rosemary Tannok,2007)

تؤكد الدراسة التي قام **بها بوز ليسي Poz Lecey (2002)**،ان تقسيم المهام بالنسبة للتلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD)تساعدهعلى تخفيض أعراض هذا الاضطراب لديه.

كما أضافت دراسة أخرى نشرت في**(2010)** على شكل دليل المعنونة بـ:

The whole school Approach to Intgrtaed education hong koog

إن تقسيم المهام التي تعتبر من أهم تقنيات "استراتيجية تحليل المهمة" أنها تناسب سرعة التعلم من قدرات التلميذ، كما أنها تنظم المهام ومستوى المناهج التعليمية وفقا لمستوى الصعوبة، واضحة التعليمات ومحددة في نفس الوقت، وتكرار هذه التعليمات إذا لزم الأمر تساعد على استقبال التلاميذ للفهم.

كما أضافت دراسة أخرى نشرت سنة **(2012)** في شكل دليل :

Evidence Based –Practice: Evidence Based Practices in School Mental Health ADHD.

إن كسر المهام يضمن أن تكون المهمة الصعبة على التلميذ في مستواه التعليمي ومنه تساعده على تجنب الإحباط.

أشار كذلك **ليسلي هوج(2009)Lesley Hughes** في دراسة نشرتها كانت بعنوان: **Engaging Student withADHD in mainstream education :lessons from children,Parents and Teachers**

إلى فعالية "استراتيجية تحليل المهمة في نقطة أساليب التعلم يبيّن الباحث إلى أنها تراعيتعزيز هذه الفئة من التلاميذ طول الوقت. وأن تقسيم المهام يجعلها مرنة حتى أن التلاميذ يمكن أن يعودوا إلى المهمة كما أنهاتساعدهم على زيادة التركيز على المهمة. كما لوحظ أن التعليمات البسيطة مثل: التعليم في وقت خفض الضوضاء يجنب التلميذ الارتباك والتشتت وتمكنهم من المهام، وعلى التركيز بقية الوقت. وتقدم البديل للتحفيز العقلي عند التلاميذ الذين أصبحانتباههم مضطرب التركيز وتجنبهمالتشتيت من الآخرين ، وأن التعليمات الواضحة والمباشرة تساعدهم على الفهم، لأنه كثيرًا ما ينسى.

وفي الأخير يؤكد الباحث أن هذا الأسلوب هو الأكثر ايجابية للكثير من المدرسين الذين يدرّسون هذه الفئة من التلاميذ في تحسين تعلمهم أثناء العمل.كما تمكنه من التقدم المحرر في الممارسة التعليمية. لأن الاتساق من التعليم إلى العمل مهم جدًا في تقليل القلق وتجنبالرسائل غير المنسقة.

وفي نفس الدراسة السابقة أشار الباحث إلى نقطة مهمة في نجاح الإستراتيجية هو الهيكل التنظيمي في الفصول الدراسية في تقديم الدعم الفعال لهذه الفئة من التلاميذ)(ADHDيحرصون على تحقيق مستويات مماثلة من نظرائهم الذين يدركون من القيود وأن إدارة المدارس والصفوف هي من العوامل الرئيسية للتمكين من التقدم مع تعليمهم معالسعي إلى الهدوء لتنظيم بيئة التعلم التي تستجيب لتقلب انتباهه.كما يتطلب حفز العقليةمجموعة متنوعة من العوامل تتخللها. وفي نهاية المطاف هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)بحاجة إلى العمل بدون أي ضوضاء وأن تكون قادرة على قبول العمل وإظهار أوجه القوة والضعف وتطوير المعارف والمهارات اللازمة للعمل بصورة مستقلة في المجتمع.فالسياسات التعليمية القائمة تحتاج إلى معالجة هذه المسألة، بإتباع أكثر النهج التي تكون أكثر مرونة في إدارة الصفوف وأساليب التعلم.

وفي دراسة أخرى نشرت في (2007)من قبل : **Child&Adolescent Bipolar Foundation** بعنوان: **Education the child with Bipolar Disorder**

تؤيّد فيها هذه الدراسة فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" كونها تضمن واقعية الأهداف عندما يتم تقسيم المهام إلى أجزاء صغيرة، خلال فترات الهدوء في قاعات التدريس. إرسال التلميذ لقضاء احتياجاته أو إسناد المهام المتعلقة بموتور النشاط. توفير الفرص للتلاميذ التنقل خلال العمل ، وتشجيعه على المشاركة في أنشطة تفاعلية. حيث يسمح هذا الأسلوب التعليمي لهذا التلميذ أن يصبح أكثر وعيا وأكثر قدرة على السيطرة على الحاجة إلى الحركة.

كذلك استراتيجية"تحليل المهمة التدريسية" المقترحة لهذه الفئة من التلاميذ في هذه الدراسة الحالية ساعدت أن يكون الانتباه عندهم أكثر نجاحًا، عندما تعطي التوجيهات خطوة خطوة، في سلسلة من التعليمات لان الاحتفاظ بعد الاتجاه الأول هو الصعوبة، كذلك أن كسر المهام الطويلة في سلسلة العمل مع التركيز وأخذ راحة من الوقت لبضع الوقت حتىّتنظر كيف يفعلون ثم العمل مرة أخرى، ومنه ضبط النفس طول الوقت، كما تساعدهم على اكتساب فهم أعمق في تفكيرهم قبل الرد بتهور، البساطة والمرونة هما من مفاتيح النجاح، التوقف والتفكير قبل الكلام، إضافة إلى زيادة الإنتاج عن المهارات خصوصًا المهارات اللغوية المكتوبة ."المهام لما تكون ضمن قدرات التلميذ هذا مؤشر يساعد على نجاح استراتيجية تحليل المهمة كما تساعده على الانتباه".(Sarah Connlly Barnes)

زنتالسيدني،(2009)Zentall,s حيث اعتبرت الإستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية هي أفضل الاستراتيجيات لتلبية احتياجات هذه الفئة من التلاميذ.

وفي دراسة قام بها **روزماري تانوك(2007),Rosemary Tannok**

أكدت فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" من حيث أنها أفرزت:

- ✓ مستويات عالية من السيطرة على السلطة التنفيذية في تنسيق مختلف العمليات.
- ✓ اهتمام متواصل، ذاكرة تعمل.
- ✓ القدرة على التدوين الشفوي والكتابي.
- ✓ امتلاء البناء المعرفي الذي يساعد على تفسير الفقرة.

- ✓ معرفة كيفية التخطيط وتحرير ومراجعة.
- ✓ ضبط اللغة حسب الاقتضاء.
- ✓ رفع المستوى بالتدرج.
- ✓ يخرج من التحديات.
- ✓ مراقبة الذاكرة.

يوصي **Heidid, Haldeman** بأن تدرج هذه الاستراتيجية في الفصول الدراسية خصوصًا لهذه الفئة من التلاميذ لأنها تساعدهم على التركيز وتحرير الطاقة، واستخدام الطاقة بنحو فعال، كما أنها مناسبة مع احتياجات هذه الفئة من التلاميذ.

وفي دراسة أخرى نشرت من قبل : **Assciation for children ~s Mental Fact sheets بعنوان :**

Behavioral Health Facts and classroom Tips For USE with positive Behavior Supports & Response To interventionADHD

تؤيد هذه الدراسة فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" لأن تقسيم المهام التعليمية لهذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب ADHD) (إلى مهام أصغر تجعلها أكثر قابلية للإدارة.

كما يؤكد **نيد هلووال Ned, Hallowell** في دراسته أن أسلوب تحليل المهام الكبيرة إلى مهام صغيرة يعتبر من أهم الأساليب التدريسية لهذه الفئة من التلاميذ كما يمكن أن تفعل ما هو

أكثر بكثير مما نعتقد حيث يستطيع أن يثبت نفسه. كما أنه مفيد هذا الأسلوب مع هذه الفئة من التلاميذ للغاية في تجنب الإحباط الإستباقي.

لأن الكسر والتقسيم للمهام يساعد المخ على التنفس والاسترخاء لإعادة شحن التركيز العقول وهذه سمة رئيسية لزيادة سرعة التعلم للتلاميذ، بعدما كان مشغول ومتعب فالكسر يبسطه لتخفيف القلق وتطوير التنسيق وتحديد السلوك غير اللائق.كما أن تقسيم المهام يجعل منها أكثر عملية وملموسة وواقعية، وتفهم نقاط القوة والضعف للتلميذ.

إن خصائص التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) تؤثر أكثر ما تؤثر على القدرة على البقاء في مهمة في المدرسة ،صعوبات مع الاهتمام، الاندفاعية .

لذلك كان الهدف من التعليم هو تعليم التلاميذ المهارات التي يحتاجون إليها للنجاح في العالم خارج الفصول الدراسية ثم يجب أن ننظر بوضوح إلى أهمية تعليم التلاميذ الجوانب الاجتماعية والسلوكية والمهارات التنظيمية بالإضافة إلى الدروس الأكاديمية في أي بيئة مدرسية أفضل، لان القدرة على تتبع الاتجاهات على انجاز المهام المطولة دون تعطيل الآخرين هو أمر حاسم في النجاح الأكاديمي.

(Michalen,Jones,Kimberlyp.Weber, et.al,2013)

لذلك فإن تقنيات هذه الاستراتيجية (التقسيم،التسلسل...الخ.) زادت في نجاحها وفعاليتها حيث تمثلت في:

- ✓ خفض السلوك الإشكالي التعطيلي.
- ✓ زيادة مهمة الاشتباك.
- ✓ تحسين القدرات الذهنية .صعوبات في المهام التنفيذية.
- ✓ سرعة معالجة المعلومات.
- ✓ خفض التحصيل المعرفي للمهام الأكاديمية وتجنب إرهاق الذاكرة العاملة.
- ✓ دعم وتحسين الوظيفة التنفيذية خلال تعديل التعليمات.
- ✓ يمكن تدريسها مع جميع التلاميذ بما فيهم العاديون والذين يعانون من اضطراب)ADHD.

(Rosemary Tannok)

كما أن **فارونيك جورج Veronica A.George (2010)** اعتبرها من الأساليب التعليمية الناجحة لأنها ترتكز على القدرات الفردية خصوصًا الذين يعانون من اضطراب)ADHDوأنها مفيدة جدًا في تحسين الأداء الأكاديمي.

ويُشير **زنتال,Zentall (2005)**إن تدريس المهام البسيطة يبطئ زيادة صعوبة مهمة على الوقت، المطابقة مع قدرات المهام تدريجيا فقط. وهذه نقطة هامة جدًا تزيد من نجاح هذه الاستراتيجية في كونها توفر التدريج بحسب قدرات التلاميذ وإدارة الوقت للتخفيف من زيادة صعوبة هذه المهام خصوصًا مع هذه الفئة من التلاميذ.

ففعالية "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" تظهر في كونها تحتوي على التوصيف والتحليل. لأن استيعاب الكلام يجعل من الممكن وصف التفكير في سلوكهم الشخصي المشاركة في الاستنتاج المعنوي، التساؤل، وحل المشاكل في تكليف، وتوليد القواعد. التنظيم الذاتي على الدوافع والإثارة العاطفية يتيح ضبط النفس منظور، التنظيم الذاتي والمشاركة في توجيه العمل من خلال تنظيم الإثارة إعادة تشكيل تشمل تحليل وتوليف السلوك عن طريق دقة وكفاءة معلومات الاتصال في هذه القدرات التنفيذية مرتبط بمراقبة المحركات يضعف الإدلاء في الطلاقة والصيغة. كما يبدو من عدم تخلصها في مهام ذات صلة الردود، وعدم الاكتراث، رد التغذية المرتدة، وعدم القدرة على تنفيذ الهدف الموجه للقدرة لإعادة الدخول في المهمة بعدما أن تعطلت من اضطرابADHD)(.

(Zentall.S,2005)

تغيير التركيز من الاهتمام موضوع المحادثة أو السلوكية تحدث عادة قبل النشاط المقدم للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب)(ADHDمن زملائهم لزيادة السعة التخزينية ومتطلباتهم، ومحاولة لتوليد حفز النشاط خلال مناسبة الحديث، هذا التأليف للمهمات يساعد كثيرًا في نجاح الاستراتيجية.

فاضطراب)(ADHDيؤثر في مناطق الدماغ التي تنظم الذاكرة، القول والفكر بالعواطف والشخصية والتخطيط والقلق والإحباط والعدوان والسيطرة على الغرائز. لا عجب إذن أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في التصرف بشكل مناسب في جميع الحالات، لذلك فهم

يحتاجون إلى بيئة إيجابية هادئة متسقة المحبة وتشجعهم على التصرف بشكل مناسب. المدح والكلمات الرئيسية الايجابية تساعدهم على السيطرة لذلك في الواقع أوصى الخبراء ببعض الثناء على الأقل مرة كل 5 دقائق أو 12 تعليقًا، الايجابية على كل تعليق سلبي، يقلل من التشتت ويحسن من القدرة على التركيز والتصرف بشكل مناسب. الاستفادة من إقامة ايجابية يمكن أن تساعده بشكل مخفي في الحفاظ على هذه المهمة، بينما يحتاج البعض الآخر إلى مساحة إضافية على خطي التنقل.

تُعتبر الضوضاء مشكلة مع هذه الفئة من التلاميذ مع ما يعانوه من اضطراب التكامل الحسي، والبيئة الايجابية كذلك تساعده على التركيز وإلى تصفية العشوائية في الصفوف.

لذلك نجحت هذه الاستراتيجية في إثبات معرفتهم بأكثر فعالية، وفي تعزيز مشاركتهم في التعلم على استيعاب المفاهيم والاحتفاظ بها، أتاحت لهم تطوير وتحسين كفاءات محددةوتوفير الفرصة لهم لتحقيق إمكاناتهم مع فرض قيود.

هذا الكلام يؤدي بنا إلى أن نعرج إلى نقاط أخرى متنوعة ومعمقة والتي من الممكن أنها تكون لها تأثير على فعالية هذه الاستراتيجية إضافة إلى ذلك الغوص أكثر في جوانب أخرى للاستراتيجية زادت من نجاحها.

يؤكد **جانييهGagne**أن عملية **تحليل المهامTask Analysis** عملية مهمة في التعرف على بنية المعلومات التي تقدم للمتعلم، وهذا ما أطلق عليه البناء الهرمي للتعلم حيث يبدو التسلسل واضحًا في هرم التعلم.

نجاح الاستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ يرجع كون أن التلميذ قادر على القيام بالمهمات الفرعية (مهمة 1، مهمة 2، مهمة 3، مهمة 4) قبل أن ينتقل إلى المهام التي تعلوها في الهرم وهي: مهمة 5، مهمة 6، وكذلك أن يكون قادرًا على القيام بالمهمة 5، المهمة 6 قبل الانتقال إلى المهمة 7، وهي المهمة النهائية أو الهدف النهائي.

كما افترض **جانييهGagne**أيضًا أن عملية التعلم ذات طبيعة هرمية تتكون من ثماني مراحل هي: التعلم الاشاري، وتعلم المثير والاستجابة، وتعلم التسلسل، والترابطات اللفظية، والتمايزات، وتعلم المفهوم أو تعلم المبدأ، وتعلم حل المشكلات، وتتميز كل مرحلة بخصائص أو صفات سماها المقدرات (Capabilities) وتعني قدرة الفرد على القيام بشيء ما.

كما يُفترض وجود الاستعداد المسبق للتعلم إذ يستطيع المتعلم تعلم أي خبرة جديدة، إذا ما توفرت لديه المقدرات السابقة والضرورية للتعلم الجديد، وقد حدد نقطة البدء في التعلم بالنقطة التي يتم فيها تحديد الاستعداد المدخلي (EntryBehavior) وذلك بتحديد خبرات المتعلم السابقة المتعلقة بالخبرات الجديدة. (غسان يوسف قطيط ، 2011)

أيضا يُسهم تدريج المهارة هرميًا، تحديد الاستعدادات القبلية، ويساعد المتعلم والمدرس والمدرب على تحليل المتطلبات وترتيبها، ومن أجل تحديد خطة السير المناسبة وفق تدرج مناسب.

وعندما يركز مصمم التدريس على مهارة ذهنية كالهدف فإن المهارات الممكنة ذات الفائدة الأولية هي متطلبات مباشرة.

لأن الهدف من التحليل هو إظهار عناصر المهارات البسيطة التي تكون مهارة الهدف. هناك اتصال في المستوى الأول من التحليل بين الخطوات (العناصر) من تحليل عمليات المعلومات التي تظهر من تحليل مهمة التدريس، ولكن يجب المحافظة على التمييز بين الخطوات المتتابعة والمهارات المساعدة.

إن الخطوات هي ما يفعله الفرد بالتتابع عند إيجاد أداء الهدف وأن القدرة لها قد تم تعلمها وعلى العكس فإن المهارات المساعدة هي ما يجب أن يتعلمه الفرد بالتتابع يبدأ من البسيط.

إن المهارات المساعدة تستخلص بالسؤال عن أي مهارة ذهنية معطاة، المهارات البسيطة التي يجب أن يمتلكها المتعلم كي يتعلم هذه المهارة.(Gagne.R,1977)

أفرزت هذه الإستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ كونها عند **جانييهوآخرون،(1998)et.alGagne,.**

تبدأ بفكرة الهدف عندما يراد تصميم المساق أو الموضوع، وكلما كانت الأعمال أو الأداءات البشرية موصوفة جدًا كلما كان مفهوم النتائج المراد الوصول إليه واضحًا، لأن السؤالليس لماذا يدرس الطلبة؟ بل هو ماذا سيفعل التلاميذ بعد أن يتعلموا ؟ هذا يعني بأن أي تصميم تدريسي يبدأ بالأهداف التعليمية، تصنيف هذه المعارف يصبح لها علاقة بالتخطيط لأي مساق خاص بالمحتوى.حتى ويستطيع أن يحكم فيما إذا كانت هذه الموضوعات عمليات مختلطة متعددة ورقمية، أو مزيجًا من جمل معقدة تحتوي على مفاهيم وأنظمة ومعلومات واتجاهات، كما تفرز القدرات الواجب توافرها.لأن تحديد الهدف يوجه سير التعلم، فسير التعلم بدون هدف لا يشعر المتعلم بما سيقوم به، وما يتوقع منه من أداء لتطوير الفهم والنمو الذاتي.

فتعلم "تحليل المهمة" لأداء خاص له أهمية خاصة بالنسبة لتصميم التدريس لأنه يحدد الشيء الذي يجب تعلمه مسبقًا لذلك يستطيع الفرد أن يتقدم من الهدف السلوكي المحدد إلى الأهداف التي يمكن تنفيذها وكلاهما يجب أن يُضمن في تصميم التدريس.

وأشار كل من **يوسف قطايمي واخرون في كتابه تصميم التدريس(2000)جانييهGagne** أعطى أهمية كبيرة للمتطلبات السابقة (Pererequisite) التي تتضمن المعلومات، المعارف، الخبرات الضرورية للتعلم الحالي، والتي يتم تبنيها في كثير من المجالات التدريسية أيضًا، لذلك ركز في نموذجه التعليمي على أن الطفل يستطيع تعلم أي ظاهرة إذا تهيأت له الفرصة المناسبة التي يتسلسل فيها التعلم بناء على الاستعدادات المعرفية الموجودة

لديه والسير وتعد المقدرة (Capability) وحدة المعرفة والتعلم لدى جانييه، لذلك يختلف الأطفال في تعاملهم مع أي خبرة أو موقف، أو حدث تعليمي بما لديهم من مقدرات ومستواها وعددها. وتتصف هذه بتتابعها، وتدرجها، وتسلسلها، وهرميتها إلى أن تصل إلى أقصى مقدرة "حل المشكلات" في هرم جانييه التعليمي.

لأن تحديد المتطلبات الأساسية كما أشار إليها **جانييه(1988)Gagne** في رسالة وجهها لمصميمي التدريس يوفر أساسًا قويًا للسير في عملية التعلم لدى التلاميذ بدون صعوبات، إذ أن هذا الأساس يجعلهم يسيرون على أرض قوية من المفاهيم، واثقون من مخزونهم المعرفي والخبراتي، واثقون من سلامة معالجاتهم.

لذلك حتى ولو استغرقت المتطلبات السابقة وقتا وجهدًا للتعلم لكنها ستوفر فيما بعد عمليات الفحص والتدقيق الذاتي وتزيد من استعداد الطلبة للاختبار.

إن هذه القدرات المساعدة هي في الحقيقة جزء مهم للمهمة، وهذا يعني أنها متطلبات أساسية وليس فقط بأنها مساعدة، إنّ المتطلبات الأساسية تساعد على التعلم الجديد وذلك بتسهيله.

بذلك يمكن صياغة فرضية الاستعداد للتعلم لدى **جانييهGagne**بأن التلاميذ يستطيعون تعلم أي شيء ذهني شريطة أن يكونوا قد تعلموا المتطلبات السابقة.

هذه الاستراتيجية تظهر فعاليتها أثناء تطبيقها في التدريس خصوصًا مع هذه الفئة من التلاميذ، في تنظيم الخبرات والمفاهيم العلمية في المحتوى الدراسي من خلال الاهتمام بالمتطلبات السابقة للتعلم الجديد، وتسلسل المفاهيم العلمية بشكل هرمي. لأن المعلم عند تدريسه لموضوع دراسي إلى تحليله إلى مهام فرعية بحيث يبدأ التدريس بالمهمة التي يرى أن المتعلم قادرًا على تعلمها، وينتقل إلى مهمة أخرى بعد التأكد من قيام المتعلم بالمهمة السابقة.

كما أن تنظيم المادة العلمية بشكل هرمي، بحيث يكون كل مستوى متطلبًا للمستوى الذي يعلوه.

لذلك تتباين استعدادات المتعلم في المواضيع المختلفة التي تتحدد بتوفر المقدرات السابقة ويترتب على المعلم في كل موضوع دراسي الكشف عن متطلباته السابقة الضرورية لتعلمه وهذا ما يفسر تباين قدرات الطلبة في المواضيع الدراسية المختلفة.

فالفروق بين التلاميذ في تعلم أي موضوع دراسي ترتبط بالمقدرات السابقة لديه والمستوى الذي حققه المتعلم في تحصيله لتلك المقدرات، وبذلك تتحدد مهمة المعلم في السير الهرمي لمساعدة التلاميذ عل التعلم، إذ تتطلب هذه المهمة الكشف عن مقدراته المتوفرة في موضوع التعلم، ثم تحديد المستوى الذي أحرزه في تحصيله للمقدرات المتعلقة بذلك الموضوع.

ويمكن بلورة مفهوم "**الفجوة التعليمية**"**Learning Gap** المتصلة بمقدرات التلاميذ بأنها غياب مقدرة من المقدرات الضرورية للتعلم الحالي، إذ لا يسير التعلم التسلسلي الهرمي السليم إلا إذا تمّ ردم الفجوة؛أي عن طريق الكشف عنها، وتزويد التلميذ بالخبرات اللازمة وإتاحة الفرصة أمامه للتفاعل لتحصيل هذه الخبرات وإدماجها في هرمه.

وبذلك يتحقق الاتساق في سلسلة التعلم في الموضوع، لذا يحتاج المعلمون إلى التمكن من الأساليب التي تساعدهم في الكشف عن فجوات التعلم في كل موضوع لدى التلاميذ ويتحقق ذلك إلا إذا استطاع المعلم تحليل محتوى كل وحدة دراسية وتحديد مفاهيمها، وتحديد **الاستعداد المفاهيمي Conceptha Readiness**. لكل وحدة دراسية، ولتجدد الاستعداد المفاهيمي بمجموعة المفاهيم التي ينبغي توفرها لاستيعاب الخبرات الجديدة في وحدة موضوع الدراسة.

ومن خلال الدراسات التي قام بها **روبرت جانييه Gagne** نجده وضع مبادئ لنظريتة في التعلم تعد نموذجًا للتعلم، حيث افترض **جانييه Gagne** أن كل مادة أكاديمية أو كل موضوع في هذه المادة أو كل جزء من هذا الموضوع له بنية هرمية "Hierarchy" تشمل قمتها أكثر الموضوعات أو الأجزاء تركيبًا وتليها الأقل تركيبًا حتى الأوسط في قاعدة البنية الهرمية، وتعتبر موضوعات كل مستوى متطلب قبلي Prerequisite لتعلم الموضوعات الأكثر تركيبًا منها في البنية المعرفية الهرمية، وفي ضوء هذا الافتراض، يرى **جانييه Gagne** أن المتعلم يكون مستعدًا لتعلم موضوع جديد عندما يتمكن من المتطلبات

القبلية اللازمة لتعلم هذا الموضوع، وبذلك فأن التخطيط للتعليم ينبغي أن يهتم بتجديد وترتيب المتطلبات القبلية اللازمة لتعلم كل موضوع داخل المادة الدراسية، وأيضًا تلك التي تلزم لتعلم المادة الدراسية ككل، ويعتمد في ذلك على تحليل المهام.

فعند التخطيط لتدريس موضوع ما وفقًا لنظرية **جانييهGagne**فإنه يتم تحليل الموضوع المراد تعليمه إلى مهام متدرجة من المركب للبسيط وفقًا لتنظيم هرمي قمته أكثر المهام تركيبًا وقاعدته أكثرها بساطة، وعند كل مستوى من مستويات التنظيم الهرمي يحدد الأداء المتوقع من المتعلم في صورة سلوك مستهدف وعند تنفيذ الدرس تم البدء بقاعدة الهرم أي أكثر المهام بساطة ينتقل للمستوى الأرقى تركيبًا وهو ما يسميه **جانييهGagne** الانتقال الرأسي للتعلموهكذا يرى **جانييهGagne** استخدام الأسلوب التحليلي في تنظيم المحتوى وتخطيط الدرس من حيث يبدأ من المركب وينتهي بالبسيط، بينما يقترح الأسلوب التركيبي في تنفيذ الدرس من يوصي بتدريس أبسيط المهام ثم التدرج حتى الوصول إلى الأكثر تركيبًا وهو المهمة الرئيسية.

في كثير من نظريات التعلم والنماذج المختلفة محاولة لتوضيح الطريقة التي من خلالها يحدث التعلم، وهو محاولة أيضًا لتحديد دور المعلم في مهمة التعليم، وقد حدد **جانييهGagne** في نموذجه الطريقة التي يحدث فيها، وقد صور أن التعلم يحدث متدرجًا من البسيط إلى المعقد، وهو بهذا يصور أهمية التدرج والتجزئي للتعلم من جهة ومن جهة أخرى أهمية انتباه المعلم إلى التعلم السابق الذي قد يكون من الضروري تقييمه لتحديد أين

يكمن الخلل من عدم مقدرته على تعلم ما هو أرقى أعقد. إن هذه الإستراتيجية داعمة وأساسية لأنها تسهل التدريس وتسرع بإجراءاته.

و كما أنه افترض **جانييهGagne**أن النمو المعرفي يمثل بناء نمط التعلم التراكمي كما حدد **جانييه** أن الذكاء عبارة عن بناء مستمر لمنظمات معقدة من الإمكانات المتعلمة الناتجة عن تراكم خبرات التعلم.

أثبتت كذلك**نعمة مصطفى إبراهيم وآخرون (2013)** في دراسة قامت بهاكانت بعنوان:**فاعلية الدمج بين تحليل المهمة والتعلم التعاوني في تنمية بعض المعارف النظرية والمهارات العملية والاتجاه نحو الاقتصاد المنزلي في مجلة الاقتصاد المنزلي.**تشير إلى أن فاعلية "إستراتيجية تحليل المهمة" تكمن في كونها تسمح هذه الإستراتيجية بإتقان عناصر المهمة ومن ثم تركيب تلك العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية وفق تسلسل منظم من خلال عمل قائمة بالخطوات التي يتشكل منها الهدف التعليمي لذلك فهي طريقة تدريس فعالة لأن التحليل هو نقطة البداية في عملية تصميم المواقف التعليمية.

وهذا يقودنا إلى الحديث عن البنية المعرفية حيث يعرفها**شافلسون ,Shavelson(1974)** على أنها تكوين فرضي يشير إلى طريقة تنظيم مفاهيم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ويستدل على طبيعة البنية من نواتج هذا التنظيم، بمعنى أن **شافلسون** ينظر إلى البنية المعرفية على أنها بنية أو تكوين مفترض موجود في الذاكرة ويرتبط بتنظيم المفاهيم والحقائق

وعلاقاتها، وبناء على هذا المفهوم للبنية المعرفية أجرى العديد من الباحثين دراساتهم في مجال قياس البنية المعرفية. (فتحي مصطفى الزيات ،2001،ص:232)

ومن هؤلاء الباحثين **شافلسون وجيزلين (Shavelson & Geeslin,1974)شافلسون، ستانتون(Shavelson & Stanton,1975)، درسول (Drisoll,1985)**

والتي يمكن أن نستخلص من نتائجها مايلي:

إن الطريقة التي يُمثل بها الفرد المعلومات الخاصة بمهمة ما أو محتوى ما تعتمد بقدر كبير على البنية المعرفية الخاصة بهذا الفرد، وبقدر ما يكون هناك تماثل بين بنية محتوى المعلومات في المهمة وتمثيل هذا المحتوى في البنية المعرفية يكون الأداء في المهام والاختبارات التي تقيس مدى تحصيل معلومات هذا المحتوى، فالفشل في أداء مهمة معرفية ما على سبيل المثال يرجع إلى عدم قدرة الفرد على إحداث التؤام أو المواءمة بين بنية معلومات محتوى المهمة ومحتوى بنيته المعرفية.

تكون معلومات محتوى المهمة ماذا معنى بالنسبة للفرد إذا كان هناك اتساق بين بنيته المعرفية الراهنة من ناحية وتلك الخاصة بالمعلومات من ناحية أخرى، ومن المنطقي افتراض مكان اختلاف طبيعة المعلومات الجديدة التي يتعرض لها الفرد من حيث درجة ارتباطها ببنيته المعرفية.

يُعرفها **فتحي الزيات 1984، ص10** البنية المعرفية على أنها تمثل محتوى الخبرات المعرفية للفرد واستراتيجيات استخدامها في مختلف المواقف ويشير المحتوى المعرفي إلى تفاعل الخبرات السابقة مع المعلومات والخبرات الحالية للفرد فضلًا عن هذا المحتوى المعرفي هو الذي يعطي للموقف المشكل معناه ومبناه كما تشير استراتيجية الاستخدام أو المعالجة إلى طريقة توظيف هذا المحتوى معرفيا في علاقته بالمعلومات الجديدة.

وترى **أمينة إبراهيم محمد شلبي** أنه يمكن اعتبار البنية المعرفية ناتج تفاعل المحتوى المعرفي للفرد وما ينطوي عليه هذا المحتوى من خصائص معرفية مع العمليات المعرفية التي تتعامل مع هذا المحتوى.

ويقصد بالخصائص المعرفية للمحتوى المعرفي هو درجة ترابط وتنظيم، وتمايز وتكامل، وثبات وكم، وكيف الخبرات المعرفية الماثلة في البناء المعرفي للفرد (فتحي الزيات،2001).

ويرى **أوزوبل,Ausubel(1978)** أنه بقدر ما يكون للبنية المعرفية من تنظيم وثبات ووضوح فإنها أولا تكون بمثابة قنطرة أو معبر يساعد في حدوث عمليات الاحتواء والدمج Subsumption للخبرات السابقة مع الخبرات الجديدة في مجال ما، وثانيا أن هذا التنظيم نفسه هو الذي يُساعد على أن تتم عملية الاحتواء أو الدمج في مكانها الصحيح من التنظيم الهرمي للبنية المعرفية.(نفس المرجع السابق)

ويشير بعض الباحثين أيضا إلى أن كفاءة الفرد المعرفية تعتمد على ما يمتلكه من معرفة والسعة المعرفية لديه والعمليات المعرفية الدينامية، وهذه جميعا تمثل مصادر للفروق بين الأفراد، كما أنها تعبر عن قدراتهم المعرفية Cognitive Power.

وتؤكد الملاحظات السابقة أن أداء الأفراد على المهمة يختلف تمامًا إذا استخدموا استراتيجيات مختلفة، وبهذا المعنى يفترض أن هناك بعض الاستراتيجيات أكثر فاعلية من الأخرى.

ومنه يمكن تحديد خصائص الاستراتيجية المستخدمة من قبل الفرد بتحليل عمليات التجهيز التي تحدث بين تقديم المهمة وحتى إصدار الاستجابة ويستخدم الباحث لتسجيل كافة العمليات التي يستخدمها الأفراد في أداء المهمة ما يسمى بالبروتوكولات Protocols حيث أن البروتوكول هو وصف للأنشطة التي يقوم بها المفحوص أثناء أدائه لمهمة ما وفقًا لترتيب حدوث هذه الأنشطة وتعاقبها وتزامنها.والتي تصدر عن المفحوص لحظة أدائه لمهمة ما بهدف الوصول إلى حل لها.

أثبت هذه الاستراتيجية فعاليتها التي تعتبر من أكثر الأنماط الاستراتيجية فعالية حيث تقوم على البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل والتي تخفف البنية المعرفية للفرد ومحتواها توظيفًا فعالًا ومنتجًا كما تسمح هذه الاستراتيجية بالقفز في الاستنتاج وتحليل ما وراء المعلومات المعطاة.

وبإتفاق أغلب الدراسات التي توصلت إلى أن الخبراء (من يمتلكون قاعدة معلومات منظمة وفاعلة) والذين يستخدمون أمثلة أو نماذج من مرجعهم الخاص أثناء حلهم للمشكلات يستخدمون استراتيجية تقدمية فيعملون للأمام من المعطيات إلى الحل، وقد يعملون للخلف إذا اقتضى الأمر.

كما أنهم يؤكدون أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة جيدة للمعرفة لديهم القدرة على إحداث تكامل جيد لوحدات وفئات المعرفة حول موضوعات مختلفة، كما يمكنهم من إحداث العديد من الترابطات التي تتنظم منتجة استراتيجيات فعالة وغير عشوائية، ويحدث هذا بطريقة تلقائية بأقل فدر من الجهد أو الضغط على عمليات الذاكرة ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات.

ويروابأن المعرفة السابقة محدد هام وأساسي للفهم القرائي و[اللغة]، مما دفع العديد من الباحثين إلى إعداد برامج لتدريب التلاميذ على القراءة من خلال نصوص تعتمد على المعرفة السابقة.

والواقع أن العلاقة بين البنية المعرفية أو قاعدة المعرفة أو المعرفة السابقة، وبين الاستراتيجيات المعرفية، هي لدى هذه الفئة من التلاميذ وغيرهم، علاقة تأثير وتأثر فالمعرفة السابقة تقف خلف اشتقاق أو إفراز الاستراتيجيات الملائمة والفعالة، سواء كانت استراتيجيات عامة أو نوعية، وتعود الاستراتيجيات الناتجة فتدعم وترسخ البنية المعرفية أو المعرفة

السابقة فضلا عن أنها أي الاستراتيجيات الفعالة أو الناتجة تشكل إضافات جديدة للبنية المعرفية أو المعرفة السابقة.

ومن ثمّ فإن الافتقار إلى بنية المعرفية أو معرفة سابقة يؤدي إلى الافتقار إلى الاستراتيجيات المشتقة، وهذه تؤدي إلى ضآلة أو ضحالة المعرفة السابقة وعدم تدعيمها بالأدلة العملية أو التطبيقية التي تعزز ديمومتها، أو الاحتفاظ بها كجزء من البناء المعرفي للفرد.

إن المهمة الأخيرة لا يمكن تعلمها من أي معنى تام بدون تعلم مسبق للمهارات المساعدة لذلك فهي تستحق أن تسمى متطلبات أساسية.

فالمهارات التي تتطلب متطلبات أساسية ومتطلبات مساعدة هي مهارات تتطلب تحليلا وقبل إجراء عملية تحليل المهمة، لابد من تحديد صعوبة المهارة وذلك يتطلب من المدرس ومصمم التدريس الوعي بمدى سهولة وصعوبة المهارة.

وحينما يضمن المتعلم هذه المهمات، فإن ذلك نتيجة لإتقان المدرس لأساليب توصيل التلاميذ لهذه المهمات، وتدريب التلاميذ لكي تصبح على صورة مهارة، وتصبح مهارة قابلة للنقل والتعلم، وما يمكن استنتاجه بهذا المجال هو أنّ المتعلم الذي يمتلك المهارة يمكن نقلها إلى مواقف وخبرات جديدة، والأولى أن يحقق المدرس ذلك.

Gagne,1977)(

وعليه فإن"تحليل المهمة" هي إحدى الأساليب التي تساعد على تنظيم المعرفة والتفكير والتعلم من خلال إعداد مخطط لما يتضمن النص من أفكار أو مفاهيم أو حقائق وغيرها، وتوضح العلاقة بين جزئيات النص باستخدام الخطوط والرسوم والصور، وتربط بين جزئياته إما شكل هرمي اشعاعي (دوائر) أو صور أو جدول (جوزيف نوفاك،1995-18-19) (JCU,Study Skills Oline)، والغرض الأساسي من هذه الدراسة هو تحليل وتنظيم المعلومات بهدف تبسيطها وفهمها، وتذكر المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة فهي تساعد التلاميذ خصوصًا هذه الفئة من التلاميذ أن يتعلموا كيف يتعلمون.

فعاليتهاأيضا تظهر في دعمها وترسيخها البنية المعرفية أو المعرفة السابقة، فضلًا عن أنها من الاستراتيجيات الفعالة أو الناجحة تشكل إضافات جديدة للبنية المعرفية وكفاءة التمثيل المعرفي، والكفاءة المعرفية.

كما ساعدت هذه الاستراتيجية تحليل المهمة هذه الفئة من التلاميذ والمعلمين على تحليل النصوص المعرفية على نطاق واسع وقد أثبتت فاعليتها بشكل ملموس في مساعدتهم على تنظيم أفكارهم واسترجاعها بيسر وسهولة، كما تساعدهم على تعلم مهارات التحليل والقدرة على إيجاد العلاقات وكذلك تحديد الأولويات والتخطيط لأفكارهم بطريقة علمية منطقية ضمن أنشطة التعليم والتعلم أثناء التربية العلمية.

(Adams,S,Mclark,E,S,&,Mikuleck,L,1995)

التحليل إلى جزئيات والتعبير عنها من خلال تسلسل هرمي أو بهدف تسهل دراسة المعلومات وفهمها وتذكرها

دراسة **مدارس الظهران الأهلية (1995م)** هدفت إلى تبسيط المعلومات ومساعدة التلاميذ على تذكرها من قبل التلاميذ والمعلمين لتنظيم المعلومات الرئيسية المهمة لأي موضوع، وقد ثبت نجاح الطريقة بشكل ملموس في مساعدتهم على تنظيم أفكارهم واسترجاعها بيسر وبسهولة.

لنزينج (Lazing,1997) ومساعدة التلاميذ على الفهم وتشخيص أسباب عدم الفهم من خلال توليد الأفكار وتنظيم المعلومات وربطها ببعضها البعض، وربطها أيضًا بالمعلومات السابقة لدى التلاميذ.

دراسة **فيري وآخرون (Ferry & others,1997)** أنها عززت مهارات التلاميذ المعلمين في تخطيط التعليم لتسهيل دراسة النص وفهمه وتذكره.(أسماء زينصادق الأهدل،2005)

تُساعد "تحليل المهمة" على تحديد العناصر المكونة للمهمة والعلاقات القائمة بين هذه العناصر وتوضيح العناصر المكونة ما يجب على الفرد أن يتعلمه حتى يؤدي المهمة وتوضيح العلاقات النظام الذي يُدرّس وفقا لهذه الأجزاء.

"استراتيجية تحليل المهمة" أثبتت فعاليتها مع هذه الفئة من التلاميذ كونها تتضمن وصف السلوك الذي سيتم تعليمه من أجل تحقيق الهدف السلوكي بشكل تفصيلي ومرتب. ويشمل

تجزئة المهمة إلى الأجزاء أو الخطوات التي تتكون منها وترتيبها بشكل متسلسل لتسهيل عملية تدريسها.

غالبًا هذا الأسلوب يكون ضروريا لهذه الفئة من التلاميذ وبدونه يصعب تحقيق الأهداف أو حتى الحكم على مدى قابليتها للتحقيق، لأن "تحليل المهمة"تساعد على تقدير الجهد المطلوب، وبذلك تساعد على إجراء أي تعديلات تلزم على الأهداف في الخطة التربوية قبل البدء بتنفيذها، كما يساعد هذا الأسلوب كذلك على توجيه الأنشطة التعليمية نحو الأهداف الهامة، وعدم إضاعة الوقت في الأنشطة غير الهامة،وتمكّن المعلم من تدريس المهارات بشكل متسلسل ومنطقي وتحديد المهارات السابقة التي يجب اكتسابها من أجل القيام بسلوك آخر بنجاح.

ويُسمّى استخدام أسلوب تحليل المهمة في تعليم المهارات بشكل متسلسل إلى أن يتم تحقيق الهدف النهائي المستهدف بالتسلسل **Chaining**، والتسلسل نوعان:

1) تسلسل أمامي **For Ward Chaining**وفيه يتم تعليم المهارة الأولى في السلسلة السلوكية (جملة الاستجابات أو المهارات الفرعية التي يتكون منها السلوك). أولا ويتم تعليم المهارة الأخيرة في هذه السلسلة آخرًا.

2) التسلسل الخلفي **Back Ward Chaining**وفيه يتم تعليم المهارة الأخيرة أولًا المهارة الأولى آخرًا.(جمال محمد الخطيب,2001)

كما **يشير كيرك وكلفانت (1988)** أنه عند الحديث عن هذا الأسلوب وبشكل مختصر يمكننا القول بأنه التخطيط المنظم.

حيث يسمح هذا الأسلوب للتلميذ من إتقان عناصر المهمة، ومن تم يركب تلك العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم. كما **تشير لندا هارحروف (1988)**أن الوضوح في الأهداف يقلل من احتمالية تقديم مهمات صعبة جدًّا أو مهمات سهلة بما يحبط التلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD) ومن ذلك نرى أن أي مهارة أو مهمة سيتم تعلمها يجب تجزئتها إلى المهمات الفرعية المكونة لها، وهذا من شأنه أن يعطي المدرس فهما أكثر للخطوات التي يجب أن يتعلمها التلميذ وكذلك تقديم التوجيهات للبدء في التعليم في مستوى مناسب ويُعتبر أسلوب تحليل المهمة مفيدًا في ملاحظة التلاميذ وهم يؤدون وملاحظة تقدمهم في تنفيذها.(عبد الناصر الحسيني،2004)

"فأسلوب تحليل المهمة" يجعل الهدف النهائي قابل للتحقيق بنجاح، ويمكن انجاز ذلك بتبديل وتغيير المثيرات المطلوبة والتركيز على الأجزاء الفرعية من المهمة واستخدام تغيير بسيط من مثير آخر لآخر، ونستطيع أن نقول أن التلميذ أتقن المهمة عندما حقق الأهداف الموضوعة.

كما أنه يساعد المعلم والمصمم التدريسي على تعيين هذه المكونات وتحليلها ووصفها لكي تصبح نواتج مستهدفة يتم تحقيقها. ويقدم **كمب,Kemp(1985)**.تنظم توفر تنظيم المحتوى

بهدف التعلم فهم الطرائق تركيب المحتوى وفق طريقة منطقية متسلسلة تحقيق نتائج منطقية.(يوسف قطايمي واخرون،2000)

إن أي موضوع يتضمن تفاصيل كثيرة تتعلق بإحدى هذه التصنيفات أو أكثر، وتعد هذه اللبنات الأساسية لأي موضوع، إذ أنها المفردات التي ينبغي تعلمها، كما تعد المعلومات اللفظية الأساس لتنظيم المعرفة بطرائق أكثر تعقيدًا بحيث يصعب نسيانها، ويسمى **جانييه** الأنماط المعرفية أو التعميمات التي تم تطويرها بتنظيم وبناء الحقائق بالمهارات الذهنية Intelle ctuall skills وهي ما اقترح تصنيفها على وفق مستويين هما: المفاهيم والمبادئ المتضمنة للقواعد والقوانين.

أما المفاهيم فهي عبارة عن الحقائق والأشياء أو الأحداث معًا بحيث تضم ملامح مشتركة تعطى اسما. (نفس المرجع السابق)

"أسلوب تحليل المهمة التعليمية" هو أساس البرنامج التربوي خصوصًا لهذه الفئة من التلاميذ حيث أن تجزئة الأهداف إن هو إلا تحليلًا للمهمات كما أنه طريقة تدريس فعالة بنفس الوقت.

كما أنه أسلوب مهم لهذه الفئة من التلاميذ في البرامج التعليمية المقدمة لهم كونه يقدم تسلسل منطقي ومخطط يقود خلال فترة زمنية معينة إلى تحقيق هدف محدد.

وعليه تعتبر هذه الاستراتيجية هي الأمثل في تعليم هذه الفئة من التلاميذ حتى نستطيع أن نصل إلى إكساب التلميذ المهارة التي نحاول تعليمها له.كما تساعده على تجزئة المهام إلى

عناصرها الأساسية، وذلك من أجل تسهيل عملية تدريب التلميذ على إتقانها ولا ننسى أيضًا هنا دور التعزيز ويتم تعليم المهمة من الأسهل إلى الأصعب.

لأن الهدف من التربية هو تقديم المهارات و العمليات و الخبرات للفرد لكي يصبح مواطنا صالحا في المجتمع ، هذا ما يراه من كان له دور بارز في الإسهام في تطوير نظريات التعلم وهو **روبرت جانييهGagne**.و منه فهو يؤكد على إن عملية تحليل المهام أو المطالب (تحليل العمل التعليمي)مهمة جدا في التعرف على بنية و تعاقب المعلومات التي تقدم وتعرض على الفرد المتعلم ، وهذا ما أطلق عليه **جانييهGagne**بالبناء الهرمي للمتعلم.

كما يحدث التعلم عند **جانييهGagne**إذا توافرت الخبرات التعليمية السابقة اللازمة للتعلم الجديد أيإن المتعلم يحتاج عند التعلم الجديد إلى نوع من القدرات، و القدرة تشير إلى ما يستطيع المتعلم أن يفعله و هذه القدرة هي التي تساعد المتعلم على فهم ما يحيط به من متغيرات بيئية و تنمو هذه القدرات بزيادة الخبرات ، فكلما ازدادت خبرات المتعلم ازدادت قدراته و بذلك يصبح قادرا على مواجهة المشكلات و حلها وهذا ما يسمية بالاستعداد للتعلم.

كما يرى **جانييهGagne**أن نُحدد ما الذي نريد من المتعلم أن يكون قادرا على أدائه في نهاية العملية التعليمية ، و هذه المقدرة ينبغي أن تكون واضحة في صورة سلوك يقوم به الفرد وهذا يتطلب صياغة ذلك في صورة هدف إجرائي واضح و محدد .

ثم يعقب ذلك تحديد المعلومات الأساسية اللازمة لبلوغ الهدف، ثم يحلل الهدف إلىأهداف جزئية يحتوي كل واحد منها على واحدة من تلك المعلومات اللازمة لبلوغ الهدفويستمر تحليل كل هدف جزئي إلىأهدافأصغر يحتوي كل منها على معلومة معينة لبلوغ الهدفوهكذاتعتبر هذه الإجراءات بحسب آخر نتائج الدراسات أنها الأنسب والأنجع لهذه الفئة من التلاميذ لخصائصهم . حتى يتم تخفيف أعراضهم و دعم نموهم الأكاديمي باحتفاظ المعلومات و تخزينها.

ويتضح مما سبق أن **جانييهGagne**يرى ضرورة أن يكون المتعلم في صورة هرميةحيث ينبغي على المعلم أن يحدد المهمة النهائية التي ينبغي أن يتعلمها المتعلمون في صورة هدف.

ولذا فمن أهم ما تميّز "استراتيجية تحليل المهمة "هو أنها تهتم **بالمعرفة الإجرائيةProcédural Knovledge** تتعلق هذه النظرية بالمعارف والمعلومات ذات الطبيعة العملية، وما يؤديه المتعلم من أعمال وأفعال وأداءات مختلفة بعد مروره في خبرات وأنشطة تعلمية، وتحدد الأعمال والأفعال بدقة حتى يتسنى للمتعلم انجاز المهمة التي تمّ تحديدها خطوة، خطوة ويمكن تحديد هذه المعرفة بالإجابة عن الأسئلة التي تبدأ بكيف؟ وما الأداءات التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الهدف.

(Marzino,et.al, 1988)

يسمحهذا الأسلوب للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر أو المكونات مما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم، كما تساعد على إتقان مكوناتها بشكل مستقل.

إذ تختصر المهمة إلى النقطة التي يتمكن التلميذ من الاستجابة عليها بشكل مريح ومن تم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدًا. كما تكشف هذه الاستراتيجية عما يستطيع التلميذ عمله ولا يستطيع في مهارة معينة، كما تحدد ما إذا كان التلميذ سيملك السلوكيات

الضرورية للنجاح في أداء المهمة، وتحدد الأهداف بطريقة إجرائية تصبح قابلة للملاحظة. تنظيم برنامج علاجي منظم يستخدم أساليب التعزيز.

كما تركز"استراتيجية تحليل المهمة" على تحليل أنماط الاستجابات الظاهرة أي السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته (غير المناسب) ولا يهتم بدراسة ما يفترض أنه عمليات داخلية مسؤولة عن أداء التلميذ الظاهر، حيث أن جانب العجز في أداء التلميذ ليس عرضًا للمشكلة ولكنه يعتبر المشكلة بحد ذاتها.

وحتى لا يكون التدريب على المهارة عملية آلية افترض **جانييهGagne** أن تكون عملية التدريب بطريقة تنمي التفكير، وذلك بتدريب التلاميذ على معالجة مواقف جديدة، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لنقل الخبرة والمهارة بالاتجاه الايجابي الرأسي.

إن توفير خبرات تعلمية مناسبة تجعل عملية تحليل المهارة، وتحليل التعلم قدرة ينبغي أن يخطط لها في التعلم الصفي، أن يدرب على إتقانها التلاميذ، المدرسون والمدربون، فإن ذلك يحقق احترام قدرات التلاميذ، والوقت التدريسي، وتنفيذ الأهداف ورصدها لكي تكون أهدافًا دقيقة ومحددة لذلك تحليل المهمة تعتبر عملية إجرائية محددة بأداء.

كما تركز أيضا "استراتيجية تحليل المهمة"على تحليل معالجة المعلومات التي يمكن أن تكشف عن المحتويات ذات الصلة المهمة، الأهداف أو المهارات، فإنه يمكن أيضًا توليد تعليمات أو تسلسل التدريب، أو أن تستخدم من قبل التلاميذ ليكون أداة تعليمية، يستخدم للكشف عن العمليات المعرفية والقرارات اللازمة لانجاز مهمة، لتوضيح عمليات التفكير

والمنفذة المختصة، في حين أن التحليل إجرائية يحدد السلوكيات العلنية، ويستخدم تحليل معالجة المعلومات لتحديد العمليات السرية والعلنية اللازمة لأداء المهمة، وبالتالي فإن خوازمية الأداء الناتجة هي مواصفات من المهام الفرعية اللازمة لإتقان هذه المهمةوالأهداف.

فتدريس المهمة يمكن أيضا أن يستخدم في تحليل الوصف وتسلسل العمليات المعرفية في الانجاز وتنفيذ المهمة أو المشكلة، وبالتالي تكشف عن المهارات المعرفية والمهارات الفرعية لتعلم المهمة.

تحليل المهمة في معالجة المعلومات كوسيلة للتحليل النفسي المعرفي والمهام المعقدة التي هي حسابي في الطبيعة، حيث يقدمالمهام أداء الخطوة السابقة كإدخال للنجاح للخطواتواقترح نهج معالجة المعلومات كبديل لتحليل المهمة السلوكية أو التعلم تحليل التسلسل الهرمي يطور سير العمليات المهمة التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق هدف المهمة بينما يرتكز التحليل السلوكي على السلوك للتحفيز والاستجابة، ويرتكز على العمليات، حين تعلم التسلسل الهرمي يحدد تسلسل اكتساب المهارات ويحدد تسلسل الأداء (معالجة تحليل المعلومات).

تحليل المهمة الإدراكية للتعلم يتكون عادة وصفًا لإجراءات التي تشارك في الأداء المرتبطة بالمعرفة تنص اللازمة لأداء تلك الإجراءات. الإجراءات ليست فقط السلوكيات ولكن من المرجح القرارات التي يجب اتخاذها، هذه القرارات يصعب في العديد من الطرق

من تحليل المهمة الإدراكية، يتم نقل المعرفة في العديد من الطرق المختلفة: مثل المعرفة المفاهمية التي يتم شرطًا مسبقًا لهذه المهمة، كما نظم أن المعرفة تتألف من أوصاف مكونات النظام والعلاقات الوظيفية مع بعضها البعض كما إذا تمت قواعد القرار.

كما يفضل تحليل المهمة الإدراكية للمعرفة المطلوبة لأداء تلك الإجراءات، قد تتكون هذه من العلاقات بين المفاهيم الهامة في مجال في شكل شبكات دلالية، المعلومات العقلية اللازمة لتخزين المعلومات واسترجاعها.لتحول وتكامل المعلومات العليا ما وراء المعرفة المستخدمة لتنظيم الأداء والتفكيروتنمية المهارات المعرفية التي تأخذ المتعلم من المبتدئ إلى الخبير.

هذه الإستراتيجية من بين الأساليب المفيدة لتصميم التدريس، وهي واحدة من أساليب التحليل القليلة التي ترتكز على حل المشكلة، هو الأسلوب الذي يركز على توليفات مستوى المناهج أوسع من المهام، وهي واحدة من القلة التي يفترض أن تتسع بكثير، وهياكل المعرفة مهمة تركز تحديدًا على المعرفة التي ينطوي عليها أي أداء.

الغرض من تحليل المهام المعرفية هو تحليل نظام المعرفة، وهي مطلوبة كاستراتيجية لحل مشاكل استكشاف الأخطاء وإصلاحها الواقعة، وضبط في العالم الحقيقي.

هذه الاستراتيجية تعتبر منهجية منظمة التفكير بصوت عالٍ لتحليل المهام المعرفية (وخاصة استكشاف الأخطاء وإصلاحها).

وتتحدد فعالية الاستراتيجية في ضوء اختزالها لعملية البحث عن المعلومات حتى يتجنب الفرد المسارات غير الفعالة في شبكة المعلومات خلال الأداء على المهمة،وبالتالي يتم اختزال كثير من الأعباء التجهيز مما يقلل من الضغط على سعة التجهيز أو المعالجة ومن ثم على الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي إلى اختزال الزمن للوصول إلى الهدف (الحل).(فتحي الزيات ،2001)

فالتفكير التحليلي Analysis thinking هو تفكير منتظم، متتابع ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطويرها، إذ يسير التفكير التحليلي عبر مراحل محددة بمعايير.

يُعد وصف عمليات التفكير التي تجرى لدى الفرد أثناء قيامه بعملية التفكير حينما يواجه مشكلة إحدى العمليات التي تساعد على تحليل عملية التفكير، هذا ما وضحه **جون ديوي** في كتابهHow we think، حيث تبنى أسلوب التفكير التحليلي في تحليل العمليات الذهنية في الأعمال اليومية والحياتية، وهو من أنصار الفكرة التي تنادي الخبرة والتدريب لتلك العمليات الذهنية للوصول إلى معرفة وتحليل طبيعة تفكير الفرد. (قطامي، 1990 ،ص: 510)

ويرى **يوسف قطايمي وآخرون(2000)** إن التفكير التحليلي يتضمن عمليات ذهنية متتابعة ومتسلسلة، ومنظمة تسير وفق نسق، وليست عمليات عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ، الفرد فيه يكون واعيًّا ومنشغلًا بما يواجهه ويهدف إلى أن التغلب على المشكلة، وبذلك يكون نشطا، يتطلب من الفرد استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالمواقف

الأكثر نضجًا والأكثر ارتباطًا بالموقف والمشكل الذي يواجهه . هذا التفكير التحليلي ذو طبيعة محورية، أي أن كل الفعاليات الذهنية متمركزة نحو الموقف المشكل لفهم طبيعته وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه، تفكير هادف، يهدف إلى إيصال الفرد إلى حالة من الاتزان الذهني، لذلك سلوك الفرد مدفوعًا ومضبوطًا بالهدف، ولهذا تزداد عمليات الضبط الذهني وتصبح أكثر دقة كلما اشتدت صعوبة المشكلة وسيطرتها على أداء الفرد ونشاطه. يجعل الفرد يفكر تفكيرًا تحليليا مجزأً لتفسير الغموض أو المخاوف، هو تفكير منطقي، يسير فيه الفرد وفق منطق محدد يصل فيه تفسير الكثير من المواقف، وحل المشكلات التي يواجهها بعد أن يعمل ذهنه في إدراك وتمثل الموقف المشكل.

لأن الإنسان بطبيعته مدفوع لأن يحلل أي موقف أو ظاهرة يواجهها، بهدف الوصول إلى حالة التوازن المعرفي واكتمال المعرفة. التفكير التحليلي هو مهارة ذهنية قابلة للتعلم والتدريب ورفع كفاءة الذهن في إدارة الموقف التي يواجهها.

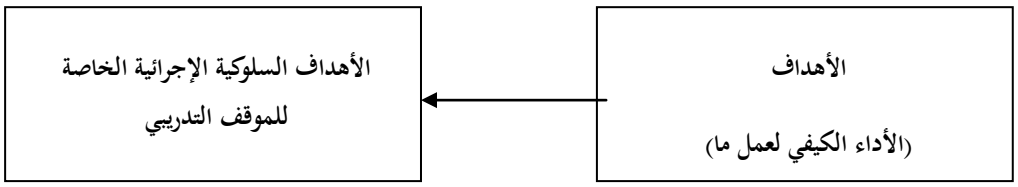
إن زيادة الخبرات التي تتطلب تحليلاً ذهنيا يسهم في مد الذهن وزيادة سعته ومهاراته والذهن الذي اتسع بفعل مؤثر أو منبه يستحيل أن يرتد إلى ما كان عليه سابقًا.كماإن التعرض لمواقف تتطلب المعالجة الذهنية السريعة تسرع في مسارات الذهن، وعليه التحليل يزيد من مساراتOutlets التفكير وتسهم في تنوعها.(يوسف قطايمي وآخرون ،2000)

تضمن "استراتيجية تحليل المهمة" تحليل المهارة، أي تقسيم تلك المهارة إلى الأجزاء، أو الخطوات المكونة لها، التي يؤدي تجميعها وتنفيذها في سياق معين إلى أداء المهارة أو

العمل المعنى، والتحليل العلمي للمهارات يتطلب اتساع الأسلوب العلمي القائم على الملاحظة الدقيقة والمخططة للتجريب، وتسمى الأجزاء المكونة للمهارة الخطوات الفرعية لها. (بلقيس 1989)

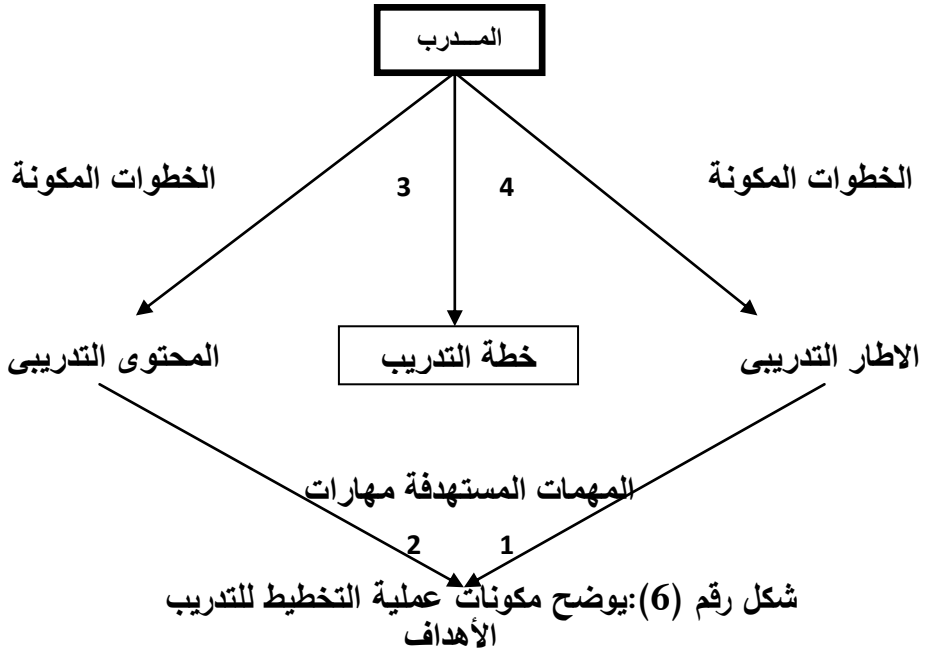
ويقود تحليل المهارة Skill analysis المتصل بعمل معين إلى فهم طبيعة التغييرات والتطورات المنشودة إلى تحديد التدريب اللازم، ويتوقف تحديد الأهداف التدريبية والأهداف غير التدريبية اللازمة لتحقيق التغييرات المستهدفة، على نتائج عمليات تحليل التدريب المعرفي والنفس حركي الوجداني.

ويُسهم التحليل الدقيق للمهارات على تحديد أهداف تدريبية، وبالتالي توفير الظروف والفرص المناسبة اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل رقم (5):يوضح كيفية تحديد الأهداف التدريبية

ويمكن توضيح العلاقة بين نتاجات التدريب، والمهارات المستهدفة والمهارات اللازمة لأداء المهمات والخطوات الفرعية المكونة للمهارة وعلاقة ذلك بالعملية التدريبية بالشكل الآتي:

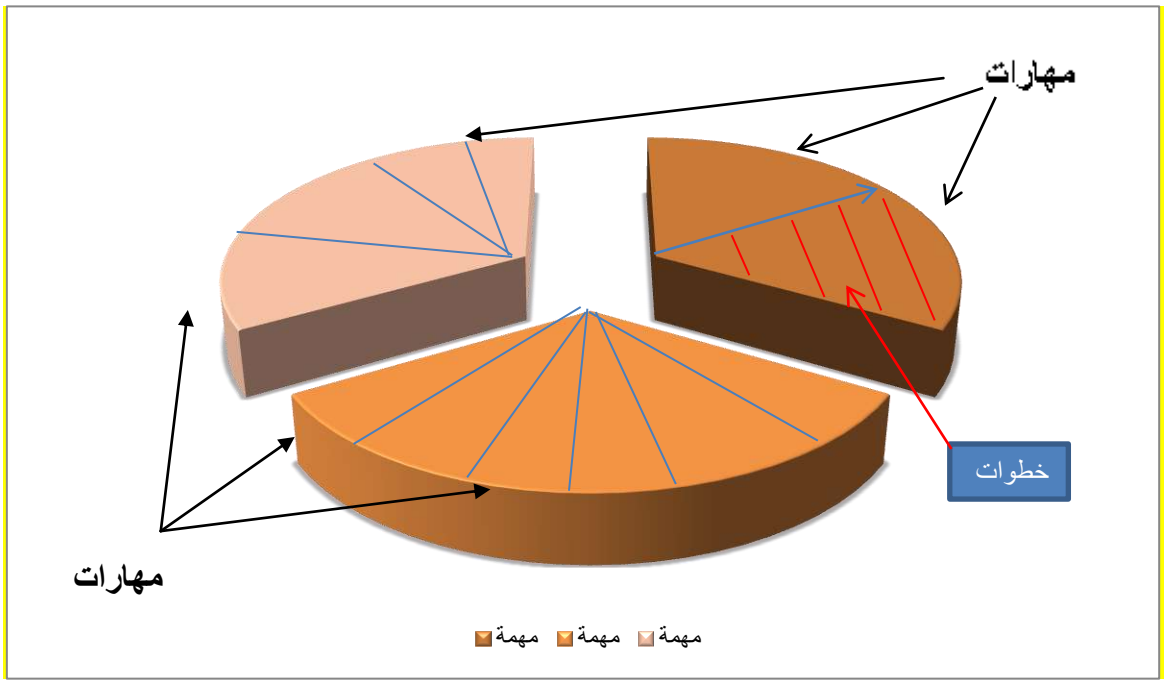


شكل رقم (6):يوضح مكونات عملية التخطيط للتدريب
الأهداف

(يوسف قطايمي واخرون ،2000)

يُوضح الشكل آلية العلاقة بين النتاجات الكبرى والمهام المستهدفة إذ تبدأ العملية بتحديد المهمات المستهدفة ثم المهارات اللازمة، والخطوات المكونة للمهارة ثم النتاجات الكبرى والعلاقة بالعملية التدريبية ويشير تحديد المحتوى التدريبي (مكون الأهداف) إلى تحديد الخطوات الفرعية التي تتكون منها المهارة وما يتطلب ذلك من حقائق ومفاهيم لأداء تلك المهمة وتحقيق الأهداف.

ويُمكن توضيح المهمة وخطوات المهارة الفرعية لانجاز تلك المهمة بالشكل الآتي:



شكل رقم (7): يوضح العلاقة بين المهارة الكلية وأجزائها الفرعية

(نفس المرجعالسابق)

ويُفترض أن تحليل المهارة كعملية يتطلب المامًا ومعرفة واسعة بطبيعة المهارة، والمهمة المستهدفة، والعمل الذي ترتبط به المهمة باعتبارها مهمة فرعية في إطار الوظيفة أو العمل الذي يزداد تأديته.

وعليه فإن "**تحليل المهمة**":

- ✓ ضرورية للتلميذ في مختلف مستوياته الدراسية.

- ✓ عملية تسير على وفق منحى علمي، يدرب عليها التلاميذ عادة فيما يدربون على ممارسة التفكير العلمي.
- ✓ ممارسة العملية تتطلب عمل منظم فيه أهداف واضحة ومحددة، ويحاسب الأفراد على وفقها على الانجاز وعلى الإتقان.
- ✓ إنها تفترض النظامية، وغياب العشوائية وتتطلب الدقة والمهارة.

وبغض النظر عن مستوى التعقيد يتطلب تحليل المهمة خطوات أساسية أنظر إلى الفصل (3) وخلال هذه الخطوات الأساسية هناك مهمات المعرفة التي تتطلب أن يكتسب المتعلم المعرفة والمعلومات والاستيعاب وتعرف بالمهمات المعرفية.

وهناك مهمات المهارات التي تتطلب تغيرًا في سلوك وأفعال المتعلم، وتسمى بالمهمات السلوكية.

وبهذا تصبح هذه الاستراتيجية هي مناسبة جدًا وفعالة لهذه الفئة من التلاميذ كونها تخفف من أعراضهم السلوكية (قلة الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط) وتدعم النمو المعرفي والأكاديمي لديهم. لذلك كانت لهذه الاستراتيجية الأثر الايجابي الكبير مع هذه الفئة من التلاميذ.

لأن تعليم التفكير لابد أن يتم عبر مراحل متسلسلة تتناسب ومستويات الأطفال العمرية والعقلية، ولابد من تعليم التفكير بشكل نظام تطوري يبدأ بالمفاهيم واستراتيجيات التعامل مع المهمة إلى مستويات عليا من التفكير المعرفي، بما يساعد التلاميذ على التعبير عن

أفكارهم...الخ. لذا عند تعلم الأفكار لابد من تحديد المفاهيم أولا ثم رسم خطوات عملية تعلمها.(ناديا هايل السرور،2005،ص:294)

كما تسمح "استراتيجية تحليل المهمة" في مساعدة المعلم حيث يستطيع من خلالها توضيح التتابع المنطقي للمادة، كما يضمن تفريد التعليم حسب مستوى التلميذ، وبالتالي يوضع التلاميذ في مجموعات متجانسة، كما تساعد على تسهيل التدريس عن طريق معرفة مستوى التلميذ والبدء بالمهارة التي تقابل مستواه وتسهيل تسجيل مدى التقدم في الأداء بموضوعية إلى جانب تسهيل عملية إعادة تطبيق البرنامج التعليمي، كما تسمح بتحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ ولا تتيح لأحد التسلق على حساب أحد (عدم التواكل).كما تحدد كل تلميذ دورًا أساسيا في أداء المهمة (عبد الحليم محمد، 2006، ص:77)

كما يُشير **فتحي الزيات(2004)** في كتابه: **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي**أن"استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" تساعد المتعلم على استثاره تفكيره وتوجهه ومساعدته في:

- ✓ تحديد المهمة التي يتعين على الفرد القيام بها الآن، واستثارة المصادر المعرفية للعمل حولها، وتوفير المعلومات المتعلقة بها.
- ✓ مراجعة التقدم الحالي أثناء العمل على المهمة وتحديد الخطوات اللازمة لإتمامها، وتعديل أو تطوير آليات العمل بما يحقق ما هو مستهدف.
- ✓ تقويم مدى التقدم، وتكييف أو تركيز الجهد العقلي المعرفي لتفعيل التقدم.

- ✓ التنبؤ بنواتج، وتحديد إيقاع التدفقات المعرفية المطلوبة لانجازه.
- ✓ استثارة الوعي بالذات وقدرات الفرد ومعلوماته، حيث يؤدي هذا الوعي إلى تقرير استمرارية العمل على المهمة أو حدوث نوع من الكف عن الاستمرار فيها، في ضوء العلاقات بين ناتج الأداء والهدف المرجو تحقيقه.

ويجدر هنا أن قدرة الناس على استثارة وتنظيم أفكارهم، ومدى إمكانية إحرازهم أو تحقيقهم للنجاح يتوقف على عدة عوامل هي:

- ✓ طبيعة المهمة أو الموقف المشكل.
- ✓ متطلب العمل على المهمة.
- ✓ المحددات المعرفية التي يتطلبها الأداء على المهمة.
- ✓ نوع الاستراتيجيات المعرفية المشتقة والمستخدمة في معالجة المهمة.

ويتساوى مع هذا في الأهمية كيف يقوّم الناس أنفسهم ومدى إدراكهم ومهاراتهم من ناحية، ومدى ما تستثيره المهمة من دافعية لديهم، أي تقويمهم لحالاتهم الانفعالية، حيث أن الحالة الانفعالية الدافعة تعتبر بمثابة البوابة الرئيسية لتقدير الجهود المثابرة التي يتطلبها الأداء في المهمة، والمعرفة الضرورية لإتمامها واستراتيجيات توظيف هذه المعرفة.

كما ساعدت ميزة التحليل التي تعتبر من أهم تقنياتها"استراتيجية تحليل المهمة" على تحليل المعلومات والاحتفاظ لها على اكبر قدر من التفاصيل التي تساعد تنشيطا وتقوية الذاكرة في الاحتفاظ بها، لأنها تقوم على تكوين أو توليد أو اشتقاق علاقات أو ارتباطات أو

صلة Linkage بين المعلومات الجديدة وبعض التصورات البصرية Visual images للأماكن أو الأشخاص أو الأحداث أو الأشكال، هذه الاستراتيجية كذلك تكون ملائمة جدًّا في تحسين وزيادة فاعلية استرجاع الأحداث...الخ.

(Schneider & Pressley,1989)

حيث تعمل على استثارة التلميذ لاستحداث صورة عقلية للأماكن وغيرها...الخ مع ربط المفردات المراد تعلمها والاحتفاظ بها بهذه التصورات العقلية أو البصرية.

استراتيجية استثارت فهم المقروء والتراكيب اللغوية من خلال إثارة أسئلة تستهدف إحداث نوع من التكامل بين عناصر المعلومات ومعالجة وتجهيز هذه المعلومات عند مستويات أعمق من التحليل والتركيب والتقويم . (Hamilton,1985)لان الفهم هو الوظيفة الرئيسة أو الغاية الكبرى للقراءة والاستماع.

لأن الفكرة الأساسية في مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات Level of processing تقوم على افتراض أن التجهيز أو المعالجة الأعمق للمادة المُتعلمة معناه توظيف أكبر للجهد العقلي وأن التجهيز أو المعالجة الأكثر عمقًا تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المُتعلمة والمعرفة المماثلة في الذاكرة الأمر الذي يجعل التعلم والاحتفاظ أكثر ديمومة كما ييسر التذكر أو الاستدعاء اللاحق للفقرات المتعلمة، فالتحليلات العميقة للمادة المُتعلمة التي تتم عند مستويات أعمق من المُعالجة والتجهيز تقوم على

الترابطات الدقيقة والمعقدة التي تعكس السعة والفاعلية والمدى البعيد للذاكرة، كما أنها تقوم على توظيف مساحة أكبر من شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة بعيدة المدى .(فتحي الزيات،1985)

إن تحليل عناصر المنهج، له قيمة كبيرة في تطوير المناهج كما هي وسيلة لمساعدة التلاميذ على فهم المبادئ والمفاهيم في مجال الدراسة، وتساعدهم كذلك على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المحسوسات التي يستخدمونها، بالإضافة إلى ذلك أنها تعتبر كمرشد للمعلم للوصول إلى أفضل ناتج تربوي ممكن لأنه يعطي ترتيب منطقي لمفاهيم المادة الدراسية، كما أنها تستخدم كأداة منهجية تعليمية حيث تساعد في تحويل المعرفة إلى صورة مفيدة من الناحية التعليمية.

إن أول من استخدم أسلوب التعلم والتفكير لدى الأطفال هو **بول توارنس Poul Torrance(1980)**وعدّه مرادفًا لأسلوب معالجة المعلوماتInformatiomprocessingوقبل الخوض في حديث **بول تورانس** نعرف ما المقصود من أسلوب التعلم وأسلوب التفكير.

فأسلوب التعلم هو الأسلوب الذي يستعمله التلاميذ في حل أي مشكلة تواجههم خلال المواقف التعلمية كما يمكن القول أن أسلوب التعلم يتكون من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها.

ويتمثل أسلوب تفكير الفرد في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة، والمعلومات والخبرة وبالطريقة التي يرتب وينظم بها هذه المعلومات، وبالطريقة التي يسجل، ويرمز ويدمج فيها هذه المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها إما بوسيلة حسية مادية، أو شبه صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف أو الكلمة أو الرقم.

يرى**تورانس Torrance** أن الأفراد يميلون إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، وقد وجه **تورانس Torrance** الاهتمام إلى وظائف نصفي الدماغ: الأيمن والأيسر في عملية التعلم والتفكير.

الدراسات التي أجراها العلماء المعرفيون على الأشخاص الأسوياء في مواقف التشويش إذا أمكن إجراء مقارنات في الحالات التي توجه فيها المدخلات الحسية للنصف الأيمن والنصف الأيسر. وقد عدت وحدة التحليل في بعض هذه الدراسات سرعة الاستجابة والزمن الذي يستغرقه المفحوص في استجابته لمتغير ما.

توصلت الباحثة **القيسي**(1990) في مشروع دراستها إلى دلائل حول التخصص الوظيفي لنصفي الدماغ، وأهم هذه الدلائل أن النصف الأيسر يعالج المعلومات بطريقة منطقية تحليلية، تسلسلية، وخطية، ويعالج المواد اللفظية والرقمية. أما النصف الكروي الأيمن فيعني بمعالجة المعلومات بطريقة غير خطية (متوازية)، أي أنه يتناول عددًا من التغيرات وأنواعًا مختلفة من المعلومات في آن واحد، يتمركز فيه التعامل مع الاستعارات المجازالصور

التمثيلية، التشبيهات، والمواد الفنية والمثيرة للمشاعر غير اللفظية: كالموسيقىوالفنون، ويكون عمله تفضيلًا للمهمات التركيبية. (يوسف قطايمي ،1990)

أما **سبري Sperry** فقد أوضح وظائف نصفي الدماغ بالإشارة إلى أن هناك نوعين من التفكير اللفظي Verbal thinking ويعد من وظائف النصف الأيسر، إذ يستخدم الفرد عادة ألفاظًا ورموزًا ليتفاعل مع الموضوع، ويوظف الدماغ نشاطاته من أجل مساعدة الفرد في التعبير عما يفكر فيه بألفاظ مدونة من مخزونه، يختارها عندما يواجه بالمنبه المحدد ليستجيب لمحتوى محدد.

التفكير غير اللفظي Non-Verbal thinkingوهو من وظائف النصف الأيمن للدماغ إذ يستثير الدماغ خيالات بما لديه من مخططات ذهنية، ويجري علاقات باستخدام مخزونه من الخبرات السابقة المرتبطة بهذه العلاقات دون أن يعبر عن هذه العلاقات برموز لفظية أو بكلمات.

إن ما يتم استحضاره من ذهنه أو تذكره عندما يتم التعرض إلى منبه محدد هو خيال هذه المعلومات. (يوسف قطايمي ،1990)

هناك من يرى أن النصفين يتدخلان في إصدار اللغة، وقد تم التوصل إلى أن النصف الأيمن قادر على استخدام اللغة إذا كانت العمليات التي يستخدمها ويجريها من المهمات

البسيطة وهذه نقطة ايجابية تضاف إلى فعالية استراتيجية تحليل المهمة (تقنياتها)، لأنها تتعامل مع النصفين للدماغ (الأيمن والأيسر).

ويُشير بعض الدارسين إلى أن المعالجات البصرية التي تتضمن إدراك الأشكالوالرسوم الهندسية، والعروض البيانية هي من وظائف النصف الأيمن، الذي يتخصص بالمعالجات السمعية غير اللفظية كالموسيقى، بالإضافة إلى المعالجات المرتبطة بتوليد الحلول للمشكلات.

على السيكولوجيين والتربويين أن يُخططوا المناهج، وأساليب التدريس، وذلك من أجل تصميم أنشطة تعليمية وخبرات لصالح هذه الفئة من التلاميذ لأنهم يحتاجون إلى وظائف النصف الأيمن والأيسر للدماغ في التعلم واستراتيجية تحليل المهمة راعت هذين الجانبين في تقنياتها وتعلماتها.

وقد أصدر معهد التربية كتابًا مترجمًا لمؤلفته **ليندا فاليوليامزعام (1983)**باسم (التعلم من أجل العقل ذي الجانبين Teaching for the twasided Mind) وقد أُعد ليكون دليلًا للتربية القائمة على استخدام جانبي الدماغ الأيمن والأيسر.

لذا تفترض **ليندا فايرز وليامز (1988)** أن لكل نصف من نصفي الدماغ طريقة في النظر إلى العالم والاستجابة له، يمكن أن ترى هذه أن الوظائف المختلفة التي يقوم بها

نصف الكرة الدماغية إذ يختص نصف الكرة الدماغية الأيمن بتركيب الأجزاء لإيجاد الكليات.

بينما يُعالج النصف الأيسر المعلومات الجزئية معالجة خطية تتابعيه، كما أن المؤلفة تضيف أن عملي نصفي الدماغ غير منفصلين، بل أحدهما يكمل الآخر، ويكسب هذا التكامل العقل قوة ومرونة، على أنه لابد أن تكون الغلبة في الفرد لجانب واحد من جانبي الدماغ.(يوسف قطايمي ،1990)

يفترض **توني بوزان Tony Buzan** أن مصمم التدريس ينبغي أن يرتكز في أي مادة تقرر كمحتوى، أو أيه إجراءات ظرفية أو تنظيمية على اعتبار نصفي الكرة الدماغية، دون التركيز على جانب واحد، لأنه في كل مرة يتم التركيز على جانب من الجوانب دون غيره فإن ذلك يؤدي بخسارة أفراد محددين، غير مشمولين بالمخططات والبرامج والتصميمات التدريسية.(يوسف قطايمي واخرون،2000)

لوحظ في الخارطة الذهنية، كيف يمكن تمثيل الظاهرة المعرفية، وشبكاتها المعرفية، إذ أن الذهن يقوم بتنظيمها بصورة يتم استخدامها على وفق نظام بهدف تخزينها، وتنظيمها لتقاوم الزمن لأطول فترة ممكنة.

لذا تضمن هذه الإستراتيجية لهذه الفئة من التلاميذ التكامل في العمل بين نصفي الدماغ.

إن اعتبار نصف الدماغ في تصميم التدريس في التخطيط التربوي يمكن أن يُسهم في تحسين التعلم والانجاز المدرسي.

لذلك حاولت "استراتيجية تحليل المهمة" التي أثبتت فعاليتها مع هذه الفئة من التلاميذ حيث صممت لتساير نصفي الدماغ للمتعلمين، وتكامل نصفي الدماغ المتعلم لبعضهما في الوظائف المختلفة التي يقوم بها نصف الكرة الدماغية، فيختص نصف الكرة الدماغية الأيمن بتركيب "الأجزاء لإيجاد الكليات" بينما يعالج النصف الأيسر المعلومات الجزئية معالجة خطية تتابعيه، ولا يعمل نصفا الدماغ منفصلين، بل أحدهما يكمل الآخر، ويكسب هذا التكامل العقل قوة ومرونة، على أنه لابد من أن تكون الغلبة في الفرد، لجانب واحد من جانبي الدماغ.

على اعتبار أن وظائف العقل البشري **Haman Brain HemisphercFunction**هذا المتغير يشكل عنصرًا من العناصر المهمة في اعتبار خصائص المتعلمين الذين سيُعد لهم المصمم التدريسي، وإن تجنب هذه المهمة من قبل المتخصصين في تصميم التدريس. المحتوى الدراسي هو هروب من صعوبة المهمة، لأن المعالجة لهذه القضية ضرورة إذا أردنا تبني فكرة تحسين الانجاز والتحصيل، ونأخذه في الاعتبار في المصممات التدريسية.

"فاستراتيجية تحليل المهمة التدريسية" هو أسلوب مزود بنظام الوصف والتحليل.التصنيف المهمة من فائدة فريدة في عملية التصميم التدريسي، إن ظروف التدريس المناسبة يمكن أن تستخدم كأسس أولية لتصميم التدريس.

إذ أن المعلومات الجديدة التي يتم تعلمها لها علاقة بمضمون أوسع لمعلومات منظمة وعند استعمال المعلومات فإنه تساعد المتعلم كذلك على تذكر المعنى والمحتوى. كما تكون هناك روابط بين المعلومات المستعملة حديثا والمكتسبة سابقًا. كما أن وصف المتطلبات الأساسية ضرورية وربما دورها دور الدعم.

تصنيف المهمة هو عمل من أعمال تحديد ووضع العلامات المهام وفقا لنوع معين من نتائج التعلم على سبيل المثال "هذه المهمة تتطلب تحفيظ فقط"، هذه المهمة تتطلب من التلاميذ تطبيق القاعدة أداة لتصنيف المهام هو تصنيف نتائج التعلم، التصنيف يحتوي على الفصول من الأداء العلني أو السري التي تميز تلك المهام مرة واحدة وصفت مهمة كنوع من نتائج التعلم، واستراتيجيات التدريب والاختيار يمكن أن تكون مطابقة لذلك.

كما أن تصنيف المهمةهو الرابط بين تحليل المهام الحرجة والتدريب.لأن تصنيف نتائج التعلم أمر ضروري لتحديد التطابق بين المهام التي حددها تحليل المهمة (والممثلة في الأهداف التعليمية)، وتقييم تلك المهام (عناصر الاختبار) واستراتيجيات التدريس أو التعلم المستخدمة لتعزيز تطوير تلك المهام، الانسجام بين الأهداف والتقييم والاستراتيجيات التعليمية هي السمة المميزة لتصميم التعليم. تصنيف المهمة هو عملية تصميم أساسي، لذلك

إنالمصمم التدريسي إذا لميكن قادر على تصنيف نتائج التعلم بشكل دقيق ومستمر،فإنه لا يمكن أن تؤدى وظائف أساسية من التصميم.التصنيف هو مخطط التصنيف الهرمي الذي يُنظم الأشياء أو الظواهر إلى فئات.

تقنية أخرى تعتبر من أبرز التقنيات في هذه الإستراتيجية والتي تزيد من فعاليتها حيثيكون تحليل التسلسل الهرمي في تعلم محتوى بطريقة هرمية، يتم بترتيب التسلسلات الهرمية مع المزيد من المهارات المعقدة في الأعلى وأشكال أبسط من التعلم في الأسفل. وتسلسل المهارات الفكرية من أعلى إلى أسفل مع حل المشاكل في الجزء العلوي تحت (شرط أساسي)، حل المشكلة هو التعلم القاعدة تحت (متطلب سابق)، القواعد هي المفاهيم تحت (شرط أساسي) التعلم هو مفهوم المعلومات اللفظية (الوعي والإدراك من والذاكرة).

ووضع التسلسل الهرمي للتعلم أصبح الطريقة المفضلة لتحليل المحتوى التعليميعندما تُعطلمصممي التدريس مهمة تطوير المواد التعليمية، وغالبًا ما تبدأ من خلال إجراء التسلسل الهرمي. يحدد التسلسل الهرمي ما يجب أن يدرس والتسلسل الذي يدرسه.

ففاعلية "استراتيجية تحليل المهمة" ظهرت في كونها تسمح بإتقان عناصر المهمة ومن ثم تركيب تلك العناصر أو المكونات بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم من خلال عمل قائمة بالخطوات التي تتشكل منها الهدف التعليمي لذلك فهي طريقة تدريس فعالة لان التحليل هو نقطة البداية في عملية تصميم المواقف التعليمية.(نعمة مصطفى إبراهيم،2013)

"أسلوب تحليل المهمة " هو أسلوب يتمتع بتقنية التجزئة والتي زادت هذه التقنية من فعالية الاستراتيجية حيثتحاول أن تُجزيء المهمة إلى عناصرها الأساسية وذلك من أجل تسهيل عملية تدريسها للتلميذ، وكذلك حتى تسهل على المعلم تدريب التلاميذ الذين يعانون اضطراب)(ADHDعلى إتقانها، كذلك يمكنه ملاحظتها وقياسها ومحاولة إعادة التلميذ إلى الجزء الذي لا يتقنه حتى يستطيع أن يتعلمه ثم الانتقال إلى المهمة الأخرى، ويلاحظ هنا أنه لابد من استخدام عملية التسلسل من السهل إلى الصعب ليتمكن التلميذ من النجاح في هذه العملية، وهنا يجب لا ننسى دور التعزيز من طرف المعلم كلما ظهر تحسن في أداء التلميذ.

كما أن تجزئة المهام تساعد كثيرا مخ هذا التلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD)لأنها تساعده على أن يكون قادرا على استيعاب المزيد من المعلومات مما يجعلها جديرة بالاهتمام.

يُشير **جانييه وزملاؤه(1988 Gagne,et.al)** في كتابهم **Principles ofInstructional Desige** إلى أن المتعلمين المتقدمين لتعلم مهمة جديدة مختلفون في خصائصهم متعلمين، لذلك فإن إجراءات تصميم التدريس ينبغي أن تأخذ بالاعتبار الأمور الآتية:

1- تحديد وسائل معقولة لتقليل الاختلاف في خصائص المتعلمين إلى أقل قدر ممكن لجعل خطة التدريس ممكنة التنفيذ.

2- تحديد المجالات التي تشترك فيها خصائص المتعلمين ويتطلب تنفيذ تطبيقات تدريسية تقود إلى فروق تصميمية تؤثر على فاعلية التعلم.

3- في اللحظة التي يتم فيها اعتبار خصائص عامة، يتوقع تزويد المتعلمين بالتصميم المناسب للمتعلمين يظهر الفروق في نتائج التعلم.

ويرى **جانييهوزملاؤه Gagne,et.al** أيضًا أن الفروق في خصائص التعلم قد ترجع إلى أصول استعداديه مثل النظم الحسية Sen Somy Systems التي قد لا تتغير بتأثير التعلم مثل استخدام عدسات النظر، أو سماعات للنظر.

كما قد ترجع فروق أخرى إلى أسلوب معالجة المتعلم لما يتفاعل معه Information Processing وأنظمة الذاكرة التي تحكم خصائص ذاكرة المتعلم الذي يعد مهما للتخطيط التدريسي. وقد ترجع بعض الفروق إلى الشروط الداخلية للتعلم Inteknal Conditionالخصائص المختلفة المهمة الآتية التي ينبغي اعتبارها في تصميم التدريس:

1- المهارات الذهنية.Intellectual Skills

2- الاستراتيجيات المعرفية.Congnitive Strategies

3- المعلومات اللفظية.Verbal Information

4- الاتجاهات.Attitudes

5- المهارات الحركية.Mator Skills

6- المخططات. Schémas

7- القدرات.Abélites

8- السمات Trajets

لذلك يمكن أن يتم تكييف التدريس لتعلم جديد بناء على الفروق الداخلية للمتعلم مثل الفروق في القدرات والسمات والمخططات الذهنية، والمهارات الحركية والاتجاهات، بما يسمح لتحقيق الأهداف وأن التدريس حينما يكون لفظيًا بطبيعته فإنه يسهل فهمه واستيعابه ولهذا أهمية خاصة في تصميم التدريس.

تُساعد هذه الإستراتيجية على تسهيل عملية التعلم حيث أن تحليل المهمة إلى مهمات بسيطة تجعل المعلم قادرًا على التعرف على مستوى الأداء الحالي للتلميذ، ومن ثم أين يمكن للمعلم أن يبدأ معه، إذ أنه يمكن أن يبدأ معه من حيث وصل.

تُساعد كذلك على التعرف على ما يعرفه التلميذ وما لا يعرفه حيث أن تحليل المهماتتُمكن المعلم من التباين الحاصل في مستويات القدرات لدى تلك الفئة من التلاميذ.

كما تساعد هذه الاستراتيجية المعلم على وضع الخطة التربوية محددة في ذلك المهارات ويستطيع من خلالها قياس مستوى الأداء الحالي.

تسهيل عملية التقييم حيث أن عملية التقييم في هذه الحالة تستند على مستوى الأداء كما يمكننا من خلال هذه الاستراتيجية التعرف على المهارات والمهمات التي يستطيع التلميذ أداؤها.ومن أين المعلم يبدأ عملية التدريسلأن حقيقة تحليل المهام مراعاة الفروق الفردية في كل حالة نتعامل معها.

ومنه تكمن فعالية هذه الاستراتيجية في كونها تهتم بإبراز جوانب القوة والتركيز عليها المحدد الأساسي والمدعم لهؤلاء التلاميذ وتظهر في :

- ✓ توجيه طاقاتهم بطرق ايجابية.
- ✓ غالبا ما يُصبح للمتعلمين الإبداعية والحيلة للخروج من ضروري.
- ✓ نرى أيضا أن طرقهم حيوية وخلاقة منحهم مزايا فريدة من نوعها.
- ✓ المرونة، التفكير التباعدي.

وأما جوانب الضعف يُمكن إبرازها وتقليص الاعتماد عليها وهذا أمر آخر يزيد من فعاليتها.

لأن :"تجزئة المهام المركبة إلى وحدات أصغر تكون أكثر قابلية للإنجاز، إضافة إلى جعل المهام أو الأنشطة ذات المعنى، ومشبعة لاحتياجات هؤلاء التلاميذ، التعزيز الايجابي يدعم ممارسة الأنشطة هي إستراتيجية تركز على تحقيق النجاح والانجاز وتدعيمه"(Baum,et. al,1991)

هناك وجهات نظر عديدة ونهج تحليل المهمة، ولكن هناك نقطة واحدة هو أن جميع المنظرين اتفقوا على أن تحليل المهمة، كحد أدنى، تساعد المعلم لفهم المحتوى لتدريسه وهذا وحده سببًا كافيا لتوصيله.كما تساعد تحليل المهمة المعلمين والتلاميذ البقاء على المسار الصحيح في جميع أنحاء عملية تعلم محددة. فهم سهولة الأهداف وانجاز إذا قدم نتائج المتوقعة في القطع. كما أن الاتجاهات للأهداف المعقدة أقرب مثالًا وأكثر وضوحا،

والوصول إلى الأهداف يكون أكثر سهولة، عملية كسر المهام يجعلها أكثر قابلية للإدارة، وأكثر واقعية.

إيمانًا منا بأن تحليل المهمة هو العنصر الأكثر أهمية عملية واحدة في عملية التصميم التدريسي، سواء كان يستخدم تلك العملية لإنتاج تعليمات مباشرة، ودعم الأداء، أو بيئات التعلم البنائي، ومع ذلك هناك أقل الكتابات المتاحة على تحليل المهمة من أي مكون آخر من التصميم التدريسي.

وبعد تحديد الاحتياجات التعليمية في التصميم التدريسي ، تعليمي المصممين في بعض الأحيان، ولكن ليس دائما، وتجرى تحليل المهمة، في أجزاء تحليل المهمة، ينبغي للمصمم توضيح نتائج التعليم، التي تقرر النتائج ينبغي تحليلها وتطويرها، وتحليل مكونات ومتطلبات تلك النتائج، وترتيب أو إعادة ترتيب هذه المكونات في تسلسل التعليمة، وتحديد المعرفية/الوجدانية/متطلبات المهارة/التعلم من تلك المهام المكون، نتيجة تحليل المهمة هو مخطط للتعليم، وتحليل المهمة التعليمية استخدام مصمم كإطار لبناء الدرس التعليمي أو بيئة التعلم. يحدد المصمم الأنشطة التعليمية للانخراط وتسهيل متطلبات التعلم التي تم تحديدها من خلال تحليل المهمة، المصمم التعليمية مسؤولية أيضًا عن تطوير و المواد التعليمية للمتعلمين وتقييم فعالية منها المهمة يوجه هذه العمليات.

إن تحليل المهمة على الرغم من أنهامهمة، في معظم الأحيان يساء تفسيرها،وتنفيذها بشكل سيء، أو بساطة تجاهل المكون من عملية التصميم التدريسي، لماذا؟ أولا هناك ندرة في

الأدبيات المتاحة للمصممين. يتلقى تحليل المهمة اهتمام كافٍ في برامج الإعداد في التصميمالتدريسي.

إن تحليل المهمة هو أهم وإن كان في معظم الأحيان يساء فهمها وتنفيذ عملية غير فعال في التصميمالتدريسي. التصميم التدريسي هو نشاط التحليلية، وتحليل المهمة هو المفتاح لهذه العملية.

وبالتالي فالاستراتيجيات التعليمية والتقييم تختلف مع طبيعة نتائج التعلم، وهذه هي مخرجات التعلم المختلفة، تتطلب أشكالًا مختلفة من التقييم وأنواعا مختلفة من الاستراتيجيات التعليمية أو التعلم لتشجيع لهم، مهارة أساسية لمصممي التعليمية، إذن هو التعبير عن أنواع نتائج التعلم التي كنت مساعدة (أي تحليل المهمة) إذا كنت غير قادر على التعبير عن نتائج التعلم (إذا كنت لا يمكن أن تصف كيف ينبغي أن يكون قادرًا على التفكير وأداء المتعلمين) وكيف ستكون قادرة على تصميم التعلم. يصف العمليات والافتراضات الكامنة وراء هذه المهمة؟ عملية التحليل، توضح افتراضاتنا حول عملية تحليل المهام ثم يصف الوظائف الهامة التي يتم تنفيذها من قبل المحللين المهمة، وبخاصة من خلال توفير بعض الاستدلال لاختيار أساليب التحليل المهمة.

تحليل المهمة أساسية جيدة للتصميم التدريسي، فكريا وعمليا، و تحليل المهمة وربما كان أهم جزء من تصميم النظم التعليمية التعلمية، ولقد كان يعتقد أنه كذلك لبعض الوقت." لو كنت تواجه مشكلة تحسين التدريب "، ويجب أن لا ننظر لتساعد كثيرًا من مبادئ التعلم المعروفة

مثل التعزيز، وتوزيع الممارسة، إن أسلوب تحليل المهمة، وعلى مبادئ تحقيق عنصر المهمة ونقل Intra task وتسلسل التعلم الفرعي للعثور على تلك الأفكار هو أعظم فائدة من تصميم التعلم الفعال وهذا ما وضحه **جانييهGagne** في كتاباته عن هذا الموضوع، يقدم تحليلًا المهمة الأساس الفكري للتصميم التدريسي، وهو يوجه هذه العملية عن طريق توضيح هدف أو مهمة لعملية التصميم، تقريبًا كل واحد من نماذج التصميم التدريسي التي تم سردها في الفصل الثالث،يتضمن بعض إجراءات عملية تحليل المهمة، وكان الإسقاط على الفئة المستهدفة دراستها في هذه الدراسة.

لذلك تساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)على تنظيم سلوكهم لكي يكونوا مقبولين، كما تدعم سلوكهم الايجابي، كما تساعد على تعلمهم المهارات التي تساعدهم لكي يكونوا مقبولين، لأنها قصيرة ومحددة الهدف.(مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي ،2005)

ومنه فإن أساليب تحليل المهمة هي مزيج بين الإدراك والتعلم والمحتوى، وفي بعض الحالاتالأساليب السلوكية للتحليل، وتنفرد هذه الاستراتيجية كونها تركز على النشاط البشري في السياق. كيف يختلف هذا السلوك من النشاط البشري؟ أي التفاعل بين النشاط البشري والوعي (العقل البشري كله) في سياق البيئة ذات الصلة، حيث تقول هذه النظرية أن التعلم واعي يخرج من النشاط (الأداء) وليس تمهيدًا لذلك،وبالتالي فالمعرفة والسلوك لا ينفصم ملزمة معًا ، وما تعرفه هو ما تفعله، في حين التعلم وأساليب التحليل المعرفي محاولة

لتحديد المعرفة التي هي شرطًا مسبقًا لأي نشاط أو أداء. التركيز علة المعرفة والسلوك في العمل والهدف من هذه الأسلوب هو تحديد هياكل النشاط، وهذا هو تنظيم تركيز الإنسان في سياق يحدث بشكل طبيعي في سياق، وهذا السياق إلى حد ما يحدد طبيعة النشاط، نفس الأداء وفقا للأساليب السلوكية التي يتم تنفيذها في سياقات مختلفة قد تكون مختلفة جذريًا، وبالتالي النشاط لا يمكن فهمه وهكذا لا ينبغي تحليلها خارج السياق الذي تحدث فيه هذه الإستراتيجية التي تعتبر أكثر الإجراءات مناسبة لتصميم بنيان التعلم.

وفي دراسة كانت بعنوان : **Effects of Environmental Stimulation OnStudents Demonstrting Behavior Related To ADHD :A Rview of The Literature** نشرها **دفيد ولو(2013David L,Lee)** أشار إلى أن هناكسبب أخر زاد من فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" ألا وهي الآثار البيئية من خلال تنشيط المهمة على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) مثل التصرفات، شرح نظرية التحفيز الأمثل فرط، Impulsivityوالإهمال(ADHD) ، أشكال تنشيط السلوك (Zentall,1975). وأضاف تنشيط البيئة، ومن تم ينبغي أن تساعد التلاميذ على النشاط المفرط لتحقيق التحفيز على زيادة الإنتاجية وتقليل مشكلة النشاط، لأنه من الممكن أن هذا التحفيز بمثابة شكل من المراقبة الدراسية،مما يدفع التلاميذ إلى المشاركة في المهام وتشجيعهم على تحسين الإنتاجية خلال الاستماع للمهمة.

استخدام التحفيزات البيئية لها أثار من التنشيط في المهام قد تكون أكثر فائدة إذا أضيف إلى تلك المهام، أي مهمة جديدة نظرًا لما ينطوي عليه، قيد البداية كافية للتحفيز على الاهتمام للمعلومات المفيدة.

تنشيط البيئة ضمن السياق الناحية العملية فهو صحة التعليم حيث يوفر أرضًا خصبة أكثر فعالية مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD). تحفيز هذه الفئة من التلاميذ يوفر لهم الجهد نسبيًا كما يمكن أن يؤدي إلى انخفاض السلوك وزيادة المهمة.

أمر مهم يزيد من فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" الذاكرة العاملة وفعاليتها فهي متغير هام من المتغيرات المعرفية التي تقف خلف كفاءة فاعلية نظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

وفضلًا عن ذلك فإن الارتباطات بين مستوى كفاءة الذاكرة العاملة والتحصيل تميل بصفة عامة إلى الارتفاع حيث تراوحت بين (0,72–0,90) بالنسبة للفهم القرائي.وتختلف مهام الذاكرة العامة عن مهام الذاكرة قصيرة المدى، فبينما تختص الذاكرة العاملة بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى أو الأكثر تعقيدًا مثل الفهم القرائي، فإن الذاكرة قصيرة المدى تلعب دورًا هامًا في الأنشطة أو المهام المعرفية ذات المستوى الأدنى أو الأقل تعقيدا مثل القراءة والتعرف.

STM may play on important role in low-level cognition

(وعلى ذلك فإن الإسهام النسبي للذاكرة العامة في التباين الكلي للفروق)

يتفق العديد من الباحثين على أن محتوى الذاكرة العامة هي التمثيلات النشطة للذاكرة طويلة المدى.(فتحي الزيات ،2004)

كما أنها –أي الذاكرة العاملة– هي نظام تحمل خلاله المعلومات حيث تعالج وتجهز وتحول. بينما تتكون الذاكرة طويلة المدى من وحدات معرفية مستقرة، وذات ترابطات عالية تشمل المعلومات المتعلقة بالمعاني والأحداث.

هناك ارتباطات معظم مقاييس الذاكرة بالتحصيل الأكاديمي ومعنى هذا أن كل من الذاكرة العامة والذاكرة قصيرة المدى تقف خلف مستوى التحصيل الأكاديمي للمضطربين والعاديين.

إن الذاكرة العامة والذاكرة قصيرة المدى يمثلان مكونان أساسيان في نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد. الأمر الذي يمكن معه استنتاج أن انخفاض التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة قد يرجع إلى اضطرابات الذاكرة لديهم بصورة خاصة، أو اضطراب نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم بصورة عامة.

خدمت خطوات هذه الإستراتيجية خصائص هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) وحاولت من خلال هذه الخطوات أن تخفف من أعراض اضطراب)(ADHD. وتساعدهم على دعم النموالأكاديمي.لأن هذه الاستراتجية كما ذكرنا في الفقرات السابقة للتفسير أنها تعمل على جهتين وهما أنها أولا تخفف من أعراض السلوك الغير لائقة الخاصة بهذا الاضطراب و ثانيا لها مهمات معرفية و بهذا تساعد على دعم النمو الأكاديمي .

فالانتباه و الذاكرة عبارة عن سلسلة من العمليات العقلية في الدماغ التي تمكن البشر من تنظيم المعلومات بطريقة تمكنهم منأن تنجحوا في المؤسسات التعليمية و العمل و الحياة الاجتماعية ، كما أنها تؤثر على فعالية عملية التعليم و التعلم.

التحصيل الدارسي لهذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)يعتمد على كيفية معالجة المعلومات في الدماغ و كذلك إلىأي مدى أثرت هذه العمليات من الاضطراب.فالانتباه و الذاكرة متشابكة تماما ومن ثم يلزم أن تؤخذ بعين الاعتبار في مجملها مترابطة.

ويُصنف اهتمام عدد من العمليات الإدراكية التي هي المسؤولة على الحفاظ باعتبارها حالة تأهب قصوى في أيأنشطةأو سلوك الحفاظ و تصور حالة التأهب في انتظار حدوث ولاسيما المنشطات ، تنظيم العمليات العقلية حول الموضوع دون دخول في إنزاله تحليلي أي حافز و تحويل التركيز.

(Doroty Werbi nskiej)

فالتقنيات التي تتمتع بها هذه الاستراتجيةأي تحليل المهمة من تجزئة المهام ، التسلسل التكرار ، التوصيف ، التحليل فهي تساعد كثيرا على زيادة قدرة التركيز لدى هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب (ADHD)ومعنى هذا أنها العمليات العقلية و الوظائف الإدراكية قد تحسنت و نقصد بذلك مهام الذاكرة العاملة التي تحدثنا عنها في الإطار النظري والأهمية التي تنطوي عليها في معالجة المعلومات المعرفية و ماذا تسبب إذا وجد خلل فيها ، فزيادة قدرة التركيز لدى هذه الفئة من التلاميذ يشير إلى أن مهام الذاكرة العاملة سعت إلى الحفاظ على المعلومات في الذاكرة ، و قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات بشكل متكرر أو من الذاكرة الثانوية التي فقدت من تركيز الاهتمام من قبل بسبب النشاط الادراكي.

كما إن تحسن الذاكرة العاملة لدى الفئة من التلاميذ العمل على السيطرة السلوكية للسلوك التنظيمي و غير اللائق و المهارات اللغوية بشكل فعال.

كما أن تحسن سعة الذاكرة العاملة الذي يؤدي إلى زيادة القدرة على التركيز ومنه القدرة على أداء المهام العديدة المتنوعة، ويؤدي كذلك إلى تحسين مهارات الاهتمام العامة التي قد يكون لها آثار على التطور المعرفي و التحصيل الدراسي ومنه القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات المتعلقة بالمعلومات الجديدة .

الذاكرة العاملة و سعتها تشكل من أقوى و أبرز العمليات العقلية و الإدراكيةالتي تشكل موقع مهم لهذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب(ADHD)في زيادة تحميل الموارد المعرفية ومن ثمة زيادة قدراتهم إلى حد ما. كما أن أي الذاكرة العاملة تساعد على تخفيف أعراض اضطراب)(ADHD

نجاح هذه الاستراتيجية زاد من تحسن الذاكرة العاملة من خلال زيادة القدرة على التركيز ومنه ظهر في زيادة العمل لدى هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب)(ADHDإلىحد كبير و منه أعطى ايجابية فيما يتعلق بتجهيز سرعة القراءة بفاعلية ومنه مهارات القراءة من خلال الاختبار التحصيلي ومنه السيطرة على المهمة.

Jens Egeland,1,2,et.al ,2013()

كما لوحظ أن التحسن في القدرة على استرجاع المعلومات الشفوية و الكتابية لهذه الفئة من التلاميذ تُعبر عن قدرتهم للوصول إلى المعلومات الذاكرة بسهولة وجعلهم يشعرون بالمزيد من الثقة بأنفسهم و منه زيادة الوعي بالمهارات المكتسبة حديثا و المساعدة في نقل هذه المهارات في الحياة اليومية.

(Rachel Gropper,2013)

كما نجحت هذه الاستراتيجية في تحليل المهمة في مقاومة تشتت الانتباه. المعالجة المتزامنة هي نشاط عقلي فيها المنطق المكاني مثل التنظيم أو إدماج المعلومات " أجزاء كاملة " وتشمل المعالجة المتعاقبة طلب المعلومات مثل ترتيب الأشياء والأحداث.

(Jessica Jette cota , 2008)

لأن هذه المهام التنفيذية تقوم بدور هام في العروض الأكاديمية ولا سيما مهارات الذاكرة لما لها علاقة بالمشاكل التي تحدث في التعلم وضعف الدراسة.

(Marthe La van der, anne. Claire Hiemstra, ariane, 2013)

تقنية تجزئة المهام وتقييمها في هذه الاستراتيجية تساعد هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب)(ADHDعلى إدارة الوقت وتنبيه الذهن ، وهذا يساعد التلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD)من تقليل الضغط النفسي وزيادة الوعي وهذا يشمل اهتمام واسع النطاق ، وتركيز الاهتمام والمهارات في تحويل انتباههم من حافز إلى آخر، زيادة الوعي يمتد إلى الممارسة عمدا دون أن يأتي أحد إلى توجيهه أو دعم أو تحويل انتباههم. كما أن تنبيه الذهن يساعد هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب (ADHD)على زيادة القدرة على هذا التنظيم من الاهتمام الذي هو أمر ضروري للنجاح في قاعات التدريس. كما يتحسن الأداء التنفيذي ، وكما جاءت تقارير من المعلمين الذين يدرسون هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)تعزيز أداء المهام التنفيذية قياس وظيفة المقابلة لمناطق الاهتمام.(ElizabethKionvich, 2015)

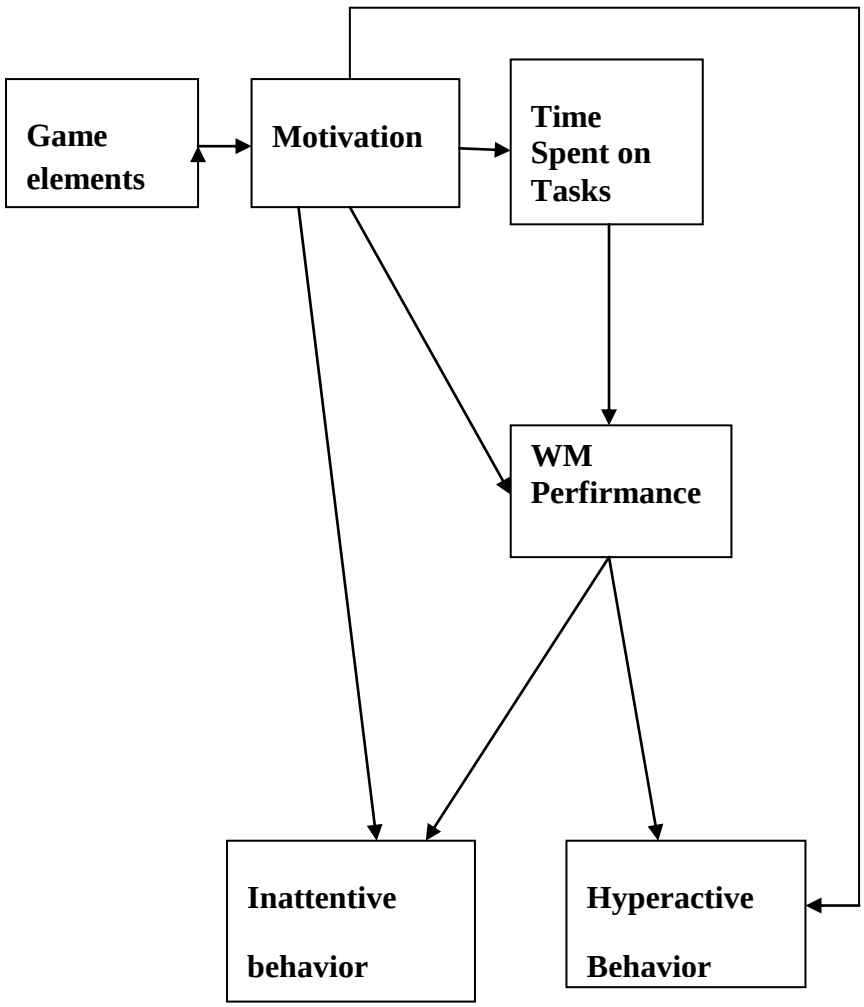
التحسينات التي تفرزها هذه الاستراتيجية حيث تتضمن أسمى الوظائف المعرفية مثل المرونة ورد المنع ، الذاكرة العاملة.

المرونة الإدراكية هي القدرة على تحويل بين مختلف استراتيجيات الاستجابة السلوكية تتفق مع سياق الوضع. رد المنع هو القدرة على تصفية المعلومات، التدخل وقمع الأعمال الغير مناسبة في حالة معينة. الذاكرة العاملة هي القدرة على وضع معلومات في اعتبار الحاجة للقيام بالمهام المعقدة مثل المنطق الفهم والتعلم. لأنه نظام معرفي المسؤوول عن التخزين المؤقت، التلاعب بالمعلومات التي هي ضرورية للحفاظ على التركيز في عمليته لسلوك تللك الحالات.

(Kun yuan,et.al,2006)

لذلك فإن تقنيات هذه الاستراتيجية نحتاج إليها مع هذه الفئة من التلاميذ بالذات ، لأن هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب(ADHD)يحتاجون إلى كمية صغيرة من المفاهيم في الذاكرة ثم يستخدم الاتجاهات لاسترجاع أي معلومة تتعلق بالمفاهيم الموجودة في الذاكرة الطويلة الأجل.

كما أن تحسن أداء الذاكرة العاملة قد يؤدي إلى انخفاض كبير في أعراض اضطراب (ADHDوهذه النتيجة تتفق مع بحوث ودراسات أخرى من بينها دراسة **كلينبريجواخرون(2005)klingberg,et.at,**كما أن زيادة الأداء يحسن للذاكرة العاملة سوف يؤدي إلى انخفاض في السلوك الغير لائق لغيرالمنتبهين)


Game elements
Motivation
Time Spent on Tasks
WM Perfirmance
Inattentive behavior
Hyperactive Behavior

شكل رقم (8):بناء نموذج لإطار مفاهيمي بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)

Birgritmayer,Elk Geraerts)(

وكقاعدة عامة فإن تقنية تسلسل التعلم مع هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب(ADHD) فعالة ، قوية للغاية. للتعامل مع المهمة التي يقوم بها التلميذ.

David j. marcuv , a peter w. porbes , a pavid c. 2002)(

ولعل مألوفية المحتوى المستدخل هو ما زاد كذلك من فعالية الاستراتيجية وما ينطوي عليه من دلالات أو معاني، و قدرة المتعلم على اشتقاق أو توليد هذه الدلالات والمعاني.

ولأنهمن أجل القراءة يجب أن تكون قادرا على وضع المعلومات في ذاكرتهم واسترجاعها عند الحاجة لهذه الفئة من التلاميذ، مما يساعدهم على فهم المفردات وفهم ما يقرؤونه هو أن تكون قادرة على التحرك بكفاءة ذهابًا وإيابًا بين ما يرونه من شكل مطبوع وما يتم تخزينها في ذاكرتهم، هناك أنواع مختلفة من الذاكرة، بما في ذلك الذاكرة القصيرة المدى ، والذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى.

الذاكرة على المدى القصير يسمح لك بتخزين كميات صغيرة من المعلومات لفترات قصيرة من الزمن.

يُشير عمل الذاكرة أيضًا على كيفية معالجة المعلومات الجديدة لوضعها في الذاكرة على المدى الطويل وكيفية البحث واسترجاع المعلومات عندما يحتاج إلى أن نتذكر مرة أخرى جانب هام من جوانب المعالجة الصوتية هو الصوتية الذاكرة العاملة، تبين أن يكون عاملًا في القراءة والفهم، وحفظ المعلومات. الذاكرة على المدى الطويل هو المكان الذي يتم فيها تخزين كمية غير محدودة تقريبًا من المعلومات حول العالم، المعرفة تكون في تخزين الذاكرة على المدى الطويل يؤثر دائما على تصوراتنا للعالم، وأما التأثيرات فيجب أن يكون التلاميذ قادرين على تركيز انتباههم من اجل فك شفرة الكلمات، والحفاظ على القراءة الطلاقة وفهم ما يقرؤونه، مشاكل انتباه الأطفال يمكن أن تتراوح بين معتدلة وورطة شديدة التركيز لصعوبة الحفاظ على تركيز الانتباه أو (ويسمى اضطراب نقص الانتباه)، قد تنطوي على بعض مشاكل الانتباه على درجة عالية من النشاط أو الاندفاع.

تُشير النتائج بل تؤكد علىالدور القوي والثابت للمفردات باعتبارها مؤشرًا للقراءة والفهم، وهو الدور الذي يصبح أكثر نسبيا في مهمة مقارنة مع تنبؤ آخر، الأفراد الذين يتمتعون بمهارات في القراءة والفهم لديهم تمثيل أكثر تماسكًا كلمات من تلك التي مع أقل كفاءة قدرات القراءة والفهم.

(Perfetli,2002)

هذا يعني أنه مع المعرفة إما نطق الكلمة أو الهجاء واثنين آخرين المكونة من كلمة واحدة من المرجح أن تكون معروفة، على سبيل المثال معرفة الإملاء كلمة هو أن يدل على معرفة النطق والمعنى. (نفس المرجع السابق)

المعرفة لما تكون بشكل بنية هرمية، عرضية المعلومات المتاحة في الذاكرة الطويلة بوعي المشاهدة في الذاكرة العاملة هذا النوع من المعرفة يدعم الأداء خلال هذا الفهم الإدراكي من العمليات والمبادئ المتعلقة بالمهمة وتلعب دورًا في سياقها الأوسع. تسمح كذلك للمعلمين في تحليل المشاكل المعقدة. هذه لصياغة مخططات الخبراء على الاحتفاظ واستدعاء المعلومات والأحداث مع درجة عالية من الدقة وعلاوة على ذلك قاعدة التفاهم المبدئي من ميادين تيسير نقل المهارات المتعلقة الرواية على حل المشاكل المعقدة حالة تعليمية قادرة على حل المشاكل نقل أسرع وأكثر فعالية من نظرائهم، تساعد على تيسير المعرفة.

كما قدمت دراسة من كلية الطب والجراحة كفاءة تحليل المهمة، حيث أظهر هذا الأسلوب زيادة المكاسب، استكشاف الأخطاء وإصلاحها مع النسخة الجديدة المتولدة من التحليلات المهمة المعرفية، العمل في وقت أقل، تصميم الدرس على أداء كل تلميذ من المجموعةتحل المشاكل والمعلم واستعد للإجابة على الأسئلة من التلاميذ، تسهم في زيادة الأداء.

(Richard E.clark,David F, et at,2006)

"استراتيجية تحليل المهمة" داعمة تساعد الدارس على تفسير التفكير وحل المشاكل الأنشطة التي تشمل جوانب التعلم المهام، وتشمل النماذج العقلية، أظهرت دراسات انفرادية الاستراتيجيات المعرفية متمثلة في نماذج الإدراكية التغذية المرتدة، خلال وضع معلومات داعمة تساعد المتعلمين على تطبيق تلك المعرفة السابقة عندما تعلم المعلومات الجديدة التي تحتاجها لأداء المهمة.

اكتساب التلقائية يولد فعالية الأداء من تقنيات تحليل المهمة تساعد على تحديد قواعد مهمة للغاية، وصف أداء المهام، تغير في الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على الاتصال مع المعرفة السابقة هي أكثر نجاحًا.

(Richard E.clark,David F, et at,2006)

التعليم هو أحد العناصر الرئيسية من الثروة البشرية، وهو أحد المصادر الرئيسية في زيادة النمو الاقتصادي والتنمية تعزيز رفاهية الفرد والأسرة في عملية التحول الاقتصاديزيادة اليد العاملة، من الأرض والأصول المادية الأخرى، وتحسين الحالة الاجتماعية– الاقتصادية وتمكين ثلاثة طرق مهمة خلال التعليم يمكن أن تسهم في التنمية الاقتصادية ومن ناحية أخرى يمكن التعليم التقليل من عبء الفقر– تقديرات بنغلاديش تكشف أن أسرة دون أي نوع من التعليم الرسمي حوالي ست مرات أعلى نسبة الفقر من القادرين على الحصول على التعليم سبب كل هذا التحصيل العلمي يعتبر أهم مؤشر التنمية، الحق في التعليم هو حق

أساسي من حقوق الإنسان، ومع ذلك فإن أهمية التعليم الابتدائي يعتبر أكثر أهمية من التعليم العالي، كما يعتبر عنصر فعال في التقدم الاجتماعي والتنمية الاقتصادية.

فهم ودعم النشاط المفرط للأطفال الذين يعانون اضطراب)(ADHD يتطلب وضع خطة شاملة تشمل التلاميذ أو المعلمين أو الآباء، والتعليمية، والعاملين في مجال الصحة حسب الاقتضاء، وهذا يشكل تحديات فريدة على هيئة التدريس كما أن العمل مع الأسر فيوضع مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لمعالجة الحالات التربوية والاجتماعية والعاطفية من التلميذ الذي يعاني من اضطراب)(ADHD. وتشير التغذية المرتدة من الآباء والمدرسين إلى أن هناك حاجة في جميع المستويات في جميع أنحاء النقاط (نقاط الوصول) في تحديد التلاميذ الذين يعانون اضطراب)(ADHD، النامية بشأن اضطراب(ADHD)للمواردوتدريب الموظفين، الآباء في النهج، وتنمية المهارات والاستراتيجيات على توفير خدمات أكثر فعالية على التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) في نقاط الوصول.

تُقاس القوة الرئيسية من القدرات الذهنية ويساعد على تحديد مجالات الضعف التي قد تستفيد من التدريب المعرفي.

- ✓ الاهتمام المتواصل هو القدرة على انجاز المهام.
- ✓ انتقائية الانتباه هو القدرة على أن لا ينسى.
- ✓ تقييم الانتباه هو القدرة على التعامل مع أكثر من مهمة في وقت.

- ✓ قصيرة الأجل والعمل الذاكرة: القدرة على الإمساك ومعلومات في الوعي وفي نفس الوقت إجراء عملية عقلية.
- ✓ سرعة المعالجة: القدرة على أداء المهام الإدراكية التلقائي، لاسيما عندما يتم قياسه في الضغط على الحفاظ على تركيز اهتمام.
- ✓ المنطق والحتمية: القدرة على التفكير المنطقي تشكل المفاهيم وحل المشاكل باستخدام معلومات غير مألوفة أو إجراءات جديدة.
- ✓ تجهيز مرئي: القدرة غلى فهم وتحليل والتفكير في الصور المرئية.
- ✓ المعالجة الصوتية: (صوتي الوعي): القدرة على تحليل مزيج أصوات المقاطع.
- ✓ ذاكرة المدى الطويل، القدرة على استدعاء المعلومات التي تم تخزينها في الماضي.

العجز في الانتباه والذاكرة العاملة قد تشمل ضعف الاتصالات في هذه المناطق، ومن ثم تؤثر على الأداء الأكاديمي والقدرة على التركيز السلوك، ومن ثم العمل على الذاكرة التي هي هدف التدخلات المعرفية.

ضُعف القدرات الذهنية يمكن أن يتم تعزيزها، مع توفير التدريب المناسب للقدرة الفكرية كما يمكن أن يتحسن بشكل ملموس.

الخصائص العامة لاضطرابADHD)(قلة الانتباه، الاندفاعية فرط النشاط، هذه الخصائص تجعل التركيز على العمل والدروس صعبة جدًا، على أن نجاح هذه الفئة من

التلاميذ أكاديميا يجب أن يكون قادرا على التركيز في الدرس، ولذلك فإن هذه الفئة من التلاميذ تستفيد بشكل كبير من هيئة منظمة.

ولهذا السبب فإن هيكل الفصل الدراسي هو أحد أبرز مجالات تأثير المعلم في التدريس استخدام هيكل الدراسة إلى تخفيف أثار اضطراب)ADHD(في الفصول الدراسية وقد تلقى الكثير من الاهتمام والدعم العملي، وقد كانت هناك بحوث كثيرة في مجال البيئة المادية تساعد هذه الفئة من التلاميذ في قاعة التدريس.

المعلمون بحاجة إلى البحث حول التدريس وإيجاد سبل للتخفيف من الفوضى غير الضرورية أو الحد منها، وغير منظمة.

التكرار هو مفتاح تطوير السلوك المرغوب، اقتراحات أخرى إلى الدوران في وضع القواعد لجذب الانتباه إليها، إنشاء هيكل في الفصول الدراسية من تقديم التلاميذ.

هيكل الدراسة تناسب مختلف احتياجات التلاميذ الذين يعانون اضطراب) (ADHDقد يكون أسهل وان يكون النقطة الهامة من العلاج داخل قاعة التدريس.

(Shristopher Reiber,2004)

من خلال التعديلات التعليمية التي يقدمها المعلم، تحديدًا مع هذه الفئة من التلاميذ التي يمكن إدراجها من الأكاديميين في المعرفة من أجل الحصول على اهتمامهم، أنه عند

تقديم المهمات الطويلة على المعلم اختراق هذه المهمات إلى أصغر وحدات قابلة للإدارة كما يسمح هذا لهذه الفئة من التلاميذ استراحات من المواد، وإلى بذل الطاقة.

(نفس المرجع السابق)

وهذا يؤيد فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" المستخدمة مع هذه الفئة من التلاميذ في هذه الدراسة الحالية.

اقترحت هذه الدراسة استراتيجية تحليل المهمة مع التدريسية مع هذه الفئة من التلاميذ لتقديم المساعدة، التعلم، التغذية المرتدة.

أثبتت تقنيات هذه الاستراتيجية على أنها مفيدة مع هذه الفئة من التلاميذ في الفصول الدراسية وتحققت تحسينات رئيسية في أعراض من قلة انتباه، الاندفاعية، وفرط النشاط وعلاوة على ذلك أظهرت هذه الدراسة نتائج مبهرة في النمو الأكاديمي، مع هذه الفئة من التلاميذ يتطلب بذل أفضل الجهود في التعليم، توفير المدرسين مع هذه الأدلة والإجراءات ويبدو أن هناك جدوى لمساعدة مع هذه الفئة من التلاميذ في الفصول الدراسية.

على الرغم من تقديم العديد من الاستراتيجيات، هناك نقص البحوث في "استراتيجية تحليل المهمة" مع هذه الفئة من التلاميذ أو تكاد تكون منعدمة في مجال تعليمهم من خلال هذه الاستراتيجية.

على أساس استعراض نماذج التصميم التدريسي، مراحل التعليم في تحليل المهام تعتبر هي الأفضل في واقعية المهام، نهج التنمية التعليمية يحدد مهمة تتمحور حول المحتويات التعليمية الأولى التصميم الداخلي التي تطبق هذه المبادئ الأولى في المنتجات التعليمية هذه الورقة المفاهيمية يوضح تحليل المكونات الاستراتيجية التعليمية للمراحل التعليمية من تصميم هذا النموذج، دمج استراتيجية تعليمية وصفات من عنصر نظرية عرض المحتوى عناصر المعرفة، استراتيجية التعليم ضمن سياق مجموعة تتكون من تطبيق عناصر الاستراتيجية على هذه المكونات في مختلف المعارف على نحو يتيح للتلاميذ فرصة لرؤية الترابط والعلاقة ككل، التعليمية الناتجة عن استراتيجية مهمة إرشادية تركز على نهج يتناقض مع أكثر التلاميذ المشكلة تتركز على نهج تصميم التدريس، تطبيق هذا العنصر تحليل المهام التدريس تركز على توضيح إستراتيجية (الكلمات الدليلية).

تحليل المهمة أساسية في منهجية تقييم وتقليل الأخطاء البشرية، مجموعة متنوعة من مختلف أساليب تحليل المهمة ولا يكون من المستحيل وصف جميع هذه التقنيات، وبدلا من ذلك هو وصف ممثل منهجيات تنطبق على مختلف أنواع فرص العمل.

تحليل المهمة على المدى الطويل يمكن تطبيقها بشكل عام يشمل مجموعة متنوعة من العوامل البشرية، تقريبًا كل تقنيات تحليل المهمة، كحد أدنى ووصف المشاهد جوانب من السلوك السائق في مختلف مستويات من التفصيل، بالاشتراك مع بعض الدلائل من هيكل فرصة العمل، هذه الإشارة إلى النهج العملية المنحى. تقنيات أخرى تركز على العمليات

العقلية التي تكمن وراء السلوك الملحوظ، مثل اتخاذ القرارات وحل المشكلات، هذا الإشارة إلى النهج المعرفي.

الطرق التي يُمكن استخدامها لإزالة الشروط المسبقة التي تؤدي إلى الأخطاء قبل حدوثها كما يمكن استخدامه كأداة مساعدة في مرحلة تصميم نظام جديد، أو تعديل نظام قائم كما يمكن استخدامها كجزء من مراجعة حسابات نظام قائم.

"تحليل المهمة التدريسية "يمكن أن تُستخدم أيضًا في وضع بأثر رجعي خلال أجزاء تحقيق مفصل من الحوادث الكبيرة، نقطة الانطلاق من هذا التحقيق يجب أن تكون منتظمة من وصف الطريقة التي كانت مهمة فعلًا عندما وقع الحادث. هذا طبعًا قد تختلف عن الطريقة المنصوص عليها من أداء العملية يوفر وسيلة توضيح هذه الاختلافات، مثل هذه المقارنات هي قيمة في تحديد الأساليب المباشرة في الحادث.

مهمة تحليل التقنيات الموضحة في القسم السابق، الموجهة أساسًا نحو الملاحظات فهرمية تحليل المهمة تسمح بمعالجة الاحتياجات الوظيفية فضلًا على الإجراءات المحددة اللازمة لتلبية هذه الاحتياجات.

تقنيات التحليل المعرفية مهمة لمحاولة معالجة العمليات العقلية التي تؤدي إلى الأخطاء بدلا من مجرد أشكال من الأخطاء. وهذا أمر هام بوجه خاص حيث أن التحليل هو المعنية مع ارتفاع مستوى الوظائف العقلية مثل تشخيص وحل المشاكل، تصبح أكثر

آلية العمل من عملية زرع عامل قلق متزايد مع هذه المهام، ولذلك من الضروري تطوير الأساليب التحليلية التي يمكن أن تعالج هذه الجوانب من المصنع، يجوز للعامل أن يطلب إلى تشخيص طبيعة المشكلة في الكثير من الوقت على أهمية وصنع استراتيجية لمعالجة هذه الحالة، ومن المستصوب على النحو واضح في هذه الحالات على توفير أنظمة دعم اتخاذ القرار المناسب والتدريب من أجل تحسين احتمالات نجاح التدخل، ومن الضروري أيضًا أن يكون قادرة على التنبؤ بأنواع من الأخطاء التي من المحتمل أن تحدث من أجل تقييم نتائج هذه الإخفاقات على سلامتهم، من هذه المجالات مهمة تحليل التقنيات السرية التي تتناول عمليات التفكير وليس إلى إجراء ملموس، المشاكل المرتبطة بتحليل العمليات الإدراكية هي أكبر بكثير من العملية المنحى أساليب تحليل المهمة.

الأسباب "المعرفية" أخطاء أقل في فهم العمل، ومن الواضح أن هناك القليل جدًا منالنشاط ملحوظ في اتخاذ القرارات أو حل المشكلة، هذه الصعوبات يعني أنها رسمية قليلة جدًا من أساليب تحليل المهمة المعرفية متاحة.

(David Embrey)

وعلى الرغم من هذه الصعوبات، فإن مسألة الأخطاء المعرفية بما يكفر أن تصنف لنا بعض من النهج التي تم تطبيقها للأنظمة، هذه الأساليب التي يمكن استخدامها في كل أوضاع المبادرة، بأثر رجعي، التنبؤ المعرفي يمكن توقع الأخطاء أثناء تقييم المخاطر، أو كجزء من التحقيق في الحوادث. (نفس المرجع السابق)

التدخلات بشأن اضطراب)(ADHDمن أجل تقديم التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب التعليم الجيد لتناسب احتياجاتهم، و يمكن للتلاميذ من تطوير إمكاناتهم في المدرسة، اضطراب(ADHD)حالة فريدة، يجب أن يُقييم مواطن القوة والضعف للتلاميذ ممثل العلاج ينبغي أن تكون المقررة الطبية والسلوكية و التدخلات التعليمية.

(Susanne Steiner,2009)

للمعلمين في التعلم ومن المتوقع أن التعامل مع التلاميذ مع مختلف الاحتياجات المعوقين، المدرسين قد لا يكونوا دائما جاهزين أو أدلة كافية لمواجهة هذه التحديات، إلا أن المدرسين ومن المتوقع أن تقييم كل التلاميذ في حجرة الدراسة من حضور الامتحانات إلى تعلم المهارات مختلفة في الفصول الدراسية وليس فقط التلاميذ المعوقين ولكن هؤلاء التلاميذ الذين تم تشخيصهم الذين يعانون من اضطراب(ADHD) تلبية الاحتياجات الأكاديمية في إعداد الفصل الدراسي هو تحدي لأي فئة من التلاميذ.

(Susanne Steiner,2009)

معلم هذه الفئة يؤثر على بيئة التعلم في الفصول الدراسية وعلى التلاميذ الآخرين في المدرسة كذلك، المتكررة تسبب تشتت و الغرض تعطيل السلوك يمكن أن تؤثر على المدرسين وغيرهم من التلاميذ.(نفس المرجع السابق)

لذلك على المعلمين استخدام أدوات خاصة لتعديل بيئة مدرسية لتلبية الاحتياجات الخاصة من التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD)، من المهم كذلك أن يتمكنوا من التعرف على أعراض هذا الاضطراب.

)(Leonel yanez

على احتمال من المعلم أن التلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD)هو شبه مضمونة، ومن ثم ينبغي أن يكون جميع المعلمين على علم بكيفية اكتشاف هذا الاضطراب وكيف يمكن العرض بدقة أو إلى العلاج، وكيف يمكن أن تساعد التلميذ على تحقيق النجاح عن طريق تشجيع استخدام من القوة.

دور المعلم مهم جدًا لهذا التلميذ (هاري ك، وونع 2005) الذي هو باحث في مجال نماء الطفل، يشير في أحد كتبه أن "الطفل العادي يستقبل 12 دقائق كل يوم من اهتمام والديه" (ص76)، إذا كان هذا الحد الأدنى اهتمام الوالدين هو حالة الأطفال قد تنفق المزيد من الوقت مع مدرس من مع والديهم، على أفضل وجه ممكن الفرق في حياة التلميذ الذي يعاني من اضطراب)ADHD(يجب أن يكون المعلمون على علم بأفضل الاستراتيجيات التدريسية للكشف والعلاج والتعليم لمساعدة التلاميذ على نجاح النشاط المفرط.

Jamie Arnell and Tanya Vaughan(.2006)

إن مهمة تحليل المهمة تقنية فعالة ومع ذلك تعمل أفضل إذا كان المدرس يمكنه تقييم التقدم المحرز مع التلاميذ في التعلم، كما تساعد على معرفة ما إذا كان التلميذ يصارع بوجه خاص، كما أن أشكال على المهام تعلم كبير أي مهمة في مكوناته إضافة مماثلة يمكنك تعديلها لتشمل المزيد من المعلومات إذا لزم الأمر تلخيص عملية استخدام تحليل المهمة.

تطوير المعرفة الأساسية أحيانا تبدو أنها كثيرًا ما يتم التغاضي عنها تجاه المتعلمين قد تفتقر إلى معلومات أساسية المعرفة أو المهارات اللازمة بنجاح المهمة أو استخدام إستراتيجية في كثير من الحالات ما طالب المعرفة لا تكون مشتته في أغلب الأحيان، يجب على التلاميذ أنيتقنوا المهارات شرط أن تتوفر فعالية استخدام استراتيجية.

من الضروري في البداية تحديد المهارات الأساسية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية، تأكد من قدرة التلميذ على فهم المصطلحات المستخدمة في الاستراتيجية حتى يفهم التلاميذ الاستراتيجية التي تحتاج إلى فهم معظم المكونات الأساسية.

وأظهرت هذه الدراسة أن أفضل استراتيجية وطريقة لتحديد المصطلحات الأساسية والمهارات اللازمة للإستراتيجية هي "تحليل المهمة"، أي أن مهمة التحليل سوف تساعد المعلمين على تحديد ما إذا كانت أولا تملك شرط التلاميذ المهارات اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية.

(Heinrich hoffman)

كما أظهرت دراسة قام بها كل من:**سكينر، فركمب،دابرا B.veerkamp Debra, M.kamps Skinner, Mary(2009)**

إن فعالية أسلوب تحليل المهمة تظهر في كونها تحدد العلاقة بين السلوك والبيئة من خلال التلاعب بصورة منتظمة على الإعدادات، وأنها أفضل الممارسات في التدريس في المدارس كفاءة.

قُبول المعلمين لإمكانية استخدام وتطبيق "استراتيجية تحليل المهمة" على هذه الفئة من التلاميذ لعب هذا دورًا حاسمًا في زيادة ضمان نجاح الاستراتيجية، في هذا القبول من الأمور المهمة التي على ضوئها يحدد مواطن القوة والضعف المرتبطة بهذه الفئة من التلاميذ.

(Erinl.Girio,2006)

لا يزال هناك تحديا للممارسات والإجراءات الفعالة الواعدة، لأن هناك جدل قائم في هذا مجال إيجاد أفضل الممارسات في تعليم التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD)مع وجود هناك نقص كبير من الإتقان فيما يتعلق بالاستراتيجيات والأساليب الأكثر فعالية، لذلك حاولت الدراسة الحالية باقتراح "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" لهذه الفئة من التلاميذوقد أشارت النتائج إلى فعالية هذه الاستراتيجية معهم، لكن هذا الجدل الذي مازال قائم لا يزال على أساس أن هناك نقص في المعلومات العملية والمصممة المبادئ التوجيهية المهنيين والأيسر يمكن استخدامها لتحديد الأنسب فعالية لكن تضاف استخدام هذه الإستراتيجية يعتبر

من بين العلاقات والتدخلات المقترحة تؤخذ بعين الاهتمام والاعتبار إضافة إلى ذلك أن هناك وسائل مساعدة لنجاح هذه الاستراتيجية هو أعداد المعلمين اضطراب(ADHD).

وفي دراسة نُشرت كانت بعنوان:

ADHD in Preschool:Approaches and Teache Training Ajay Singh Western state colorado university jane Squires university of Oregon

Jaasep Spring-summer 2014

Approaches and Teacher Training

["اطلاع مباشر بتاريخ 2014/04"]

أشارت أن البيانات الأخيرة إلى أن العديد من المدرسين يشعرون بأنهم غير مؤهلين لتدريس التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) ، نقص الخبرة خلقت تحديا هائلًا أمام المدارس: تحسين تلبية مختلف الاحتياجات المعقدة، وإن كان قد شاع في المدارس، في مجال إعداد المعلمين قبل الخدمة والتدريب على التركيز على اضطراب (ADHD) في الطفولة على معلمي الابتدائي، وفي هذا السياق، من الأهمية بمكان أن اضطراب(ADHD) تحظى باهتمام كبير في أي إعداد المعلمين والمناهج الدراسية في الكلية الدراسة. تشير النتائج إلى أن المعلمين اليوم بحاجة إلى فهم جيد من أنواع السلوك

التعليمية نهج إدارة فعالة لتعزيز المشاركة الأكاديمية وتحقيق وانجاز في هذه الفئة من التلاميذ.

وأشار الباحث**جيروم وآخرون،(2006)** أن الغالبية من الأمريكيين والكنديين أن المعلمين في دراستهم لم يتلقوا التدريب في اضطراب(ADHD) خلال برنامج إعداد المعلمين أي التدريب قبل الخدمة كما أن الأغلبية (77%) من عينة من استراليا يمتهنون التعليم لم تتلقى التدريب قبل الخدمة في اضطراب(ADHD)،وبالإضافة إلى ذلك تبين أن عددًا قليلًا جدًا من ممارسة المعلمين قد تلقت " شاملة" في الخدمة مع الذين يعانون اضطراب (ADHD)خلال تدريب المعلمين وبرامج تدريبية متخصصة في اضطراب(ADHD).

إذا كانت معايير وتدابير المساءلة على النحو الواجب تطبيقها في عملية تحسين جودة المدرسين،يتحتم على كليات التربية على الطريق في تحديد وقياس وتحسين إعداد المعلمين من نوعية العمليات التي تنشئها.

وعليه فإن تدريب المعلمين في التدخلات مع هذه الفئة من التلاميذ في الفصول الدراسية سوف تساعدهم بشكل فعال مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) ومع وجود بيئة تعليمية ايجابية لهم. إذن هناك حاجة واضحة إلى هذه الاستراتيجيات التدريسية والبرامج استنادًا إلى الأدلة على أساس الممارسات من أجل إعداد المعلمين من ذوي المهارة

في تعليم هذه الفئة من التلاميذ خصوصًا لما يكون تدريب المعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الابتدائية.

لأن قانون التعليم ينص على أن التربية يجب أن تلبي احتياجات كل تلميذ، ومن ثمّ المرحلة الابتدائية تدريب المعلمين في مجال اضطراب(ADHD)الذيهو على أساس هو دليل من أجل تلبية احتياجات التلاميذ، هذا برنامج تدريب المعلمين يشكل الخطوة الأولى في مساعدة المعلمين لتلبية احتياجات التلاميذ في المرحلة الإبتدائية مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب (ADHD) و ومن ثمة الحاجة إلى المزيد من البحث لتحديد نوعتدريب المعلمين بأفضلإعداد للمعلمين على العمل مع هذه الفئة من التلاميذ و منهجيات التدريس هي أكثر فعالية مع التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD) في المرحلة الإبتدائية من التدريس.

ما زاد فعالية "استراتيجية تحليل المهمة" في خطواتها التي تستخدم في إعادة المادة و تقديمها في الموقف التدريسي، و التي تكون من الخطوات التدريسية وهي :

- ✓ جذب انتباه المتعلم.
- ✓ تعريفه بالأهداف.
- ✓ استرجاع التعلم السابق.
- ✓ تقديم المحتوى.
- ✓ تزويد المتعلم بالتوجيه.
- ✓ تحفيز أراء المعلم بالتغذية الراجعة.
- ✓ تقويم أداء المتعلم.
- ✓ تحسين الاحتفاظ بالتعلم و انتقال أثره.

وفي مقال نُشر يُشيّد باستراتيجية تحليل المهمة مع هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)من أنها نجحت في إدارة الوقت لدى هذه الفئة من التلاميذ وكان

عنوانه: **Freliminary data suggestion the efficace of attention training for school .aged children with ADHD.**

من قبل: **Leanne Tam m , a de ferry N. Epstein , a james L.peugh, a paulanakonezny , b and carrollw. hughes b**

حيث أظهرت نتائج إلى أن هذه الاستراتيجية تحاليل تدريسية ناجحة في التأثير على الاهتمام، استهدفت تحسنا في مهام تقييم جوانب استمرار الانتقائية ، بالتناوب، تقييم مثل الرصد بالعين المجردة، السرعة، الاستجابة وعلاوة على ذلك تحسن الأداء التنفيذي أي تحسين التلميذ في القدرة على التركيز والاهتمام ، وتحسين أداء التلاميذ في مهمة قياس كفاءة التخطيط.

تحسينات كذلك تدخل على تصنيفات ذاكرة التلاميذ على أداء المهام التنفيذية، تدابير المنع، التخطيط الفهم والذاكرة تعليمات شفهية والمعرفية المرونة والاستجابة المهمة. كما أثرت على فهم الاتجاهات وعلى هيكل البناء والمحافظة على التسلسل في الوعي حتى توجيهات جديدة لتغيير التسلسل.

والجدير بالذكر كما جاء في هذا المقال أن تحليل معالجة المتغيرات اللازمة، انجاز الأثر على الوقت في التنقل في خطوة تمثل نسبة ، يعني مقدار الوقت الذي تستغرقه كل خطوة من هو كنسبة من إجمالي عدد الثواني المنقضية ، حل المشكلة بالنسبة إلى مجموع عدد من الخطوات المستخدمة في هذه المشكلة. من الجدير بالذكر أن هذه الاستراتيجية أدخلت تحسينات كبيرة تشمل التوقيت وسرعة كفاءة الإدارة ، اللاحقة في مختلف المهام وهذا

يترتب عليه آثار هامة في تخفيض العجز في اضطراب (ADHD) وإذا تشير البحوث التي أجريت مؤخرا أن هذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)عجز محددة في توقيت المهام التي افترض أن تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بتلقائية وعفوية.

كما تُساعد هذه "استراتيجية تحليل مهمة" التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) إلى الحصول على ما يعرفونه عن هذا الموضوع جاهز على التعلم والتفكير في الفضاء، كما تبين لهم أنهم يعرفون شيئا عن الموضوع و إذا تُشير إلى ما يعرفونه في مساحة التفكير يساعد على استخدامها كنقطة انطلاق للتعلم وهم أكثر استعدادا من الحصول على فهم تدريس المعلومات. والتركيز على التعلم، ويتيح لهم التعلم تدريجيا وكيفية إدارة وتوجيه تعليمهم إلى خطة ما حتى المهام الصغيرة، لأنهم بحاجة إلى تعلم أن نقول ما يفعلوا وكل شيء، وهذا ما توفره لهه تقنيات هذه الاستراتيجية من تجزئة وتدريج المهام بصورة منتظمة ومتسعة.

كما تُؤيد هذه الاستراتيجية طرق الربط بين ما يعرفونه في أفكار جديدة، كما أن الربط بين الأفكار التي تعرفها بالفعل. هذا التمييز مهم عند تدريس التلاميذ الذين يعانون اضطراب(ADHD).

كما تُساعد هذه الاستراتيجية تحليل المهمة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) على تحسين الاستماع ، الفهم عند الحديث عن الموضوع والقدرة على متابعة تسلسل التعليمة ذات الصلة.

كذلك الإجراءات التدريسية التي تُحظى بها هذه الإستراتيجية كانت مناسبة إلى التذكير فيتخفيف صعوبة التعلم المرتبط باضطراب (ADHD). نحاول تلخيصها في الجدول الآتي:

الجدول رقم(16):يوضح الإجراءات التدريسية المناسبة للتلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) لكل صعوبة في مجال التعلم

صعوبات في مجال التعلم	إجراءات التدريس
صعوبة توجيه الانتباه إلى ما هو مطلوب في الوقت الحاضر ،صعوبة بدء المهام	–نصيحة للتلاميذ تخيل النتائج المهمة من التعلم. – تحفز التلاميذ على ما نعرفه. –نصيحة التلاميذ على استثمار العواطف الايجابية في ما تعلموه. –تكرار التعليمات . –زيادة مهمة الهيكل ،قم بتمييز أو رمز اللون ،الاتجاهات،الجوانب الهامة الأخرى. –تعليم التلاميذ المهارات الأساسية.
صعوبة استمرار الاهتمام في كثير من الحالات ، أقل المهام على استمرار عدم وجود آثار مباشرة قد يتجنب أو يرفض الاشتراك في المهام التي تتطلب مجهود عقلي مستدام. صعوبة التركيز على شيء ليزيل من حيث ينبغي اهتمامنا ، ولا يولي اهتماما كافيا ولاسيما إلى التفاصيل.	– نصيحة للتلاميذ تخيل التعلم من خلال التعلم. – مهمة كسر مهمة في عدة مهام قصيرة تحتوي على النتيجة الفورية. – تطوير كل جانب على حدة ثم دمج الفكرة. – تجنب تكرار المهام. – مساعدة التلاميذ أنفسهم بإحراز تقدم في طرق محددة. – توفير معلومات مرتدة ايجابية وكثيرا ما تستخدم لإظهار أن تتوقع من التلاميذ لإكمال المهام. – حدد أهداف محددة وتحقق منها قبل البدء. – توفير مداخلات في أجزاء صغيرة يسهل التعامل معها. – تقديم نماذج واضحة ومفهومة. – من النتائج المرجوة من التعلم ومساعدتهم على تعلم التركيز على ما يهمهم. – التعلم المستقل لمراقبة التلاميذ.

صعوبة إتمام المهام ، أداء الواجبات أو سهولة تشتت الانتباه لعوامل خارجية.	– توفير فرص التصحيح. – منح انتماءات جزئية عن المهام المنجزة جزئيا. – كسر أكبر انجاز المهام بسهولة إلى قطاعات. – يسمح للتلاميذ في اختيار المهام.
أقل احتمالا أن يحضر إلى التفاصيل.	–يعلم الضبط النفس مخطوطات مشيرا إلى تفاصيل عن تسلسل المعلومات.
صعوبة تنظيم المهام والأنشطة وتنظيم مراحل متعددة المهام.	– تعليم التلاميذ كيفية التخطيط ، يقولون ما يفعلون الأولى والثانية والثالثة في البداية بسيطة نسبيا المهام. – اجعل التلاميذ يتحدثون عن ما فعلوه من أجل اكفاء مهام قصيرة أنها قد أنجزت بشكل صحيح. – يقود بصوت مرتفع على أنواع من منظمة تعمل في مهام معينة أو مصادر معلومات. – تعلم مهارات الدراسة وتمارس بشكل متكرر في جميع المواضيع. – يسمح الوقت على التلميذ تنظيم المواد والمهمات.
ذاكرة المدى القصير الصعوبات وقلة الانتباه ، صعوبة إذ إلى المعرفة التي تم التعرف عليها وتخزينها في الذاكرة. – التلميذ ينسي المهمة	– مساعدة التلاميذ في التعرف على التركيز لفترات أطول على المهام التي تهمهم. – التركيز على مفهوم واحد في وقت واحد. – مطالبته بكتابة الأفكار الرئيسية ، قائمة الخطوات الرئيسية في الإجراءات. – استخدام أدلة لقراءة الملاحظات. – تعليم الملاحظات ، المهارات ودع التلميذ يستخدم دراسة الصديق أو المعلمين على إعداد ملء التغيرات. – تقديم موجزات وأدلة الدراسة، الخطوط العريضة. – بسيطة موجزة. – تعليمات حسب خطوات منفصلة إذا كانت المهمة معقدة جدا. – فحص للتلميذ يمكن أن تذكره بالإرشادات. – تكرار التعليمات إذا لزم الأمر.

يفقد التلميذ في مهمة معقدة.	– استخدام ذاكرة خارجية مثل عدد الخطوط. – التأكد من أن التلميذ من الممارسات السابقة في استخدام المساعدات قبل استخدامها في الجهة الأكثر تعقيدا.
التفكير ورسم الخرائط التي ستساعدهم على تحسين الفهم والتنظيم.	– تشجيعهم على استخدام أدوات مع الأفكار تسمح لهم بإعادة فرز الأصوات. – دعم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) من تقسيم المعلومات إلى إجراء جديد والربط بين الأفكار والمفاهيم. – تسلسل واضح أيضا. –يمكن الاستفادة من المعلومات المقدمة في غير المكتوبة ، التنسيق مثل الصور ومقاطع الفيديو والرسومات. – الاستفادة من نقاط القوة (كاستمرار الطاقة...). – تقديم الفرص في الفصول الدراسية التي تعتمد على قوة ومصالح التلاميذ.

وبما أن التحسيناتالتي من قبل "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية " شملت القدرات الإدراكية والعمليات العقلية ، ساعدت على زيادة العمليات اللغوية المطلوبة في القراءة والفهم التراكيب اللغوية... والإنتاج وكذلك سرعة المعالجة.

(David j. marcuv , a peter w. porbes , a pavid c. 2002)

وهذا يؤدي بهذه الفئة من التلاميذ إلى فهم ما يسمعون من أجل تحديد المعلومات الهامة وتسجيلها.

ومنه زيادة القدرة على الاستماع والفهم للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)في العمليات الإدراكية خاصة على سبيل المثال ، الانتباه أي زيادة قدرة التركيز، الاهتمام الذاكرة العاملة..الخ.

هذا يساعد في القدرة على الاستماع والفهم للإبقاء على الظاهر والباطن من المعلومات في الذاكرة العاملة في التمثيل العقلي وهو تعديل المعلومات ، حيث تعتبر معلومات جديدة بالإضافة إلى القدرة على التركيز المستمر والجهد حيث توفرت لديهم المهارات اللغوية والقدرة على العناصر اللغوية.

لأن الفهم قدرة تتأثر بقدرة المرء على الوعي الذي يعكس على المعلومات التي يتم تقديمها من أجل رصد أحد في فهمه.

Jessica Gleason , 2012)(

التحسينات هذه للعمليات الإدراكية تزيد لهذه الفئة من التلاميذ على استمرار الاهتمام والتنظيم الذاتي والسيطرة التنفيذية.

لأن البحث عن قدراتهم اللغوية يركز بشكل كبير على القدرات المعبّرة عن نقاط الضعف في مجال الإنتاج الشفوي وعلى وجه التحديد مع صياغة الجملة.

(نفس المرجع السابق)

ومنه ساعدت"استراتيجية تحليل المهمة التدريسية " كثيرا على إتقان مهارات النصوص من خلال سرعة عملية تحويل اللغة المنطوقة أو المكتوبة إلى إنتاج الفكر والإجابة على الأسئلة مع ارتباط هذه الايجابية كذلك بتوقيت الاختبار التحصيلي الذي أجرته هذه الفئة من التلاميذ أي الذين يعانون من اضطراب(ADHD) وهذا عنصر هام بالتأكيد لزيادة قدرة مهارة الكتابة لديهم.

إن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)يتعلم القراءة دون الدخول في إعاقة غير منتبهين للتصرفات التي تشغلهم عن الفهم ، تدريس القراءة غالبا ما يكون مع هذه الفئة من التلاميذ بتعديل المهام لهم في تجزئة المهام إلى أجزاء أصغر.

عند استخدام "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" في تجزئة المهام الطويلة إلى أجزاء أصغر لكي تسمح لهم أي التلاميذ على التفكير وتحديد الأفكار الرئيسية والمعلومات المهمة والتلخيص ثم يتكون بمرور المعلومات لأن المقاطع القصيرة، تُساعدهم على مواصلة الاهتمام لرصد فهمهم .

إن منهجية الكسر في ترميز النص قد يسمح الوقت والفرصة للتلميذ أن يعبر عن معنى الدخول في حل كلمة، وبناء داخلي وبين أجزاء النص والاستفادة من المعرفة الأساسية.

لأن الهدف واضح من القراءة ومعلن عنه في كل درس وباستخدام تقنيات "استراتيجية بتحليل المهمة التدريسية" يؤدي إلى تحديد الخطوات والتدريج للرسالة الأساسية في الفهم بتنمية أسئلة في ما أريد معرفة الخطوة وتحديد الأفكار الرئيسية ساعدت التلاميذ كثيرا في تركيز اهتمامهم على المعنى خلال الدروس.

كما أن زيادة قدرتهم على التركيز والانتباه قد قسمت بين التعلم في خطوات وتعلم المحتوى، ومنه إتقان الخطوات الجزئية للهدف الأساسي الذي يؤدي إلى زيادة الفهم أكثر لديهم.

زيادة التركيز والاهتمام يثير مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية على سبيل المثال: الاهتمام تصور اللغة والذاكرة....الخ.

تنسيق محدد الغرض: الترويج، الهدف، السلوك، التوجيه. كما يُعتقد أن المهام التنفيذية لتسهيل الهدف الموجه للمهمة. توقيت العمليات العقلية المضلة توقيت يعتقد أنهم عناصر من الأداء التنفيذي ، كما نستفيد من المهام التنفيذية أثناء قراءة أداء.

نظرا لتكامل مجموعة من القدرات اللازمة لحظة الرصد الذاتي والتنظيم وتقييم نجاح المهمة كما أن تنظيم التعلم لاهتمام له قدرا كبيرا فيما يتعلق بمجموعة متنوعة من الأنشطة الإدراكية.

إن الدور الذي تقدمه المهام التنفيذيةكما يسيطر عليها الاهتمام المتواصل ، وتحرر من الانتقائية والقدرة على التبديل بين واستراتيجيات مع مهام ذات صلة بالمعلومات والتنقلات في الذاكرة العاملة.

(Gordon e. taob ,kevins. Mcgrew , timothy z. keith,2007)

لأن المهام التنفيذية هي عمليات تنظيمية مسؤولة عن التنظيم ومراقبة تجهيز المعلومات وسرعتها لتنفيذ سلسلة من العمليات العقلية بشكل متسلسل.

ومنهنجاح "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" في أنه يمكن أن يحدد المهام الحرجة على الدرس. كما تُحسن من فهم العلاقة بين الأهداف من شأنه أن يكون مفيدا والتقليل إلى أدنى حد من احتمال فشل التلميذ في أنشطة التعلم بسبب ضعف الذاكرة العاملة. على المعلمين إدارة الذاكرة في قاعة التدريس. إن متطلبات التخزين في الفصول الدراسية من المهام التي يمكن تخفيضها من إعادة تشكيل متعددة المهام في خطوة منفصلة خطوات مستقلة وكثيرا ما يرددون معلومات هامة تستخدم الذاكرة الخارجية لأن عند تجهيز مكونات الذاكرة العاملة يُساعد هذا على تخفيض وتبسيط الهياكل اللغوية ، إلى التعليل من المطالب التنفيذية للمهام من تقليل الحاجة إلى العمليات ويمكن أن يشمل ذلك تعريض التلاميذ إلى المعلومات في عمق وتشجيعهم على شكل الروابط القائمة بين المعرفة الجديدة واستكمال موضوع واحد قبل الانتقال.

Nouah B. johansen , 2008)(

إن تطور اللغة واستيعاب الكلام لابد من تطوير اللغة بواسطة التحكم في السلوك. إطفاء السلوك بصفة خاصة قليلا من البحوث التي ركزت على تطور اضطراب (ADHD) للتلاميذ وعلى وجه التحديد تطوير مهارات اللغة العملية يكون بعد أن يخفف من أعراض اضطراب (ADHD)لأن أعراض هذا الاضطراب يمكن أن تقلل من فرص التعلم و عن

طريق تعطيل معاملات تعلم اللغة لها تأثير سلبي على طبيعة التبادلات اللغوية بمرور الوقت في التنمية.

Leasha M. bammy ,melissa A. Kelly , 2006)(

وعليه فإن الأمر الذي زاد من فعاليتها أنها إستراتيجية لها تأثير على الجانبين الجانب السلوكي من جهة لهذا الاضطراب ، والجانب المعرفي في نفس الوقت وهذا أمر إيجابي يحسب للإستراتيجية.

كما أن تقنيات "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" تساعد على أن تكون المفردات بطريقة لا تنسى من أجل تعزيز الذاكرة طويلة الأمد. ومنه تعزيز فهم التلاميذ تعليم الكلمات.

(verbinDomotySkie)

تركيزها هذه الاستراتيجية أي تحليل المهمة على هذين الجانبين في معالجة الجانب السلوكي والجانب المعرفي مع هذه الفئة من التلاميذ يقود المعلمين إلى أن يحددوا التدخلات التي تستهدف مشكلة السلوك والمعرفي لذلك على المعلم أن يجد استراتيجيات ثانوية تساعد على نجاح الإستراتيجية الأساسية وهي استراتيجيات ثانوية دعمتها البحوث والتي ثبتت فعاليتها عندما طبقت على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) ومن بينها:

- ✓ **إنشاء الفصول الدراسية العادية:** هذه الفئة من التلاميذ بحاجة إلى التنظيم لذلك يتعيّن على المعلمين وضع الإجراءات الروتينية في الصباح وأن تكون منسقة مع التوقعات لضمان فهم التلاميذ ، كما يمكن بدأ كل يوم مع الجلسة الصباحية على جدول أعمال اليوم، السماح للتلاميذ لتحية بعضهم البعض.هذا يوفر مع الوقت الحصول على بعض الحديث حتى يمكنهم من التركيز والاستماع والتعلم.

(Tammy L, stephens ,ph, d et cherly L, 2014)

✓ **انخفاض التشتت:** لا يجب أن يجلس التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) بجانب أجهزة الكمبيوتر ومراكز الأنشطة التي يتردد عليها ، أو حوافز أخرى ذات صلة.

✓ **زيادة استخدام تعليمات مباشرة:** وهذا يسمح للتلميذ أن يحافظ على المهمة ومركزة مع زيادة التفاهم. (نفس المرجع السابق)

✓ **تقليل مدة العمل:** جعل المهام الأكاديمية قصيرة لاستيعاب التلاميذ والانتباه والمعلمين على الفور، توفير تغذية مرتدة بشكل دقيق ، وعليه فإن "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" يؤكدlchery,Tammy( ) تُعبر، وتُعدّ من المشاريع التي ينبغي أن تكون وتطبق مع هذه الفئة من التلاميذ من أجل إتاحة الفرصة أكثر يُسرا.

ينبغي للمعلمين في الإنتاجية اليومية الحركة المادية الخاضعة للسيطرة على حركة التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD). المعلم قد يكلف التلميذ الذي يعاني اضطراب (ADHD)في الفصل الدراسي المهام التي سوف تسمح أن تسيطر عليها الحركة (على سبيل المثال: زيارة إلى المكتب الدراسي، تغذية حيوانات الدائمة، مكتب إلمام الواجب..الخ). وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون المعلمون مرنين للمطالب التعليمية وتعديلها وفقا لذلك.

✓ **رسائل التذكير البصرية:** ينبغي للتلميذ طوال الفصل الدراسي ، كما يجب أن يوفر للمعلمين مراجعة متكررة من القواعد/التوقعات لاسيما بعد انقطاع أو التغييرات في جدول التلميذ.

✓ **تبسيط التعليمات:** ينبغي على المعلمين تكرار اتجاهات عدة مرات إلى أن يستوعب التلميذ التعليمات ويطلب منهم المعلم إلى التكرار ، إعادة صياغة الاتجاهات.

تعليم وتعزيز الاستراتيجيات: يجب أن تدرس الإدارة الذاتية وتعزيزها في محاولة الوضع الأكاديمية والسلوكية المسؤوولة على التلاميذ. المهام الطويلة ينبغي أن يتم تفتيتها إلى المهام مع المواعيد المحددة لكل مهمة في الجدول.)(Barry L ,messer , J. 2003

- ✓ **تعليم استراتيجيات تحسين الذاكرة.**

2.2مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية(4)

أما فيما الفرضية الخاصة بالقياسالتتبعي الرابعة فقد حاولت الدراسة اختبار بقاء أثر التعلم وقد أظهرت زيادة درجات المجموعة التجريبية. كما تبين بعد فحص القياسات المتكررة للمتغيرات التابعة من القياس القبلي إلى القياس التتبعي مرورا بالقياس البعدي أن الاستراتيجية يزداد تأثيرها في كل مرة وهذا يؤكد فعاليتها مرة أخرى.

ويبقى هناك جدل كبير بين الباحثين فيما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند استخدام استراتيجيات التدريس التلاميذ الذين بعنوان اضطراب (ADHD) على إتباع نهج أكثر اتساما بالطابع العملي التربوي في تدريسهم واختيار نموذج متكامل في تعليمهم تقديم أي مستوى دعم لهذا التلميذ المحتاج بغض النظر عن الفلسفة أو النموذج لأنه لوحظ أن هذه الفئة من التلاميذ يواجهون تحديات التعليم في مجال السلوك ضمن أمور أخرى تواجه صعوبات في بنائية الفواصل وان تستفيد من أكثر تنظيما ووضوح التعليمات وكذلك العمليات والاستراتجيات.

وفي الأخير بناءا على ما تقدم، يمكن القول أن الدراسة الحالية قد حققت أهدافها واستطاعت الإجابة على التساؤلات المطروحة من خلال الفرضيات المتبناة والتي تمت مناقشة نتائجها وتفسيرها في ضوء ما أتيح للطالبة من تراث نظري ودراسات سابقة متعلقة بالموضوع.

خلاصة الفصل

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة (فهم المقروء – التراكيب اللغوية) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار فهم المقروء بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التراكيب اللغوية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق استراتيجية تحليل المهمة.

4-يختلف مستوى القراءة (فهم المقروء- التراكيب اللغوية). لدى عينة الدراسة بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

خاتمـــــة

خاتمة الدراسة

كما رأينا في هذه الدراسة، أنه ليس هناك عصا سحرية لجعل أعراض اضطراب (ADHD)تختفي.

يحتاج المعلم ليكون قادرا على مواجهة هذه الشدائد بابتسامة، كلمات الدعم الايجابي وتصميم الاستراتيجيات التدريسية اتصال عميق مع التلميذ الذي يعاني من اضطراب)(ADHDجنبا إلى جنب مع كل من السلوك والتعديلات في الفصول الدراسية هم أكثر عرضة ليؤدي إلى تحفيز وتجربة تعليمية ايجابية.

العمل الجماعي والتي تشمل المدرسين و التلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD).والآباء، الزملاء، الإدارة، هو السبيل الوحيد للمساعدة على مكافحة اضطراب)(ADHD .كما أن هذه الفئة من التلاميذ يجب أن تتعلم ليس فقط من الكتاب. ولكنها تحتاج إلى سماعهم خاصة.

نسبة نجاح هذه الفئة من التلاميذ يعتمد على المعلم وموقف المعلم، النصائح والتقنيات المستخدمة في الفصول الدراسية ، ومستوى المعرفة وراحتهم من تعديل السلوك التي تنطوي على تعزيزات ايجابية وسلبية.

ولأن علاج الصعوبات في الفهم واللغة مع تلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD) يأتي من التحديات الفريدة من نوعها كما ظهر هذا من خلال هذه الدراسة. كما أن الأبحاث التي استعرضت في هذه الدراسة أظهرت أن هذا الاضطراب ينشأ من وجود مشاكل داخل الذاكرة العاملة التي هي جزء من السلطة التنفيذية بشكل عام تعمل في الدماغ.

ومن المشكلات التي تنشأ من هذا الاضطراب والتي تأتي في المقام الأول مشكلات في المجال اللفظي، كما أن العجز في الانتباه يؤدي إلى صعوبة إجراء الاتصالات السببية

وهذا ما تمّ استعراضه في هذه الدراسة، كما يحدث أيضا تداخل بين المعلومات السابقة والمعلومات المكتسبة حديثا مما يسبب الحمل الزائد والفشل في استدعاء المعلومات،مما يؤدي إلى التفريط في السلوكيات. وإحباط هذه الفئة من التلاميذ عندما يلاحظون أن المعنى قد انهار.

للأسفتفتقرالبحوثإلى تقنياتفعالةللتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD) ذاتالصلة بمشاكل الفهمواللغة، لأن أغلبتها تركز على أسباب العجز في الفهم واللغة.

الدراسة الحالية مازالت فيمراحلهاالأولى، فيالغالبمعظمالمقالاتالصحفيةالمشارإليهافيهذاالدراسة الحاليةإلىضرورةإجراءالمزيدمنالبحوثفياستراتيجياتالتدخلتكون بأكثر وضوح وتبسيطللاقتراحاتالتيتقدمها.

كما يجب أن تقوم المزيدمنالبحوثمنأجلالمعلمينلمساعدةهذه الفئة من التلاميذ علىاكتسابالمهاراتاللازمةلتحسينالقراءةوالفهم.والتقنياتالتيتبشر هيتلكالتيتأخذ الإجهاد والخروج منالذاكرةالعاملةوتتطلبقدرأقلمنتحكمالاهتمامباستخداماستراتيجياتكالإستراتيجية التي اقترحتها هذه الدراسة الحالية ألا وهي تحليل المهمة.فمعرفةلماذايكسرالفهم واللغة السلبيينهوالمفتاحلتطويراستراتيجياتالتدريسالتيسوفتتخذعجزالذاكرةالعاملةبعينالاعتبار.

أخبارسارة مع عمل الباحثين **Lorch,Cain.et.al**هم أقرب من أي وقت مضى لاكتشاف بنجاح استراتيجيات تدريسية فعالة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)لدعم النمو الأكاديمي أكثر خصوصا في مادة القراءة(الفهم –اللغة).

آفاق الدراسة

أفاق الدراسة:

نتائج الدراسة هي فكرة عن استخدام "استراتيجية تحليل المهمة التدريسية" مع التلاميذ الذين يعانون من اضطراب(ADHD)لرفع مستوى القراءة (فهم المقروء– التراكيب اللغوية).تركت الكثير من الأسئلة التي تحتاج إلى معالجتها من خلال المزيد من البحوث في وحدات بحث خاصة باضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والسبب يعود لقلة المادة العلمية التي تخص هذه الإستراتيجية مع هذه الفئة من التلاميذ على الصعيدين العربي والأجنبيهذا جانب، والجانب الآخر أن استخدام المعلمين للاستراتيجيات الفعالة لم يكن كافيا.

متطلبات صارمة على صانعي السياسة إلى إعادة النظر، كما أن المعلمين هم بحاجة إلى المزيد من التدريب على استخدام الاستراتيجيات التدريسية مع هذه الفئة من التلاميذ وبالأخص "استراتيجية تحيل المهمة التدريسية" كما حددت هذه الدراسة الحالية أن هناك حاجة خاصة لمزيد من التدريبات على استخدام الاستراتيجيات التدريسية.

يشعرون بأنهم بحاجة إلى تحسين تلبية احتياجات هذه الفئة من التلاميذ، كما تتضمن بنود محددة للتعامل مع المعرفة والسلوك بإجراء دراسات استقصائية مماثلة لقياس المواقف ووجهات النظر مع هذه الفئة من التلاميذ حول الاستراتيجيات.

نحن في حاجة ماسة لتطوير المدرسة حتى تلبي تنوع التلاميذ كأمر واقع.التلاميذ لديهم خلفيات من حيث الطبقة، العرق، الجنس،الإعاقة وطرق مختلفة للتفاعل وهكذامن المهم أن وضع المدرسة التي تقوم على التنوع أن تركز البحوث على التعلم، بدلا من أن يكون التركيز على أوجه القصور، أي التركيز على الهدف لتوفير جميع التلاميذ على حلول تدريجية جيدة، مع تطوير المدرسة و توفير فرص التعلم لجميع التلاميذ. هناك حاجة ملحة لدراسة ما تحتاج من حالات، المواد إلى تركيز على تعزيز الأنشطة.

هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الأبحاث عن الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في نفس المادة الدراسية التي جاءت في هذه الدراسة الحالية أو مواد دراسية أخرى.

قائمة المراجع

أولا المراجع باللغة العربية

1- ابتسام حامد السطحية(دس).**سعة الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي** . جامعة طنطا. اطلاع مباشر بتاريخ [2015/03/23].من http://www.fakhrany.ahlamontade.et/T17-topic.

2- اريك (1998).**تعليم أطفال ADHD**.العدد 569. اطلاع مباشر بتاريخ[2015/01/16].من http://www.Teachervision.com/add-and-/adhd/Teaching -methods/5314

3- أسماء زين صادق الأهدل (2005).**فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط المعرفة في تحليل بعض النصوص المعرفية وأثرها على تنمية مهارات الاستذكار الطالبات.كلية التربية للبنات بجده**.جده.

4- أماني المعمر (1433-1434).**طرق تدريس ذوي صعوبات التعلم**.ملزمة مقررة كلية التربية .جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

5- أمينة إبراهيم شلبي (2009).**أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية**.مجلة كلية التربية .جامعة المنصورة .العدد(69).

6- الرابطة الأمريكية للطب النفسي (2001). **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية**.(ط1).الكويت:مكتبة المنار الإسلامية.

7- القيسي هند (1990).**علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بفحص الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان**.رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية.

8- المجلة الأكاديمية للطب النفسي للأطفال والمراهقين.**وقائع اضطراب ADHDومواضيع أخرى**. (ط1).شباط /فبراير الملحق.4926-S /س.

9- باسكويل ج.أكاردو.باربراوى (2007).ويتمان ترجمة كريمان بدير.نبيل حافظ. **معجممصطلحات اعاقات النمو**.(ط1).القاهرة.عالم الكتب.

10- بلقيس أحمد (1989). **تحليل العمل والمهام والمهارات المتضمنة في موضوعالتدريب /التعلم**.عمان.

11- بوشيل، وايد نمان، سكولا،بيرنر2004)(. **الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة.** (ط1).القاهرة:عالم الكتب

12- تورانس،أ.بول (1980).**دروس عن الموهبة والابتكار**.مجلة العلوم الاجتماعية في السنة 8.العدد3.الكويت.

13- توماس براون(دس).**فهم المهارات التنفيذية**. اطلاع مباشر بتاريخ [2015/01/25].من
http://www.edelsonandassociates.info/blog/ADHD/35Understanding.Executive-skill/Vhsm

14- جابر عبد الحميد جابر (2000).**مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**(.ط1).القاهرة .دار الفكر العربي.

15- جودة أحمد سعادة ،جمال يعقوب اليوسف (1988).**تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية** .(ط1).بيروت: دار الجبل.

16- جوزيف ف، روبرت ه، زابل (1999) .**تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا الجزء الأول**/ترجمة عبد العزيز السيد الشخص، زيدان أحمد السرطاوي. (ط1).العين:دار الكتاب الجامعي.

17- جين سيغال، ميلندا سميث.**تعليم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابADHD**. ماجستير آخر تحديث ديسمبر 2014. اطلاع مباشر بتاريخ [2014/12/05].من-http://www.helpguid.org/articles/add
-student -with-adhd-attention deficit-disorder.adhd/Teachig

18- حسن النوري الياسري (2006).**صعوبات التعلم الخاصة**. (ط1).بيروت :الدار العربية للعلوم.

19- حسن حسين زيتون (1997).**التدريس رؤية في طبيعة المفهوم**.(ط1).القاهرة .عالم الكتب.

20- خولة أحمد يحي (2003).**الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. (ط2). عمان :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

21- دونالد آري وآخرون 2004).(**مقدمة للبحث في التربية**. (ط1).العين:دار الكتاب الجامعي.

22- ديفيد مارتن، يوناس (1999).**طرق تحليل المهمة في التصميم التعليمي**.لندن.
23- رجاء محمود أبو علام 2004).(**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (ط2).مصر:دار النشر للجامعات.
24- رشدي أحمد طعيمة 2004).(تحليل المحتوى في العلوم الانسانية. (دط). القاهرة.دار الفكر العربي.
25- رضا أحمد حافظ الأدغم جمال الدين محمد الشامي ،عبد الناصر سلامة الشبراوي (2006).**فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية**.اطلاع مباشر بتاريخ [2006/11/25].من http://www.ongelfre.com
26- رونالد كولا روسو، كولين أوروك (2005). **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصةكتاب لكل المعلمين**/ ترجمة أحمد الشامي واخرون. (ط2).القاهرة:مركز الأهرام للترجمة والنشر.
27- رمزية الغريب (د س).**التقويم والقياس النفسي والتربوي**.(د س).القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
28- زكرياء الشربيني(2001).**المشكلات النفسية عند الأطفال**. (دط).القاهرة:دار الفكر العربي.
29- زكور محمد مفيدة)(2007.**الاستراتيجيات المستخدمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط.دراسة استكشافية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببلديتي ورقلة والرويسات**.رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الاداب والعلوم الانسانية .جامعة قاصدي مرباح .ورقلة. الجزائر.
30- سارة ك، **تقييم كفاءة وتفضيل الطفل إلى الأمام والى الخلف الإسقاط**. جامعة فلوريدا. اطلاع مباشر بتاريخ[2015/01/23].من http://www:ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMc3/25 1282.
31- سامي ملحم (2002) .**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، (ط2).دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .عمان .الأردن.

32- سمحة (ستيوارت)تشسنر،ميخال كاتس واخرون (2013).**لمس من خلال الدرع حواريين العالم الداخلي وغلاف حياة تلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز ADHD**)(.قسم المطبوعات.وزارة التربية والتعليم.

33- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005).**تعديل السلوك في التدريس.** (ط1).عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

34-شيرمان، توماس، يلدمان، تيري (2012) .**ربط تحليل المهمة مع تعليم التلاميذ.** Part Of the ivillage Famaty.@2012 Bright Inc.All Rights Reserved.

35- عبد الحليم محمد عبد الحليم (2006).**أثر استراتيجيين للتعلم التعاوني لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم السياسية والوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي** .رسالة ماجستير.كلية التربية. جامعة الأزهر

36- عبد الرحمن بن محمد صغير.**تصميم وتطوير برامج التعليم والتدريب.تحديد خصائص الجمهور المستفيد تحليل المهام**.الرقم الجامعي/428121600/المقرر/503/المملكة العربية السعودية جامعة الملك سعود كلية التربية /قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم.

37- عبد الله محمد الصباح 2007)(.**أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.** اطلاع مباشر بتاريخ [2007/09/05].من http://www. gulfkis.com

38- عبد المجيد سيد أحمد منصور ومحمد بن عبد المحسن التويجري واسماعيل محمد الفقي (2010).**علم النفس التربوي.**(ط6).العبيكان للنشر.الرياض.المملكة العربية السعودية.

39- عبد الناصر الحسيني(2004).**أسلوب تحليل المهمات في البرنامج التربوي الفردي**.مقرر 570 برامج تربية الموهوبين.

40- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب 2003)(. **الصعوبات الخاصة في تعلمالأسس النظرية والتشخيصية.** (دط).الإسكندرية :دار النشر لدنيا الطباعة والنشر.

41- عصام نور(2006).**سيكولوجية الطفل.** (دط).الإسكندرية:مؤسسة شباب الجامعة.

42- غسان يوسف قطيط(2011).**نظرية جانييه في التعلم والتعليم**.دار وائل للنشر والتوزيع.الأردن.

43- فاطمة الزهراء حاج صبري (2005).**عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي.غير منشورة.جامعة ورقلة.

44- فتحى مصطفى الزيات(1984).**نمذجة العلاقات السببية بين الذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى التعليمي ومستوى الأداء على حل المشكلات**.مجلة كلية التربية.جامعة المنصورة.الجزء الرابع .العدد السادس.

45- فتحي مصطفى الزيات2001)(.**علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات الجزء الثاني**.(ط1) دار النشر للجامعات.مصر.

46- فتحي مصطفى الزيات(1985).**أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر دراسة تجريبية مقارنة**.مجلد المؤتمر الأول لعلم النفس بإشراف الجمعية المصرية للدراسات النفسية .مجلة رسالة الخليج .أفريل.العدد (16) .

47- فتحي مصطفي الزيات (2004).**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**.(ط2).دار النشر للجامعات القاهرة .مصر.

48- فتحي مصطفي الزيات (2006).**آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه** . ورشة عمل للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم .الرياض .المملكة العربية السعودية.

49- فراج مصطفى محمود(2002).**أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة بالمفاهيم المرئية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو دراسة العلوم للصف الخامس الابتدائي.**

50- فؤاد البهي السيد (1978).**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.** (ط3) .القاهرة :دار الفكر العربي.

51- قطايمي يوسف (1990).**تفكير الأطفال**.الأهلية للنشر والتوزيع.عمان.

52- محمد إبراهيم أحمد الشاردي-1433 هـ (1432. **تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الإحصائي**.رسالة ماجستير في الإحصاء والبحوث.جامعة المملكة العربية السعودية.

53- محمد حسن العمايره (2002). **المشكلات الصفية السلوكية-التعليمية-الأكاديمية ومظاهرها-أساسها -علاجها**.(ط1).عمان:دار المسيرة.

54- محمد صالح العبدلي(2006).**أثر استخدام نموذجي جانييه وأوزيل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الحياء واحتفاظهم بالتعلم**. اليمن.عدن.

55- محمد عبد الرحيم عدس (2001).**المعلم الفاعل والتدريس الفعال.** (ط1).عمان:دار الفكر العربي.

56- محمد علي الصويركي(2006).**أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي**.مجلة العلوم التربوية والنفسية .كلية التربية .جامعة البحرين..المجلد السابع.العدد 3.منشور

57- محمدعليكامل (2003).**أثر برنامج للتدريب على بعض وظائف الذاكرة اللفظية العاملة في الإستدعاء المباشرة للمعلومات لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم.** كلية التربية. جامعة المنصورة . القاهرة

58- محمود حمودة (1994).**الطفولة والمراهقة**.د(ط) . القاهرة :مكتبة الفجالة.مصر.

59- مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي (2005).**النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب وبرامج الخفض)**.جامعة المنيا.

60- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعالطة(2009). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** .(ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن.

61- موريس أنجرس 2004)(.**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**/ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون. (دط).الجزائر:دار القصبة.

62- ناديا هايل السرور(2005).**تعليم التفكير في المنهج المدرسي.** (ط1).دار وائل للنشر الأردن.

63- ناصر الدين أبو حماد (2011).**اختبارات الذكاء الدليل والمرجع الميداني.**(دط).عالم الكتب الحديث .اربد.

64- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000).**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**(. دط).القاهرة .دار الفكر العربي.

65- نبيل عبد الهادي وآخرون 2005).(**بطء التعلم وصعوباته.** (ط1).عمان:دار وائل.

66- نسيمة ربيعة جعفري (2003).**الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله-دراسة نفسية-لسانية -تربوية** .الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

67- نعمة مصطفى إبراهيم،أحمد حسن ،أماني كمال،رانيا ماهر 2013).**(فاعلية الدمج بين تحليل المهمة والتعلم التعاوني في تنمية بعض المعارف النظرية والمهارات العلمية والاتجاه نحو الاقتصاد المنزلي**.مجلة الاقتصاد المنزلي.مجلد23.العدد3.

68- هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي (2004).**أطفالنا وصعوبات التعلم.** (ط1).الرياض:دار الشجرة للنشر والتوزيع.

69- هشام بركات(د.س).**الفصل الثاني:نظريات التعلم**.مقال.جامعة الملك سعود كلية المعلمين قسم المناهج وطرق التدريس.

70- وليد كمال عفيفي القفاص (2011).**التقويم والقياس النفسي والتربوي**. (دط). المكتب الجامعي الحديث القاهرة .مصر.

71- يوسف قطايمي،ماجد أبو جابر،نايفة قطايمي(2000).**تصميم التدريس**.(ط1).دار الفكر .عمان.الأردن.

72- كاثي ب.بيكر(2001). **اضطراب ADHD** . اطلاع مباشر بتاريخ [2014/12/26] .من http://www.education-jhu.edu/PD/newhorizons/journals/winter2011/mahone.

ثانيا المراجع باللغة الاجنبية

1- Aaron T. Mattfeld, John D.e. Gabrieli, Joseph Biederman, Thomas Spencer, Ariel Brown, Amelia Kotte, Elana Kagan, and Susan Whitfield-Gabrieli. **Brain differences between persistent and remitted attention deficit hyperactivity disorder**. *Brain*, June 2014 DOI: 10.1093/brain/awu137.

2- Aaron, P, Jushi, R, Palmer, H, Smith, N &Kiby, E (2002).**Separating Genuine cases of: Behavior.** Journal of Learning Disabilities, 425-436, doi: 00221940203500503 01/10.1177

3- Ajay Sinhg. (2014).**ADHD in the Pre school:Appoaches and Teacher Training**.Westn State Colorado University Jane Squires University of Oregon Summer 2014 Jaasep.

4- Alan Edmunds and Shelley MartschLitt (2008) **Exceptionality Education ADHD Assessment and Diagnosis in Canada: An Inconsistent but Fixable Process**. Vol. 18 No.2, pp3-23 University western Ontario.

5- Alberta. (2000).**Focusing On Success:Teaching Students with Attention Deficit /Hyperactivity Disorder.**For Further Information ,Contact Learning and Teaching Resources Branch In foor ,44Capital Boulevard 8 Street Nw 108-10044.Edmon Ton, Alberta T5J 5E6. Eur. J. Of Special Needs Education .Vol.15,No,2000.

6- Alberto, P., and Troutman, A. (2006).**Applied Behavior Analysis for Teachers.** Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill/ Prentice Hall.

7- Ali Mezaheri. (2010). **The Dichotomy between the Areas of the Brain in (ADHD)**. Center for Mind and Brain.

8- Allison Glehrling. (2006). **Classroom Management and Teaching Strategies for Students with ADHD.**Elementary General Education, Senior, Indiana University http://scholarworks.edv/dspace/bitstream/handle/2022/200/gehrling+classroom+management+and+teaching.pdfpseg/vencen.

9- Alson,M,tom.H,,Johnson,Rosemary,Tannok,(2003). **Listening comprehension and Working memory are impaired in attention deficit hyperactivity disorder Irrespective of Language impaiment**.journal of Abnormal child psychology,31,427-443.

10- Amanda C,Miller,Jainicem.Keenan,Rebecca S,Betjemann, Erik WillcuttBruce F. Pennington, and Richard K.**Olson.Reading Comprehension in children with ADHD:Cognitive un Derpinnings of the centrality Deficit**-articles PM 3561476.

11- **American Medical Association.** MAMA's Science News. Department at 321-464-2410. Imaging Children with ADHD: MRI Technology reveals differences in nervo-signaling.

12- American Psychiatric Association Task Fore on DSM-IV. (2000**) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR**. Washington, DC, USA: American Psychiatric Publishing, Inc.

13- AndreaS. R. Graven. (2012). **ADHDLinked to Language Problems.**http://sciencenordic.com/adhd-linked-language-problems (Accessed on August 08th 2014).

14- Angela Walker. (2013) **Classroom Support Strategies for Students with ADHD: Frequency Use, Level of Effectiveness and Roadblocks to Implementation.** Doctor of Philosophy. Birmingham, Alabama.

15- Angie Lynn Pellegrin. (2004) **Teaching Elementary Students with Attention-Deficit/ Hyperactivity-Disorder to Recruit Teacher Attention: Effect on Teacher Praise, on-task Behavior and Academic Work.** University Lovisiana State.

16- Anne Traffon. (2014)**BrainScans Differentiate Adults who Have Recovered from Childhood ADHD and those whose Difficulties Linger.**

17- Asberg, J. Kops, S, Burg-Kelly, K &Gillberg, C. (2010). **Reading Comprehension, Word Decoding and Spelling in Girls with Autism Spectrum Disorders (ASD) or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Performance and Predictors.** International Journal of Language & communication Disorders, 61-71. Doi: 10.1007/s10803-010.

18- Association for Children's Mental Health Fact Sheet. Behavioral Health Facts and Classroom Tips for Use with Positive Behavior Supports and Response to intervention ADHD. www.macmh.org.

19- Ayoka, M. O, Ngozi, O., Florence, O, (2008*)* **Towards Helping Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) to Enjoy peaceful Schooling.**Department of Educational Foundations Faculty of Education University of Logos, Nigeria.

20- Baddeley,A.(1986).**Working memory**. Oxford Universty Press.

21- Baddeley,A.(1992).**Working memory**.Science,Vol.225,No.l,256-559.

22- Baker, L., & Cantwell, D. P. (1992) **Attention Deficit Disorder and Speech/Language Disorders. Comprehension Mental Health Care**, 2 (1), 3-16.

23- Barkely, R.A(2001).**Executive Functions and Self-regulation:** An evolutionary neuropsychological perspective neuropsychology Review,11.

24- Barkley R. (2011)**Taking charge of ADHD** .New YorK:Guilford.

25- Barkley, R. A, (2000).**Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parent**(revised). New York: Guilford.

26- Barkley, R. A. (1997). **ADHD the Natural of Self-control.** New York: Guildford Press.

27- Barry, T. D., Lyman, R., and Klinger, L. G. (2002). **Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder**: The negative impact of symptom severity on school perfor-mance. Journal of School Psychology 40: 259–283.

28- Bellani, M., Dusi, N., &Brambilla, P. (2010). **Longitudinal Imaging Studies in Schizophrenia: The Relationship between Brain Morphology and Outcome Measures. Epidemologia e PsychiatriaSociale**, 19 (03), 207-210.

29- Benny Williams. (2012). **ADHD and the Nerves**. Available on: http://www.bostonmagazine.com/health/blog/2014/06/10/mit-researchers/adhd-brain-sturdy (Accessed on August 7th 2014).

30- Berthiaume, K., Lorch, E., &Milich, R. (2010). **Getting Clued in: Inferential Processing and Comprehension Monitoring in Boys with ADHD**.Journal of Attention Disorders, 31-42. Doi: 10.1177/1087054709347197.

31- Bieke, S. M. &Zentall, S. S. (2012). **The Snake Raised its Head: Content novelty Alters the Reading Performance of Students at Risk for Reading Disabilities and ADHD.** Journal of Educational Psychology, 529-540.

32- Brem Eggett, (2013) **A Review of Self-Management Interventions for Education Professionals.** University Logan, Utah.

33- Brock Knapp, P. K, (2014) **Reading Comprehension Abilities of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.**http://jad.sagepub.com/content/1/3/173.short?rss=1&ssource=mpc.

34- Brown T. (Ed). (2000). **Attention Disorder and Combination in Children Adolescents and Adults.** Washington. DC. American Psychiatric Press.

35- Brown, T. E., Reichel, P. C., Quinlan, DM. (2011). *Do* **Low Effort Learning Strategies Mediate Impaired Memory in ADHD?** Open Journal of Psychiatry, 79-87.

36- Brown,T.E.(2005). **Attention deficitdisorder**: the Unfocused Mind in Children and Adults.New Haven,Ct:yale University Press.

37- Brown,T.E.(2007 February).**A New Approach to attention-deficit/ hyperactivity disorder**. Education Leadership,22-27.

38- Carol R.Lensch.**Making Sense Of Attention Deficit/ Hyperactivity Disoder**.Dissertation Sbmitted To the Faculty Of Virginia Polytechnic State University In Partial Fulfillment Of the Requirement For The Degree Of Doctor Of Education in teaching and Learing.

39- Carrie Braniff, (2011), Wayne State College Fremont For Learning Community Spring Networks: vol, 13, issue 1.

40- Castellanos, F. X. (1999).**Psychobiology of ADHD.In.H.C Quay &A. F Hogan (Eds),Hand-book of Disruptive Behavior Disorder**. New York:Kluwer Academic / plenum Publishers.

41- Charlene Laino. (2011). **Children with (ADHD). They have Brain Patterns.**http://www.webmd.com/add-adhd/news/20111127/kids-with-adhd-have-distinct-brain-patterns.

42- Christopher Reiber, F. Mc Laughlin (2004) **Classroom Interventions: Methods to Improve Academic Performance and Classroom Behavior for Students with Attention-Deficit/ Hyperactivity disorder.**International Journal of Special Education. Vol. 19. No: 1. University Conzega.

43- Cidny V.Beacham,Neal Shambough.(2007).**Advocacy as a Problem-Based Learning (PBL) Teaching Strategy**. International journal of Teaching and Learning in Higher volum19,11,3,315-324 Education Issue 1812-9129.

44- Cohen, N. J., Menna, R., Vallance, D. D., Barwick, M A., IM, N., &Horadezky, N. B, (1998), **Language, Social Cognitive Processing, and Behavioral Characteristics of Psychiatrically Disturbed Children with Previously Identified and Unsuspected language Impairments.** Journal of child of Psychology and Psychiatry, 39 (6), 853-864.

45- Colleen cmknight.(2015).**Teacher Knowledge, Skill, and Willingness to Work With Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder ADHD.**

46- Cutting, L. E, Koth, C.W, Mahone, E. M &Denckla, KB. (2003).

47- David Neena (2013) ADHD in Indian Elementary Classrooms Understanding Teacher Perspectives. Internationalof Special Education, vol28-2-11

48- Dave Siever.**Applying Audio-VisalEntrainment Technology for Attention and Learning**. (Accessed on 20/03/2015).

49- Dendy, C. (2002 February). **5 Components of Executive Function and How They Impact School Performances.**Attention! 26-31.

50- Dev Kumar Bose. **ADHD in the Classroom.** Definition.

51- **developmental disorders.** Topics in Language Disorders, 21-32**.**

52- Differences in the Brain (ADHD). (2013). Adhd/Add Support group PiscaTaway. http://www.facebook.com/permalink.php?storyfrid=539200156146675&ID=513978455335512.

53- Down.T.H.(2012).**Reading comprehension Deficit in Student with: ADHD Causes and intervention Strategies Submitted in Partial fulfill Ment of the Requirements for theDegree**.of Master of Arts in education At Northern Michigan University.

54- DuPaul, G. J., and Eckert, T. (1998). **Academic interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder**: A review of the literature. Reading and Writing Quarterly 14: 59–82.

55- DuPaul, G. J., and Eckert, T. L. (1997). **The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder**: A meta-analysis. School Psychology Review 26: 5–27.

56- Dylan Kelly. **The Left Temporal Lobe Jobs and ADHD**. http://www.ehow.com/about-5614657-lefttemporal-lobe-functions.adhd.html (Accessed on August 10th 2014).

57- E. Charles Healey, Robert Reid (2003) **Running Head: ADHD and Stuttering ADHD and Stuttering: A Tutorial**. University Nebrsk-Lincoln. This article was published in The Journal of fluency. Disorders vol.28, pp. 79-93.

58- **Effective programs for Emotional and Behavioral disorder (EBD)**http://www.district287.org/uploaded/abetterway/effectiveprogramsforemotionalandbehavioraldisorderhanovar2013.

59- EfstaThiosPetroulakis, et.al, **Understanding and Responding to the Behavioral Issues of Students Diagnosed with Oppositional Defiant Disorder,** Social Anxiety Disorder and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Early and Middle Years**.**

60- Elizabeth Stannard. (2012). **Task Analysis for Behavior Modification. Madification**Wittenby :SharonDominica.http://www.brighthubeducation.com/special-ed-behavioral-disorders/109715-task-analysis-for-behavior-modification (Accessed on April 23rd 2015).

61- Elizabeth Vicini. **Methods for Students with ADHD Importing the success of all Students.** Saint's College of Maryland.

62- Emily Weiner and Juditt Weiner. (2012) **Classroom Resources Practical Recourses that can be Used in Ontorio Classroom to Help Students with Learning Disabilities succeed.**

63- Erick, R. A., DuPaul, G. J., Kern, L., and Friman, P. C. (1998). **Classroom-based functional and adjunctive assessments: Pro-active approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder.** Journal of Applied Behavior Analysis 31: 65–78.

64- Eva H. Jorne (2012) An ADHD. **A Pedagogy and its Paradoxes. University of Gothenburg.**

65- **Evidence Based Practice.(March 2012): Evidence Based Practices in School Mental Health (ADHD) Evidence for Unexpected Weaknesses in learning in children with attention –deficit/hyperactivity disorder without reading disabilities**. Journal of learning disabilities,259-269.Exceptional children,39,6-12.

66- Fabiano,G.A.,&Pelham,w.(2003).**Improving the Effective notions of behavioral classroom interventions for Attention-Deficit /Hyperactivity Disorder** : A case Study.journal of Emotion and Behavioral Disorders,11,122.

67- Florez, M. &Ganz, J. (2009). **Effects of Direction of the Reading Comprehension of Students with Autism and Developmental disabilities, Education and Training in Developmental Disabilities,** 39-53. Retrieved from http://www.cnc.ed.gov.

68- FloringA.Sava.**Is Attention Deficit Hyperactivity Disorder An Exonerating Construct?Strategies For school inclusion.** Jonkoking University, Sweden.Sc.C,AP.9,1900 Timisoara,Romania.

69- Franco Fabbro. (2013). **A Screening Proposal in ADHD Diagnosis. Department des Sciences Humaines.** Université de Degli.

70- Gawrilow, C., PH.D.(2011).**Self-Regulation in Childrenwith ADHD How if men Plans .improve Executive Function and Deal of Gratification in children with ADHD** Report 4-7.

71- George D. et.al (2006) **Consultation Based Academic Interventiions for Children with ADHD: Effects on Reading Mathematics Achievement.**Dabnorm child psycho Doi10.1007/s10802-006-9046-7.

72- Glassman, M. (2001). **Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational**

73- Grethen Geng**. Investigation of teacher's Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Student's Behaviors within a Classroom Environment.** University Charles Darwin.

74- Harlacher, J.Roberts,N.,&Merrell,K (2006).**Classwide Interventions For Students with ADHD:A summary of Teacher Options beneficial for the Whole ClassTeaching.**

75- Heidi D. Halderman. **Behavior Management Strategies for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** University of Mary.

76- Hem brook,H.,&Gay,G.(2003). **The Laptop and the lecture: Effects of multi-tasking in Learning Environments**. Journalof computing in Higer Education,15,46-64.

77- Heward, W.L,(2009).**Exceptional children An Introduction** To special Education colombs,oh Pear son.

78- Hoza, B., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Kipp, H., and Owens, J. S. (2001). **Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evalu-ations, and attributions.** Journal of Consulting and Clinical Psychology 69: 271–283..

79- Huqng,H.L.Lu,C.H.,Tsasi,chao,c.c.,Ho,Ti Y.,Chuang,s.f.,Tasai,c.H.,&fi,yang,P.c.(2009) **Effectiveness of Behavioral Parent therapy in Pere school children with attention-deficit/ hyperactivity disorder** .the Kaohsiung .journal of medical sciences 25,(7),357-365.

80- Illes,T.(2002).Positive **Parenting Practices for Attention Deficit Disorder.Salt Lakecity,Ut**:Jordan School District.

81- Inside the ADHD Brain. Available on:http://raisingsmallsouls.com/inside-the-adhd-brain.

82- Irene M. Loe, MD and Heidi M.Feldman, MD, PHD et.al (2006) **Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD**. University Stanford, school of Medicine.

83- Irene M.Loe,MD,Heidi H.Feldman,M D PHD. (2005). **Academec and Educational Outomes of children with ADHD**.

84- Jacobson,L.A.,Ryan,M.,Martin, R.B.,Ewen,J.,Mostosfky,SH.,Dencklam,M.B.,&Mahone ,E,M.(2001).**Verbal Working Memory influences processing Speech and reading Fluency in ADHD**. Child Neuropsychology.doi:10.1008/09297049.2010.532204.

85- Jamie,A.,Tanya,V.(2006).**Running Header:Succeeding With ADHD.**English 313,sister Grover.

86- Jan Froelich. (2012). **Effectsof A Teacher Training Program on Symptoms of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder**.Central Institute of Mental Health Child and Adolescent Psychiatry clinic Dieter Breuer Manfred Doepfner Frank Amonn.University Of Cologne .Vol 27-3-11-2012/ International.

87- Jim Rosck. (2004) **Brains cons Reveal Psychology of ADHD.**Clinical and Research News. http://pshycnews.psychiatryonline.org/newsarticle.aspx?articleid=107091 (Accessed on August 6th 2014).

88- Jim Wright,Presenter.(2009).**Teaching the Tornado:Strategies for Working with the Disorganized**, Rti Tool Kit:A practical Guide for school.Inattentive, Overactive Student ,Buffalo State College Buffalo,Nyjim Wright 364 Long Road Tully,Ny13159.

89- Jim Wright, Presenter 10 October(2013)wisc onsin Educational resources. Rti Toolk it : **A practical Guide for Schools Shaping Students Behaviors for Academic Excellence: foundations of strong classroom management.**

90- Jitendra, A.K. & DuPaul, G.J. (2007). **Enhancing academic performance in children with ADHD .**The ADHD Report, 1-5**.**

91- John, Dunn & Hollis E. Fait, (1989)**Special Physical Adapted Individualized, Developmental,** W.M. C. Brown Publis.

92- JonhMunro.**A learning frame work for Teaching ADHD Students.** University of Melbourne.

93- Kara Tekin, C. (2004) **A test of Integrity of Components of Baddeleys Model of Working Memory in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).** Journal of Child Psychological and Psychiatry, 45, 912-926.

94- Katie, C. et.al (2011) **Impact of Group Size on Classroom on Task Behavior and Work Productivity in Children with ADHD. Journals Permissions.** 1063426609353762/10.11 77.

95- Keath Low. (2009). **Motivation and ADHD.**http://add.about.com/od/researchstudies/a/motivation-and-adhd.htm.

96- Keetam D. F Al Kahtani. (2013) **Teacher's Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder.** Department of Special Education College of Education, King Saud University, Riyadh, KSA.

97- Kelly, D,et.al. **Teachers Preferences for Intervention for Ethnically Diverse Leariners with ADHD**.

98- Larch, E. P, Berthfaume, K., Mirlich, R., & Van Den Brock, P. (2007), **Story Comprehension, Impairments in Children with Attention Disorder Hyperactivity Disorder. Ink &cain children's Comprehension Problems in Oral and Written Language.** New York Guilford.

99- Laura A. Riffel. **Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Attention Deficit Disorder** Information Gathered.

100- Laura colberg. (2010).**Classroom Management and the ADHD Student.Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirement for degree**.Master Of Science in education School Of Education and counling Psychology Dominican University of California.

101- Lawshe,C.H.(1995).**A qantiative approach To content validity,** Personnel Psychology,V28,pp-563-575.

102- Leonel Yanez. **Teachers coping with Students having ADHD in their Classrooms.** University of Texas at Brownsville.

103- Leslie E. Packer, PhD.This article last updated July 2010**.ADHD: Differential Diagnoses, Comorbidity, and Prognosis.http://www.tourettesyndrome.net/disorders/attention-deficit-hyperactivity-disorder/adhd-differential-diagnoses-comorbidity-and-prognosis/**[Accessed on August 03th 2014].

104- Liddle , Elizabeth B., Chris Hollis, Martin J. Batty, Madeleine J. Groom, John J. Totman, Mario Liotti, Gaia Scerif, Peter F. Liddle. **Task-related default mode network modulation and inhibitory control in ADHD: effects of motivation and methylphenidate**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2010; DOI: 10.1111/j.1469-7610.2010.02333.x**http://www.sciencedaily.com/releases/2011/01/110105094117.htm**[Accessed on August 04th 2014].

105- Lindsey Halsell. (2014). **Language Development Predicts ADHD**. http://www.integratedlistening.com/ilsladhd.

106- Locascio,G,Mahone,M.,Eason,S.&Cutting,L.(2010). **Executive FuntionOmong children with reading comprehension deficit**.journal of Learning Disabilities, 441454,doi:10.1177/0022219409355476.

107- Lorch EP,O Neil K,BerthiaumeKS,MilichR,EasthamD,BrooksT.**Story Comprehension and the Impact of Studying onrecall in children with attention Deficit hyperactivity disorder.journal of clinical child and AdolescentPsychology**.33(3)506-515 [Pubmed].

108- Lorch, E., Milich, R., Flake, R., Ohlendorf, J., & Little, S. (2010**). A developmental examinationof story recall and coherence among children with ADHD**. Journal of Abnormal ChildPsychology, 291-301, doi:10.1007/s10802-009-9377-2.

109- MaganCwalina.(2005).**Startegies and Interventions to Focus off-Task Student**: Acase Study of a 1St Grade Student.

110- Maggie E,Toplaka,Lauraconnorsa,JillShustera,BojanaKnezevicb,SondyParksb.(2007).**Review of Cognitive-behavioral and neural-based Cinterventions for attention – deficit/hyperactivitydisorder (ADHD).**a LaMarch center for Research on Violence and conflict Resolution Department of Psychology,YorkUnversity,Canada .

111- Maggie E. Toplak, et.al (2008) **Review of Cognitive, Cognitive-Behavioral, and nerval-based Interventions for Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder ADHD.** University,Canada.

112- MarakMohone. (2011). **Study Brain Photography by the School with (ADHD) Disclosure of Brain Differences Linked to Symptoms.**About theKENNEDY KRIEGER INSTITUTE.

113- Mark Mahone. (2011).**Effects of Fluency. Language the Oral Proceedings. The Executive Function in the Performance of Reading and Understanding.**

114- Mark Mahone.(2011).**the Effects of ADHD (Beyoud Decoding Accuracy)on Reading fluency and Comprehension**.

115- Martinussen R. Heyden, J., Hogg-Johnson, S. &Tannok, R. (2005) **A Meta-analysis of Working Memory Impairments in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44, 377-384.

116- Martinussen, R., &Tannok, R. (2006). **Working Memory Impairment in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder with/without Comurbib Language Learning Disorder.** Journal Clinical and Experimental Neuropsychology, 28 (7), 1073-1094.

117- Mash, J., and Barkley, R. A. (2003). **Child psychopathology** (2nd ed.). Guilford Press, New York.

118- **Massachusetts Institute of Technology**. **(2014).Inside the brain (ADHD).http://www.brainmysteries.com/research/Inside_the_adult_ADHD_brain.asp. /**[Accessed on August 06th 2014].

119- Matt Humphrey, et.al (2005) **Task Analysis.Gradvate School of Education George Mason.** University November 17, 2005.

120- Matt.R.A,Markd.R,KristenL.H,Dustine.S,Michael J.K,(2010).**Competing Core Processes in attention-deficit/ hyperactivity disorder (ADHD):Do Working Memory Deficiencies Underlie Behaviorail Inhibition deficts?.**journal of Abnormal child Psychology.Volume 38-Issue 4,pp497-507. (Accessed on 20/03/2015).

121- Mclnnes,A.,Humphries,T.,Hogg-johnson.,Tannock,R(2003).**Listening comprehension and Working memory are impaired in attention- deficit hyperactivity disorder Irrespective of Language impaiment**.journal of Abnormal child psychology,31,427-443.

122- Melissa, Stormont, (SA) **Increase Academic Success for Children with ADHD Using Sticky Notes and Highlighters.**

123- Mena K,RosannaThiru k.(2012).**Teaching art To Student diagnosed with ADHD:An analysis of Teacher Strategies.**Master of Artsat Concordia University Montreal Québec, Canada.

124- Mettzer,L.(2010).**Promoting Executive Function in the classroom**,NewYork:Guild ford Press.

125- Michael B. Ruef, Barbara J. C. Glasser, **Positive Behavioral Support: Strategies for Teachers.** University of Kansas.

126- Michael J. Kofler, Mark D. Matt Alderson. Nning Head**: ADHD Classroom Inattentiveness**. University of Central Florida.

127- Micheal J. Kofler, Mark D. Matt Alderson, (2008) **Qualifying ADHD Classroom Inattentiveness, its moderators, and variability: a Meta-analytic review**.Univesity of Central Florida, USA.

128- Miller Ac.Keenan JM.(2011).**Understanding the centrality deficit:Insight from Foreign Language Learners.Memory&cognition**.39:873-883[PMcfree article.

129- Miranda A, Jarque S.&Tarrogea R.(2006).Interventions **in School Settings for Student with ADHD.** Excepetionality,14,35-52.

130- Mohamed Zuri, RoshizaAbd El Wahab, (2014) **Dominance Learning Styles on ADHD Student Learning Behaviors in Secondary School.** University Sains, Malaysia.

131- Molory Lyn, D. et.al, (2012-2011), **Daydreaming and Boodling: An Investigation into off-task student behavior and strategies to faster self-regulation.**Forth and fifth grade shared-interns at houserville elementary school.

132- Morayo Jimoh,(2014).**Knowledge and Attitudes Towards Attention Deficit Hyperactivity disorder among primary school teachers in Logos State,** Nigeria**.**

133- Mostofsky,S.H,&Simmonols,D.J.(2008).**Response in hibition and response Selection: Two sides of the same coin**.Journal cognitive Neuroscience,20,751-761.

134- Nation, K. & Norbury, C. (2005). **Why reading comprehension fails: Insights from**

135- Nation, K. & Pimperton, H. (2010). **Supressing irrelevant information from working memory :Evidence for domain specific deficits in poor comprehenders**. Journal of Memory andLanguage, 380-391, doi:10.1016/j.jml.2010.02.005**.**

136- Neena David (2013) **ADHD in Indian Elementary Classrooms Understanding Teacher Perspectives**. International of Special Education, vol28-2-11Of childhood psychiatric disorder.Biological child psychiatry,24,195-226.

137- **Operation Guide the whole School Approach the integrated Education Bureau.**TheGovernmentof the Hong Kong Special Administrative Region. August 2008 (1st Edition), May 2010 (2nd Edition).

138- Pashler,H,&Johston.(1998).**chronometric evidence for central postponement in Temporally Overlapping task**.clarterty journal of Experiment psychology.41A,19-45.

139- Pasty J. Holmes Dale R. Rovenzahn. (2012, 2006, 2001, 2000**) ADHD Identification and management Guide**. Prepared under the Direction of S. Dallas dance, Rih, D. Towson, Maryland.

140- Patricia Vila,et.al.(2013).**Acreativity Training Program.**

141- Patricia A. Graines, **Communicating Effective Teaching Strategies to ADHD Students,** University Governers.

142- Pelham,W,E.(2002). **ADHD Diagnosis,Nature,Etiology,andTreatment,Buffalo**Ny:center for children and Familie.

143- Pennington Bf ,GroisserD,welsh Mc.(1993).**contrasting cognitive deficit hyperactivity disorder versus reading disability.**Developmental Psychology.29,511-523. **Per formance of students with or with outADHD**,Brazil. Psychology Research,lssn 2159-5542 December,Vol .3No.12,694-713.

144- Peter Chaban, MA, MED, Rosemary Tannock, PHP,. (2009). **Working Memory and ADHD.**http://www.aboutkidshealth:calenresourcecenters/adhd/aboutadhd/adhdandbrainfunction/pages/adhd-and-working-memory.aspx.

145- Peter Ross, Duslus Randolph. (2014) **Differences between Students with and without ADHD on Task Vigilance under Conditions of Distraction.** Journal of Education Research and Practice vol, 4, issue1, 1-10. Doi: 10.5590.

146- Philippa G,**Language Disorder with ADHD**.Speech Language Pathologist –Learing Center Westmead,New Australia.[Accessed on 25/07/2014].

147- Philippa Greathead. **Language Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** Center Westmead, NSW, Australia. http://www.addiss.co.uk/languagedisorders.com[Accessed on August 08th 2014].

148- Phlilip Show, Meaghan Malek, Bethany Watson, Wendy Sharp, Alen Evans, Deanna Greenstein. **Development of Cortical Surface Area and Verification in (ADHD)**.Biological Psychiatry, Doi: 2012, 73 (3): 191.

149- Powell and Nelson, (1997). **Effects of choosing academic assignments on students with deficit hyperactivity disorder.** Journal of Applied Behavior Analysis, 30, 181-183.

150- **practice.** Educational Researcher, 30, 3-14, http://www.jstor.org/stable/3594354

151- Rachel Lutz. (2014**). Language problems in Children to Poorer Academic Functioning.**http://www.hcplive.com/articles/language-problems-in-children-with-adhd-linked-to-poorer-academic-functioning (Accessed on August 2014).

152- **Researches on Nervo Imaging, and ADHD.** Available onhttp://ummchealth.com/health-care-services/child-developement/children/childlite/healthcare-information.Attetion-deficit-hyperactivity-disorder/nervo-imaging-research-and-adhd/nervo-imaging-research-adhd.aspx (Accessed on August 3rd 2014).

153- **Resource Center/ Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)/ at School. Teaching children with ADHD.** http://www.aboutkidshealth.ca/en/resourcecenters/adhd/atschool/teachingchildrenwithADHD/pages/default.aspx (Accessed on November 29th 2014).

154- Rhonda,M.Ed,JillHaden,D.C,johnson,PH.D.,RosemaryTannok,PH.D.et.al.(2004).journal of the American Academy of child&Adolescent Psychiatry.

155- Richtel,M.(2010 August 16).**outdoors and of reach,studying the brain**.New York Times.

156- Rief S.(2003).**ADHD Book of Lists**.Son Francisco:Jossey-Bass.

157- Rosemary E. et.al (2005) **Classroom Observations of Students with and without ADHD. Differences Across Types of Engagement.** University Lehigh, USA.

158- Rosemary Tannock (2007).**Teacher Professional Development**. Chri: Hippocrates Socrates XII, I, Sepsep 55- 6, 6, 2007.

159- RozmariTanok Learning Excess, University of Toronto, Canada.

160- RtiToolk it: **A practical Guide for Schools Shaping Students Behaviors for Academic Excellence: foundations of strong classroom management.** Jim Wright, Presenter 10 October 2013wisc onsin Educational resources.

161- Ruckidge,J.J.,&Tannok,R.(2002).**Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender**. Journal of child psychology& psychiatry,43,988-1003.

162- Rulting. W v1, Youngwei. T v2 et.al, (2012) **An Action Research Case Study on Students' Diversity in the Classroom Focus on Students' Diverse Learning Progress.** University Aftasmania.

163- Ryan,A,Halsey,H,&Matthews,W.(2003).**VsingFuntionalAssement To Promote Desirable Student Behavior in schools**,TeachingExeptional chidren,35,8-15.

164- Sarah Connolly Barnes, **Supporting Pupils with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in School.** Special Aducation Support Service.

165- Scott G. Alison H. (2001) **Classroom Applications of Research on Self Regulated Learning.** University of Michigan.

166- Sesma,H.W.,Mahone,E.M.,Leving,T.,Eason.,S.,&Cutting,L (2009). **The contribution of executive skills to reading comprehension** .child neuropsychology .15,232-246.

167- Shelia Woods. (2012). Brain Research, Resilience and ADHD. What Does Recent Brain Research Tell us.http://www.refferal.com/artical/brain-research-resilience-and-adhd-what/does/recent-brain-research-tell-us.

168- Shimabukuro, S. M. Prater, M. A, Jenkins, A., &Edelen Smith, P. (1999). **The Effects of Self-monitoring of Academic Performance on Students with Learning with Learning Disabilities and ADD/ADHD Education &Treatment of Children,** 397-414.

169- Shiree D. Hiraparsad (2010) **Challenges Facing Educator's Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Learners in the Mainstream Classroom.** University of Zululand.

170- Shireend. Hariparsqd,(2010).**Challenges Facing education s' ADHD Learners in the mainstream classroom**. Masters in Education.University of Stellenbosh.

171- Siegal,L.S.andRayan,EB.(1989).**the development of working memor,normally achieving and Subtypes of Learning disabled children.**journal of child-development.Vol,60,No.4,973-980.

172- Silvana. M. watson,PH.D,Roberta.A,Gable,PH.D.

173- Spring Field Public Excellence District curriculum Accommodation Plan (DCAP). **A source Guide for Principles, Teachers, Student support Services Personnel, Paraprofessionals, and Parents.**

174- Stephanie M. Nixon, PHD. (2012) **Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: what Does It Mean for Speech and Language?**

175- Stephen E. Broock, NCSP, CSU, Sacra mento**. Helping the Student with ADHD in the Classroom: Information for Teachers. Ensuring a Healthy Start, Promoting a Bright Future.**

176- StevenCurtis,HollyGalbraith, JeanCurtiss.(2005).**Teaching Students with Serere Emotional and :Behavioral Disorder Best Practices** .Guide To Interntion From Firwood& Oak Grove school Is Aconnecting Ides Project Funded.The Office Of Superinten dent Of Public Instruction,State Of Washington.

177- Stolzenberg,J.B.andchekesJulkowski,M. (1991). **ADD,LD and extended in for mation processing Memory and cogniting,**Vol.11,No.31,22.

178- Susanne Steiner (2009**) Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Action Research Project ADHD Teacher Training of Behavioral and Educational Interventions.** University of Phoenix.

179- Sydney S. Zentall (2005), **Theory and Evidence-Based Strategies for Children with Attentional Problems.** University of Psychology in the Schools, vol.42 (8).

180- Sydney S. Zentall. **Professional Development for Teachers of Students with ADHD and Characteristics of ADHD.** University Purdue.

181- Sydney S. Zentall. **Professional Development for Teachers of Students with ADHD and Characteristics of ADHD.** University Purdue.

182- Sydney S. Zentall.(1993).**Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder**.[Accessed on 20/03/2015].

183- Tammy Reynolds, B. A., C. E., Zupanick, Psy. D. &Mark Dombeck, PHD. May 21th 2013. **Effective Teaching Methods for People with intellectual Disabilities.**

184- **Teach Me Differently. Effective Teaching Methods.** December 17, 2009. http://digital.films.com/play/B3EHPU[Accessed on April 24th 2015].

185- **The training of the Brain ADHD: Scientific Justification for the Training Program of the Cognitive.**

186- Thomas E. Brown,(2006).**Executive Functions andattention deficit hyperactivity disorder**: Implications of Two conflicting Views International journal of disability, Development and Education University ,USA.

187- Thomas Armstrong**. ADD/ADHD Alternatives in the Classroom. http://www.sciencedaily.com/releases/2011/01/110105094117.htm.**[Accessed on August 04th 2014].

188- Thomas Brown, S A.**is ADHD a Behavioral Disorder or a Cognitve Disorder ?** . [Accessed on 23/03/2014].

189- Tibi.S.(2006).**Rethinking our school : differentiating instruction and Curricula**.school Reform comference U.A.E University.

190- Traci Pedersen (2013). **Using Knowledge of student cognition to differentiate instruction**. University school of johns Hopkins. Accessed on November 29th 2014.

191- Veronica A. George, (2010). **The Effectiveness of Precision Teaching when Working with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.** University of Waikato.

192- Veronica L. Raggi, 1.2 and Andrea M. Chronis 1, (2006). **Interventions to Address the Academic impairment of Children and Adolescents with ADHD Clinical and Family Psychology Review,** vol9, No. 2.

193- Veronica L. Raggi,1,2 and Andrea M. Chronis1.(2006). **Interventions to Address the Academic Impairment of Children and Adolescents with ADHD.** Clinical Child and Family Psychology Review, Vol. 9, No. 2, June 2006. DOI: 10.1007/s10567-006-0006-0.

194- Vicky Bloomfield. (2010). **Teaching Self-management to Children with ADHD Improving Academic Success.**A Project Submitted to the Faculty of the Evergreen State College in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master in the Teaching.

195- Vohs,K.D.,&Baumeister,R.F.(2004).**Understanding Slef-regulation.InR.R. Baumeister&K.D Vahs (Eds),Handbook of Slefregulation:**Research, the ary and application.NewYork:Gulford press.

196- waber**,**D.P.,&Halmes,d.M.(1985).**Assessing childers copy productions of the Rey-Osterrei the complex figure**.journal of clinical and Experiment Neuropsychological -7,264-280.

197- Walczyk, J., & Hall, V. (1989) **Is the Failure to Monitor Comprehension an Instance of Cognitive Impulsivity**?. Journal of Education Psychology 294-298, doi: 0022-0663/89/500,75.

198- Watson .et.al.**Working Memory**.[Accessed on 16/10/2015]. West Virginia University.

199- Westby,C.,&Watson,S.(2004).**Perspectives on attention deficit hyperactivity disorder,execvtivefunctions.workingmemory,and language disabilities.**seminars in speech and language,25,241-254.

200- White, GP, Dopaul,G.J,(2004).**An ADHD Primer. Principal** Lea dershipMagazine,Vol 4-1(2)5.

201- Willcutt,E,G.,Pennington,B.F.,Olson,R.K., Chhabildas, N.,&Hulslander, J.(2005).**Neuropsychological analyses of Comorbidily between reading disadingdisabibility and attention deficit hyperactivity disorder:In search of the common deficit**.Developmental Neuropsychology,27,35-78.

202- Willcutt,E.G,Sonuge-Barke,E.,Nigg J.,&Sargeant J.(2008).**Recent developments in Neuropsychogical models.**

203- Wilson, et.al. (2011). **With Teachers: the Effects on Creativity and Academic**New Research on the Nerval System of Language**.** University of California San Francisco, and the Scientific Institute and University Hospital San Raffacele in Millan, Italy. The Research was Published in the Journal Neuron. http://beamagazinelearning.wordpress.com/2011/07/new-research-on-the-neural-system-of-language. [Accessed on August 12th 2014].

204- Wodka,E.L,Biankner,d.G.,Gidley Larson,J.G.,fotadar,S.,Denkla,M.B.,&Mostafsky, S.H.(2007).**Evdence that respons in hibition is a primary deficit in ADHD**.journal of clinical and Exprimental Neuropschologym29m345-356.

205- Wong,B.(1998**).Learning about Learning Disabilities** –(2nd Ed).son Diego:Academic Press.

206- Zentall, S. S. (1993). **Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder.** Exceptional Children 60: 143–153.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01

ملحق رقم (01) يوضح الفقرة 504 من قانون التأهيل المهني لعام 1973
(رونالد كولاروسو،كولين اوروك،2005 ،ص 26)

فقرة ٥٠٤ من قانون التأهيل المهنى لعام ١٩٧٣
(قانون العام ٩٣-١١٢)

يُعتبر هذا القانون أول قانون فيدرالي عن الحقوق المدنية يحمي حقوق الاشخاص المعاقين. وتعكس لغته لغة قانون الحقوق المدنية لعام ١٩٦٤. وتنص الفقرة ٥٠٤ منه على ما يلي:

أحكام قضائية فى دعاوى متعلقة بتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

جدول ٢-١

القضية	الحكـــم
...مان ضد فانسن (١٩٦٧)	● رُفعت هذه القضية ضد عملية المتابعة التعليمية، أو تجميع القدرات، على أساس نتائج الاختبارات المعيارية. وقضت المحكمة بأن هذه العملية غير دستورية لأنها تميز ضد التلاميذ الفقراء والمنتمين للأقليات.
...ضد مجلس التعليم بالولاية (١٩٧٠)	● رفع آباء التلاميذ الناطقين بالإسبانية دعوى بسبب وضع أبنائهم فى فصول المتخلفين عقلياً، ودفعوا بأن اختبارات الذكاء التى أُجريت لهم كانت منحازة ثقافياً وأدت إلى إطلاق تسمية خاطئة على الأطفال. والنتيجة هى المطالبة بتقييم يخلو من التمييز واختبار التلاميذ بلغاتهم الأولى.
...ن ضد رايلز (١٩٧٢)	● رفع آباء الأطفال الأمريكيين من أصل افريقى دعوى بسبب وضع أطفالهم فى فصول المتخلفين عقلياً دون مبرر. وقضى الحكم: بأن ١) اختبارات الذكاء لا يمكن أن تمثل الأساس الوحيد لتوزيع التلاميذ على الفصول، ٢) وبضرورة وضع اختبار غير منحاز ثقافياً.
...طفال المعاقين فى بنسلفانيا ضد ...يات بنسلفانيا (١٩٧٢)	● رفع اتحاد الأطفال المعاقين فى بنسلفانيا قضية ضد ولاية بنسلفانيا للسماح بإلحاق الأطفال المتخلفين عقلياً بالتعليم العام. وعلى الرغم من أن بنسلفانيا بها فصول خاصة لبعض التلاميذ المعاقين، فمن الممكن استبعاد التلاميذ المصابين بالتخلف المتوسط أو الشديد أو البالغ من التعليم العام. وأدت هذه القضية إلى وضع برامج تعليمية (تتجاوز البرامج العلمية التقليدية) للتلاميذ المصابين بالتخلف العقلى. كما قضت المحكمة بأن للآباء الحق فى طلب عقد جلسة عندما يكونون غير راضين عن وضع أطفالهم فى فصول معينة. ويستند الكثير من أحكام القانون العام ٩٤-١٤٢ إلى هذه القضية.
...ل ضد مجلس التعليم فى ...ة كولومبيا (١٩٧٢)	● رفعت مجموعة من الآباء فى ولاية واشنطن دعوى ضد المدارس العامة للمطالبة بإلحاق التلاميذ المعاقين بالتعليم، ومنهم التلاميذ المصابون بالمشكلات السلوكية. وحكمت المحكمة لصالح الآباء، ووسُعت الحكم ليتضمن جميع الأطفال المعاقين فأرست بذلك الأساس سياسة عدم الرفض. كما رفضت المحكمة السماح للمدارس بالدفع بعدم القدرة المالية كذريعة لعدم تقديم الخدمات المناسبة.
...طفال المعاقين بولاية ...ورك ضد كارى (١٩٧٩)	● رُفعت هذه الدعوى بسبب وضع الأطفال المتخلفين عقلياً والمصابين بمرض الالتهاب الكبدى من نوع ب (وهو مرض يمكن احتواؤه) فى برامج منفصلة قائمة بذاتها. وقضت المحكمة بأن وضع التلاميذ فى هذه البرامج لا يمكن أن يستند فقط إلى مجرد وجود هذا المرض.
...ل ضد كومنولث بنسلفانيا (١٩٨٠)	● رفع آباء الأطفال المعاقين دعوى ضد ولاية بنسلفانيا مطالبين بتوسيع خدمات التعليم بعد انتهاء العام الدراسى الذى يبلغ ١٨٠ يوماً. وقضى الحكم بأن بعض التلاميذ المعاقين يحتاجون لمدٍّ العام الدراسى لمنع وقوع تدهور كبير لهم، وطالب المدارس بتوفير برامج صيفية.
...ى ضد منطقة هندريك هدسن ...علمية (١٩٨٢)	● وفرت منطقة هندريك هدسون التعليمية لأحد التلاميذ المصابين بعلة سمعية مترجماً للإشارات وسنة أشياء أخرى، ثم ألغت هذه الخدمة فى العام التالى لأن التلميذ كان يتقدم بدرجة ملحوظة. وأيد المسؤول المعنىّ باستيفاء الإجراءات فى جلسة المحكمة، والمحكمة الفيدرالية للمنطقة، ومحكمة الاستئناف الفيدرالية موقف الآباء مطالبين المدرسة بتوفير المترجم، على أساس أن ذلك يؤدى لتعظيم التحصيل التعليمى للتلميذ. لكن المحكمة العليا للولايات المتحدة أبطلت الحكم على أساس أن الكونجرس لم يكن يقصد مطلقاً أن تقوم المدارس «بتعظيم» التقدم التعليمى للتلاميذ المعاقين. ولكن بمجرد إتاحة البرنامج التعليمى المناسب، وعلى أساس أن الكونجرس وضع معياراً من شقين لتقييم «التعليم العام المجانى المناسب»، هما: ١) ضرورة قيام الولاية بتقديم الفرص المعقولة لتعليم كل تلميذ معاق، ٢) وضرورة تقديم الخدمات المعاونة الكافية المطلوبة للسماح للطفل بالاستفادة التعليمية من التوجه المُعدّ لذوى الاحتياجات الخاصة.

انطبيعية المستقلة ضد

(١٩٨١)

- في هذه القضية طالبت الأسرة صاحبة المشكلة بتقديم خدمات القسطرة للسماح لطفلها بالبقاء في المدرسة طوال اليوم الدراسي. وقضت المحكمة بأن القسطرة تمثل خدمة لها صلة بالتعليم يحتاجها بعض التلاميذ للاستفادة من التعليم وأن المدارس مطالبة بتقديم الخدمات ذات الصلة للتلاميذ الذين يحتاجون للبقاء في المدرسة.
- دفع الآباء بأن التلاميذ المعاقين يجب ألا يُفصلوا من المدرسة بسبب إتيانهم سلوكاً غير مناسب بسبب إعاقتهم. وقضت المحكمة بأن التلاميذ لا يمكن فصلهم إذا كان السلوك غير اللائق متعلقاً بالإعاقة.

لا يجوز في حالة كَوْن الفرد مؤهلاً، فيما عدا إصابته بإعاقة ما، أن يُستبعد من المشاركة في أي برنامج أو نشاط يحصل على مساعدات مالية فيدرالية، أو أن يُحرم من مزاياه أو أن يتعرض للتمييز في إطاره لمجرد كونه معاقاً.

وتعرِّف الفقرة ٥٠٤ الفرد المعاق بأنه أيُّ فرد يتصف بما يلي:

- لديه علة جسدية أو عقلية تقيد بدرجة كبيرة أحد الأنشطة الرئيسية في حياته أو أكثر،
- أو لديه سجل إصابة بهذه العلة،
- أو يُعتبر مصابا بهذه العلة.

كما تعرِّف الإعاقة الجسدية أو النفسية على أنها:

- أيُّ اضطراب أو مرض فسيولوجي، أو عيب خِلْقي أو تشوُّه أو فَقْد تشريحي يؤثر على واحد أو أكثر من الأجهزة التالية من أجهزة الجسم أو أعضائه: العصبي، والحركي، وأعضاء الإحساس الخاصة، والتنفسي بما فيه أعضاء الكلام، والدوري والتناسلي والهضمي والبولي والدموي والليمفاوي والجلد والغُدَد.
- أو أي اضطراب عقلي أو نفسي، مثل التخلف العقلي أو مرض المخ العضوي أو المرض الانفعالي أو العقلي، أو إعاقات التعلم النوعية. (البند ٣٤ من قانون اللوائح الفيدرالية، القسم ١٠٤-٣).

ملحق رقم 02

(2): يوضح تعليم الأفراد ذوي الإعاقات 1997
(نفس المرجع السابق، ص:30)

تعليم الأفراد ذوى الإعاقات (١٩٩٧)
(القانون العام ١٠٥-١٧)

بعد عامين من النقاش والحوار فى مجلس الشيوخ ومجلس النواب وقّع الرئيس كلينتون على مشروع هذا القانون الذى أصبح قانوناً فى ٤ يونيو ١٩٩٧ ويؤكد هذا القانون العام ١٠٥-١٧ مُجدداً على صلاحيات قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات ويعدّله، وقد اصبح يُعرف بقانون تعليم الافراد ذوى الإعاقات لعام ١٩٩٧. ويتضمن هذا القانون العديد من التعديلات الأساسية ويغير من بعض الإجراءات الواردة فى القوانين السابقة. فالتلاميذ ذوى الإعاقات يجب الآن إدراجهم فى برامج التقييم على مستوى الولاية والمنطقة، مع إجراء التعديلات اللازمة حسب الحاجة. فمثلاً، عندما تُجرى الولايات او المناطق التعليمية اختبار «أيوا» للمهارات الأساسية لجميع التلاميذ فى صفوف ابتدائية معينة، يجب إدراج التلاميذ الذين يتلقون تعليماً لذوى الاحتياجات الخاصة فى هذا التقييم. وفى الماضى، كان كثيرون من هؤلاء التلاميذ لا يدخلون فى عمليات التقييم على مستوى الولايات أو المناطق، فأصبح واجباً على الولايات أن تضع أدوات بديلة لتقييم التلاميذ الذين لا يستطيعون الاشتراك فى التقييم المعتاد بحلول الأول من يوليو عام ٢٠٠٠. ويضيف قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات ١٩٩٧متطلبات نوعية إضافية لبرامج التعليم الفردى، مثل تفسير مدى عدم المشاركة فى برنامج الفصول العامة.

وينص قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات (قانون ١٩٩٧) على منح الآباء دوراً أكبر فى عملية صناعة القرار، بمعنى ضرورة إدخال الآباء فى أى فريق يتخذ قرارات بشأن وضع اطفالهم فى فصول التعليم المختلفة. ويتم التاكيد الآن على الوساطة فى حل المنازعات بين المدارس والآباء الذين لهم أطفال معاقون يدرسون بالمدرسة. وعلى الولايات أن تضع نظاماً للوساطة وأن تتحمل تكلفة ما يترتب عليه من إجراءات. وأكثر التعديلات تعقيداً وإثارة للجدل فى القانون الجديد توجد فى مجال التنظيم والبدائل المتاحة لوضع التلاميذ المعاقين فى الفصول. وتتناول الفقرة ٦١٥ (ك) من القانون هذا الموضوع. ونظراً لأن قانون ١٩٩٧ هو أشمل قانون يحكم تقديم خدمات التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس، فسوف نتناول العديد من نصوصه بالتفصيل لاحقاً فى هذا الفصل من الكتاب.

ملحق رقم 03

رقم (3): يوضح قانون الامريكين ذوي الاعاقات والمقاونة بين القوانين الثلاثة
(نفس المرجع السابق، ص:31)

الأمريكيين ذوى الإعاقات
العام ١٠١-٣٣٦)

يحرّم هذا القانون، الذى تم توقيعه ليصبح نافذاً فى عام ١٩٩٠، التمييز على أساس الإعاقة، ويوسّع نطاق الحماية الممنوحة للحقوق المدنية بموجب الفقرة ٥٠٤ لتشمل الأشخاص ذوى الإعاقة فى القطاع الخاص. كما يحرم هذا القانون على وجه التحديد التمييز فى الأماكن العامة والخاصة، سواء فى مجالات الوظائف أو المواقع المختلفة (كأماكن العمل أو الفنادق أو المطاعم أو المحال وغيرها) وخدمات النقل (كالحافلات والقطارات والطائرات وغيرها) ووسائل الاتصال.

وعلى أصحاب الأعمال الذين يعمل لديهم ١٥ موظفاً أو أكثر أن يوفروا الأماكن الملائمة للأشخاص ذوى الإعاقة تجنُّباً للتمييز فى حالات التوظيف والفصل والترقية، ويجب أن تكون المرافق العامة متاحة للمعاقين، ويجب أن تكون المَرْكبات الجديدة مجهزة لاستخدامهم، وأن تكون الخدمات الانتقالية (مثل سيارات الفان المجهزة خصيصاً) متوافرة للأفراد الذين لا يستطيعون استخدام وسائل المواصلات العادية. ويجب على شركات التليفون أن تقدم خدمات إعادة بث وأجهزة اتصالات خاصة للأفراد الصُّمّ أو الذين لا يستطيعون الاتصال باستخدام النظم التليفونية العادية.

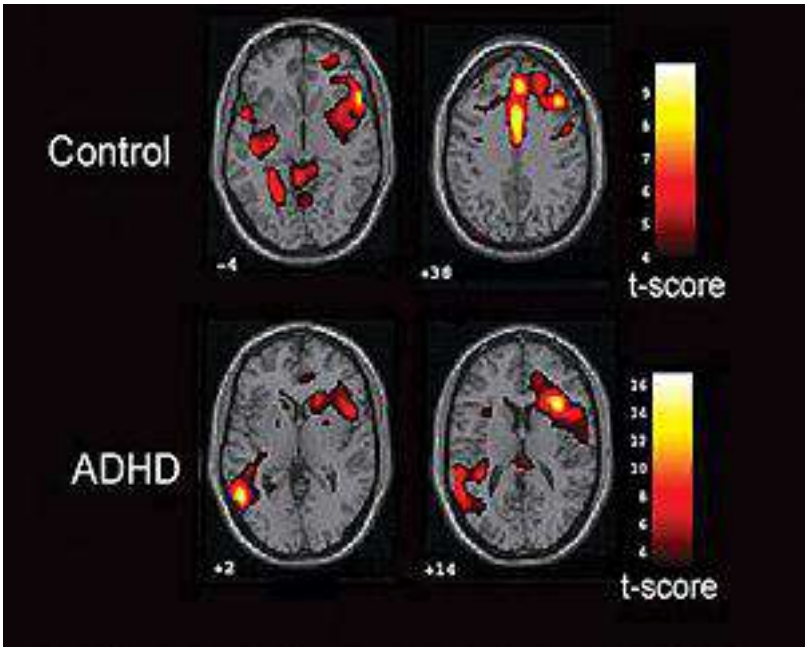
وتمكّن نصوص قانون الأمريكيين ذوى الإعاقة، أولئك الأفراد المعاقين من ممارسة حياتهم بصورة أكثر استقلالاً من ذى قبل. ولكن القانون لا يخلو من نقاط تبعث على النقد، إذ يرى البعض أنه يكلف أصحاب العمل تكلفة باهظة، وأن الحكومة الفيدرالية يجب الا تتدخل فى القضايا المحلية. أما أنصار القانون، فيقولون إن الأفراد ذوى الإعاقات حُرموا من الانتفاع بالمرافق والخدمات لسنوات طويلة، ولولا تدخُّل الحكومة الفيدرالية لاستمر التمييز الذى يعانونه قائماً.

مقارنة بين نصوص قانون ١٩٩٧ والفقرة ٥٠٤ وقانون الأمريكيين ذوى الإعاقات

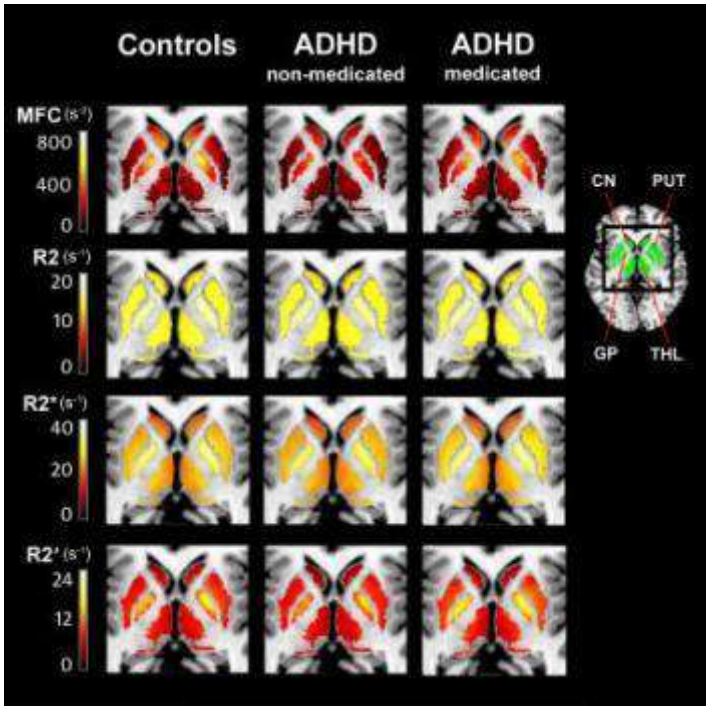
قانون ١٩٩٧	الفقرة ٥٠٤	قانون الأمريكيين ذوى الإعاقات
• قانون تعليم الأفراد ذوى الإعاقات ١٩٩٠، المُعدَّل فى ١٩٩٧. • التأكيد على حق جميع الأفراد ذوى الإعاقات فى الحصول على تعليم عام مناسب. • ضمان حصول جميع الأطفال ذوى الإعاقات على تعليم عام مناسب مع توفير التعليم المطلوب لتلبية احتياجاتهم الخاصة.	• الفقرة ٥٠٤ من قانون التأهيل المهنى ١٩٧٣، المعدل فى ١٩٨٦. • قانون أساسى لمكافحة التمييز يضمن الحقوق المدنية للأفراد المؤهلين ذوى الإعاقات. • القضاء على التمييز القائم على الإعاقة فى اى برنامج أو نشاط يتلقى مساعدات مالية فيدرالية.	• قانون الأمريكيين ذوى الإعاقات ١٩٩٠. • قانون خاص بالحقوق المدنية يُلزم بعدم التمييز ضد الأشخاص ذوى الإعاقات.
• تمويل فيدرالى على أساس عدد التلاميذ الذين يستفيدون من تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة. وتُسحب الأموال فى حالة عدم اتّباع القانون. • من الميلاد حتى الحادية والعشرين. • مجموعة من الإجراءات تضم خيار الوساطة بدءًا من الجلسات المحلية حتى المحاكم المدنية. • خطة تعليمية لكل فرد على حِدَّة تحدد الخدمات التعليمية الخاصة التى ستُقدم ومكان تقديمها.	• يُسحب التمويل الفيدرالى فى حالة عدم اتباع الفقرة. • جميع الأعمار. • أمام المحاكم المدنية. • تطالب المدارس بتوفير التعليم المناسب، سواء العام أو الموجه لذوى الاحتياجات الخاصة، وما يتعلق بهما من خدمات وأدوات مساعدة تلبى الاحتياجات التعليمية للتلميذ المعاق وبنفس القدر المقدم لتلبية احتياجات التلاميذ الأصحاء.	• القضاء على التمييز القائم على الإعاقة فى المجالات العامة أو الخاصة من الوظائف إلى النقل والاتصالات وإمكانية الوجود بالأماكن والانتفاع بالبرامج المختلفة. • تُفرض غرامات فى حالة عدم اتباع القانون. • جميع الأعمار. • أمام المحاكم المدنية.
• ينص الجزء ج على التدخل المبكر فى حالة الأطفال الصغار منذ الميلاد وحتى سن الثانية. ويُلزم الجزء ب بتقديم التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة فيما بين الثالثة والخامسة والانتقال من مرحلة التدخل المبكر إلى مرحلة ما قبل المدرسة. • يتضمن القانون خطة انتقالية ويطالب بها كجزء من الخطة التعليمية المعدة لكل فرد على حدة فى سن الرابعة عشرة للمتعامل مع التدريب المهنى. • يقدم المساعدات اللازمة لتجهيز المدرسة لاستخدام المعاقين. • عملية لازمة يقوم بها فريق متخصص بمشاركة الآباء. • للآباء الحق فى المشاركة الكاملة فى جميع جوانب العملية، من إلحاق التلميذ وحتى تعديل البرنامج، ولهم الحق فى الالتجاء إلى إجراءات التقاضى فى هذا الشأن.	• المطالبة بتوفير الفرص نفسها للأفراد المعاقين مثلما تُقدم لغيرهم. وفى الولايات التى بها حضانات للأطفال العاديين، يجب توفير الفرصة نفسها للأطفال المعاقين. • عُدِّلت فى ١٩٨٦ لإدراج الدعم فى المجال الوظيفى. • تطالب بالتجهيزات الملائمة للمعاقين حتى يمكن للفرد المعاق أن يتلقى التعليم المناسب. • يوضع برنامج تعليمى لكل فرد على حدة وفقاً لقانون ١٩٩٧.	• قواعد التجهيز الملائم للمعاقين فى الجهات العامة والخاصة لاستيعاب الأفراد المعاقين: موظفين وعملاء.

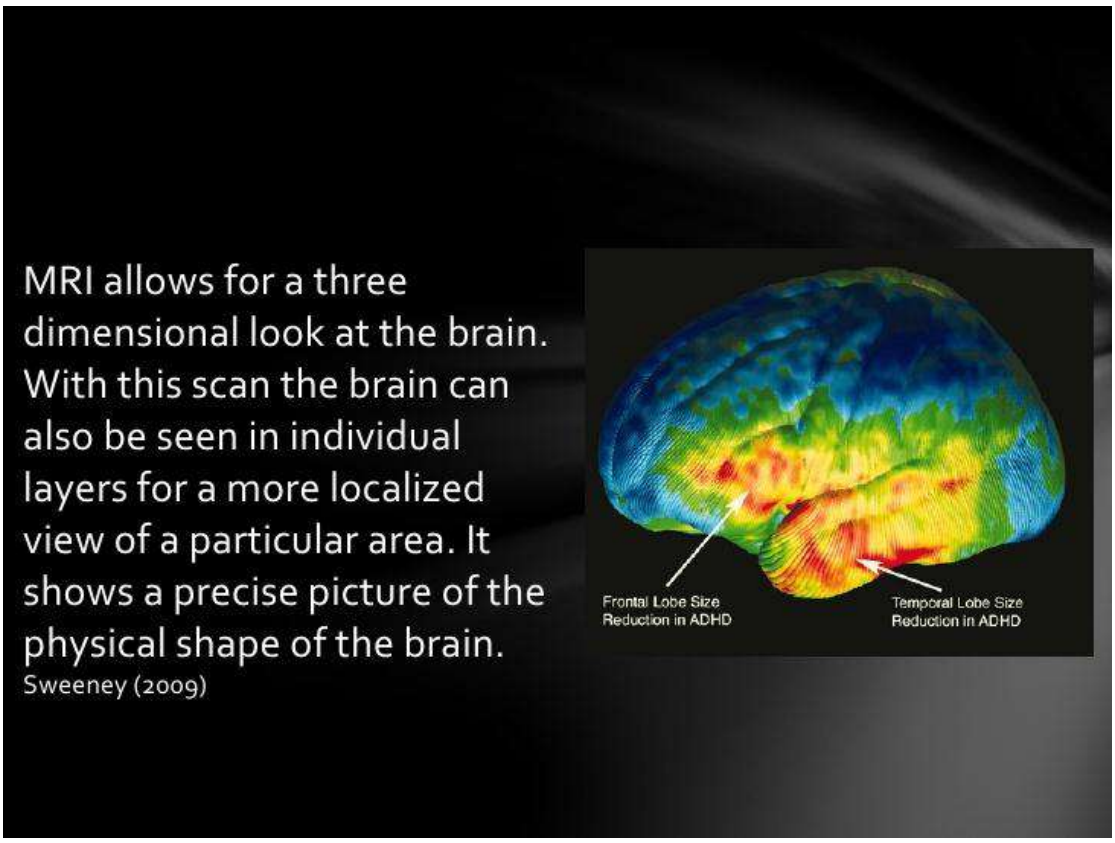
شكل رقم (4): يوضح التعديلات الأساسية لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (قانون1997)

ملحق رقم (05): يوضح التصوير العصبي للاختلافات الهيكلية في الدماغ التي تكمن وراء اضطراب (ADHD).



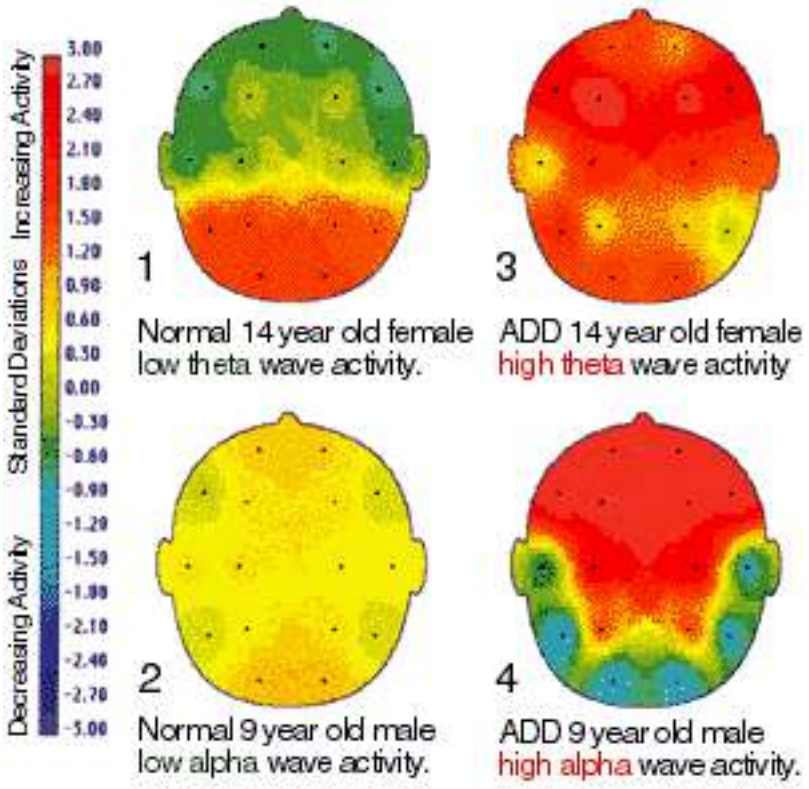
ملحق رقم(06): يوضح اختلاف التشريحية الوظيفية للاضطرابات في مناطق مختلفة من شبكة عمل الدماغ في الانتباه (Jim Rosck ,2004)

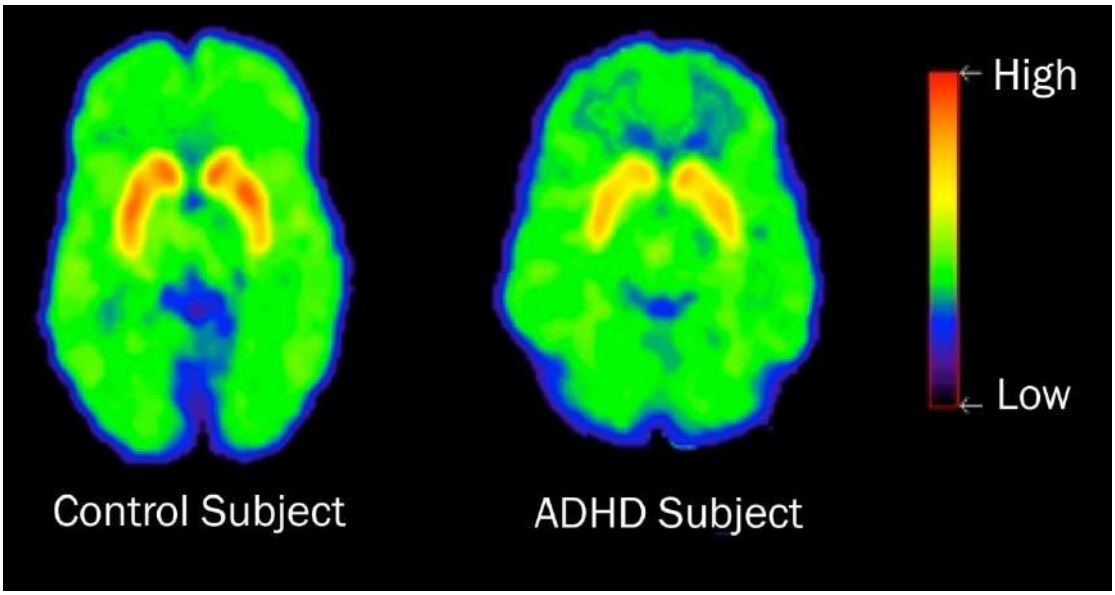




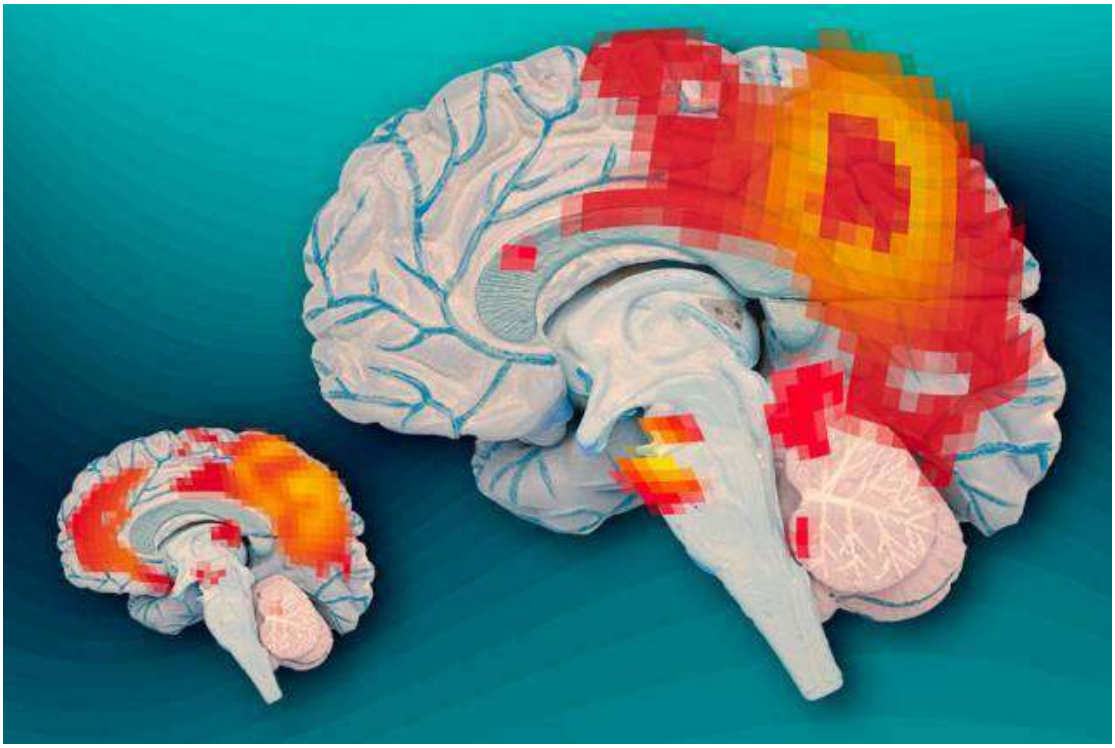
ملحق رقم (07): يوضح ما يجري في أدمغة الذين يعانون من اضطراب (ADHD). (

Massachusetts Institute of Technology ، 2014)

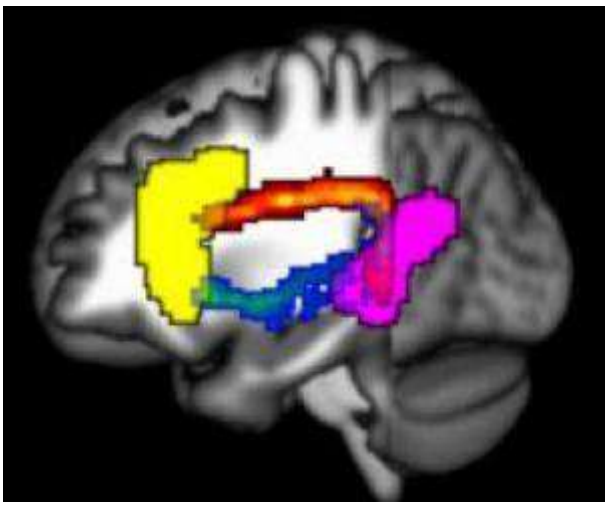




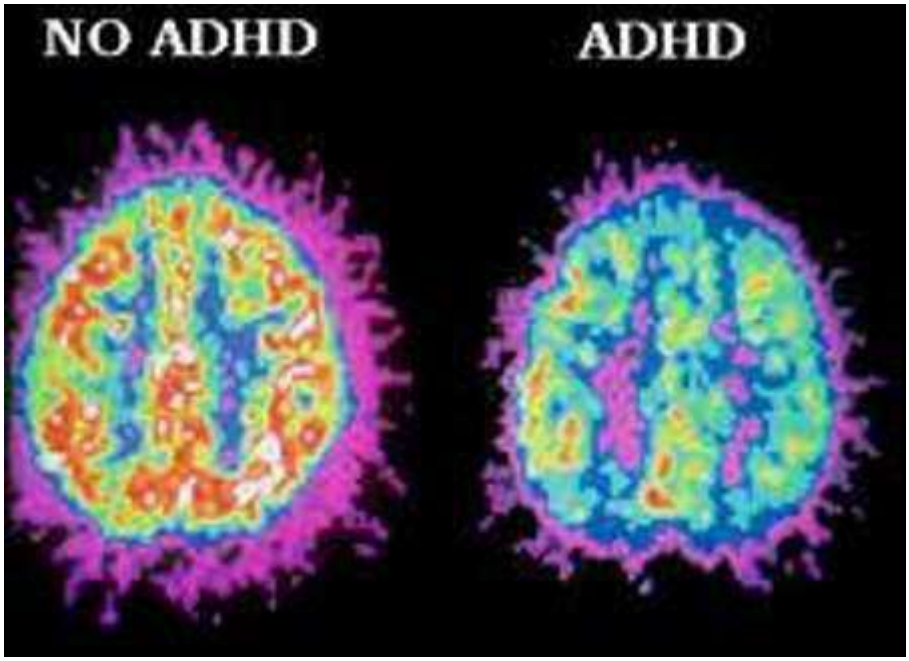
ملحق رقم(08): يوضح إمكانية علاج اضطراب (ADHD) بواسطة العقاقير والاستفادة ذلك في علاج الأطفال والكبار. (Aaron T. et.al ,2014)



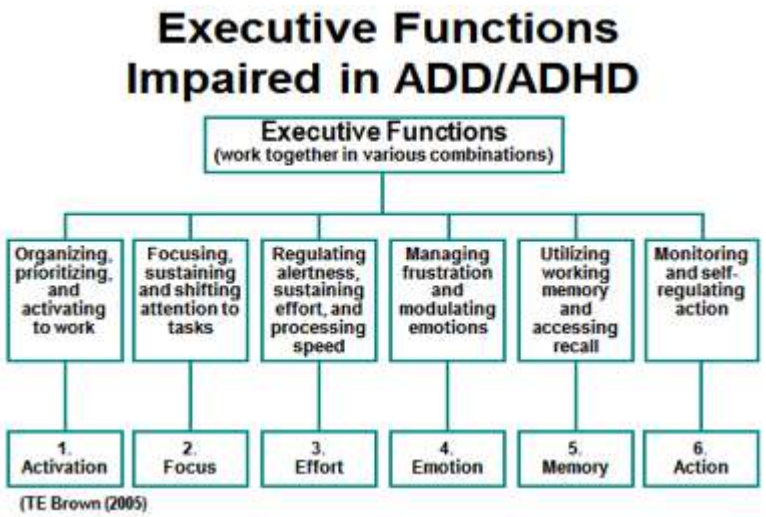
ملحق رقم (09): يوضح التصوير الرنين المغناطيسي.(Wilson,2011)



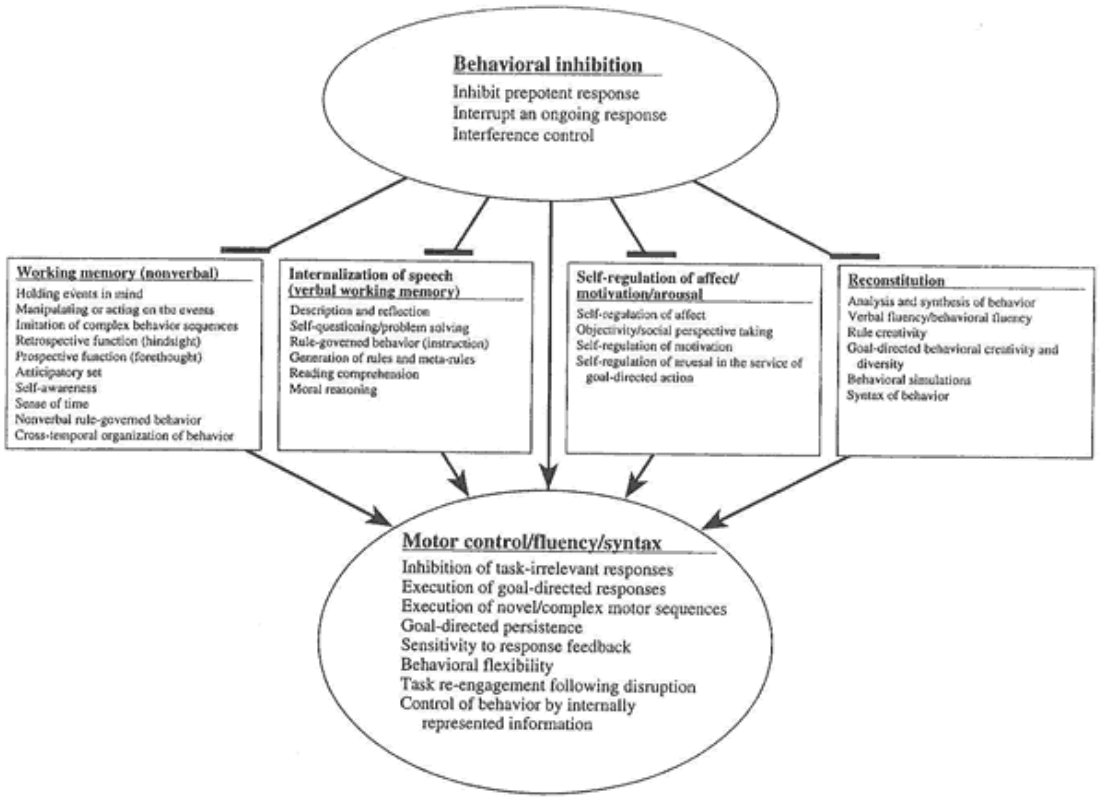
ملحق رقم (10): يوضح صورة دماغ لشخصين بالغين واحد مصاب باضطراب(ADHD) والأخر طبيعي.(Leslie E. Packer,2010)



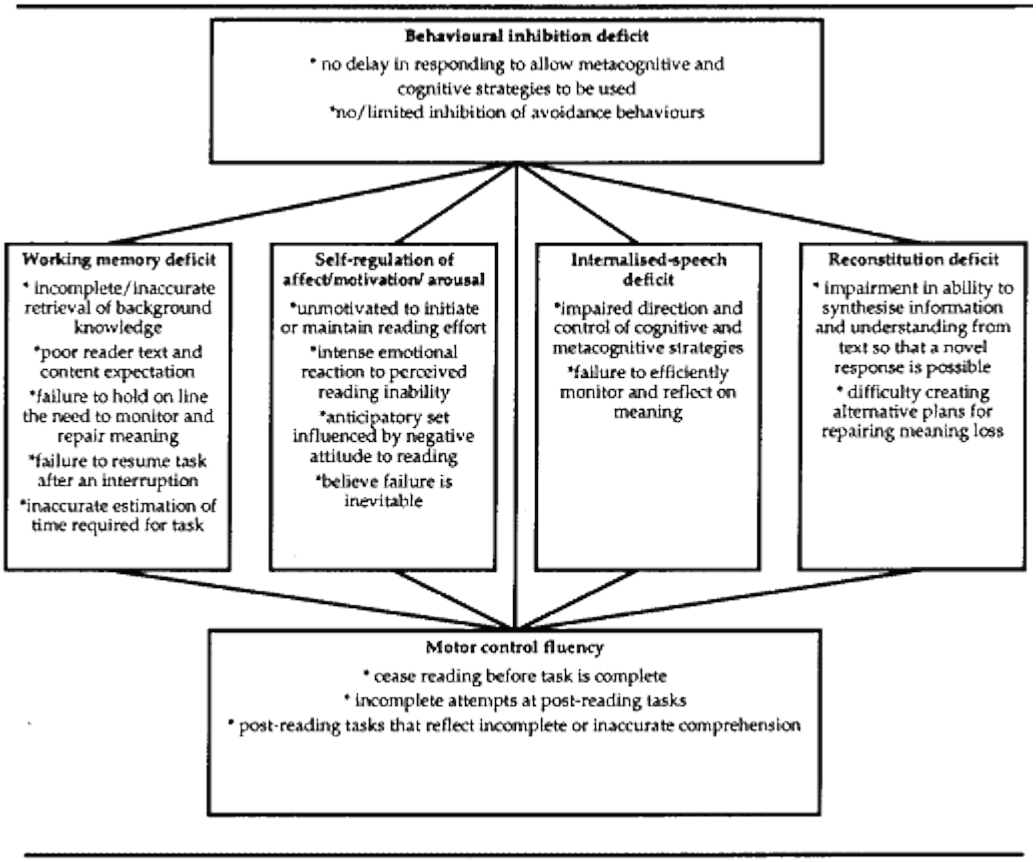
ملحق رقم (11) :يوضح نموذج وصف المهام التنفيذية النظام المعرفي في الدماغ و الوظائف الإدراكية المعقدة في اضطراب (ADHD) . عند توماس براون



ملحق رقم(12): يوضح مخطط نموذج كامل من المهام التنفيذية علاقة أربعة وظائف الكبح الموتور وأنظمة التحكم باركلي 1997 .ADHD وطبيعة ضبط النفس نيويورك جيلفورد (Berkeley,2013)



ملحق رقم(13) : يوضح نموذج باركلي 1996ربط المنع ،المهام التنفيذية السيارات السيطرة الطلاقة . (كاثي ب، بيكر، 2014)



ملحق رقم (14): يوضح الدراسات التي اتفقت على العناصر الأساسية في تدريس التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD).

1. Alan Edmunds and Shelley Martsch Litt (2008). **Exceptionality Education ADHD Assessment and Diagnosis in Canada**: An Inconsistent but Fixable Process. Vol. 18 No.2, pp3-23 University….
2. Alberto, P., and Troutman, A. (2006). **Applied Behavior Analysis for Teachers.** Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill/ Prentice Hall.
3. Allison Glehrling. (2006). **Classroom Management and Teaching Strategies for Students with ADHD, Elementary General Education**, Senior, Indiana University http://scholarworks.edv/dspace/bitstream/handle/2022/200/gehrling+classroom+management+and+teaching.pdfpseg/vence n
4. Angie Lynn Pellegrin. (2004). **Teaching Elementary Students with Attention-Deficit/ Hyperactivity-Disorder to Recruit Teacher Attention: Effect on Teacher Praise**, **on-**

task Behavior and Academic Work. University Lovisiana State.

5. Ayoka, M. O, Ngozi, O., Florence, O, (2008*)* **Towards Helping Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) to Enjoy peaceful Schooling**. Department of Educational Foundations Faculty of Education University of Logos, Nigeria.
6. Barkley, R. A, (2000).**Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parent (revised).** New York: Guilford.
7. Brem Eggett, (2013). **A Review of Self Management Interventions for Education Professionals**. University Logan, Utah.
8. Carrie Braniff, (2011), **Wayne State College Fremont For Learning Community Spring** Networks: vol, 13, issue 1
9. Christopher Reiber, F. Mc Laughlin (2004) **Classroom Interventions: Methods to Improve Academic Performance and Classroom Behavior for Students with Attention-Deficit/ Hyperactivity disorder**. International

Journal of Special Education. Vol. 19. No: 1. University Conzega.

10. E. Charles Healey, Robert Reid (2003). **Running Head: ADHD and Stuttering ADHD and Stuttering: A Tutorial.** University Nebrsk-Lincoln. This article was published in The Journal of fluency. Disorders vol.28, pp. 79-93.

11. Effective programs for Emotional and Behavioral disorder (Edb). http://www.district287.org/uploaded/abetterway/effectiveprogramsforemotionalandbehavioraldisorderhanovar2 013

12. Efsta Thios Petroulakis, et.al, **Understanding and Responding to the Behavioral Issues of Students Diagnosed with Oppositional Defiant Disorder, Social Anxiety Disorder and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Early and Middle Years.**

13. Elizabeth Vicini. **Methods for Students with ADHD Importing the success of all Students**. Saint's College of Maryland.

14. Emily Weiner and Juditt Weiner. (2012) **Classroom Resources Practical Recourses that Can be Used in Ontorio Classroom to Help Students with Learning Disabilities succeed.**

15. Eva H. Jorne (2012*).* **An ADHD. A Pedagogy and its Paradoxes.** *University of Gothenburg.*

16. George D. et.al (2006). **Consultation Based Academic Interventiions for Children with ADHD: Effects on Reading Mathematics Achievement**. Dabnorm child psycho Doi10.1007/s10802-006-9046-7.

17. Grethen Geng**. Investigation of teacher's Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Student's Behaviors within a Classroom Environment**. University Charles Darwin.

http://ldatsschool.ca/classroom/social-emotional-development/errorlesskeystone-approaches (Accessed on November 29th 2014)

18. Irene M. Loe, MD and Heidi M. et.al (2006) **Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD.** University Stanford, school of Medicine.

19. Jan Froalich (2012). **Effects of a Teacher Training Program on Symptoms of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder.** International Journal of Special Education. University of Cologne.

20. Jim Wright, (2009). **Teaching the Tornado, inattentive, Overactive student Buffalo state challenge**.

21. Jim Wright, Presenter 10 October(2013)wisc onsin Educational resources. Rti Toolk it : **A practical Guide for Schools Shaping Students Behaviors for Academic Excellence: foundations of strong classroom management.**

22. Katie, C. et.al (2011) **Impact of Group Size on Classroom on Task Behavior and Work Productivity in Children with ADHD.** Journals Permissions. 1063426609353762/10.11 77

23. Keetam D. F Al Kahtani. (2013) **Teacher's Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit/ Hyperactivity**

Disorder. Department of Special Education College of Education, King Saud University, Riyadh, KSA.

24. Laura A. Riffel **Interventions for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Attention Deficit Disorder Information Gathered.**

25. Leonel Yanez. **Teachers cooping with Students having ADHD in their Classrooms**. University of Texas at Brownsville.

26. Maggie E. Toplak, et.al (2008). **Review of Cognitive, Cognitive-Behavioral, and nerval-based Interventions for Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder ADHD**. University Canada.

27. Melissa, Stormont, (SA) **Increase Academic Success for Children with ADHD Using Sticky Notes and Highlighters.**

28. Michael B. Ruef, Barbara J. C. Glasser, **Positive Behavioral Support: Strategies for Teachers.** University of Kansas.

29. Michael J. Kofler, Mark D. Matt Alderson. **Nning Head: ADHD Classroom Inattentiveness**. University of Central Florida.

30. Micheal J. Kofler, Mark D. Matt Alderson, (2008) **Qualifying ADHD Classroom Inattentiveness, its moderators, and variability: a Meta-analytic review**. Univesity of Central Florida, USA.

31. Mohammed Zuri, Roshiza Abd El Wahab, (2014) **Dominance Learning Styles on ADHD Student Learning Behaviors in Secondary School**. University Sains, Malaysia.

32. Molory Lyn, D. et.al, (2012-2011), **Daydreaming and Boodling: An Investigation into off-task student behavior and strategies to faster self-regulation**. Forth and fifth grade shared-interns at houserville elementary school.

33. Morayo Jimoh, (2014). **Knowledge and Attitudes Towards Attention Deficit Hyperactivity disorder among primary school teachers in Logos State**, Nigeria.

34. Neena David (2013). **ADHD in Indian Elementary Classrooms Understanding Teacher Perspectives**. International of Special Education, vol28-2-11.

35. Pasty J. Holmes Dale R. Rovenzahn. (2012, 2006, 2001, 2000). **ADHD Identification and management Guide.** Prepared under the Direction of S. Dallas dance, Rih, D. Towson, Maryland.

36. Patricia A. Graines, **Communicating Effective Teaching Strategies to ADHD Students**, University Governers.

37. Pelham,W,E.(2002). **ADHD Diagnosis,Nature,Etiology,and Treatment,Buffalo** Ny:center for children and Familie.

38. Peter Ross, Duslus Randolph. (2014**). Differences between Students with and without ADHD on Task Vigilance under Conditions of Distraction.** Journal of Education Research and Practice vol, 4, issue1, 1-10. Doi: 10.5590.

39. Powell and Nelson, (1997). **Effects of choosing academic assignments on students with deficit hyperactivity disorder.** Journal of Applied Behavior Analysis, 30, 181-183.

40. Resource Center/ Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)/ at School. Teaching children with ADHD. http://www.aboutkidshealth.ca/en/resourcecenters/adhd/atschool/teachingchildrenwithADHD/pages/default.aspx (Accessed on November 29th 2014)

41. Rosemary E. et.al (2005) **Classroom Observations of Students with and without ADHD. Differences Across Types of Engagement**. University Lehigh, USA.

42. Rozmari Tanok **Learning Excess**, University of Toronto, Canada.

43. Rulting. W v1, Youngwei. T v2 et.al, (2012) *An* **Action Research Case Study on Students' Diversity in the Classroom Focus on Students' Diverse Learning Progress.** University Aftasmania.

44. Ryan,A,Halsey,H,&Matthews,W.(2003).**Vsing Funtional Assement To Promote Desirable Student Behavior in schools**,Teaching Exeptional chidren,35,8-15.

45. Scott G. Alison H. (2001). **Classroom Applications of Research on Self Regulated Learning**. University of Michigan.

46. Shiree D. Hiraparsad (2010). **Challenges Facing Educator's Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Learners in the Mainstream Classroom**. University of Zululand.

47. Spring Field Public Excellence District curriculum Accommodation Plan (DCAP). A source Guide for Principles, Teachers, Student support Services Personnel, Paraprofessionals, and Parents

48. Stephen E. Broock, NCSP, CSU, Sacra mento. **Helping the Student with ADHD in the Classroom: Information for Teachers. Ensuring a Healthy Start, Promoting a Bright Future**.

49. Susanne Steiner (2009) **Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Action Research Project ADHD Teacher Training of Behavioral and Educational Interventions.** University of Phoenix.

50. Sydney S. Zentall (2005), **Theory and Evidence-Based Strategies for Children with Attentional Problems.** University of Psychology in the Schools, vol.42 (8).

51. Sydney S. Zentall. **Professional Development for Teachers of Students with ADHD and Characteristics of ADHD.** University Purdue.

52. Veronica A. George, (2010). **The Effectiveness of Precision Teaching when Working with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder**. University of Waikato.

53. Veronica L. Raggi, 1.2 and Andrea M. Chronis 1, (2006). **Interventions to Address the Academic impairment of Children and Adolescents with ADHD.** Clinical and Family Psychology Review, vol9, No. 2.

ملحق رقم(15): يوضح رخصة مديرية التربية لمدينة ورقلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2014/02/20

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 333 /م.ت.ت/م2.ح/2014

مديـر التربيـة

إلـى السيدة زكـور محمـد مفيـدة

طالبـة بجامعـة قاصدي مربـاح

ورقلـة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة طلبكم بتاريخ 2014/02/19

تلبية لرسالة طلبكم المنوّه بها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لتحضير أطروحة دكتوراه، بعنوان **<<فاعلية إستراتيجية تحليل المهمة لرفع مستوى القراءة لدى التلاميذ مفرطي النشاط (تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا.>>** وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من: 23 فيفري 2014 إلى: 30 افريل 2014
- **المؤسسات المعنية:**- إبتدائيتا: وريدة مداد المقاطعة01 الرويسات – الصفراني عبد القادر المقاطعة 01 ورقلة
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية:** (مقابلات شفوية)

ملاحظة: على الأستاذ (ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق طواهير

- نسخة (للإعلام) للسيدين:
مفتش المقاطعة 01 (الرويسات) -المقاطعة 01 (ورقلة)

ملحق رقم(16): يوضح بعض الدراسات والكتب ومواقع الإنترنت التي اشتقت منها بنود أداة قائمة ملاحظة سلوك التلميذ.

الدراسات:

- دراسة والكر(Walker 1975).
- دراسة لاهي وآخرون(Laheyea d.1984).
- دراسة السيد إبراهيم السمادوني(1990).
- دراسة شور(Shoor 1990).
- دراسة حمودة حمودة(1991).
- دراسة عفاف عبد المنعم(1991).
- دراسة احمد مطر(1992).
- دراسة هالبرين(Halparin 1993).
- دراسة سلفر(Selver 1994).
- دراسة محمد عوض، أحمد، أحمد عواد(1994).
- دراسة معتز المرسي المرسي(1998).
- دراسة حامد زهران(1998).

الكتب:

- كتاب لـ محمد منير المرسي **المعلم والنظام** (1998).ص ص:54-55
- كتاب لـ فتحي مصطفى الزيات **صعوبات التعلم** (1998). ص:260
- كتاب لـ جوزيف، ربزو، روبرت هزابل **تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا** (1999).ج1 ص ص:468-469
- كتاب لـ نبيل عبد الهادي وآخرون **بطء التعلم وصعوباته** (2000). ص: 224
- كتاب لـ لعبد الرحمن سيد السليمان **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة** (2001). ص ص:289-290
- كتاب لـ زكريا الشربيني **المشكلات النفسية عند الأطفال** (2001). ص:169

- كتاب لـ فتحي مصطفى الزيات **علم النفس المعرفي ج2** (2001). ص:61

- كتاب لـ الربطة الأمريكية للطب النفسي **الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية** (2001). ص ص ص:66-67-68

- كتاب لـ محمد حسن العمايره **المشكلات الصفية** (2002). ص ص ص: 165-166-167

- كتاب لـ خولة أحمد يحي **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** (2003). ص:180

- كتاب لـ نبيل عبد الفتاح حافظ **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** (2003). ص ص:40-41

- كتاب لـ رونالد كولا روسو، كولين آوروك **تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة** (2003). ص:91

- كتاب لـ كمال عبد الحميد زيتون **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة** (2003). ص ص:112-113

- كتاب لـ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب **الصعوبات الخاصة في التعليم** (2003). ص ص ص:96-101-102

- كتاب لـ محمود عوض الله سالم **صعوبات التعلم** (2003). ص: 28-29-30-31-32-37

- كتاب لـ عبد القادر الميلادي **مشاكل نفسية تواجه الطفل** (2004). ص ص ص:69-70-71

- كتاب لـ عصام نور **سيكولوجية ذوي الإعاقة الذهنية** (2004). ص ص: 97-98

-كتاب لـ هدى عبد الله الحاج عبد الله العشماوي **أطفالنا وصعوبات التعلم** (2004). ص:165

- كتاب لـ مشيرة عبد الحميد ليوسفي **النشاط الزائد لدى الأطفال** (2005).

-كتاب لـ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي **تعديل السلوك في التدريس** (2005). ص:530

- كتاب لـ عصام نور **سيكولوجية الطفل** (2006). ص:67

- كتاب لـ حسن نوري الياسري **صعوبات التعلم الخاصة** (2006). ص ص ص: 38-40-42

الرسائل:

- فاطمة الزهراء حاج صبري.(2005). عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي.غير منشورة. جامعة ورقلة.

- ضيف الله بن محمد حسن مهدي (د.س)."اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه عند الأطفال وطلاب المدارس ومعاناة الأسر من ذلك. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي، "منشورة". جامعة المملكة العربية السعودية.

4-مواقع الانترنيت:

-http://www.gulfkids.com.

-http://www.ongelfire.com

ملحق رقم(17): يوضح قائمة ملاحظة سلوك التلميذ

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

قائمة ملاحظة سلوك التلميذ

نعرض فيما يلي سيدي المعلم(ة) مجموعة من الأعراض الملاحظة على مجموعة من تلاميذكم الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط .وذلك بتوفر على الأقل 6أعراض في كل شق من الاضطراب في التلميذ الواحد مكررة لديه على الأقل لمدة 6أشهر لمقارنته بأقرانه الذي يعانون من هذا الاضطراب.

نرجو منكم سيادتكم التكرم بقراءة هذه الأعراض بعناية ثم الإجابة عليها بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة نعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة تأكدوا من سرية المعلومات التي تفيدوننا بها واستثمارها لغرض البحث العلمي، ولأجل توضيح العلية نستعرض المثال التوضيحي الآتي:

الرقم	العبارة (الصفة)	نعم	لا
01	**يصعب عليه الانتباه للتفاصيل**	X	

البيانات الشخصية :

اسم المدرسة:.....

مدة تدريسك للقسم المسند:....

عدد تلاميذ القسم:....

مع وافر الشكر والتقدير سلفا

أ–صعوبات الانتباه

الرقم	العبارات (الصفات)	نعم	لا
01	يصعب عليه الانتباه للتفاصيل.		
02	يصعب عليه الاستماع عندما يتحدث إليه.		
03	يصعب عليه متابعة تعليمات المعلم .		
04	يصعب عليه تنظيم المهام.		
05	يصعب عليه تنظيم الأنشطة.		
06	يتجنب المهام التي تتطلب مجهود عقلي.		
07	يسرح أثناء الدرس.		
08	ينسى إحضار الأدوات اللازمة للدراسة (مقلمة الأقلام..الكراس..الكتاب..اللوحة...).		
09	يسهل عليه الاستقطاب إلى مثيرات خارجية بع		
10	ينتبه عندما يطلب منه ولفترة قصيرة جدا.		

ب-النشاط الزائد

الرقم	العبارات (الصفات)	نعم	لا
01	القلق.		
02	يتململ (اهتزاز الأرجل أو يرتبك في الجلوس بخجل أو بتوتر عصبي).		
03	يتحرك حركة مفرطة (يترك مكانه عندما يجلس فترة من الزمن).		
04	يُثرثر في الحديث (التحدث بتلقائية) يُصدرون أصواتا محدثين ضوضاء.		
05	يُقاطع الآخرين(المعلم ،الزملاء...).		
06	يُكثر حركات الرأس والعينين (يتحرك كأنه سائق سيارة أو بنشاط مندفع).		
07	يتسرع في المواقف التي تتسم بعدم الوضوح.		
08	يجد صعوبة في بداية المهام أو أنشطة وقت الفراغ.		
09	يتسرع في إجابة الأسئلة قبل إتمامها.		

ملحق رقم(18): يوضح اختبار الذكاء المصور يناسب الأعمار من (8– 17) سنة لأحمد زكي صالح.

الفصل الثامن والعشرون

اختبار الذكاء المصور

يناسب الأعمار من (8 – 17) سنة

إعداد الدكتور أحمد زكي صالح ثم تعديله ليناسب البيئة الخليجية

المقدمة:

يعتبر هذا الاختبار سهل الاستخدام ويمكن استخدامه مع عينات كبيرة وزمن 10 والمطلوب أن تجيب عما تعرف فقط، ويحتوي الاختبار بمكس القدرة على التصنيف، وقد استخد من الباحثين في مرحلة تبدأ من 8 سنوات الى مرحلة الجامعة على الرغم من أن صاحبة حدد الـ سنة.

أعده أحمد زكي صالح عام 1973 ويهدف إلى قياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعـ (8–17) سنة وهو اختبار غير لفظي جمعي، تستخدم في اللغة فقط في إعطاء التعليمات للمفحو الاختبار من (60) مفردات في كل مفردة خمس صور يتهم أربعة مفردات متشابهة في الشكل كما في المثال التالي، ويطلب من المفحوص ان يكتشف العلاقة بين هذه الصور ثم يطلب منه ان التي لا تدخل ضمن هذه العلاقة ويحدد هذا الاختبار على تعريف سبيرمان(Spearman) عامل عام يمكن قياسه بقدرة الفرد على إدراك العلاقات والمتعلقات بين الأشياء، والوقـ للاختبار هو (10) دقائق.

وقد حسبت درجة صدق المقياس ووجد له معامل الارتباط بينه وبين القدرات العقلية (34,0) وباستخدام التحليل العاملي في كثير من الدراسات المختلفة وجد ان درجة تشبـ بالعامل العام يتراوح بين 62,0–48,0 ويتمتع هذا الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الدا حسبت درجة ثبات المقياس بطرق متعددة وأثبتت البحوث انها تتراوح ما بين 0,9 باستخدام الحزمة النصفية و تحليل التباين.

ب

ج

د

هـ

المجموعة الأولى توجد 5 وجوه ولكن أربعة تمثل وجوه إناث و الشكل الأوسط رجل، لذا

المجموعة الثانية توجد 4 مربعات ومثلث واحد لذا فالإجابة هي

الشكل الثالث هي د ؟

الشكل الرابع هي ؟

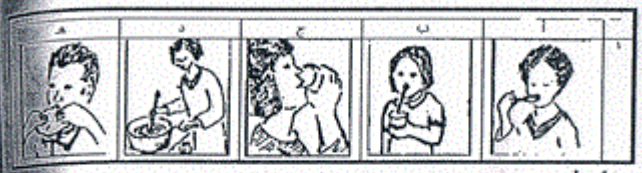
الشكل الخامس هي ب ؟

552

553

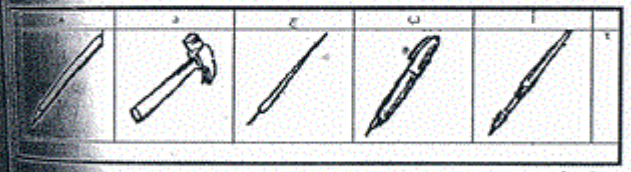
حدد الشكل المخالف من الأشكال التالية في كل مجموعة:

-1



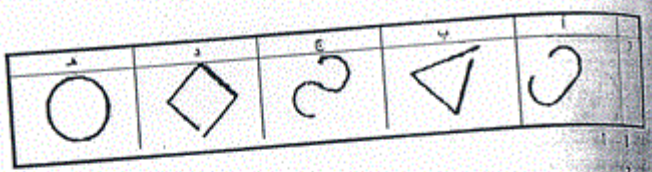
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

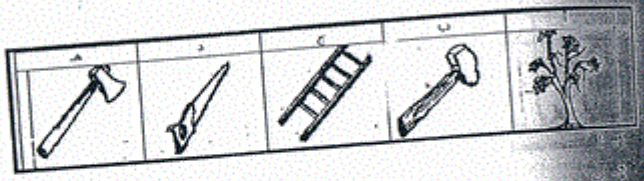
-2

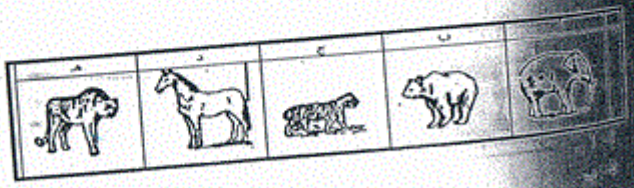


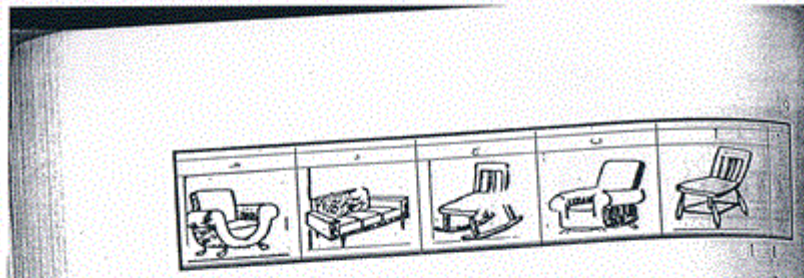
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

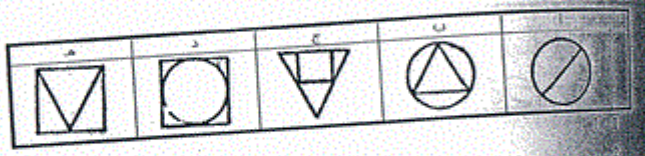
-3

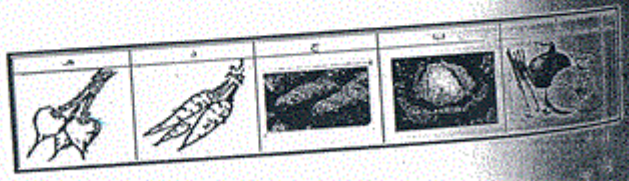




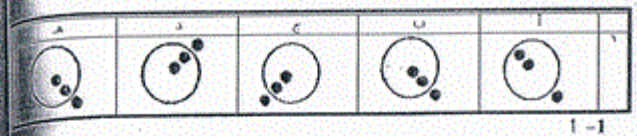






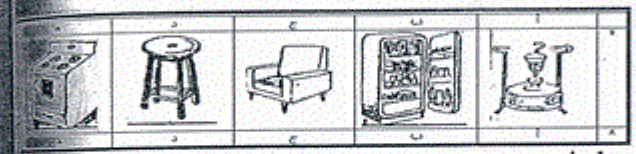


-6



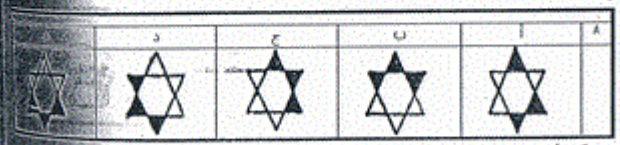
ا -1
ب -2
ج -3
د -4
هـ -5

-7



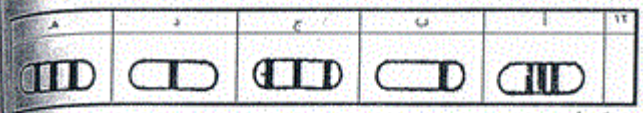
ا -1
ب -2
ج -3
د -4
هـ -5

-8



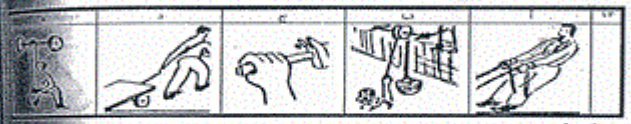
ا -1
ب -2
ج -3
د -4
هـ -5

-12



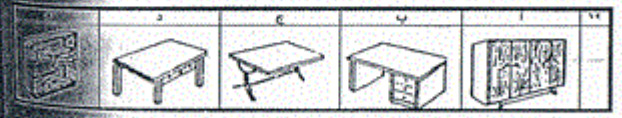
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-13



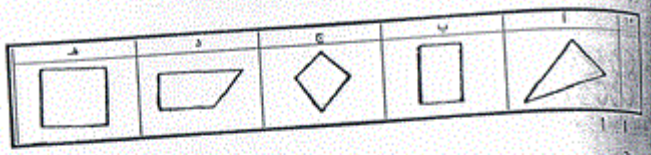
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-14

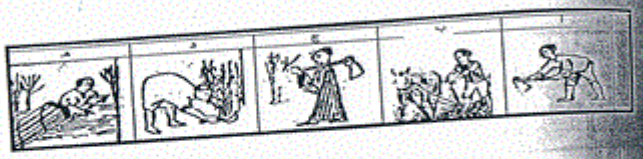


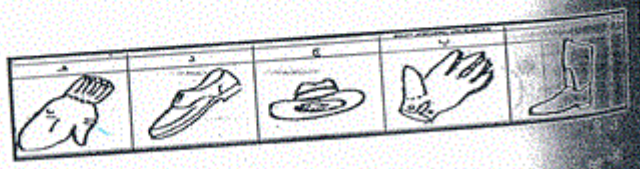
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

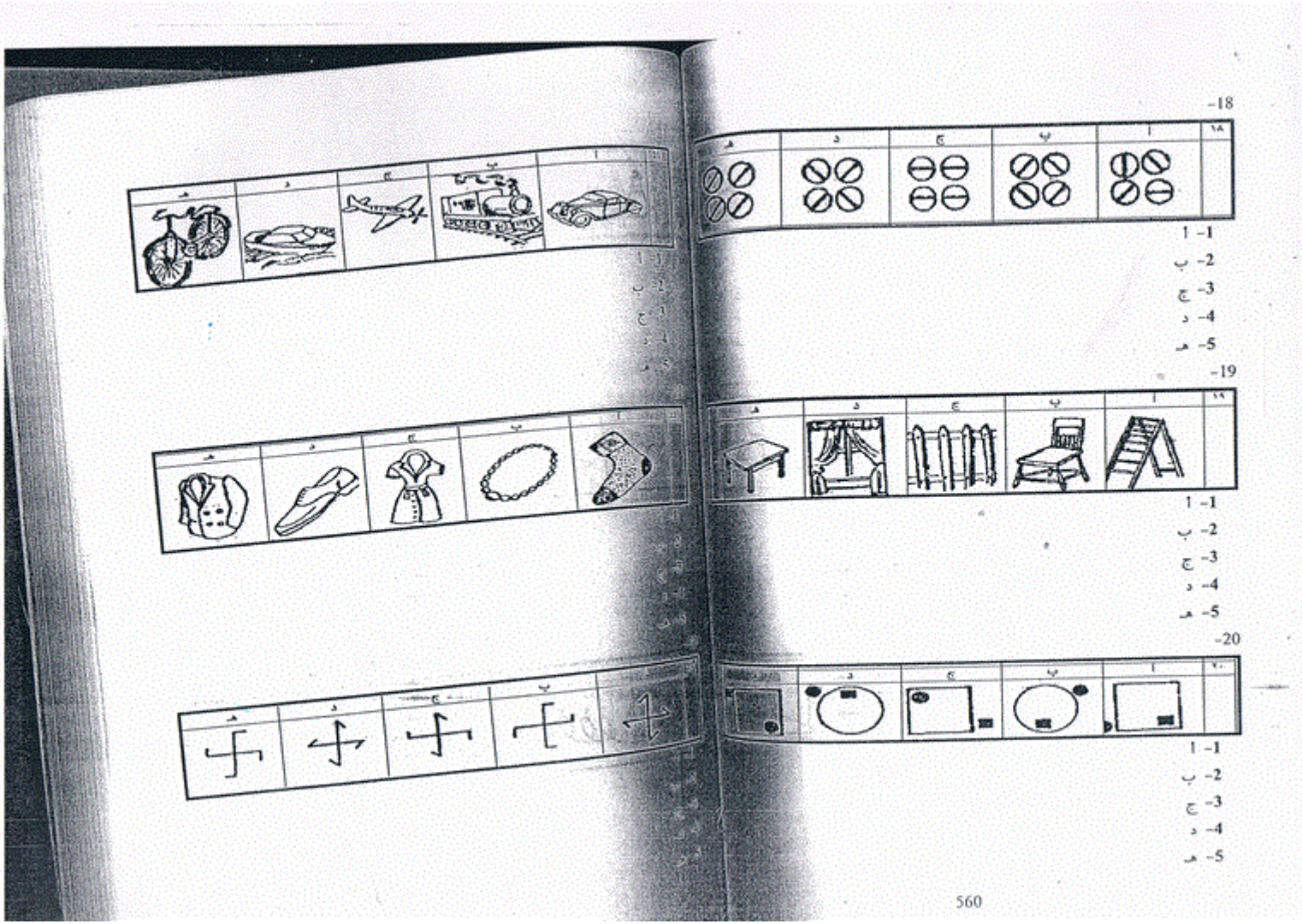
-11



1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ







-18

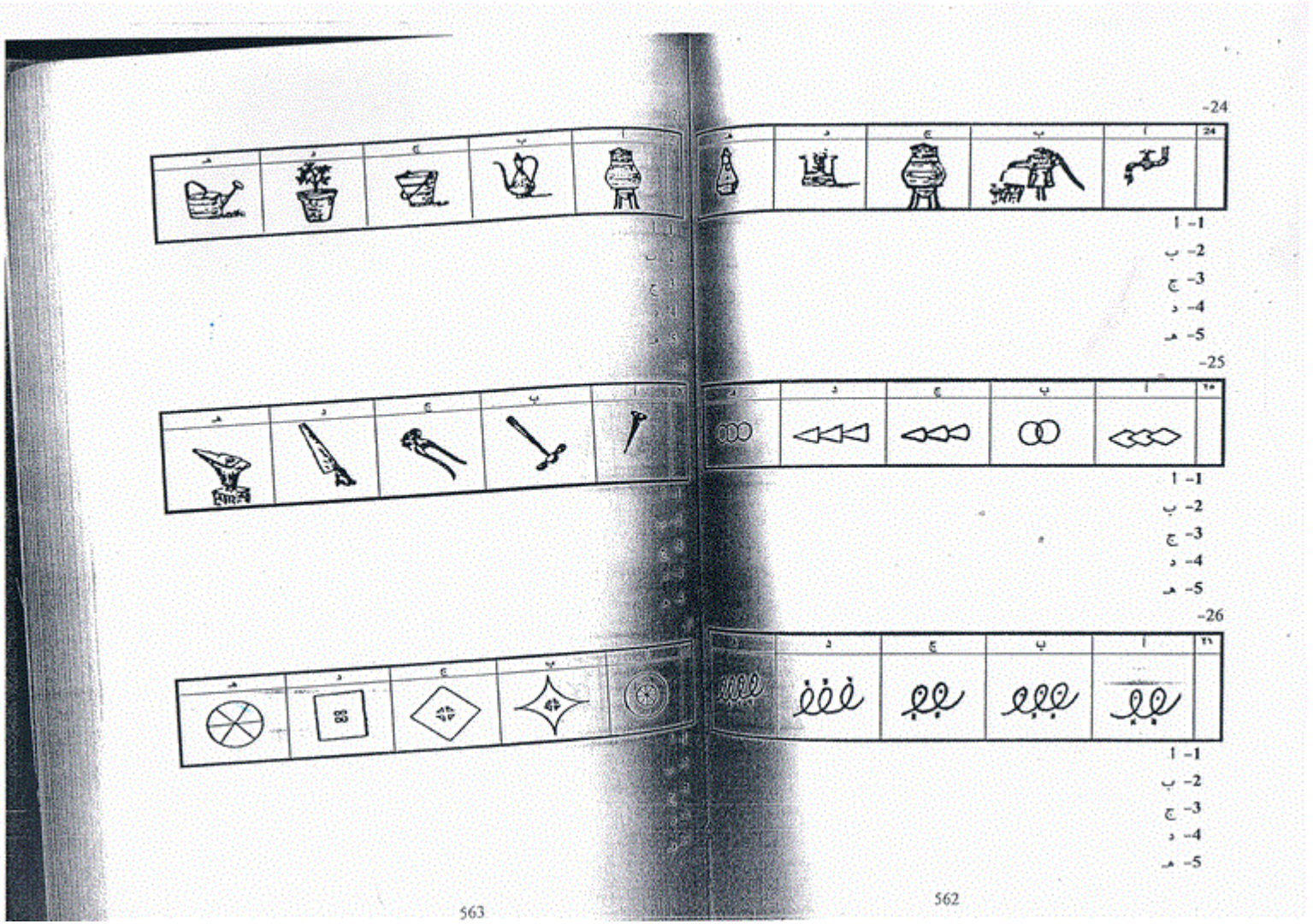
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-19

1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-20

1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ



-24

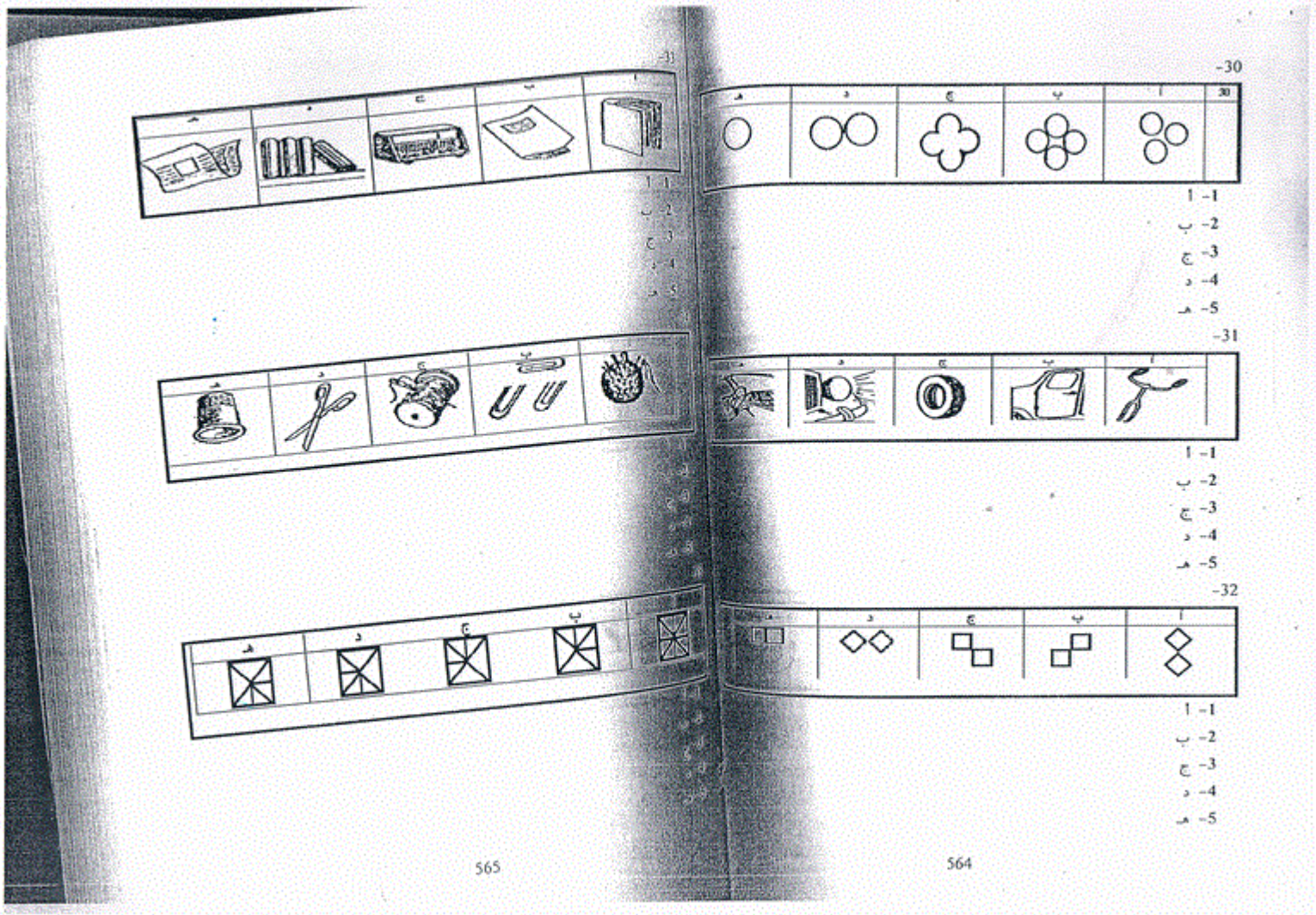
1- أ
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-25

1- أ
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-26

1- أ
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ



-30

1 -1
ب -2
ج -3
د -4
هـ -5

-31

1 -1
ب -2
ج -3
د -4
هـ -5

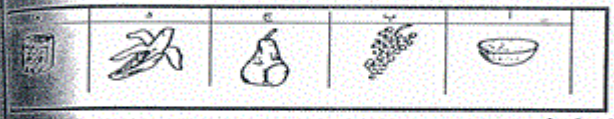
-32

1 -1
ب -2
ج -3
د -4
هـ -5

-36

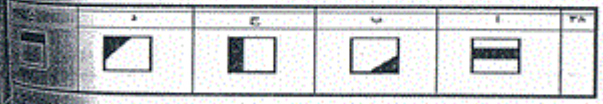
1- ا
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-37

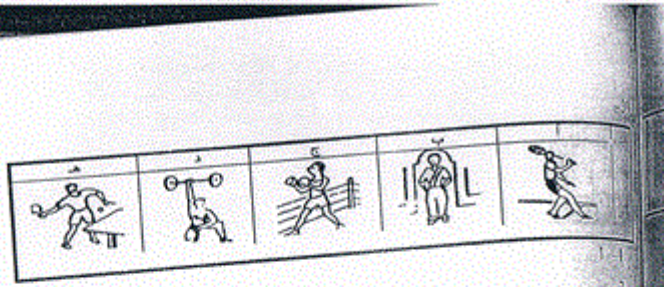


1- ا
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

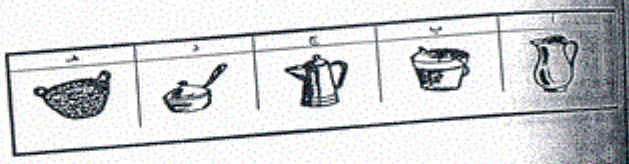
-38

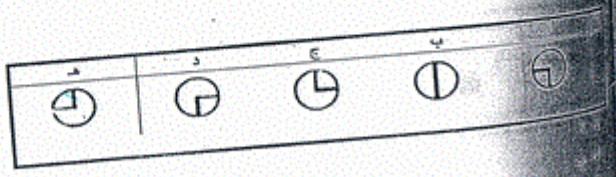


1- ا
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

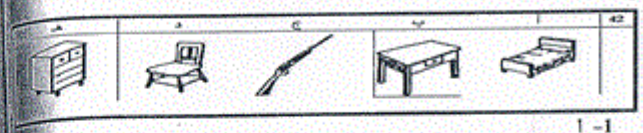


1- ا
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ



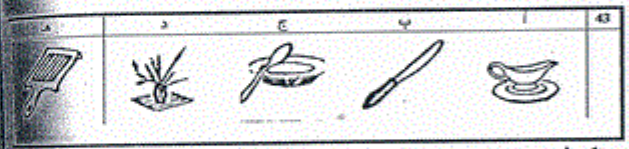


-42



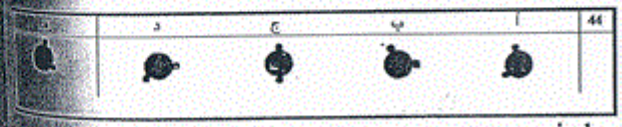
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-43

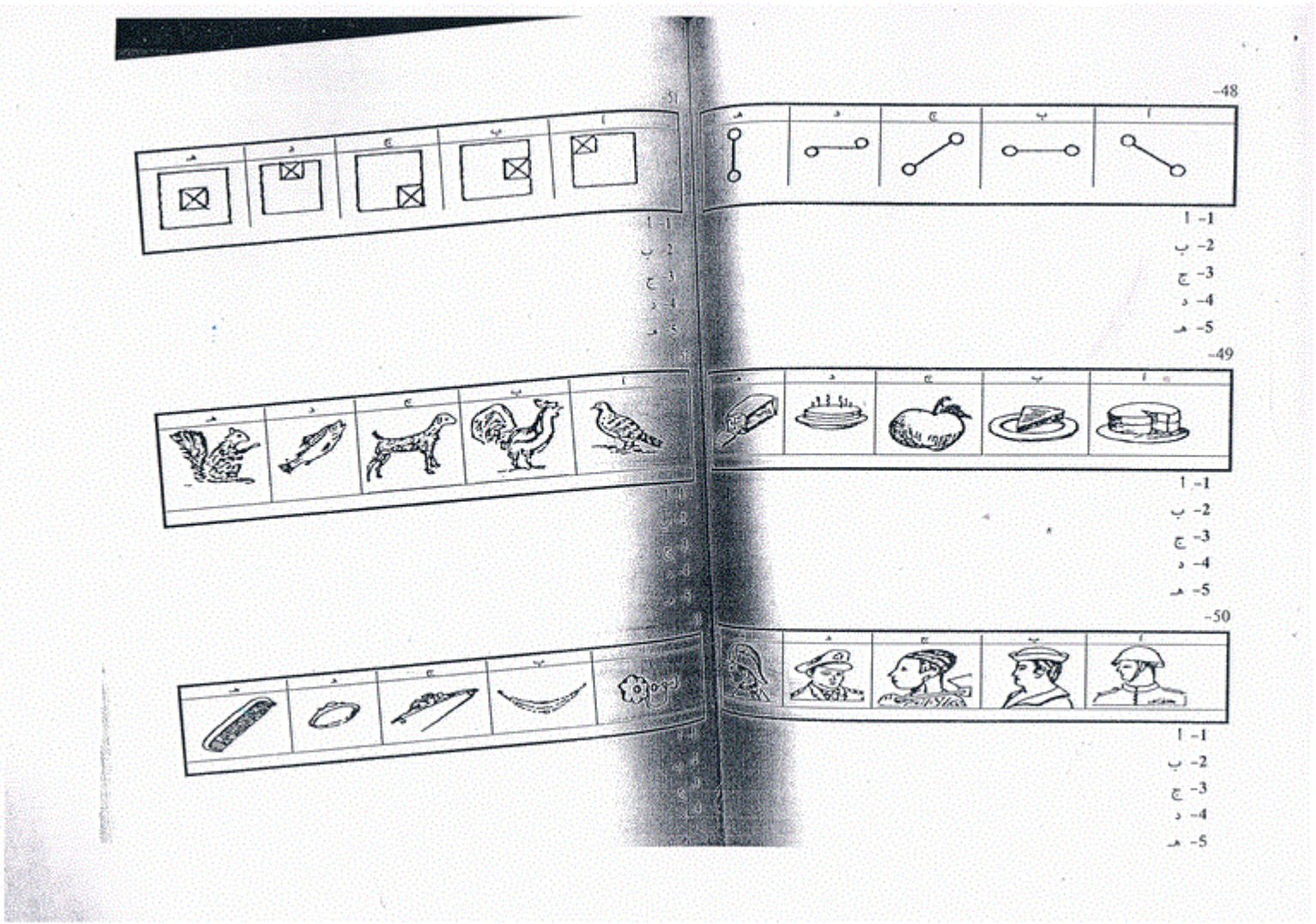


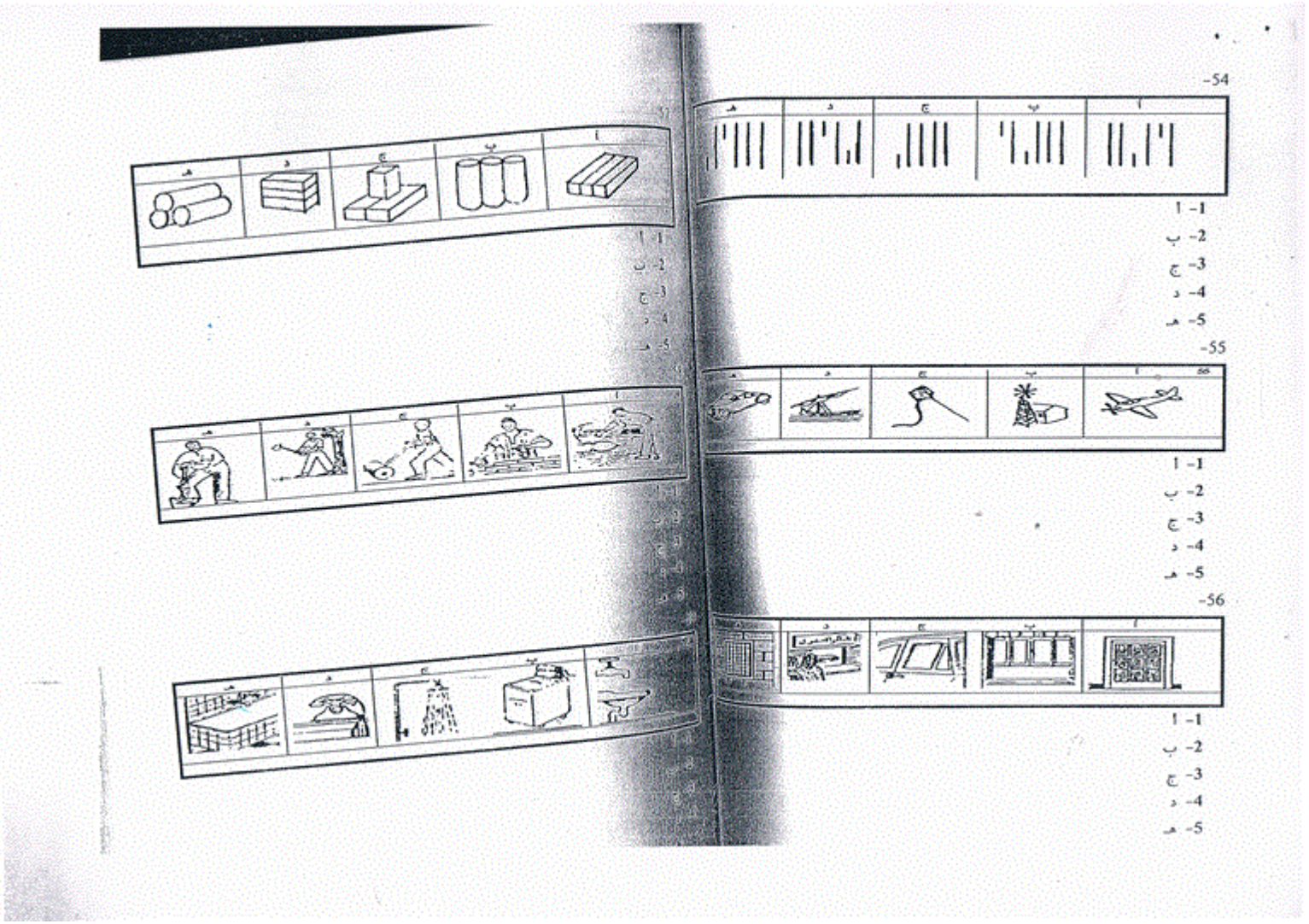
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-44



1 -1
2- ب
3- ج





-54

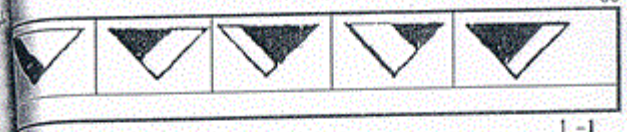
1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-55

1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

-56

1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ



1 -1
2- ب
3- ج
4- د
5- هـ

ريقة التصحيح:

يحسب الصواب بدرجة واحدة ولا يحسب الخطأ أو السؤال المتروك. أعلى علامة على الاختبار هي 60 وأدنى علامة على الاختبار هي "صفر".

يحدد العمر الزمني للمفحوص ثم نبحث عن الدرجة الخام التي نالها المفحوص في العمود المناسب لعمره الزمني.

نقرأ المئوي المقابل أو نسبة الذكاء المقابلة وهكذا يحدد وضع الطفل بنسبة ذكاء».

طبق الاختبار على طالب مدرسة عمره الزمني هو اربعة عشر سنة وكانت النتائج هي ان اجاب 43 فقرة من أصل 60 فقرة فكانت نسبة الذكاء هي 130 درجة.

ملحق رقم (19): يوضح استمارة تحكيم المخطط التجريبي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذي (ة) الفاضل(ة) :

أنا الطالبة : **زكور محمد مفيدة** أستاذ مساعد قسم – أ – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية فرع علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر. في إطار إعداد مذكرة التخرج مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التدريس بعنوان (فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بورقلة)

أضع بين أيديكم هذا التصميم راجية من سيادتكم تقويمه من خلال إبداء رأيكم حول:

1- مدى مناسبة خطوات احتيار العينة.

2- مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي.

3- مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة.

4- مدى مناسبة المدة الكافية بين التطبيقين البعدي والتتبعي.

5- مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع.

6- مدى مناسبة الأدوات الخاصة بقياس نتائج التجربة.

7- مدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة.

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم.

أشكركم على حسن تعاونكم.

1-التعريف بالتصميم التجريبي: « يشير التصميم التجريبي إلى الإطار الفكري الذي تجرى التجربة ضمنه انه خطة الباحث لتنفيذ التجربة» (آري آخرون 2004، ص:338)

2-التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1.2. فاعلية Efficiency: تُعبر عن التغير الناتج المقصود طبقا لمعايير محددة مسبقا في تطبيق المعالجة التدريسية المتمثلة في الإستراتيجية التدريسية المستخدمة ألا وهي "إستراتيجية تحليل المهمة " المقترحة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بمدينة ورقلة المجموعة التجريبية للتخفيف من أعراض اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط ودعم النمو الأكاديمي لدى عينة الدراسة من أداء اختبار التحصيل في تحليل النص المعرفي في مادة القراءة (فهم المقروء-التراكيب اللغوية) باستخدام الإستراتيجية المقترحة والتحقق من فاعليتها باستخدام مؤشري حجم التأثير "w^2","**d**".

2.2. إستراتيجية تحليل المهمة : The Strategy of the analysis of the task:

وهي خطة نظام متسلسل لتجزئة إحدى المهام الكلية لموضوع ما في مادة القراءة (فهم المقروء-التراكيب اللغوية) تنازليا إلى عناصره الفرعية وفق خطوات تعليمية أصغر تناسب ومستوى عينة الدراسة؛ أي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط بمدينة ورقلة في ترتيب هرمي بغية تهيئة أفضل الظروف التعليمية لتسهيل تعليم تلك المكونات أو الوحدات الأصغر لدى عينة الدراسة وصولا لتحقيق الهدف النهائي حتى يتم الحصول على صورة مناسبة ومتكاملة بشكل متتابع لكل القدرات المطلوبة لتعلم هذا الموضوع .

3.2. التلميذ المضطرب بقلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط Troubled pupil lack attention accompanied by distorted by the Activity:هو ذلك التلميذ الذي يتميّز بثلاث صعوبات سلوكية رئيسية ومستمرة وطويلة المدى حوالي ستة أشهر على الأقل حسب الدليل التشخيصي الرابع الإحصائي (DSM4):

- عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت
- الاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها.
- نشاط جسمي زائد، حسب قائمة ملاحظة سلوك الطفل لقياس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، يتسنى من هؤلاء جميع ذوي الإعاقات الحسية وكذا المتأخرون عقلياً.

جدول رقم (1) : يوضح مدى مناسبة خطوات اختيار العينة

طريقة اختيار العينة	مناسبة	مناسبة إلى	غير	اقتراح

	جدا	حد ما	مناسب	البديل
-تطبيق قائمة سلوك التلميذ لقياس اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي في مجموعة من المدارس الابتدائية. -اختيار المدرسة التي تتوفر فيها أكثر عدد حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط. -تطبيق اختيار الذكاء غير اللفظي الوصول في النهاية إلى عدد التلاميذ المرشحين للدخول في المجموعة التجريبية.				

جدول رقم (2) : يوضح مدى مناسبة نوع التصميم التجريبي

نوع التصميم التجريبي	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسب	اقتراح البديل
-تصميم المجموعة الواحدة				

جدول رقم (3) : يوضح مدى مناسبة الفترة التي تستغرقها التجربة

الفترة المستغرقة في التجربة	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	اقتراح البديل
شهر ونصف				
شهر				

جدول رقم (4) : يوضح مدى مناسبة المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي

المدة بين التطبيقين البعدي والتتبعي	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	اقتراح البديل
شهر				
21 يوما				

جدول رقم (5) يوضح : مدى مناسبة عدد مرات التطبيق في الأسبوع

عدد مرات التطبيق في الأسبوع	كافية	كافية إلى حد ما	غير كافية	اقتراح البديل
بعدد حصص نشاطات اللغة العربية المقترحة وفق الجدول المدرسي المقترح عليهم				

جدول رقم (6) : يوضح مدى مناسبة الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة

الأداة الخاصة بقياس نتائج التجربة	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي (فهم المقروء ، التراكيب اللغوية)				

جدول رقم (7) :يوضحمدى مناسبة المطبق لتطبيق التجربة

المطبق	مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
الطالبة				
المعلم				

جدول خاص لملء بيانات المحكم

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل	اسم المكان

ملحق رقم (20) : يوضح استمارة تحكيم الاختبار التحصيلي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى و بركاته

أستاذي الفاضل:

أنا الطالبة : **زكور محمد مفيدة** أستاذ مساعد قسم – أ – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية فرع علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر (رجاء تُحكم هذه الاستمارة من طرف أساتذة علم النفس وأساتذة الأدب العربي). في إطار إعداد مذكرة التخرج مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التدريس بعنوان (فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بورقلة).

تكون الإجابة بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة من الجدول .

أضع بين أيديكم هذا التصميم راجية من سيادتكم تقويمه من خلال إبداء رأيكم حول:

1- مدى كفاية البيانات الخاصة بالتلميذ.

2- مدى كفاية وضوح تعليمات الاختبار.

3- مدى ملاءمة النص المقترح لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

4- مدى ملاءمة صياغة مفردات الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

5- مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة فهم المقروء.

6- مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة التراكيب اللغوية.

7- مدى مناسبة نظام التصحيح وتقدير الدرجات. أشكركم على حُسن تعاونكم

بيانات خاصة بالتلميذ

اسم التلميذ:

اسم المدرسة:

المستوى التعليمي: السنة الرابعة ابتدائي

زمن الاختبار: ساعة

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ/التلميذة

اقرأ هذه التعليمات التي تساعدك في إجابتك عن أسئلة الاختبار:

-اقرأ النص قراءة متأنية ومتأملة.

-اقرأ الأسئلة بطريقة متأنية، فهم الأسئلة نصف الجواب وابدأ بالسهل.

-الزمن الذي سيستغرقه الاختبار ساعة

-نتائج هذا الاختبار لا تحسب في الامتحان.

الاختبار التحصيلي

وداعا أيها الكوخ

النص:

عمر تلميذ مجتهد (يتابع) دروسه باهتمام كبير، ولا يتغيب عنها إلا عندما (تنقطع) الطرق وقت الأمطار والثلوج، لأنه (يسكن) كوخا بعيدا عن المدرسة، وكان يؤلمه هذا التغيب المتكرر عن دروسه.

وذات يوم جاء إلى المدرسة، وعلامات الفرح بادية على وجهه وقال لرفاقه: (أما سمعتم بالخبر السار الذي أسعد أسرتنا هذه الأيام؟)، لقد منحتنا الدولة سكننا جديدا، وقد أصبحنا اليوم سعداء، وسنودع حياة الأكواخ الحقيرة إلى الأبد.

وكم كان فرحي شديدا عندما ناولني أبي المفتاح قائلا: أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد.

أ-أسئلة الفهم:

1-متى ظهر الفرح على وجه عمر؟

2-هات مرادف الكلمتين التاليتين من النص

-المفرح = ... ، أعطى=.....

3-هات ضد الكلمتين التاليتين من النص:

-مختفية≠.....، أتعس≠.....

ب أسئلة اللغة:

1- أملأ الجدول بما يناسب

مبتدأ	فعل ماضي	فعل مضارع	اسم مجرور	اسم موصول

2-أعرب الجملة التالية:

-عمرُ تلميّذٌ مجتهدٌ.

3-أسند العبارة التالية إلى الضمير أنتما:

(أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد)

4- حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي:

5-علل مايلي:

-لماذا كُتبت التاء مفتوحة في آخر كلمة (وقت).

الهدف من الاختبار التحصيلي: هو قياس تحصيل تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قليلي الانتباه مفرطي النشاط للمفاهيم اللغوية والنحوية المتضمنة في الوحدة طبقا للمستويات الثلاثة ، (التذكر – الفهم- التطبيق).

التعاريف الإجرائية للمفاهيم:

-**فهم المقروء:**هو الصلة بين نص يقرأه التلميذ أو يسمعه وبين إدراك ما يبتغي الكاتب أو القائل إيصاله كي يفي برسالته.

-**التراكيب اللغوية:** يقصد بالتركيب اللغوي قسم الكلام الذي يستقل عن غيره :كالاسم،والفعل، والحرف، ثم ماُ يركب من هذه الأقسام من تراكيب كالجملة الاسمية، والجملة الفعلية، التحويل والأساليب كأسلوب الاستفهام وما إلى ذلك.

-**الاختبار التحصيلي:** هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار الموضوعي المقنن لمادة القراءة والمنشأ خصيصا لهذه الدراسة.

نظام التصحيح ووضع العلامات

1-أسئلة فهم المقروء (5ن)

السؤال	علامته
1- متى ظهر الفرح على وجه عمر 2- هات مرادف الكلمتين التاليتين من النص:	1ن 2ن

-المفرح=..... أعطى=..... 3- هات ضد الكلمتين التاليتين من النص: مختفية≠..... أتعس≠.....	2ن

2-أسئلة التراكيب اللغوية: (5ن)

السؤال	علامته
1- املأ الجدول بما يناسب مبتدأ 0.25ن | فعل ماضي 0.25ن | فعل مضارع 0.25ن | اسم مجرور 0.25ن | اسم موصول 0.25ن | | | | |	1.25
2-أعرب الجملة التالية: -عمر تلميذٌ مجتهدٌ. الكلمة | إعرابها عمر 0.5ن | ..... تلميذ0.5ن | ..... مجتهد0.5ن |	1.5
3- **أسند العبارة التالية إلى الضمير أنتما:** <أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد> 0.25ن0.25ن0.25ن 0.25ن	1ن
4- **حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي:** (يتابع):0.25ن (تنقطع):0.25ن (يسكن):0.25ن	0.75
5-لماذا كتبت التاء مفتوحة في آخر كلمة (وقت)؟	0.5

جدول رقم(1) : يوضح مدى كفاية البيانات الخاصة بالتلميذ

	كافية جدا	كافية نوعا ما	غير كافية	اقتراح البديل
البيانات				

جدول رقم(2) : يوضح مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلميذ

	واضحة جدا	واضحة نوعا ما	غير واضحة	اقتراح البديل
تعليمات الاختبار				

جدول رقم(3) : يوضحمدى ملاءمة النص المقترح لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

	ملائم جدا	ملائم نوعا ما	غير ملائم	اقتراح البديل
النص المقترح				

جدول رقم(4) :يوضحمدى ملاءمة صياغة مفردات الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

	ملائمة جدا	ملائمة نوعا ما	غير ملائمة	اقتراح البديل
صياغة مفردات النص				

جدول رقم(5) : يوضح مدى وضوح مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة فهم المقروء

	مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
المهارات اللغوية لأسئلة فهم المقروء				

جدول رقم(6) :يوضح مدى مناسبة المهارات اللغوية لأسئلة التراكيب اللغوية

	مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة	اقتراح البديل

المهارات اللغوية لأسئلة التراكيب اللغوية				

جدول رقم(7) :يوضح مدى مناسبة نظام التصحيح وتقدير الدرجات

	مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة	اقتراح البديل
نظام التصحيح ووضع الدرجات				

جدول خاص لملء بيانات المحكم :

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل	اسم المكان

ملحق رقم (21): يوضح استمارة الشكل النهائي للاختبار التحصيلي

وداعا أيها الكوخ

النص:

عمر تلميذ مجتهد (يتابع) دروسه باهتمام كبير، ولا يتغيب عنها إلا عندما (تنقطع) الطرق وقت الأمطار والثلوج، لأنه (يسكن) كوخا بعيدا عن المدرسة، وكان يؤلمه هذا التغيب المتكرر عن دروسه.

وذات يوم جاء إلى المدرسة، وعلامات الفرح بادية على وجهه وقال لرفاقه: (أما سمعتم بالخبر السار الذي أسعد أسرتنا هذه الأيام؟)، لقد منحتنا الدولة سكننا جديدا، وقد أصبحنا اليوم سعداء، وسنودع حياة الأكواخ الحقيرة إلى الأبد.

وكم كان فرحي شديدا عندما ناولني أبي المفتاح قائلا: أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد.

أ-أسئلة الفهم:

1-متى ظهر الفرح على وجه عمر؟

2-هات مرادف الكلمتين التاليتين من النص

-المفرح = ... ، أعطى=.....

3-هات ضد الكلمتين التاليتين من النص:

-مختفية≠.....، أتعس≠.....

ب أسئلة اللغة:

1- أملأ الجدول بما يناسب:

مبتدأ	فعل ماضي	فعل مضارع	اسم مجرور	اسم موصول

2-أعرب الجملة التالية:

-عمرُ تلميّذٌ مجتهدٌ.

3-أسند العبارة التالية إلى الضمير أنتما:

(أنت الذي ستكون أول من يفتح باب منزلنا الجديد)

4- حول الأفعال الموجودة بين قوسين في النص إلى الماضي

5-علل مايلي:

-لماذا كُتبت التاء مفتوحة في آخر كلمة (وقت).

بالتوفيق للجميع

ملحق رقم (22):يوضح استمارة تحكيم الإستراتيجية (تحليل المهمة كطريقة تدريس)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص علم التدريس

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذي(ة) الفاضل (ة):

أنا الطالبة : **زكور محمد مفيدة** أستاذ مساعد قسم – أ – كلية العلوم الانسانية والاجتماعية فرع علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر. في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم التدريس بعنوان (فاعلية استخدام إستراتيجية تحليل المهمة في رفع مستوى القراءة لدى تلاميذ قليلي الانتباه مفرطي النشاط دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة ورقلة) أضع بين أيديكم خطوات إستراتيجية تحليل المهمة كطريقة تدريس في مادة القراءة مع نموذج من مادة القراءة (فهم المقروء والتراكيب اللغوية) راجية من سيادتكم تقويمها من خلال إبداء رأيكم حول:

- مدى مناسبة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لمفهومها الإجرائي.
- مدى ملائمة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لتلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- مدى ملائمة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لنموذج الدروس المقترحة.
- مدى مطابقة كل مهمة فرعية لجزئياتها.
- مدى مطابقة مهارات تحليل المهمة لكل مهمة فرعية وما يقابلها من تصنيف المهمة.
- مدى مطابقة الأنشطة والإجراءات لكل مهمة فرعية.
- مدى مناسبة معيار النجاح لكل مهمة فرعية. نشكركم على حُسن تعاونكم

التصور الهيكلي للإستراتيجية

01.الأساس العلمي للإستراتيجية: تعليمية علاجية.

02.هدف الإستراتيجية العامة: هو التخفيف من حدة أعراض قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط باعتباره أهم الاضطرابات التي تقف وراء صعوبات التعلم لتقييم جوانب القوة والضعف لديه ثم تحليل المهمة التعليمية لتحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء المهمة التعليمية.

03.طبيعة الإستراتيجية: التدريب المباشر لمهمة دراسة معينة (تعليم علاجي لرفع مستوى القراءة).

04.عدد الحصص التدريسية: (02)

05.مدة تطبيق الإستراتيجية: شهر ونصف.

06.قيادة التجربة: المعلمة.

07.المعاونون: الطالبة.

08.حجم الجماعة وطبيعتها: جماعة واحدة تجريبية.

09.المدة الكافية لتنفيذ الإستراتيجية: شهر ونصف

10.تاريخ تطبيق الإستراتيجية: الموسم الدراسية 2014/2013

11.مكان تطبيق الإستراتيجية: حجرة دراسية بالمدرسة التي يدرس فيها.

12.مصدر الإستراتيجية: تمّ إعداد الإستراتيجية بعدما اطلعت الطالبة على بعض من الكتب النظرية والدراسات في تحليل المهمة كطريقة تدريس، بعدما أدخلت عليها بعض التعديلات ثم إسقاط هذه الخطوات على الدروس المقترحة في وقت التجربة(القراءة :فهم المقروء–التراكيب اللغوية).

13.تدريس إستراتيجية تحليل المهمة (خطواتها).

إن البرامج الناجحة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)

هي في دمج العناصر الثلاثة التالية:

- **الإقامة:** ما يمكنك القيام به لجعل التعليم أكثر سهولة بالنسبة للتلاميذ الذين من اضطراب (ADHD)
- **التعليم:** أساليب نستخدمها في التدريس.
- **التدخل:** كيف يمكنك تجنب تصرفات أُخرى التي تعرقل أو تشتت تركيز التلاميذ ومن بينها:

- ✓ إجراء تغييرات في الصفوف الدراسية للمساعدة على تقليل عوامل التشتيت واضطراب (ADHD) ونعني بذلك :

المقاعد :

11. تجنب إجلاس هؤلاء التلاميذ قرب المكيفات أو الأبواب أو النوافذ أو أماكن الطرقات أو دورات المياه.... الخ.
12. عدم عزل هذه الفئة من التلاميذ في حجرات دراسية خاصة لتجنب شعورهم بالدونية، بل يجب وضعهم مع التلاميذ العاديين لأن هذا أفضل لهم.
13. إجلاس هؤلاء التلاميذ بحيث لا يكون أمامهم في المقاعد تلاميذ آخرين حتى لا يتشتت انتباههم أو ينشغلون لما يحدث من الآخرين من زملائهم.
14. إجلاس هذه الفئة من التلاميذ يكون قرب منضدة المدرس مع ترتيب مقاعدهم لتكون ضمن نظام ترتيب مقاعد باقي التلاميذ وعند استخدام المعلم لوسائل التعليمية يجب أن يجلس التلميذ ذو الصعوبة بعيدا عنها ولكن في الصف الثاني حتى لا ينشغل بها ويحاول العبث فيها.
15. إحاطة هؤلاء التلاميذ بنماذج مرغوبة من ذوي الخصائص من أقرانهم.
16. السماح للتلاميذ بالحركة والانتقال داخل القسم لأغراض انجاز المهام.
17. إعطاء بدائل للأنشطة والحركة كالوقوف والجلوس والانتقال.
18. السماح لهم بترك مقاعدهم لتحديد المواقع على الخرائط والأشكال.
19. السماح لهم بالعمل وهم واقفون أو مائلون إلى الدرج.
20. تجنب التغيير في الأماكن أو الجداول أو الأساليب والطرقات قدر الإمكان.

إيصال المعلومات:

- ✓ إعطاء التعليمات في وقت واحد وتكرارها إذا لزم الأمر.
- ✓ إذا أمكن العمل في أصعب المواد في وقت مبكر من اليوم.
- ✓ استخدام المرئيات: الخرائط والصور ترميز الألوان.
- ✓ إنشاء مخططات الملاحظات التي تنظم المعلومات وتقديمها.

عمل التلميذ:

- ✓ إنشاء منطقة خالية من الإلهاءات للاختبار وللدراسة الهادئة.
- ✓ تخفيض عدد الاختبارات الموقوتة.
- ✓ تقسيم المشاريع الطويلة الأجل وتحديد إنجاز هدف لكل جزء.
- ✓ تقبل المتأخرة ومنح ائتمانات.

كما يجب أن تكون الإستراتيجية التدريسية المستخدمة لتعليم التلميذ الذي يعاني من اضطراب(ADHD) أن تساعدهم على التركيز والحفاظ عليه أثناء الدرس وما يمكن أن يكون من المفيد العمل على فئة كاملة.

ت- بدء الدرس(عرض الدرس):

6- توصيف المهمة التي تحدد ما نريد تحقيقه من أهداف مثلاً مادة القراءة والتعرف على معاني المفردات، وتوظيفها في جمل، والتعرف على الأفكار الرئيسية في الدرس.

7- التمهيد يبدأ بطرح أسئلة بسيطة متنوعة متناسبة مع قدرات وإمكانيات تلميذ يعاني من اضطراب (ADHD)، وغالبا ما تكون هذه الأسئلة من دافع التلميذ، ومن ثم يضع المعلم عنوان الدرس على السبورة، ويقرأ العنوان ثم يكلف التلميذ بقراءة العنوان عدة مرات بصورة فردية جماعية مع طرح وسيلة تمثل عنوان الدرس (الأسئلة المتعلقة بالعنوان تكون بسيطة ومباشرة).

8- وضع العين مع أي تلميذ يعاني من اضطراب (ADHD).

9- مراجعة الدروس السابقة، استعراض المعلومات عن الدروس السابقة عن الموضوع بذاته، استعراض عدة مشاكل قبل وصف الدرس الحالي.

10- تبسيط التعليمات.

ث- إجراء الدرس:

22- إبقاء التعليمات بسيطة.

23- تختلف السرعة وتشمل مختلف أنواع الناشطة، مع الكثير من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) لا للألعاب التنافسية أو الأنشطة الأخرى التي تكون سريعة ومكثفة.

24- لا تحاول أن تطلب من التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) أداء مهمة أو الإجابة على السؤال علناً.

25- يسمح للتلميذ فترات استراحة متكررة.

26- دعم مشاركة التلميذ في قاعة التدريس، تزويد التلاميذ خاصة الذين يعانون من اضطراب (ADHD) رصينة إشاراتها إلى المهمة والإنذار المبكر الذي يتعين عليها قريبا، تجنب لفت الانتباه إلى الخلافات بين النشاط المفرط وزملائهم التلاميذ في جميع الأوقات، تجنب استخدام السخرية والنقد.

27- استخدام المواد السمعية والبصرية.

28- فحص أداء التلميذ: سؤال لكل تلميذ على تقييم الإتقان من الدرس.

29- اسأل أسئلة التحقيق: استعلم عن الإجابة الصحيحة بعد منح التلميذ الوقت الكافي للعمل على الإجابة الصحيحة .الاعتماد على ما لا يقل عن(15) ثانية قبل إعطاء الإجابة أو الاتصال بتلميذ آخر، يسأل أسئلة المتابعة ،إعطاء التلاميذ فرصة لإظهار ما يعرفونه.

30- تقييم أداء التلميذ الجارية :تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة الإضافية انتبه إلى علامات عدم الفهم، مثل أحلام اليقظة أو مؤشرات لفظية أو مرئية من الإحباط. هؤلاء التلاميذ مع تفسيرات إضافية، أو تسأل تلميذ آخر أن يكون نظير المعلم في الدرس.

31- مساعدة تصحيح الأخطاء، وصف كيف يمكن للتلاميذ تحديد وتصحيح الأخطاء، على سبيل المثال تذكر التلاميذ الذين يعانون من الصعوبة القواعد الإملائية.

32- مساعدة التلاميذ على التركيز: ذكّر التلاميذ على مواصلة عمل التركيز على المهمة الموكلة إليه على سبيل المثال يمكنك متابعة الاتجاهات أو تعيين شركاء التعليم، هذه الممارسات يمكن أن تكون موجهة إلى التلاميذ أو في قاعة التدريس بأكملها.

33- متابعة الاتجاهات، فاعلية المدرسين من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أيضا الدليل عليها مع متابعة الاتجاهات:

ت- توجيهات شفوية إضافية: بعد إعطاء توجيهات إلى الفئة ككل، تقدم توجيهات شفوية إضافية للتلاميذ الذين من اضطراب (ADHD).

ث- توجيهات خطية: متابعة الاتجاهات في الكتابة، وتثبيته وتطبيقه وتذكير التلميذ في صفه على طول السبورة إذا نسى المهمة.

34- انخفاض مستوى الضوضاء: رصد مستوى الضوضاء في الفصل الدراسي وتقييم الملاحظات التصحيحية، حسب الاقتضاء، إذا تجاوز مستوى الضوضاء على مستوى المناسبة لنوع الدرس تذكير جميع التلاميذ بقواعد السلوك في بداية الدرس.

35- تقسيم العمل إلى وحدات أصغر: تقسيم المهام إلى أصغر وأقل تعقيداً.

36- يتم قراءة الدرس أكثر من مرة مع مراعاة جذب انتباه التلميذ، والقراءة توجه للجميع، ومن ثم يكلف التلاميذ بالقراءة فقرة فقرة مع تعزيز القراءة بشكل مباشر.

37- ربط المفردات بأشياء مادية محسوسة من الواقع أو بموقف واقعي معين يؤدي إلى فهم الطلبة.

38- إبراز النقاط الرئيسية أي الكلمات الرئيسية في التعليمات أوراق العمل لمساعدة التلميذ الذي يعاني من اضطراب (ADHD) التركيز على الاتجاهات.

39- التعامل مع الأفكار الرئيسية البسيطة للدرس وصولا إلى تشكيل فهم مبسط لديهم.

40- إزالة أو تقليل تكرار الاختبارات الموقوتة، توقيت الاختبارات التي قد لا تسمح للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) على إظهار ما كانوا يعرفون بالفعل بسبب الانشغال في الوقت المنقضي، السماح لهم بالمزيد من الوقت لاستكمال الاختبارات من أجل القضاء على "**اختبار القلق**" وتوفر لهم فرصا طرقاً أخرى ، أو اختيار الأشكال للتعبير عن المعرفة.

41- تحديد عدد المرات التي يصيب فيها المتعلم وعدد المرات التي يخطئ بها.

42- استخدام الإجراءات السلوكية المتمثلة في التعزيز الايجابي والعقاب الإيجابي.

د. إنهاء الدرس:

6- تلخيص النقاط الرئيسية.

7- فاعلية المدرسين في اختتام الدروس عن طريق تقديم إنذار مسبق أن الدرس هو عند انتهاء مهام التحقق عن ما لا يقل عن بعض التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD) أو إرشاد التلاميذ كيفية الاستعداد لبدء النشاط الآتي.

8- توفير تحذيرات مسبقة: تقديم إخطار مسبق يُعلن عن نهاية الدرس بـ:(5 أو 10 دقائق) قبل نهايته ، قد يحتاج التلاميذ الذين يعانون من اضطراب (ADHD)إلى معرفة مقدار الوقت في بداية الدرس ثمّ كم من الوقت أن تنجز.

9- فحص المهام باكتمال التكليفات على الأقل بعض التلاميذ باستعراض ما تعلموه خلال الدرس والتعرف على مدى استعداد هذه الفئة من التلاميذ لكيفية التخطيط للدرس التالي.

10- عرض الدرس القادم بإرشاد التلاميذ إلى كيفية الاستعداد لبدء الدرس القادم.

وغالبا التلاميذ الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط سوف يتأثرون بواحدة أو أكثر من الخطوات الآتية باختصار: أبدأ المهمة – أستمر في المهمة – أكمل المهمة – تنقل من مهمة إلى أخرى – تفاعل مع الآخرين – تتبع التعليمات – اعمل بدقة وفق المستوى العادي – رتب المهام ذات الخطوات المتعددة. في النقطة الموالية نموذج لحصة تدريسية في (مادة القراءة: فهم المقروء–

التراكيب اللغوية).

ملحوظة: يجب أن يُراعى في الحصة كل شروط وخطوات الإستراتيجية في تدريس هذه الفئة من التلاميذ في القسم مع التلاميذ العاديين .خصوصا العناصر الأساسية والمتمثلة في التعديلات الصفية التي يدخلها المعلم في الصف مع هذه الفئة من التلاميذ التعليمات الشفوية والواضحة معهم. التعزيزات والمحفزات الايجابية لهم من حين إلى أخر أثناء قيامهم بالمهمة حتى يزيد من ثقته بنفسه ويُنهي المهمة بسلام.

14.نموذج لتطبيق الإستراتيجية:

الفئة المستهدفة : تلميذ يعاني من اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

المادة : القراءة.

المحور : السلوك الاتجاهي التعاون.

الموضوع: تهتز الأرض.

الكفاءة القاعدية للمهمات المنهجية :

1- القدرة على معرفة فهم المكتوب فهما جيدا.

2- القدرة على توظيف الصيغ و التراكيب و التدريب على استعمالها في وضعيات مختلفة.

الرقم	الكفاءات (المهمات الجزئية)	تجزئة المهمات الفرعية	تصنيف المهمات	الأنشطة- الإجراءات- الوسائل...	التوقيت	معيار النجاح
01	أن يكون قادرا على فهم النص	-الإجابة على أسئلة تقيس فهم المقروء. -تطبيق المقروء في مواقف جديدة. -تحديد الإجابة الصحيحة من خلال السياق. -تحديد المعنى المناسب للجملة من خلال السياق.	-مهارة عقلية -جانب معرفي -مهارة عقلية لإجابات محددة باستخدام كلمات. -مهارة عقلية.	-ضع علامة (X) في الخانة المناسبة. -لقد شاهدت في التلفزة زلزالا ضرب جزيرة، تحدث عما رأيته. -أملأ الفراغ بالكلمة المناسبة. -استخرج من الفقرة الأخيرة العبارة التي تدل على تضامن المواطنين وأكتبها.	5د 15د 5د 5د	-يستطيع أن يحدد الأفكار الرئيسية للنص. -يستطيع أن يحدد فكرة عامة للنص.
02	أن يكون قادرا على توظيف الفعل المضارع المنصوب	-تحديد الإجابة الصحيحة من خلال السياق. -يميز الفعل المضارع المنصوب. -توظيف الفعل المضارع المنصوب في جمل من إنشاءه.	مهارة عقلية. -المهارات العقلية(التمييز). -مهارة عقلية (توظيف الفعل المضارع المنصوب في جمل)	-عين من بين الحروف التي تنصب الفعل المضارع ثم أنقلها في الخانات. -ضع خطا تحت الفعل المضارع المنصوب. -ايت بثلاث جمل في كل منها فعل مضارع منصوب.	5د 5د 10د	-يستطيع أن يعرب الفعل المضارع المنصوب في جمل. -يستطيع أن يميز الفعل المضارع المنصوب من الفعل المضارع المرفوع و المجزوم.

جدول رقم(01) :يوضح

مدى مناسبة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لمفهومها الإجرائي

خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لمفهومها الإجرائي	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح بديل
خطوات تدريس تحليل المهمة				

جدول رقم (02) : يوضح

مدى ملاءمة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لنموذج الدروس المقترحة

خطوات إستراتيجية تحليل المهمة ونموذج الدروس المقترحة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة	اقتراح بديل
النموذج المقترح للدروس				

جدول رقم (03) : يوضح

مدى ملاءمة خطوات إستراتيجية تحليل المهمة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

البدائل / الفكرة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة	اقتراح بديل
خطوات إستراتيجية تحليل المهمة و تلميذ السنة الرابعة ابتدائي				

جدول رقم (04) : يوضح

مدى مطابقة كل مهمة فرعية لجزئياتها

البدائل / الفكرة	مطابقة	مطابقة إلى حد ما	غير مطابقة	اقتراح بديل
تطابق المهمة الفرعية لجزئياتها				

جدول رقم (05) : يوضح

مدى ملاءمة مهارات تحليل المهمة و ما يقابلها من تصنيف للمهمة

البدائل / الفكرة	مطابقة	مطابقة إلى حد ما	غير مطابقة	اقتراح بديل
مهارات تحليل المهمة و ما يقابلها من تصنيف المهمة				

جدول رقم (06) : يوضح

مدى مطابقة الأنشطة و الإجراءات لكل مهمة فرعية

البدائل / الفكرة	مطابقة	مطابقة إلى حد ما	غير مطابقة	اقتراح بديل
الأنشطة والإجراءات لكل مهمة فرعية				

جدول رقم (07) :يوضح

مدى مناسبة معيار النجاح لكل مهمة فرعية

البدائل / الفكرة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	اقتراح بديل
معيار النجاح				

جدول خاص لملء بيانات المحكم :

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل	اسم المكان

ملحق رقم (23): يوضح قائمة أسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	جهة العمل	المخطط التجريبي	الاختبار التحصيلي	إستراتيجية تحليل المهمة كطريقة تدريس
01	د.خلادي يمينة	جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر	✓	–	✓
02	د.محمدي فوزية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر	✓	✓	✓
03	د.ئاسو صالح سعيد	دائرة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي/وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراق	✓	–	✓
04	د.زكرياء طه منصور	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي مصر	✓	–	✓
05	د.أحمد بقار	جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر	–	✓	–
06	أ.بن شاعة ابراهيم	مفتش التربية والتعليم –اللغة العربية– ورقلة الجزائر	–	✓	–