

جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

مدى فعالية برنامج إرشادي تدريبي في التخفيف من
فرط الحركة و تشتت الانتباه و تحسين التفكير
الإبداعي لدى تلاميذ الابتدائي (7-12) سنة

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الإرشاد و الصحة النفسية

إشراف الأستاذ :

أ.د. لحرش محمد

إعداد الطالبة:

بلمهدي فتيحة

السنة الجامعية: 2015/2016

شكر وتقدير

((من لا يشكر الناس لا يشكر الله))

أتقدم بخالص تشكراتي ، وتقديري إلى أستاذي
الفاضل الدكتور محمد لحرش الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، والذي
لم يبخل أبداً بوقته، وتوجيهاته السديدة، التي كان لها المساهمة الفاعلة في إنجاز
هذا العمل المتواضع. بارك الله في علمه و جعله دوما نبрасا يضيء طريق

الباحثين عن العلم .

كما أتقدم بشكري و تقديرى إلى أساتذتي الذين تفضلوا بتحكيم
البرنامج الإرشادي و مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه
و أفادوني بنصائحهم القيمة .
و لا يسعني إلا أن أتقدم بشكري الحار و امتناني إلى كل الأساتذة الكرام
الذين قدموا لي النصح و المشورة بكل سخاء كالأستاذ بحري نبيل
الأستاذ دوقة أحمد، الأستاذ بوطمين سمير.
كما لا أنسى أن أتفضل بأسمى معاني التقدير و الشكر إلى الأستاذة الدكتورة
أمينة عبد الله سليم بجامعة حلوان لمساعدتها و تشجيعها.
و نظرا لكل ما قدمه لي من مساعدة و تشجيع أشكر جزيل الشكر الأستاذ
صحراوي مدير مدرسة حفصة أم المؤمنين الذي وفر لي كل الظروف الممكنة
لإنجاز الجانب التطبيقي من البحث.
كما أشكر من صميم القلب الأستاذة الفاضلة لوراري وهيبة أستاذة الأدب العربي
التي سهرت على تصحيح الجانب اللغوي لهذا العمل.
في الأخير أتقدم بأرقى عبارات الشكر و التقدير و الامتنان
إلى الأساتذة المناقشين لقبولهم مناقشة هذا العمل.
إلى كل هؤلاء... إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل
تقبلوا مني كل التقدير و العرفان و الشكر.

الباحثة

إهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك و عظيم سلطانك.

إلى أبي الغالي الذي لم يتوانى عن تشجيعي و زرع في نفسي المثابرة و الإصرار

حفظه الله لنا تاجا فوق رؤوسنا.

إلى من يخجل العطاء من عطائها و يعجز الثناء عن ثنائها و يذهب الغناء

بلقائها...إلى أُمي الحبيبة أطال الله في عمرها.

إلى إخوتي و أخواتي الذين آزروني في مسيرتي خصوصا أختي حميدة التي

تقاسمت معي لحظات و عناء إخراج هذا العمل العلمي.

إلى زوجي ورفيق دربي الذي قاسمني آلامي ، وآمالي ، وإلى من تحلو الحياة

بوجودهن و يتلاشى التعب برويتهن إلى قرة عيني بناتي :

لبنى ، لينة ، و منى سدد الله خطاهن و أصلحهن في الدنيا و الآخرة.

إلى أهل زوجي خصوصا أُمي الغالية و أبي العزيز على قلبي اللذان

غمراني بحبهما و عطفهما.

إلى كل الزملاء و الأصدقاء في مسيرتي العلمية .

إلى كل طالب علم ..إلى من يجاهد بقلمه و أفكاره للسير إلى الإمام بعجلة العلم .

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع .

الباحث

فهرس المحتويات

كلمة شكر و تقدير

إهداء

فهرس الجداول

ملخص

مقدمة البحث.....أ.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

- 1- إشكالية البحث.....07
- 2- تساؤلات البحث.....21
- 3- فرضيات البحث.....21
- 4- أهداف البحث.....22
- 5- أهمية البحث.....23
- 6- أسباب اختيار البحث.....25
- 7- تحديد المفاهيم.....25

الجانب النظري

الفصل الثاني: فرط الحركة و تشتت الانتباه

- تمهيد..... 29
- 1- لمحة تاريخية.....30
 - 2- تعريف اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.....32
 - 3- انتشار الاضطراب.....36
 - 4- أنماط اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.....38
 - 5- أعراض اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.....39

- 6- أسباب اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه.....43
- 7- تطوّر الاضطراب.....52
- 8- تشخيص اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.....56
- 9- علاج اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.....59
- خلاصة.....67

الفصل الثالث: التفكير الإبداعي

- تمهيد.....69
- I. التفكير.....70
- 1- مهارات التفكير.....71
- 2- مستويات التفكير.....71
- 3- أنواع التفكير.....72
- 4- خصائص التفكير.....74
- II. الإبداع.....75
- 1- تعريف الإبداع.....75
- 2- التطوّر التاريخي لمفهوم الإبداع.....77
- 3- الإبداع و السدود الستة.....78
- 4- نظريات الإبداع.....80
- 5- مكوّنات الإبداع (أبعاد الإبداع).....81
- 6- مستويات الإبداع.....83
- 7- معوّقات الإبداع.....84
- 8- التدريب على الإبداع.....86
- III. التفكير الإبداعي.....87
- 1- تعريف التفكير الإبداعي.....87
- 2- أهميّة التفكير الإبداعي.....88
- 3- مميّزات التفكير الإبداعي.....89
- 4- مهارات التفكير الإبداعي.....90

94.....	5- مراحل العملية الإبداعية.
95.....	6- تنمية التفكير الإبداعي.
96.....	IV. علاقة الإبداع بفرط الحركة و تشتت الانتباه(ADHD).
98	خلاصة.

الفصل الرابع: الإرشاد النفسي

100.....	تمهيد.
101.....	I. الإرشاد النفسي.
101.....	1- تعريف الإرشاد النفسي.
103.....	2- خصائص الإرشاد.
104.....	3- الحاجة إلى الإرشاد النفسي.
106.....	4- أهداف الإرشاد النفسي.
107.....	5- المسلمات النفسية للإرشاد النفسي.
109.....	6- مناهج الإرشاد النفسي.
109.....	7- نظريات الإرشاد النفسي.
113.....	8- العلاقة الإرشادية.
114.....	9- خصائص العلاقة الإرشادية.
116.....	10- المهارات المطلوبة في العلاقة الإرشادية.
116.....	11- خطوات العملية الإرشادية.
117.....	12- أنواع الإرشاد النفسي.
119.....	13- صفات المرشد الفعّال.
121.....	14- مهارات الاتصال الأساسية للمرشد النفسي.
122.....	15- طرق الإرشاد.
124.....	16- مراحل الإرشاد الجماعي.
125.....	II. البرنامج الإرشادي.
125.....	1- مفهوم البرنامج الإرشادي.
126.....	2- أسس بناء البرنامج الإرشادي.

127.....	3- خدمات البرنامج الإرشادي.....
129.....	4- خصائص التخطيط للبرامج الإرشادية.....
129.....	5- محدّدات البرنامج الإرشادي.....
130.....	6- خطوات تخطيط البرامج الإرشادية.....
133.....	7- خطوات تقييم البرنامج الإرشادي.....
134.....	خلاصة.....

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث و إجراءاته

136.....	تمهيد.....
136.....	الإجراءات المنهجية للبحث.....
136.....	1- منهج البحث و تصميمه.....
136.....	1.1 . المنهج المعتمد في البحث.....
137.....	2.1. التصميم التجريبي.....
138.....	2- متغيرات الدراسة.....
139.....	3- الدراسة الاستطلاعية.....
141.....	4- مجموعة الدراسة الأساسية.....
144.....	5- أدوات القياس و جمع البيانات.....
145.....	1.5. مقياس SNAP. IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه.....
151.....	2.5. وصف مقياس SNAP-IV و خصائصه السيكومترية.....
152.....	3.5. حساب الخصائص السيكومترية لمقياس SNAP-IV في الدراسة الحالية.....
152	1.3.5. صدق مقياس SNAP-IV.....
160	2.3.5. ثبات مقياس SNAP-IV.....
161.....	4.5. مقياس " تورانس " للقدرات الابداعية (الصورة الشكلية).....
162.....	5.5. صدق الاختبار وثباته.....
162.....	1.5.5. دلالات الصدق والثبات في صورته الأصلية.....
163.....	2.5.5. دلالات الصدق والثبات للاختبار على البيئة العربية.....

164.....	3.5.5. دلالات الصديق والثبات في الجزائر
167.....	6- البرنامج الإرشادي
167.....	1.6. إجراءات بناء و تحكيم البرنامج الإرشادي
169.....	2.6. الخلفية النظرية للبرنامج
169.....	3.6. الأسلوب الإرشادي
169.....	1.4.6. الأهداف العامة للبرنامج المقترح
170.....	2.4.6. الأهداف الإجرائية للبرنامج
170.....	5.6. الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح
170.....	1.5.6. الأسس النفسية
171.....	2.5.6. الأسس البيولوجية
171.....	6.6. ملاحظات هامة حول البرنامج
172.....	7.6. إجراءات قبل البرنامج
172.....	8.6. برنامج الواجبات المنزلية
174.....	9.6. الإطار الزمني للجلسات الإرشادية
175.....	10.6. الإطار المكاني للجلسات الإرشادية
175.....	11.6. الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج
180.....	12.6. الأدوات الإحصائية المستخدمة
181.....	خلاصة

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

183.....	تمهيد
184.....	1. عرض نتائج تحليل الفرضية العامة الأولى
184.....	1.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الأولى
186.....	2.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثانية
189.....	3.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثالثة
191.....	4.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الرابعة

192.....	5.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى
193.....	6.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
194.....	8.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة
196.....	9.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة
197.....	10.1. مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى
212.....	2. عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة الثانية
213.....	1.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الأولى
215.....	2.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثانية
2017.....	3.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثالثة
219.....	4.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الرابعة
221.....	5.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى
222.....	6.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية
225.....	7.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة
226.....	8.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة
227.....	9.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية
236	عرض الحالة الأولى
241.....	عرض الحالة الثانية
244.....	خاتمة

قائمة المصادر المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
138	التصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي	01
143	خصائص المجموعة التجريبية	02
144	خصائص المجموعة الضابطة	03
148	معامل الثبات ألفا كرومباخ لمقياس SNAP-IV في البيئة الأمريكية	04
149	معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لمقياس SNAP-IV في البيئة الأمريكية	05
151	سلم تنقيط مقياس SNAP-IV	06
152	أبعاد مقياس SNAP-IV	07
154	أفراد عينة دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس SNAP-IV	08
155	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية لنسخة المعلمين لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه.	09
156	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية لنسخة الأولياء لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه	10
157	نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين بالنسبة لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء	11
158	نتائج اختبار (T-test) للمجموعات المستقلة المتجانسة لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء	12
159	نتائج اختبار Levene لتجانس العينتان بالنسبة لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة المعلمين.	13

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
159	نتائج اختبار (T- test) للعينات المستقلة المتجانسة لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة المعلمين.	14
160	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء المعلمين.	15
161	معامل الثبات لمقياس " تورانس "	16
162	صدق المقارنة الطرفية	17
185	نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس القبلي	18
185	نتائج T لدلالة الفروق في درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس القبلي	19
187	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة التجريبية قياس قبلي- بعدي	20
188	قيم (μ^2) و مستويات حجمها	21
188	قيم (T) و نتائج حساب (μ^2)	22
189	نتائج اختبار (Levene) لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس القبلي	23
190	نتائج T لدلالة الفروق في درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس القبلي	24
191	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة الضابطة قياس قبلي- بعدي	25
213	نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس القبلي	26
214	نتائج T لدلالة الفروق في درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس القبلي	27
216	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة التجريبية قياس قبلي بعدي	28
217	نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس البعدي	29
218	نتائج T لدلالة الفروق في درجات قدرات الأصالة، المرونة ،الطلاقة، التفاصيل و كذا المجموع الكلي لاختبار " تورنس " للتفكير الإبداعي لكل من العينة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.	30
220	نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة الضابطة قياس قبلي- بعدي	31

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى استقصاء مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي مقترح في التخفيف من أعراض اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و زيادة قدرات التفكير الإبداعي لدى مجموعة من التلاميذ . حيث تكونت مجموعة البحث من 16 تلميذ مقسمين بالتساوي إلى مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية . وقد تم الاعتماد على المنهج تجريبي للوصول إلى أهداف البحث . كما استخدم مقياس تورنس للتفكير الإبداعي و مقياس SNAP-IV نسخة الأولياء و المعلمين لفرط الحركة و تشتت الانتباه لجمع المعطيات . و قد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج على ما يلي :

- البرنامج الإرشادي المقترح فعال في التخفيف من أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه .
- البرنامج الإرشادي المقترح غير فعال في زيادة القدرات الإبداعية .

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها ختمت الباحثة الدراسة ببعض التوصيات .

Abstract:

The present study aims to investigate the effectiveness of a suggested counseling cognitive behavioral program in reducing symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder and enhancing creative thinking abilities of a group of pupils . so the research sample consisted of 16 pupils who were divided evenly into two Homogeneous groups, the control group (8 students) and the experimental group (8students).

The experimental methodology Has been used To achieve the objectives of the study . Besides, Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) and SNAP-IV Teacher and Parent Rating Scale of (ADHD) were used to collect data .

The **Statistical Analysis** of the results revealed that :

- The suggested counseling program was effective in reducing symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder .
- The suggested counseling program was ineffective in increasing creative thinking abilities .

Based on the results obtained from the study the researcher concluded the research with some recommendations .

مقدمة :

يمرّ الإنسان بمراحل عديدة أثناء نموه . و تعتبر مرحلة الطفولة أهم هذه المراحل لكونها المرحلة القاعدية التي يتشعب فيها بمختلف المهارات و يطور قدراته الفكرية، الاجتماعية و الانفعالية. فهي المرحلة التي تتفتح فيها جميع إمكانيات شخصية الطفل الجسمية و العقلية و تتفجر لديه طاقات كامنة تظهر من خلال سلوكاته و نشاطاته الحركية. لذا يعتبر الأطفال الذخيرة البشرية التي سعت معظم الأمم المتطورة إلى استثمارها و إنفاق ميزانيات ضخمة لإعدادها، لتكون الثروة المستقبلية التي ستعمل على حمل المشعل و المساهمة في المضي قدما في طريق الازدهار.

و رغم البراءة و البساطة التي تتميز بها مرحلة الطفولة إلا أنها لا تخلو من بعض المشاكل و الاضطرابات التي تواجه الأطفال و تؤثر على نموهم السليم ومن أهم المشكلات والاضطرابات التي غالبا ما تظهر في هذه المرحلة الاضطرابات السلوكية . فنظراً لعوامل عدّة تتقاسمها البيئة و الوراثة قد تتحرف هذه السلوكات عن المسار الصحي، فتتفجر تلك الإمكانيات الخارقة في غير محلّها فتضيع في سلوكات غير تكيفية تسبب الأذى للطفل و لمحيطه، إذ يصبح مشتت الانتباه كثير الحركة و النشاط لا يهتم و لا يكثرث بما حوله و هي أهم أعراض ما يطلق عليه اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و يعرف اختصاراً بـ (ADHD) .

تبدأ البوادر الأولى لـ (ADHD) بالظهور لدى الأطفال قبل دخول المدرسة، كما قد يعتقد الآباء أن سلوك أطفالهم مفرطي الحركة سلوك طبيعي، فيتأخر تشخيصه في معظم الحالات بعد دخول الطفل إلى المدرسة بناءً على ملاحظات المعلمين الذين يؤكدون أنّ سلوك الطفل و تصرفاته داخل القسم تختلف كثيراً عن سلوك أقرانه.

و يعدّ النشاط الزائد و تشتت الانتباه من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال

و مصدراً أساسياً لضيق وتوتر وانزعاج المحيطين بالطفل، حيث يعاني من هذا النشاط الزائد أولياء الأمور والمعلمين، ومما لاشك فيه أن سلوك هذا الطفل ومستوى نشاطه قد يؤثر على استجابات الوالدين والمعلمين والقائمين على رعاية الطفل، وعلى أسلوب معاملتهم له ، مما يؤثر على نموه ومستقبله العلمي والاجتماعي فيما بعد.

و قد عرّف الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع للاضطرابات العقلية هذا الاضطراب والمعروف اختصاراً بـ ADHD: (Attention Deficit and Hyperactivity Disorder) () اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة)، على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة، قبل 7 سنوات، في معظم الحالات و تتمثل أهم أعراضه بقصور الانتباه و سلوك النشاط الزائد مع الاندفاعية. وحتى يتم تشخيص الطفل على أنه مصاب بهذا الاضطراب فلا بد أن تكون أعراضه قد تركت أثراً سلبياً على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، الأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية والمعرفية، ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو سن الرشد.

و رغم تزايد انتشار اضطراب ADHD بين أوساط أطفال المدارس الابتدائية إلا أن البعض قد يبالغ في نسبة انتشاره إلى ما بين 3 % إلى 20%. فحسب آخر إحصائيات اعتمدتها الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال في موقعها بتاريخ 2 مارس 2015 ينتشر اضطراب ADHD بنسبة 7.2% بناءً على المسح الذي قامت به عبر عدة دراسات حول مختلف مناطق العالم .

بالإضافة إلى الأعراض الرئيسية للاضطراب، نجد أن الطفل المصاب بـ (ADHD) لا يهدأ أبداً، و تتميز أغلب حركاته بالعشوائية، كثير التملل في جلسته ، يسام و يضجر بسرعة، فوضوي بدرجة كبيرة و متسرع في اتخاذ القرارات، لا يهتم بالعلاقات و القواعد الاجتماعية مما يؤثر سلباً على علاقاته بالآخرين، كما يتسم بالعدوانية و سرعة الاستثارة.

و يرجع بعض الباحثين أسباب الاضطراب إلى عوامل بيولوجية عصبية راجعة إلى وجود اضطراب وظيفي في منطقة الفص الجبهي يؤثر على الوظائف التنفيذية للمصاب. كما يتبنى آخرون نظرية تأثير العوامل الاجتماعية كسوء المعاملة الوالدية الفقر، سوء التوافق المدرسي...الخ. فأيّ ما كان مصدر الاضطراب، عدم الفهم الجيد لطبيعته أو عدم التكفل اللازم بالطفل في الوقت المناسب سيترتب عليه حتماً أضراراً وخيمة قد تنزلق بالطفل إلى عالم الإجرام في مراحل المراهقة و الرشد، و بالتالي تفتك بصحة المجتمع و تزعزع استقراره. فقد أكدت العديد من الدراسات التي سيأتي ذكرها فيما بعد أن مآل هذه الشريحة من المجتمع هو الانحراف و سوء التوافق النفسي و الاجتماعي و الفشل الأكاديمي. كما يتسبب معظمهم في حوادث خطيرة نظراً لعدم تركيزهم و تشتت انتباههم. و يلجأ الكثير منهم إلى تعاطي المخدرات و الكحول هروباً من عجزهم في تحقيق الاستقرار الأسري و المهني. هذا طبعاً إذا لم يتم التكفل بهم و توفير العلاجات اللازمة.

و يعتبر العلاج الدوائي الخط القاعدي الأول في العلاج عند معظم الحالات خصوصاً تلك التي بلغت الأعراض فيها درجة متقدمة أنهكت المصاب و ذويه و المحيطين به. إلا أنّ الآثار الجانبية الناتجة عنه تدفع بالكثير من الأولياء إلى البحث عن حلول بديلة أو تكميلية تساهم أكثر في تحسين السلوك و الوظائف المعرفية للمصاب، حيث يتجه الكثير من المختصين إلى تبني العلاج المعرفي السلوكي و تقنياته التي أعطت نتائجها الإيجابية على مرّ السنين، أملاً في تعديل سلوك ذوي ADHD. كما ينصح الكثير من الباحثين الأولياء إلى اعتماد التربية الحركية و مختلف الرياضات لتحسين الوظائف العقلية انطلاقاً من الفرض القائل أن عقل الإنسان يتميز بالمرونة العصبية و أن الحركات الرياضية المنتظمة تساهم في إحداث توازن بين فصي الدماغ و هذا ما تم إثباته في عدة دراسات سيأتي ذكر بعضها لاحقاً. فكما يُقال " العقل السليم في الجسم السليم " . و الجدير بالذكر أنّه رغم ما يتسم به المصابون بـ ADHD من اضطرابات

سلوكية و معرفية، إلا أنهم يتميزون بالفضول الشديد و بعض بواذر الإبداع و هذا ما لمستته شخصياً من خلال تعاملي مع التلاميذ حيث لاحظت أن الذين بدت أعراض ADHD واضحة لديهم و الذين غالباً ما يسعون إلى بث الفوضى و زعزعة استقرار الحصة الدراسية يقومون بذلك بطريقة إبداعية و مبتكرة في معظم الأحيان . قد يدعو الأمر للاستغراب لكن العديد من الأبحاث و الدراسات توصلت إلى نتائج تؤكد أن هناك علاقة بين الإبداع و ADHD. فربما حدة الاضطراب السلوكي و عدم سعة صدر المحيطين بالطفل وكذا عدم تفهم طبيعة الاضطراب جعلت العديد يرى الجزء الفارغ من الكأس أي نركز انتباهنا في الصفات السلبية للطفل المصاب بـ ADHD و إغفال الجانب الايجابي الذي قد يُثمر الخير الكثير و تعود ثماره على المجتمع. فلولا سعة رحب " أم إديسون" التي تفهمت قدرات ابنها وعملت على رعايتها و تربيتها بعدما طُرد من المدرسة بسبب فشله الدراسي الناتج عن فرط حركته لما أصبحنا نتمتع الآن بنعمة المصباح.

من هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث و المتمثلة في إعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي و الذي سنحاول من خلاله أن نقلل من النشاط و الطاقة الزائدة السلبية التي تُصرف أو بالأحرى تضيع في سلوكيات غير توافقية وتخريرية ونحولها، أو نعرّز بها ملكة الإبداع و الابتكار لدى الطفل. و ذلك من خلال توعية الأولياء وإرشادهم إلى الطرق المثلى للتعامل مع هذه الفئة من الأطفال التي تحتاج إلى رعاية خاصة و تفهم أكبر . كما سنحاول تدريب هؤلاء الأطفال و تعليمهم سلوكيات تكيفية و تقنيات تسمح لهم بالاندماج أكثر في الوسط المدرسي و الأسري من خلال التدريب على التحكم في المشاعر السالبة و التركيز ونفض الغبار من على موهبة التفكير الإبداعي عندهم. ويكون ذلك من خلال الاعتماد على تقنيات و أساليب متعدّدة أثبتت نجاعتها كتقنيات العلاج السلوكي المعرفي و برنامج الجميز العقلي و المتمثل في مجموعة من الحركات

الرياضية الهادفة و المدروسة مقرونة بتقنيات التأمل، الاسترخاء، و التنفس، والتي تعمل أيضا على تحسين الوظائف المعرفية و تطوير القدرات الإبداعية.

و يتكوّن هذا البحث من جانبين هما الجانب النظري و الجانب التطبيقي .

الجانب النظري يتكوّن من أربعة فصول حيث سنعرض في **الفصل الأول** الإطار النظري العام للدراسة و المتمثل في إشكالية البحث و تساؤلاتها و فرضياتها، أهداف و أهمية الدراسة و كذا تحديد المفاهيم ، أمّا **الفصل الثاني** فسننطلق فيه إلى موضوع النشاط الزائد و تشتت الانتباه من خلال إلقاء الضوء على أسبابه و أعراضه، كذلك أهم سبل علاجه و التخفيف من حدّته، في حين سيكون التفكير الإبداعي و ما قيل عنه من تعاريف و تناولات نظرية، أنواعه و طرق تنميته موضوع **الفصل الثالث**. و **عن الفصل الرابع** فسنحاول أن نتطرق فيه إلى البرنامج الإرشادي و ما يحتويه من جلسات و التقنيات المستعملة في مختلف الجلسات.

في حين يتكوّن الجانب التطبيقي من فصلين هما **الفصل الخامس** الذي نعرض من خلاله منهجية البحث و الوسائل و الأدوات التي سنقوم بالاعتماد عليها لجمع البيانات و كذا إلى الإطار المكاني و الزماني و الإجراءات المتبعة للقيام بالبحث أمّا **الفصل السادس** فسنعرض فيه النتائج المتوصل إليها كما سنقوم بمناقشتها و تفسيرها على ضوء ما جاء في الدراسات السابقة وأدبيات الإطار النظري. و في الأخير بلورنا أهم ما جاء في البحث و نتائجه من خلال الخاتمة التي اتبعناها ببعض التوصيات التي من شأنها أن تُفَعِّل النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول:

الإطار العام للبحث

1- إشكالية البحث :

يتأثر الإنسان منذ المرحلة الجنينية بمجموعة من العوامل و الظروف في مختلف مراحل حياته، إذ أنّ كلّ مرحلة يمرّ بها لها علاقة وطيدة بالتّي سبقتها فتأثر مرحلة ما من مراحل النمو سيؤثر حتماً على المراحل اللاحقة، لذا تُعتبر مرحلة الطفولة من أهم تلك المراحل إذ تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الفرد لكونها حجر الأساس الذي تُبنى عليه و تميّزها بالحساسية الشديدة. ففي تلك المرحلة تبدأ البوادر الأولى من صقل شخصية الفرد من خلال العمليات النمائية السريعة التي يمر بها الطفل في كلّ السمات: العقلية، الجسمية، الاجتماعية، الانفعالية... و التي تظهر من خلال سلوكاته اليومية، كما تظهر من خلال تواصله مع الآخرين، طريقته في حلّ المشكلات و تعامله مع المواقف الجديدة عاكساً بذلك قدراته العقلية .

رغم أن هذه المرحلة تتميز بالنشاط و اللعب إلاّ أن الكثير من الأولياء و المعلمين يشكون من حركة الأطفال الزائدة ويعتقدون أن سلوكهم غير طبيعي لكن كثرة الحركة ليس دائماً معياراً للمرض و الاضطراب كما يعتقد بعض الأولياء و المعلمين. فحسب (الخشمي، 2004) حركة الأطفال قد تكون دليل الحيوية والنشاط ، خاصة لأولئك الصغار الذين بدءوا حديثاً في المشي وغمرتهم السعادة في اكتساب مهارة جديدة وهي المشي والجري والوصول للأشياء، فنرى الطفل يجري هنا وهناك ويكتشف هذا المكان أو ذاك. وقد تكون الحركة الكثيرة داخل الفصل الدراسي إشارة إلى ارتفاع معدل الذكاء لأولئك الصغار الذين يقيّدونهم منهج دراسي موجه لمتوسطي الذكاء. لكن الحركة الزائدة ربّما تشير إلى انخفاض مستوى الذكاء عند بعض الأطفال فيعبرعن محدودية قدراته في التعامل مع أمور الحياة اليومية والأعباء الدراسية بزيادة في حركته .

كما يمكن أن تكون بعض العوامل الخارجية المحيطة بالطفل كالمشاكل الأسرية، إهمال الوالدين، الفقر، ضيق السكن ... الخ السبب وراء الحركة المفرطة للطفل الذي

يتبنّاها كوسيلة لرفض الواقع الذي يعيش فيه و كلغة يعبر من خلالها عن كينونته و حقّه في الاهتمام به. فحسب (مشيرة اليوسيفي، 2005) يعبر الأطفال عن إحساسهم بالكآبة وإحباطهم وعدم استقرارهم الأسري والعاطفي بالحركة الزائدة . كما أنّهم قد يعبرون عن عدم توافقهم الدراسي حينما يكون العبء الدراسي فوق طاقتهم بالحركة الزائدة. و يكون هذا النوع من النشاط الزائد طريقة للتعبير السلوكي عن قلق الطفل و انزعاجه و هو غالبا مؤقت و ظرفي سرعان ما يزول بزوال مسبباته.

قد يتجاوز نشاط وسلوك الطفل حدود المعدل الطبيعي بكثير و بصفة ملفتة للانتباه تبعث على القلق، إذ يصبح طفلاً مفرط النشاط و مشتت الانتباه ، فوضوي، كثير العناد، لا يستجيب للتعليمات لدرجة تدفع بالأولياء والمعلمين لطلب النجدة من المختصين. ليتمّ تشخيصه على أنّه مصاب باضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و الذي يعرف اختصاراً بـ (ADHD) .

فحسب (مجدي الدسوقي، 2006) يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد أحد الاضطرابات الخطيرة في ميدان الصحة النفسية ، و الأطفال المصابون به يعانون من مصاعب في الانتباه ، و مصاعب في التحكم في الاندفاع و ضبط مستوى النشاط . كل ذلك يؤدي إلى إعاقة خطيرة في الأداء الوظيفي في حياتهم اليومية متمثلاً في أدائهم في الفصول الدراسية ، و علاقاتهم بالرفاق أو الأقران و علاقاتهم الأسرية ، علاوة على ذلك فإن هؤلاء الأطفال يكونون عرضة للخطر من جراء مجموعة متسقة من المشكلات كمراهقين أو راشدين فيما بعد .

كما يرى (يوسف جلال، 2000) أن الأطفال ذوي النشاط الزائد يتصفون بصفات أساسية وهي الحركة المستمرة، وتشتت الانتباه، والاندفاعية، و صفات ثانوية وهي المزاج المضطرب، واللامبالاة، وضعف الثقة بالنفس، والغيرة الشديدة، وانخفاض

التحصيل الدراسي، وضعف العلاقات الاجتماعية، والفوضى، والطيش، والاضطراب الانفعالي.

أما عن انتشار الاضطراب فيؤكد كل من (Willcut, 2012) و (Polanczyk 2007) أن معدل انتشار ADHD في العالم يتراوح بين 5.29% إلى 7.2% عند الأطفال و المراهقين الأقل من 18 سنة و يرجعان هذا التفاوت في نسب الانتشار إلى عدة عوامل منها الثقافية، منهجية البحث، و سائل التشخيص و مرجعية التشخيص. و تتوافق هذه

النتائج مع ما توصل إليه (Rae Thomas et al, 2014) في دراسة تحليلية لـ 175 بحث أكاديمي حول تقدير انتشار اضطراب ADHD الذي بلغ متوسط انتشاره 7.2%. و يرى (Blondeau et al, 2009) أن اضطراب ADHD أعُتبر و لفترة طويلة من الاضطرابات التي تصيب الأطفال و المراهقين و التي يتم تشخيصها غالبا في السنوات الأولى من النمو، في حين لم تكن معروفة، أو بالأحرى مشخصّة من بين الاضطرابات التي قد يعاني منها الراشد. إلا أن هناك العديد من الدلائل الإكلينيكية العصبية النفسية، التشريحية، الوراثية و الدراسات الطولية التي أجريت تؤكد أن ADHD قد يستمر إلى مرحلة الرشد عند العديد من الأطفال و يحتاج إلى عناية و علاج.

فحسب (Barkly, 1990) فإن 80% من أطفال المدارس المصابين بـ ADHD تستمر لديهم أعراض الاضطراب حتى سن المراهقة ، و 30% - 65% سوف تبقى لديهم الأعراض حتى سنّ الرشد. و يضيف (Andrew Merwood et al, 2013) أن ADHD يستمر إلى مرحلة الرشد عند ما يقارب ثلثي الحالات بنسبة انتشار تقدر بـ 2.5%.

و لعل النتائج السلبية و الآثار البالغة التي يتركها اضطراب ADHD على الفرد و المجتمع إذا لم يتلق المصاب التكفل اللازم في الوقت المناسب دفعت العديد

من الباحثين و المختصين إلى تسليط الضوء على المشاكل و المخاطر التي يتعرض لها و يسببها المصابون بـ ADHD .

فقد توصلت دراسة (walcott , 2004) إلى أنّ الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة وتشتت الانتباه يعانون من عجز كبير في التواصل الاجتماعي فهم غير قادرين على كبح مشاعرهم وسلوكياتهم السلبية و السيطرة عليها. كما جاء في دراسة (Don Francesco et al , 2011) أنّ هذه الفئة أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب ثنائي القطب بنسبة 16.7 % مقارنة بالأطفال العاديين بنسبة 1%.

وحسب (Barkley et al , 2010) أنّ الراشدين المصابين بـ ADHD متأثرون بدرجة كبيرة بالاضطرابات المعرفية المزمنة التي تعترهم، ممّا تؤثر سلباً على حياتهم في عدّة جوانب، إذ يميلون أحياناً إلى الشذوذ كما تتزاحم الأفكار في أذهانهم و يجدون صعوبات في انجاز المهام المنوطة بهم، مشتتون، يجدون صعوبة في إدارة الوقت أمّا الأعمال الإدارية فتشعرهم بالاشمئزاز كما أنّ الكثير منهم يعاني مشاكل مالية.

أمّا (Annick Vincent et al , 2013) فيؤكد على خطورة نتائج أعراض ADHD على الفرد، و أنّ الاضطراب يزيد من احتمال وقوع الحوادث الخطيرة كالرضوض الدماغية و حوادث المرور، فالشباب المصاب بـ ADHD يعيش بصعوبة المرحلة الانتقالية للاعتماد على نفسه و تنظيم حياته ، إذ أنّ إدارة التوازن بين الأسرة و العمل أمر صعب بالنسبة له، كما يضجر من أداء الأعمال الروتينية. في حين شعوره بالاستشارة و تزاحم الأفكار يصيبه بالأرق المزمن و التعب الفكري، كما يعاني ذوو ADHD من المشاكل المالية نتيجة صعوبة الاستقرار العائلي .

و من بين المشاكل التي يقع فيها المصاب بـ ADHD هو المخاطرة في اتخاذ القرار والذي ينتج عنه غالباً أضرار وخيمة، ففي دراسة لـ (S Mtthies et al , 2012) استقصوا المخاطرة في اتخاذ القرار عند الأفراد المصابين بـ ADHD التي تؤدي إلى نتائج

سلبية نفسية، اجتماعية و صحية، حيث توصّلوا إلى أنّ أفراد العيّنة المصابين بـ ADHD يختارون القرارات الأكثر خطورة و التي قد تكون على المدى القريب سريعة و لكن لها نتائج سلبية على المدى البعيد. أمّا في دراسة تحليلية لـ (Truls Vaa 2014) لـ 16 دراسة فتوصلت إلى 32 نتيجة أكّدت كلّها على وجود علاقة بين حوادث المرور و اضطراب ADHD عند السائقين، حيث تبلغ نسبة حوادث المرور عندهم أربعة أضعاف مقارنة مع السائقين العاديين. كما تزيد نسبة الخطر عند السائقين المصابين بـ ADHD المقرونيين باضطرابات سلوكية أو اضطرابات معرفية.

و رغم تصنيف العديد من الباحثين و العلماء اضطراب ADHD على أنّه يزيد من صعوبات التعلّم، إلّا أن الطفل المريض لا يعاني من مشاكل في الوظائف المعرفية و القدرات الذهنية كالذكاء ، فكثير من الأطفال المصابين بـ ADHD لديهم نسبة ذكاء متوسطة أو قد تكون عالية ، بل ذهبت بعض الدراسات إلى أبعد من ذلك لتؤكد أنّ هؤلاء الأطفال يتميزون بقدرات إبداعية ملفتة للانتباه تتجاوز ما يتسم به أقرانهم العاديين من إبداع.

فحسب نتائج دراسات كل من (Sabrina E B et al ,2005, Reader et al 1994 , Schwean S et al 1993) أكدوا أنّ الأطفال المصابين بـ ADHD لديهم نسبة ذكاء عادية مقارنة مع الأصحاء. كما يؤكد (Cramond, 1995) أنّ العديد من العلماء و الأشخاص المبدعين، بدت لديهم أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه واضحة، "كإديسون" الذي طُرد من المدرسة بسبب عدم انتباهه و تسبّب في الإزعاج المتواصل أثناء الدرس، بالإضافة إلى "أينشتاين" و "ليوناردو ديفنشي".

ففي دراسة لـ (Cramond, 1995) توصّل إلى أنّ العديد من أعراض فرط الحركة، كالاندفاعية، المزاج المتقلب، العجز في المهارات الاجتماعية و انخفاض التحصيل الدراسي، يمكن أن تكون أيضا من مؤشرات القدرات الإبداعية.

كما أكدت دراسة (Dione Healey et Julia Rucklidge, 2006) وجود علاقة بين ADHD و الإبداع. إذ أنّ أفراد العيّنة المبدعين أبدوا العديد من مظاهر اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه ، لكن بدرجة أقل، بحيث لا تعيق القدرات العقلية، كما تحصل الأطفال ذوو فرط الحركة و تشتت الانتباه على درجات أعلى من الأطفال العاديين على مقياس " تورنس " للإبداع.

أما (PH courtet et D. castelnau, 2003) فيضيفان أنّ الحديث عن العلاقة المباشرة التي تربط العبقرية بالجنون يعود بجذوره إلى عهد أرسطو، و يوفر الرصيد العلمي عدّة دلائل تؤيد الفكرة القائلة أنّ الإبداع يترافق مع بعض الاضطرابات العقلية، فمعظم الدراسات العلمية التي تطرقت للموضوع تحدثت عن اقتران أعراض الفصام مع سمات الكتابة الإبداعية، كما أنّ الاكتئاب ثنائي القطب من الاضطرابات الشائعة عند الكتّاب المبدعين. و تشير بعض الأبحاث إلى أنّ عدم الاستقرار الانفعالي قد يُساهم في ظهور الإبداع. فبعض السمات العاطفية و المعرفية التي يتصفّون بها تتواجد في العملية الإبداعية.

و تضيف (Lara Hones, 2010) أنّ الطلبة ذوو ADHD غالبا ما يتحصّلون على علامات أقل من أقرانهم العاديين في المدرسة إلّا أنّ قدراتهم في التعامل بطريقة إبداعية مع العديد من المواضيع تتعدّى قدرات أقرانهم العاديين، إذ يسعون لصقل معارفهم بطريقتهم الخاصة، و يدفعهم فضولهم لتجاوز ما هو معلوم بطرح أسئلة غير اعتيادية، هذا ما يجعله طفلاً موهوباً.

و يرى (Remi Hadel, 2015) أنّ هناك كمّ هائل من الدلائل التي تؤكد أنّ العديد من المشاكل الناتجة عن الاختلال الوظيفي في المنطقة الجبهية التنفيذية للقشرة المخية مرتبطة بتعزيز بعض أنواع الإبداع، ففي دراسة لـ (White and Shah 2006) أظهرت النتائج أنّ

أفراد العينة المصابين بـ ADHD كان انجازهم أحسن من العاديين في اختبار الإبداع التباعدي الذي يتطلب إعطاء أفكار متنوعة.

في حين اهتمت دراسة (White A and Shah, 2011) بدراسة نوع الإبداع لدى الأطفال المصابين بـ ADHD مقارنة بالأطفال العاديين، حيث توصلوا إلى أن الأطفال المصابين بـ ADHD يتمتعون بالتفكير الإبداعي المنتج للأفكار الجديدة، في الوقت الذي يميل فيه الأطفال العاديون إلى التفكير الإبداعي المطور و الموضح للأفكار ... وحسب نفس الباحثين، يمكن إرجاع عدم وجود علاقة مباشرة بين الإبداع و ADHD في نتائج بعض الدراسات إلى عدم اعتمادهم على الاختبارات غير اللفظية. كما يؤكدان من خلال الدراسات التي قاما بها أن الأطفال ذوو ADHD بارعون أكثر في اختبارات الأصالة و يرجعون ذلك إلى افتقار هؤلاء الأطفال للضبط الذاتي و وجود صعوبات في التركيز و التي قد تؤدي إلى العشوائية في التفكير (بدون قيود) و التي قد تؤدي بدورها إلى توليد أفكار أصيلة . كما سعى كل من (Healey .Dand Ruclidge, 2006) إلى معرفة العلاقة التي تربط كل من مظاهر الإبداع، أعراض ADHD و الوظيفة النفسية العصبية عند الأطفال المصابين بـ ADHD، حيث أظهرت النتائج أن 40% من الأطفال المبدعين بدت عليهم أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه، كما أظهر كل من الأطفال المبدعين و المصابين بـ ADHD عجز في بعض الوظائف النفسية العصبية (السرعة في تسمية الأشياء، زمن رد الفعل...).

ولعل الإحاف و اللامبالاة الذي يعاني منهما هؤلاء الأطفال من قبل المحيطين بهم و شعورهم بالإحباط و القلق من المشاكل التي تحيط بهم في البيت و المدرسة و عدم تفهم طبيعة اضطرابهم و قدراتهم الإبداعية الكامنة التي تفجرت إلى نشاط زائد ما هو في حقيقة الأمر إلا رسالة داخلية يعبر من خلالها الطفل عن حاجته للتقدير و الاهتمام.

لذا وجب الاهتمام أكثر بهذه الفئة و التكفل بها، بل استغلال و تطوير قدراتها الداخلية للاستفادة منها في بناء المجتمع و إلّا أصبحت مصدراً للإجرام و الآفات الاجتماعية.

حيث يشير كل من (Kays et al, 2013 و Wittchen et Blanca Bolea et al 2014

2011, al و Lichtenstein et al, 2012) إلى خطورة عدم الاهتمام بعلاج المصابين بـ ADHD إذ يُجمع كلهم على أنّ الفشل في التكفل بهذه الفئة خصوصاً في مرحلة الرشد، يدفع المجتمع ثمنه غالياً و سيكلفه الكثير لأجل إصلاح المسائل المترتبة عن ذلك، فالراشدون المصابون بـ ADHD غالباً ما يشكلون ثقلًا و عالة على المجتمع لعدم استقرارهم مهنيًا، اجتماعيًا و أسريًا. فهم معرضون للبطالة أكثر من غيرهم أو يتغيّبون عن العمل بكثرة. كما يتجهون إلى تعاطي المخدرات و الكحول

و يفشلون في تحقيق انجازات أكاديمية، أما على الصعيد الاجتماعي فكثيراً ما يعجزون عن التوافق اجتماعياً و يشكون من كثرة الصراعات الأسرية و الزوجية.

والشائع أنّ أول مراحل التكفل باضطراب ADHD يبدأ غالباً بوصف العقاقير المنشطة الطبية لضمان استقرار الحالة و تخفيف الأعراض بغية تحسين الوظائف المعرفية و مساعدة المريض على تحسين سلوكه و بالتالي التوافق أكثر في المجتمع .

فقد قامت (Veronica Contini et al, 2013) بدراسة محتوى 5 دراسات تطرقت إلى دور "Methyphenidate" كدواء يوصف دائماً كعلاج أولي لحالات فرط الحركة و تشتت الانتباه عند الراشدين. و هي الدراسات الوحيدة المتوفرة حتى نهاية جانفي 2012. و قد أسفرت نتائج هذه الدراسات أن لهذا العقار آثاراً جانبية سلبية كثيرة. و حسب دراسة (Eric Miek et al 2013) الذي قام بتحليل محتوى أكثر من 20 دراسة ما بين (1979 و 2012) اهتمت باستقصاء الآثار الجانبية للمنشطات التي يتناولها المصابون بـ ADHD على ضربات القلب و الضغط الدموي. فبعد التحليل العاملي لنتائج الدراسات استنتج الباحثون أن الأدوية المنشطة (CNS) تزيد من ضربات القلب و ضغط الدم.

من منطلق أن العلاج الكيميائي له آثار جانبية قد تجعله يخطئ أكثر مما يصيب و يؤثر على صحة المصاب، عمل العديد من الباحثين بل حتى الأولياء إلى إيجاد تقنيات جديدة قد تكون بديلة أو على الأقل مساعدة للعلاج الدوائي. حسب (Valerie Adrian 2014)، يعود الرصيد الكلينيكي الحالي المتوفر عن الاضطراب إلى التطور العلمي و الدراسات العديدة التي تطرقت للموضوع و التي أكدت على تعدد العوامل المسببة للاضطراب من عوامل عصبية و أخرى نفسية. مما يرجح العلاج المتعدد الوسائل كحل أمثل للتقليل من الأعراض.

كما قام كل من (Edwards C et Howlett, 2013) بتحليل محتوى 12 دراسة حول اتجاه الأولياء نحو فعالية مختلف العلاجات الممكنة لاضطراب ADHD، حيث توصلوا إلى أن سعي الأولياء لعلاج أبنائهم تعدى حدود العلاج الكيميائي بحثا عن تقنيات بديلة تكون فعالة أكثر في التقليل من حدة الاضطرابات .

و من بين أشهر الاتجاهات أو بالأحرى العلاجات التي يتبناها العديد من المختصين لعلاج المصابين بـ ADHD و كذا توعية أولياءهم العلاج السلوكي المعرفي الذي أثبتت تقنياته نجاعتها في التخفيف من الأعراض السلوكية و المعرفية للاضطراب .

في دراسة لـ (Soraya Abedi et al, 2013) عملت على تقصي مدى فعالية برنامج تدريب الأولياء على الأمومية الإيجابية على أعراض ADHD، حيث تمثل أفراد العينة في 25 أمّا لأطفال مصابين بـ ADHD حضرن جلسات برنامج إرشادي يتكون من 8 جلسات بمعدل جلسنتين في الأسبوع ساعة لكل جلسة، و قد أظهر التحليل العاملي للمعطيات فعالية البرنامج في تخفيض درجة أعراض ADHD.

و لمعرفة مدى تأثير العلاج المعرفي السلوكي في تحسين سلوك ذوي اضطراب ADHD قام كل من (Jessica Bramham, 2009) , (Houghton et al, 2013) و (Talja Hirvikoski et al, 2011) باستقصاء فعالية التقنيات المعرفية السلوكية من خلال بناء

برامج موجهة لهذه الفئة ، حيث خلصت النتائج إلى تحسن كبير في الفعالية الذاتية و تقييم الذات و كذا تحسن السلوك و الانتباه لدى أفراد المجموعات التجريبية .

أما الدراسات العربية التي تطرقت للموضوع فنذكر منها دراسة ضياء منير 1987 الذي استقصى فعالية برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى مجموعة من أطفال المدرسة الابتدائية تكونت من 54 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 9 و 11 سنة . و توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في خفض النشاط الزائد لدى أفراد مجموعة البحث .

دراسة ختام أبو الشوارب 2013 التي طبقت برنامج إرشادي يعتمد على تقنيات معرفية سلوكية على مجموعة تجريبية تكونت من 13 طفل من أطفال الروضة ممن يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه . حيث خلصت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في التخفيف من أعراض الاضطراب . أما عن دراسة أمينة إبراهيم شلبي 2009 فقد تمثلت في تطبيق برنامج فردي معرفي سلوكي تربوي على مجموعة تجريبية تكونت من 4 تلاميذ من مفرطي الحركة و مشتتي الانتباه . و خلصت النتائج إلى فعالية البرنامج المطبق في التقليل من درجة الأعراض .

كما نذكر دراسة محمدي فوزية 2011 التي هدفت إلى تصميم برنامجين تدريبيين لتعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه ، وتعديل صعوبة الكتابة وتطبيقهما على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي . و قد تكونت مجموعة البحث التي طبق عليها البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الموجه لتعديل سلوك مفرطي الحركة من 20 تلميذ مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية . و توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي لتعديل سلوك أفراد العينة التجريبية . أما دراسة بن حفيظ مفيدة 2014 التي طبقت برنامج ميثا معرفي على حالة واحدة فقد توصلت إلى فعالية البرنامج المعتمد في تخفيف من مظاهر اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه.

في حين قام (Silvana Maria et al, 2015) بدراسة تحليلية لمضمون نتائج الدراسات العلمية التي تطرقت إلى دور العلاج النفسي الاجتماعي للأطفال الموسومين بـADHD في الفترة ما بين (1998 و 2010) و التي بلغت 21 دراسة حيث خلص تقرير الدراسة إلى أن العلاج النفسي الاجتماعي يساهم بطريقة ملحوظة في علاج و تحسين سلوك الأطفال ذوي ADHD.

كما اتجه الكثير من الباحثين إلى تسليط الضوء على ضرورة تفريغ الطاقة الزائدة للمصابين بـADHD عن طريق ممارسة التمارين الرياضية و الحركات الفيزيائية التي ستقوم بإحداث توازن في طاقة الجسم.

فعن (Hans Ijzerman et al, 2014) أظهرت الأبحاث في علم النفس الاجتماعي و المعرفي وجود علاقة وطيدة بين الجسم و العقل، بحيث أن درجة حرارة الجسم المتولدة عن الحركات الفيزيائية تساهم في إحداث توازن وخلق أفكار مبدعة.

كما تضيف (Lara Honos, 2010) أن المرونة العصبية من أحدث الاكتشافات العلمية التي أظهرت أن الدماغ يتغير حسب الخبرات التي يمر بها الشخص.

و توصي (Valérie Bell, 2014) من مركز " التميز لتطور الطفولة " التابع لجامعة مونتريال بكندا بمجموعة من التدابير و الخطوات الواجب اتخاذها من قبل الآباء و المعلمين ترمي لتحسين المهارات المعرفية و الوظائف التنفيذية لدى المصاب بـADHD و منها إشراك الطفل في النشاطات الرياضية و الاجتماعية التي تساهم حتما في السيطرة على الانفعالات و المرونة الذهنية مثل رياضات الدفاع عن النفس و اليوقا و الموسيقى.

أما فريق (Jeffrey et al, 2014) فقد استنتجوا من خلال الدراسة التي قاموا بها حول دور الحركات الرياضية في علاج ADHD ما يلي :

- إنّ الحركات الرياضية المنتظمة تساهم في علاج ADHD انطلاقاً من نتائج الدراسات العديدة التي أجريت على الحيوانات، حيث اتفق العلماء على أن التمارين الرياضية تعزّز نمو العقل و تحسن الوظائف السلوكية.

- اتفقت العديد من الدراسات على جدوى الحركات الرياضية الدقيقة و المنتظمة بنتائجها الإيجابية على الجانب النفسي العصبي لذوي ADHD حيث أحدثت تغير فعال في السلوك و حسنت الوظائف النفسية العصبية بطريقة ملحوظة بعد 5 أسابيع من التدريب و الممارسة لدى أفراد العينة.

و عن (Viviane Grassman et al,2014) ، فقد قاموا بإحصاء و تحليل مضمون الدراسات التي تطرقت إلى تقييم مدى تحسن الوظيفة التنفيذية عند المصابين بـ ADHD بعد ممارستهم حصص التمارين الرياضية ما بين الفترة (1980 و 2013) ، و قد استخلصوا أنّ 30 دقيقة من ممارستهم التدريبات الحركية يحسّن الوظيفة التنفيذية لهؤلاء الأطفال.

أمّا دراسة (Claudia Verret et al ,2012) فقد تناولت موضوع دور برنامج تدريبي على الحركات الفيزيائية في تحسين السلوك و الوظائف المعرفية لدى عيّنة من الأطفال ذوي ADHD حيث خلصت إلى فعالية البرنامج في تحسين الأداء العضلي، المهارات الحركية و معالجة المعلومات و تحسّن السلوك لدى أفراد العينة.

كما استنقصت دراسة (Yu Kai-Chang et al ,2014) مدى فعالية التمارين المائية التي تتضمن الإيروبيك و تمارين التناسق الحركي في التخفيف من النشاط الزائد عند أطفال ذوي ADHD، حيث بلغ عدد أفراد العينة 30 طفلاً خضعوا إلى تدريبات لمدة 8 أسابيع بمعدل حصتين في الأسبوع، و خلصت الدراسة إلى وجود تطور في تناسق الحركات و دقّتها بالإضافة إلى تراجع بعض أعراض سلوك ADHD.

كما درس (Chien- yu Pass et al, 2014) أيضا أثر النشاطات الرياضية على المهارة و الرشاقة الحركية عند الأطفال المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه، حيث تدرت المجموعة التجريبية على ركوب الخيل و مارست تدريبات حركية للرشاقة مدّة 12 أسبوعا، و بعد جمع النتائج و تحليلها و مقارنتها مع نتائج المجموعة الضابطة تبين أن البرنامج التدريبي كان فعّالاً في تحسين سلوك أفراد المجموعة التجريبية.

أمّا دراسة (Pauline.S.Jensen et Dianna. T.Kenny, 2004) فقد تطرقت إلى دور تدريبات اليوقا في التخفيف من أعراض ADHD ، حيث خضع أفراد العينة التجريبية التي تكونت من 111 طفل ممّن يعانون من ADHD إلى 20 حصّة تدريبية في بعض تمارينات اليوقا، و خلصت النتائج إلى إمكانية الاستعانة بتمارين اليوقا كعلاج تكميلي للعلاج الدوائي خصوصا في الفترة المسائية عند الاستغناء عن الأدوية.

و حسب (Cammisa, 1994) تهتم التربية الحركية بدراسة العلاقة بين الحركة و تطوّر المهارات العقلية والتي تُعرف أيضا بالجمباز العقلي حيث تتمثل في تطبيق حركات منظمة لتطوير التعلم. (Cammisa, 1994, p 105) .

كما يعتبر الجمباز العقلي " Brain Gym " من بين التقنيات الحديثة للتخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية. و هو عبارة عن مجموعة من التقنيات التي تتضمن الحركات الرياضية ، تقنيات اليوقا كالتنفس، التركيز، الاسترخاء... حيث تعمل على الموازنة بين فصّي الدماغ، زيادة القدرة على التركيز والاسترخاء النفسي. إذ أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة (Dr. Robert Eyestone, 1990) فعالية الجمباز العقلي في التقليل من مشكلات الـ ADHD .

وقد قامت(صافية قاسي عيسى، 2011) بدراسة مدى فعالية " Brain Gym " في التخفيف من أعراض ADHD حيث خلصت إلى وجود تحسّن في الأعراض لدى العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة .

كما أنّ هنالك العديد من الدراسات التي توصلت إلى أنّ التربية الحركية تساهم في تحسين القدرات الإبداعية. كدراسة (حبيب أحمد عبده، 2010) التي توصلت إلى فعالية التربية الحركية في تربية الإبداع لدى عيّنة بحثه.

نظراً لأهمية الموضوع و انطلاقاً من الدراسات السابق ذكرها و المبشرة بوجود بصيص أمل للاهتمام الأمثل بالمصابين بـ ADHD بل وجعلهم طاقة بشرية مبدعة، ينبغي التكفل المبكر بهم للتخفيف من معاناتهم و معاناة المحيطين بهم.

فحسب (زبيدة الحطاح، 2006) وجب التفكير في حلول تساعد الأطفال في تعلّم استراتيجيات معرفية و ما وراء معرفية تمكّنهم من تحويل الطاقة و النشاط الزائد إلى قدرات إبداعية والتي قد تزدهر أكثر و تتنامى بتوفر الوسط المناسب الذي يحتضنها و يربعاها لتصل إلى ذروتها و تصبح بذلك طاقة منتجة و مبدعة، ففي الطفولة المبكرة تكمن الفرصة الذهبية للتنشئة و التعليم من أجل التأثير في الفكر و تنمية الثروة البشرية . و رغم سعي العديد من الدراسات التي تطرقنا إليها من قبل في التقليل من الأعراض السلوكية للـ ADHD ، إلاّ أنها (و على حد علم الباحثة) لم تهتم بالعمل على استغلال النشاط الزائد و الطاقة الهائلة لهذه الفئة من خلال تحويلها إلى طاقة منتجة تصنع من هؤلاء الأطفال جيلاً مثمراً و مبدعاً . و لهذا سنقوم بإعداد برنامج إرشادي معرفي سلوكي تدريبي يقوم على استغلال الطاقة الزائدة للأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد و تشتت الانتباه و تحويلها إلى قدرات إبداعية أو بالأحرى تعزيز ملكة الإبداع وصقلها لديهم

، بحيث تعود بالفائدة على الطفل من خلال زيادة توافقه النفسي الاجتماعي و تطوير قدراته العقلية، كما يقطف ثمارها المجتمع من خلال استغلال تلك القدرات الإبداعية في تطويره و تقدّمه . و يكون ذلك من خلال الاستعانة بعدة تقنيات و نشاطات أثبتت فعاليتها في التخفيف من أعراض ADHD و تحسين الوظائف المعرفية للمصاب.

2- تساؤلات البحث:

و من خلال ما تقدّم يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي التدريبي المقترح في التخفيف من درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه ؟
- ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي التدريبي المقترح في تنمية القدرات الإبداعية للأطفال ؟

3- فرضيات البحث:

الفرضية العامة الأولى:

- البرنامج الإرشادي المقترح فعّال في خفض درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه عند أفراد المجموعة التجريبية.

الفرضيات الجزئية للفرضية العامة الأولى:

- 1) لا يوجد فرق بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لأفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي.
- 2) يوجد فرق بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لأفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي
- 3) يوجد فرق بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لأفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي و البعدي (بعد تطبيق البرنامج).
- 4) لا يوجد فرق بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لأفراد المجموعة الضابطة للقياسين القبلي و البعدي (بعد تطبيق البرنامج).

الفرضية العامة الثانية:

- البرنامج الإرشادي المقترح فعال في زيادة القدرات الإبداعية عند أفراد المجموعة التجريبية.

(1) يوجد فرق بين متوسطي درجات التفكير الإبداعي بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي.

(2) يوجد فرق بين متوسطي درجات التفكير الإبداعي لأفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي و البعدي .

(3) يوجد فرق بين متوسطات درجات التفكير الإبداعي بين أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي .

(4) يوجد فرق بين متوسطي درجات التفكير الإبداعي لأفراد المجموعة الضابطة للقياسين القبلي و البعدي .

4- أهداف البحث:

تكمّن القيمة المضافة التي يحملها أي بحث علمي في تحديد أهداف عملية و السعى إلى الوصول إليها و تحقيقها للاستفادة منها على أرض الواقع. و يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

1. تبني تقنيات الإرشاد المعرفي السلوكي لتصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه .

2. تصميم برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتطوير القدرات الإبداعية.

3. توظيف تقنيات الجُمباز العقلي الذي يُعتبر من أشهر برامج التربية الحركية لتحقيق أهداف البرنامج المسطر.

4. معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي في التخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه و ذلك من خلال :

- معرفة الفروق بين متوسط درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه للعيّنة التجريبية و العيّنة الضابطة في القياس القبلي و البعدي .
- معرفة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي و البعدي لفرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين الضابطة و التجريبية .
- 5. معرفة مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تطوير القدرات الإبداعية و ذلك من خلال:
- معرفة الفروق بين متوسط درجات القدرات الإبداعية للعيّنة التجريبية و العيّنة الضابطة في القياس القبلي و البعدي .
- معرفة الفروق بين متوسط درجات القياس القبلي و البعدي للقدرات الإبداعية و الانتباه للعينتين الضابطة و التجريبية .

5- أهمية البحث :

يسلّط البحث الحالي الضوء على موضوع طالما اعتبره العديد من الباحثين من أهمّ المواضيع التي تستقطب انتباه المربين و الباحثين في مجال التربية و اضطرابات الطفولة و هو اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه . حيث يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية و ثقل الموضوع المعالج سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

فمن الناحية النظرية تكمن أهمية البحث الحالي في ما يلي :

- إلقاء الضوء على مرحلة مهمّة من مراحل نموّ الإنسان و هي مرحلة الطفولة التي تعتبر المرحلة القاعدية لبناء شخصية الفرد. والاهتمام بها يساهم في ضمان النمو النفسي، العقلي والاجتماعي السليم للفرد.
- إثراء الرصيد العلمي بنتائج الدراسة الحالية بحيث تصبح مرجعا تستند عليه أبحاث أخرى و تفتح مجال الدراسة في هذا الميدان الذي لا زال مهماً من طرف الباحثين و السلطات.

- كما تتجلى أهمية البحث الحالي في معالجته موضوع تطوير القدرات الإبداعية للأطفال من أجل استغلالها في سعادتهم و سعادة المجتمع.
- كما تعدّ هذه الدراسة الأولى (على حد علم الباحثة) التي تسعى إلى استغلال فرط الحركة و الطاقة الزائدة لتعزيز القدرات الإبداعية.
- المساهمة في انجاز مشروع جيل مبدع و طموح
- أما من الناحية التطبيقية فتتجلى أهمية البحث الحالي في أهمية النتائج التي يسعى للوصول إليها و مدى فعاليتها على أرض الواقع. بحيث يمكن أن تساهم هذه النتائج في :
- ✓ لفت انتباه كل من التربويين والأولياء للاهتمام بالأطفال مفرطي الحركة و العمل على مساعدتهم للتخفيف من الأعراض بطرق أكثر فعالية و علمية .
- ✓ معالجة مشكل النشاط الزائد و تشتت الانتباه و التقليل من نتائجه السلبية، بل و تحويل تلك الطاقات إلى طاقات منتجة و مبدعة.
- ✓ كما يمكن أن يكون البحث كمرجع معتمد لرياض الأطفال و المراكز المختصة في الاضطرابات النفسية للأطفال للاستعانة به و تطبيقه على أفراد المجتمع المعني بالدراسة من أجل تحقيق أهدافه المرجوة .
- ✓ كما تكمن أهمية البحث الحالي في الدور الوقائي الذي يلعبه بحيث يسعى إلى قطع الطريق إلى عالم الانحراف و الإجرام الذي غالبا ما يكون مآل فئة ذوي فرط الحركة و تشتت الانتباه

6- أسباب اختيار البحث:

لقد تمّ اختيار البحث الحالي للأسباب التالية :

- وجود شريحة من الأطفال تعاني أو بالأحرى تتميز بالنشاط الزائد و تشتت الانتباه.
- يلجأ معظم الأولياء و المربون للتعامل مع هؤلاء الأطفال بطرق غير تربوية و علمية من أجل كبت النشاط الزائد لديهم ممّا قد يعود بالسلب على الأطفال المحيط، إذ قد تتطوّر لتصبح سلوكيات عدوانية و انحرافات سلوكية .
- التأكيد على ضرورة استغلال هذا النشاط الزائد بالطريقة الصحيحة و الأمثل لفائدة الطفل و المجتمع .

7- تحديد المفاهيم :

التعريف الاصطلاحي لمفهوم الفعالية : يعرف (الجاسر ، 1999) (نقلا عن لطيفة عبد الله الشاهي، 2009) الفعالية على أنّها مدى التأثير الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية (كمتغير مستقل) في المتغيرات التابعة . (لطيفة عبد الله الشاهي، 2009 ،ص 14).

التعريف الإجرائي لمفهوم الفعالية : هي الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المصمّم لخفض مستوى فرط الحركة و تشتت الانتباه و زيادة القدرات الإبداعية لدى أفراد العينة التجريبية ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا من خلال التحليل الإحصائي لنتائج التطبيق القبلي و البعدي لكل الاختبارات المستخدمة و استخدام مربع إيتا (μ^2) لقياس حجم التأثير .

التعريف الاصطلاحي لمفهوم الإرشاد: يعرف الإرشاد على أنّه عملية تعليمية تساعد الفرد على فهم نفسه وجوانب شخصيته وتساعد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بدقة وموضوعية حتى يستطيع أن ينمو نموا شخصيا واجتماعيا وتربويا ومهنيا ، ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يقوم بالعملية الإرشادية وصولا إلى تحقيق الغاية المرجوة . (علي محمود ، كريم فخري، 2014، ص 154)

التعريف الإجرائي لمفهوم الإرشاد: هو العلاقة التفاعلية التي تربط بين المرشد (الباحثة) و المسترشد (أفراد المجموعة التجريبية) و التي تهدف إلى إرشاد المسترشد (و مساعدتهم على التخفيف من أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه و تطوير قدراتهم الإبداعية من خلال تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي المقترح .

تعريف مفهوم فرط الحركة و تشتت الانتباه :

ورد في دليل التشخيص الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV, 1994) أن اضطراب تشتت الانتباه " Attention Deficit Disorder " يعني عدم القدرة على الانتباه والقدرة على التركيز، أي الصعوبة التي يواجهها الطفل في التركيز عند قيامه بنشاط ويكون نتيجته عدم القدرة على إكمال النشاط بنجاح. وقد وضعت رابطة الطب الأمريكي (apa, 1980) وصفاً للطفل ذا الانتباه المضطرب والمصحوب بالنشاط الحركي الزائد " بأنه الطفل الذي يتصف بالعجز في الانتباه والتمثل في الصعوبة في التركيز، وعدم القدرة على إنهاء الأعمال التي توكل إليه، إضافة إلى ذلك الحركة المفرطة دون هدف محدد. وفي الغالب يلاحظ على هؤلاء الأطفال أنهم لا يصغون جيداً إلى ما يُقال لهم، كما يتسمون بعدم الدقة في أدائهم على أي نشاط يتناسب مع سنهم (<http://www.gulfkids.com>)

التعريف الإجرائي لفرط الحركة و تشتت الانتباه: هو الدرجات التي يتحصل عليها أفراد مجموعة البحث على مقياس SNAP-IV (Swanson, Nolan and Pelham) لفرط الحركة و تشتت الانتباه المطبق في هذه الدراسة.

تعريف مفهوم التفكير الإبداعي : يعرف (محمد عبد الرزاق، 1994) التفكير الإبداعي على أنه: " عملية يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات و أوجه النقص و فجوات معرفية والمبادئ الناقصة والانسجام وغير ذلك، فيحدّد فيها الصعوبة ويبحث عن الحلول فيقوم بتخمينات ويصوغ فروضاً ثم يختبرها و يعيد اختبارها ويعدّلها ، وهو قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجاً

يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة و المرونة والأصالة والتداعيات البعيدة و ذلك بالاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، وهو تجميع لمفردات مألوفة في صياغة جديدة غير مألوفة، وإيجاد أو خلق و تكوين علاقات جديدة لم تكن من قبل".

(المشرفي انشراح، 2003، ص14)

التعريف الإجرائي لمفهوم التفكير الإبداعي : هو الدرجة التي يتحصّل عليها أفراد مجموعة البحث على مقياس التفكير الإبداعي " لتورنس " المطبق في هذه الدراسة .

تعريف مفهوم البرنامج الإرشادي : هو برنامج منظم في ضوء أسس و فنيّات علمية تتضمن عدداً من النشاطات و المهارات و التدريب و المفاهيم، تقدّم بشكل مباشر و غير مباشر بهدف تبصير المفحوص بمشكلاته و تدريبه على استخدام طاقاته في حلّها و تنمية قدراته لكي يستطيع التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.(الحطاح زبيدة،2006،ص15)

التعريف الإجرائي لمفهوم البرنامج الإرشادي: البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي هو مجموعة من الإجراءات التي تمّ تحديدها والتقنيات الإرشادية المعرفية السلوكية مقرونة بحركات الجمل العقلي و بعض الأنشطة التي تمّ تطبيقها أثناء الجلسات الإرشادية البالغ عددها 30 جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً من 07:30 إلى 08:00 صباحاً مدة أربعة أشهر تهدف إلى زيادة التركيز و تطوير مختلف مهارات التفكير الإبداعي لدى أفراد العيّنة التجريبية .

الجانِب النظري

الفصل الثَّاني:

فرط الحركة و تشتت الانتباه

تمهيد :

يشتكى العديد من الأولياء و المربين من النشاط الحركي الزائد للأطفال . و رغم أن هذا النوع من المشكلات السلوكية يمثل أبرز الخصائص النمائية لمرحلة الطفولة نتيجة الطاقة الهائلة التي يتمتع بها الأطفال في هذه المرحلة و كذا غنى الوسط المدرسي والعائلي بالكم الهائل من المثيرات والمشتتات المختلفة التي تتزايد مع سرعة التطور التكنولوجي الهائل، إلا أن هذه السلوكيات قد تتعدى النسب العادية لتصبح اضطرابا سلوكياً يطلق عليه اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه، قد يؤدي عدم التكفل المبكر به إلى مشاكل أكثر تعقداً و إلى انحرافات سلوكية خطيرة فيصبح هذا الطفل المضطرب حملاً ثقيلاً على ظهر المجتمع مستقبلاً.

فاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو أحد الاضطرابات الخطيرة في ميدان الصحة النفسية، إذ يعاني الطفل من عجز كبير في التواصل مع المحيطين به و مشاكل في الانتباه و الأداء المدرسي إضافة إلى جملة أخرى من المشاكل دفعت بالعديد من الباحثين إلى الاهتمام أكثر بهذا الاضطراب و تسليط أبحاثهم على الأسباب التي اشتركت في بروزه و أهم وسائل و تقنيات علاجه و التخفيف من أعراضه .و للتعرف أكثر على هذا الاضطراب سنتعرض في هذا الفصل إلى التطور التاريخي لمفهوم اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه مجموعة من تعاريفه ، نسبة انتشاره، أسبابه وأعراضه بالإضافة إلى أهم طرق العلاج للسيطرة عليه.

1. لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الاضطراب:

من خلال التحليل التاريخي لبحوث و أدبيات موضوع فرط الحركي و تشتت الانتباه يظهر جليا أن الاهتمام به ليس وليد الماضي القريب بل يعود إلى الحقبة اليونانية .

فحسب (كمال سالم سيسالم، 2006) يرجع وصف اضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة إلى العهد اليوناني القديم، فقد أشار (Goldstein 1990) إلى أن الطبيب اليوناني " Galen " كان يصف الدواء للأطفال ذوي النشاط الحركي المفرط من أجل تهدئتهم. أما (Klaus W. Lange 2010) فقد ذكر أن أول وصف لاضطراب يشبه إلى حد بعيد اضطراب ADHD كان من طرف الدكتور الاسكتلندي " Alexander Crichton 1798 " الذي تطرق في الفصل الثاني من كتابه " بحث حول طبيعة وأصل الاضطرابات العقلية " و الذي قدّم فيه عرضاً شاملاً و مفصلاً لاضطرابات الانتباه يحاكي الأعراض التي جاء بها DSM 5 ويضيف كل من (Klaus W. Lange Seidler 2010; Thome and) (Jacobs 2004) أن الطبيب الألماني (Heinrich Hulfmann, 1844) قام بكتابة مجموعة قصصية للأطفال من بينها شخصية " Fidgety Phil " التي أصبحت رمزا لوصف الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه ADHD فقد وصف في قصته كيف كان الولد دائم الحركة و الإزعاج للمحيطين به ممّا يوحي أنّ سلوكه يطابق أعراض ADHD الموصوفة في DSM5. كما نشر قصة "1847 Johnny" التي تبني فيها قصة "جونني" الولد الدائم السرحان في السماء و الغيوم كثير التشتت عديم الانتباه ، ممّا سبب له العديد من المشكلات ، فقد حاول "Hoffmann" في مجموعاته القصصية التربوية إلقاء الضوء على اضطرابات السلوك التي تؤدي دائما إلى نتائج وخيمة، من بينها الموت .

و يعتبر العديد من الباحثين مثل:

(Barkley 2006 , Conners 2000 , Palmer and Finger 2001) أنّ محاضرات الطبيب " Still George Frederic 1902 " هي الانطلاقة الأولى للوصف العلمي الدقيق لـ ADHD حيث تكلم بإسهاب عن مصطلح العجز في الضبط الأخلاقي الذي استحدثه، و الذي غالبا ما يُلاحظ عند الأطفال المتخلفين عقليا، كما يمكن ملاحظته عند بعض الحالات الأخرى و التي تتمثل حسب الأعراض التي قدّمها في اضطراب ADHD من خلال وصفه لعشرين حالة.

في بداية القرن العشرين تطرق العديد من الباحثين إلى علاقة التلف الدماغي بالاضطرابات السلوكية، من بينهم "Tredgold". يضيف (Conners 2000) أنّ نظرية "Tredgold" تمّ التحقق منها مباشرة بعد الحرب العالمية الأولى، بانتشار وباء يصيب الدماغ و الذي أصاب أكثر من 20 مليون نسمة ، فقد لوحظ عند الأطفال الذين أُصيبوا بالوباء، اضطرابات سلوكية، كعدم الثبات الانفعالي، عجز معرفي، اضطرابات التعلم، اضطرابات النوم، حركات لا إرادية، اكتئاب، ضعف في التحكم الحركي بالإضافة إلى فرط حركي، سلوكيات تخريبية و انحراف اجتماعي، و هذا ما يتطابق مع الأعراض التي تصف ADHD. لم تكن معظم البحوث التي أُحصيت قبل 1932 إلاّ إشارات واضحة و صريحة ، تؤكّد أعراض ADHD، إلى أن جاء كل من " Kramer "

و " Pollnow " اللذان تطرقا بصفة مباشرة إلى اضطراب فرط الحركي كما سميها مع تحليل و وصف جد دقيقين للأعراض المتفق عليها في DSM 5.

و عن (خالد علي القاضي، 2011) أشار كل من (Straus & Lehtinen) إلى اختلاف دلائل أو علامات التلف الدماغي عن النشاط الحركي المفرط، و أوصيا بضرورة توفير برامج تربوية خاصّة بهذه الحالات، و اعتقداً أنّ هؤلاء الأطفال معبّون بالمثيرات التي تؤدي إلى الإفراط في نشاطهم الحركي، و اقترحا إخلاء الفصول الدراسية من المثيرات التي يمكن أن تزيد من تشتتهم و نشاطهم الحركي . في عام 1937 استخدم (Bradley)

عقار "Benzedrine" الذي يستخدم لعلاج الصداع و زيادة معدل ضغط الدم في الأداء المدرسي لكثير من الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الاضطرابات، كما لاحظ أيضا تحسنا ملحوظا في الانتباه بالإضافة إلى تحسن في الأداء في اختبارات الذكاء. و لقد أدت هذه النتائج بالعديد من المختصين إلى التساؤل عن جدوى استخدام الأدوية المنشطة لعلاج اضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة، و قد تبع إجراء العديد من البحوث و الدراسات في هذا المجال.

(خالد سعد سيد محمد علي القاضي، 2011، ص20).

انطلاقا مما سبق، من الملاحظ أن اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه استثار دافعية العديد من العلماء و الباحثين عبر مختلف الحقب التاريخية لفهم مسبباته و ضبط أهم أعراضه .

و هذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على مدى تأثر مختلف المجتمعات الإنسانية عبر مختلف العصور بالآثار السلبية للاضطراب. فما هو هذا الاضطراب و ما هي أهم التعاريف و الأبحاث التي توصلت إلى كشف كنهه .

2. تعريف اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه :

من خلال عرض التطور التاريخي لمفهوم ADHD يظهر جلياً مدى اهتمام الباحثين بالموضوع كأحد أهم اضطرابات الطفولة فقد تعددت التعريفات التي تناولت هذا المفهوم و اختلفت حسب التوجهات النظرية لأصحابها والزوايا التي تمّ من خلالها النظر إلى الاضطراب و التعاطي معه. فهناك من الباحثين من تطرق إلى الموضوع من وجهة نظر سلوكية ، إذ ركّزوا في تعريفهم لهذا الاضطراب على الأعراض التي تميّزه ، و يندرج تحت هذا الباب من التعاريف غالبا نوعان، النوع الأول ركّز على الأعراض الأساسية الثلاث التي تميز الأطفال المصابين بـ ADHD (فرط الحركة - تشتت الانتباه - الاندفاعية) و يندرج تحت هذه الزمرة تعريف (عادل عز الدين الأشول، 1987) الذي

يشير إلى أن اضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط مصطلح يصف السلوك الذي يتسم بالحركة غير العادية و النشاط المفرط، وقد يعوق هذا الاضطراب تعلّم الطفل المصاب، و بالتالي يسبّب مشكلات في إدارة السلوك.

(عادل عز الدين الأشول، 1987، ص 453).

أمّا تعريف (Stratton & Hayes, 1988) الذي ينظر إلى هذا الاضطراب على أنّه حالة من النشاط الظاهر غير المضبوط لدى الأطفال يرتبط ارتباطاً شديداً بصعوبة المحافظة على الانتباه و يكون مستوى نشاط الأطفال زائداً عن المستوى الملائم الذي يتوقعه الآباء (خالد سعد سيد محمد علي القاضي، 2011، ص 22).

- كما عرّف (زكريا أحمد الشربيني، 1994) هذا الاضطراب على أنه اضطراب يتصف بنقص مدى الانتباه و الاندفاعية و فرط النشاط لدى الطفل حيث يكون الطفل دائم النشاط و الحركة تقريباً، لدرجة تجعله موضع شكوى في الروضة أو المدرسة أو المنزل.

(زكريا أحمد الشربيني ، 1994، ص 23).

أمّا النوع الثاني من التعاريف السلوكية لاضطراب ADHD فقد ركّز أصحابه على الأعراض الأساسية مصحوبة بجملة من الأعراض الثانوية والتي تكون غالباً ناتجة عن فرط الحركة و تشتت الانتباه كمشاكل في التحصيل الدراسي و اضطرابات انفعالية و علائقية ونذكر من بين هذه التعاريف:

تعريف (ضياء محمد منير الطالب، 1987): هو اضطراب سلوكي يتميّز بثلاثة أعراض أساسية هي: الاندفاعية ، ضعف الانتباه و الحركة المفرطة غير الهادفة و غير المقبولة اجتماعياً، ويصاحب هذه الأعراض الأساسية مجموعة من الأعراض الثانوية مثل: ضعف التحصيل الدراسي، ضعف العلاقات بالآخرين، عدم الطاعة، العدوان، السلوك الفوضوي، ضعف القدرة على تحمل الإحباط عدم الاتزان الانفعالي، و ضعف احترام الذات. (خالد سعد سيد محمد علي القاضي، 2011، ص 22).

تعريف الدليل العاشر لتصنيف الاضطرابات النفسية و السلوكية لمنظمة الصحة العالمية 1992(ICD/10) : هي مجموعة من الاضطرابات تتميز بما يلي: بداية مبكرة، توليفة من سلوك مفرط النشاط، قليل التهذيب مع عدم اكتراث شديد وعدم القدرة على الاستمرار في أداء عمل ما، و انتشار هذه الخصائص السلوكية عبر مواقف عديدة و استدامتها مع الوقت. واضطرابات فرط الحركة تبدأ دائماً في مرحلة مبكرة من التطور(عادة في السنوات الخمس الأولى من العمر). و مميزاتها الرئيسية هي فقدان المثابرة في النشاطات التي تستدعي اندماجاً معرفياً وميلاً إلى الانتقال من نشاط إلى آخر دون الانتهاء من أي منها، بالإضافة إلى نشاط مفرط، غير منظم و غير مرتّب. وتستمر هذه الإعاقات عادة أثناء سنوات الدراسة و حتى أثناء الحياة الراشدة، و لكن كثيراً من الأفراد المصابين يُظهرون تحسناً تدريجياً في النشاط و الانتباه. (ICD/10, ص 276).

تعريف (الزيّات، 2006) : هو نمط دائم لعجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه و/أو فرط النشاط مصحوب بالاندفاعية، يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكراراً و تواتراً، وحدة، عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو.

و هذا الاضطراب يشكّل زملة أعراض تعبّر عن نفسها من خلال:

- العجز عن تركيز الانتباه و مواصلته و تنظيمه.
- العجز عن كف الاستجابات الاندفاعية.
- يظهر هذا الاضطراب في مدى عمري مبكر، قبل سن سبع سنوات.
- قد يكون مصحوبا بنوع من الشاط الزائد الذي يتصف ب: العفوية، العشوائية و الافتقار للهدف و التنظيم.
- و ينطوي على خصائص سلوكية حقيقية تشمل المجالات النوعية الثلاثة التالية:

1- سعة الانتباه Attention Span

2- ضعف الضبط أو التحكم أي الاندفاعية Impulsivity

3- الإفراط في النشاط Hyperactivity

(الزيات-Golf Kids-2006)

بالإضافة إلى التناول السلوكي للموضوع، ركّزت مجموعة أخرى من الباحثين على الأسباب التي لعبت دوراً في ظهور الاضطراب فهناك من أرجعها إلى أسباب طبيّة أو وراثية، وهناك من تعاطى مع الموضوع على أنّه نتاج عوامل بيئية و اجتماعية ، ومن بين أهم التعاريف الطبيّة نذكر تعريف كل من :

(كمال دسوقي، 1988) يعرف هذا الاضطراب على أنّه نشاط عضلي بالغ الشدّة، يُلاحظ في أحوال الاضطراب الجسمي و النفسي، و يرجع إلى تغيّرات عضوية و يقترن بالاضطرابات النفسية كذهان الهوس الاكتئابي و الفصام. و يظهر في صورة عدم استقرار حركي زائد أو عدم سكون زائد و هو نشاط شديد لا يهدأ .
(خالد علي القاضي، 2011، ص 23).

أمّا (مشيرة عبد الحميد، 2005) فتعرّفه على أنّه اضطراب جيني المصدر، ينتقل بالوراثة في كثير من حالاته وينتج عنه عدم توازن كيميائي ، أو عجز في الوصلات العصبية الموصلة بجزء من المخ ، و المسؤولة عن الخواص الكيميائية ، التي تساعد المخ على تنظيم السلوك. (مشيرة عبد الحميد 2005 ص 18).

أمّا التعاريف التي خاضت في الموضوع على أنه نتاج عوامل بيئية فنذكر تعريف (عبد الرقيب البحري و عفاف عجلان، 1997) على أنّه مصطلح يعبر عن وجود مجموعة من الأعراض لدى الطفل و تتمثل في قصر الانتباه و التسرع و التملل الحركي و تعتبر هذه الزملة من الأعراض جزءاً من أنماط سلوكية في نظام اجتماعي مثل البيئة المدرسية أو المنزلية .(مجدي الدسوقي، 2006 ، ص 23).

من خلال ما جاء في التعاريف السابقة نلاحظ أنها تعكس التوجه النظري لأصحابها . كما أكدت على أن أعراض الاضطراب تظهر من خلال السلوك المميز له بغض النظر عن أسبابه. كما أن هناك بعض التعاريف التي سلطت الضوء على مآل الاضطراب وخطورته على الفرد و المجتمع كما جاء في تعريف كل من (ICD/10) و (زكريا أحمد الشربيني ، 1994).

خلاصة القول لما سبق و انطلاقاً من التوجه النظري المعرفي السلوكي، الذي نتبناه في البحث الحالي ، يمكن تعريف ADHD على أنه اضطراب يصيب الأطفال، يمكن أن يكون نتيجة عوامل مرضية، وراثية، بيئية أو اجتماعية، وتتمثل أهم أعراضه في فرط حركي غير هادف، تشتت الانتباه و الاندفاعية، كما تتجم عن هذه الأعراض مشاكل ثانوية سلوكية أخرى كضعف التحصيل الدراسي و اضطرابات انفعالية و ضعف في العلاقات الاجتماعية.

3. انتشار الاضطراب :

أجمع العديد من الباحثين و الدارسين على أن اضطراب ADHD يعدّ من بين أكثر الاضطرابات انتشاراً في وسط الأطفال حيث يذكر (Conners 2000) أن نسبة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب المترددين على عيادات الطب النفسي تبلغ 50%.

و على العموم نسبة انتشاره في المجتمع عامّة تتضارب من دراسة إلى أخرى و من بلد إلى آخر فهناك من يرجّح أن نسبة انتشاره قد تتجاوز 20% كما ذكر كل من (الدسوقي 2006 و Teeter 1998) الذي أكد ذلك في دراسة لوصف محتوى العديد من الدراسات المسحية أجريت في المدارس الأمريكية، و هناك من يؤكّد أن النسبة تتراوح ما بين 3% - 10 % على أكثر تقدير حسب (Mcardle et Al 1995) و يرجع هذا الاختلاف العديد من الباحثين و العلماء إلى عدّة عوامل كما ذكر كل من (صافيناز أحمد كمال إبراهيم، 2010) ،(سحر الخشرمي، 2004) ، (مجدى محمد الدسوقي، 2006) (تتمثل

هذه العوامل في الاختلاف في تعريف الاضطراب حسب التوجّه النظري وأدوات تشخيصه والتعرف عليه بالإضافة إلى متغيرات أخرى مثل الجنس، العمر و المستوى الاقتصادي و يسترسل (الدسوقي، 2006) إلى أنّ حجم و نوع العيّنة المختارة في الدراسة يلعب دوراً في اختلاف النسب، حيث يلاحظ على سبيل المثال أنّ أعلى معدل انتشار لهذا الاضطراب هو في الفئة العمرية (6-8 سنوات)، و يقل معدل انتشاره في الفئة العمرية ما قبل المدرسة ، ويرجع ذلك أيضاً إلى مكان الدراسة: هل أجريت في المدينة أم القرية، و إلى الدرجة الفارقة المحسوبة التي تحدد و تفرق بين الطفل السوي و الطفل المصاب.

و يلخص (كمال سالم سيسالم، 2006) أهم العوامل في النقاط التالية:

- 1- اختلاف معايير و محكّات التشخيص التي يستخدمها الباحثون لتعريف هؤلاء الأطفال.
- 2- اختلاف أساليب القياس و طرق التقويم.
- 3- اختلاف العوامل و المعايير الثقافية في البيئة الاجتماعية .
- 4- اختلاف الأعمار.

5-اختلاف الجنس (ذكور و إناث) (كمال سالم سيسالم، 2006 ص، 36).

و يضيف (شوقي ممادي، 2012) أن تداخله مع عدة اضطرابات أخرى يطرح بحدّة إشكالية التشخيص الفارقي الصعب لهذا الاضطراب، و مهما تكن الأسباب فإن أقل نسبة قد تؤخذ في الحسبان تدعو لدراسة هذا الاضطراب و محاولة معالجة التلاميذ المصابين به في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، لما له من آثار سلبية على تقدمهم الدراسي و سلوكهم الاجتماعي داخل المدرسة و خارجها .

لقد حاولنا معرفة نسبة انتشاره في الإطار المكاني للدراسة الحالية في 8 مدارس ابتدائية لكن وللأسف الشديد زيادة على العوامل التي سبق ذكرها واجهنا مشكل آخر في ضبط نسبة انتشاره و هو عزوف الأولياء عن الإدلاء برأيهم أو اختيار إجابات لا تعكس

واقع الأعراض التي يعاني منها أبناؤهم من خلال ملء المقاييس. و يمكن إرجاع ذلك إلى الجرح النرجسي الذي قد يسببه اعتراف الأولياء باضطراب أبنائهم. على العموم يمكن تقدير انتشار الاضطراب من خلال نتائج الدراسة الحالية بين 3 % إلى 4%.

4. أنماط اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه:

رغم عدم إجماع العديد من الباحثين على أسباب اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و نسب انتشاره، إلا أن العديد منهم اتفقوا على وجود عدة أنماط تتدرج تحت هذا الاضطراب. و حسب (ابتسام حامد السطحية و خالد إبراهيم الفخراي، 2001) فقد تم التمييز بين فئتين من الأطفال مضطربي الانتباه و ذلك عن طريق دليل التشخيص الكلينيكي DSM-III وهما:

1- فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط

و تتميز هذه الفئة بعدم القدرة على الانتباه، الاندفاعية و فرط النشاط.

2- فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الانتباه بدون فرط النشاط

و تتميز هذه الفئة بنفس خصائص الفئة الأولى فيما عدا عدم وجود فرط النشاط.

و في الدليل التشخيصي الخامس للجمعية الأمريكية للدراسات النفسية تم التمييز بين ثلاث أنواع للاضطراب في الانتباه :

1- اضطراب الانتباه مع فرط النشاط: وفي هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو

أكثر لعدم القدرة على الانتباه مع مصاحبته أعراض تدلّ على الفراط في النشاط والاضطراب لدى الأطفال و المراهقين.

2- اضطراب الانتباه بدون فرط النشاط : وفي هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض

أو أكثر لعدم القدرة على الانتباه في حين يوجد أعراض قليلة لا تدلّ على الفراط في النشاط.

3- فرط النشاط : و في هذا النوع يوجد لدى الأطفال ست أعراض أو أكثر لفرط النشاط في حين توجد أعراض قليلة لا تدلّ بدرجة كبيرة على الاضطراب في الانتباه. (ابتسام حامد السطحية، خالد إبراهيم الفخراي، 2001، ص36-37).

و يرجع تصنيف أنماط اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه إلى مدى وجود أو غياب الأعراض الأساسية التي تميّز كل نمط، حيث يتم تصنيف هذه الأعراض في خانة نمط معين انطلاقاً من ملاحظة الأولياء و الآباء و المختصين للسلوكات التي يبدونها الأطفال المضطربون في البيئات المختلفة . بحيث تكون تلك الأعراض غير متوافقة مع الفئة العمرية لهؤلاء الأطفال و تتميز بالأسوأ لفترة زمنية تتجاوز 6 أشهر .

5. أعراض اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه:

يكمن المشكل الأساسي في اضطراب ADHD في الأعراض التي تميّزه و التي تسبّب إزعاجاً كبيراً للمحيطين بالمصابين به، كما ينجم عنها نتائج متفاوتة الخطورة تنعكس آثارها السلبية على الفرد و المجتمع. و رغم تفنّن الباحثين في وصف الأعراض وتصنيفها و الاسترسال في تعدادها إلاّ أنّها تندرج جميعاً تحت الأعراض الثانوية التي تصف الأعراض الأساسية للاضطراب وهي فرط الحركة، تشتت الانتباه و الاندفاعية كما قد تكون هذه الأعراض الثانوية ناتجة للأعراض الأساسية. و لعلّ الوصف الشائع للأعراض و الذي تتبناه معظم الدراسات هو ما جاء به DSM5 و المتمثلة في:

- 1) **أعراض تشتت الانتباه:** ظهور ستة أعراض أو أكثر من أعراض تشتت الانتباه عند الأطفال حتى سن 16 سنة أو خمسة أعراض على الأقل عند المراهقين أكبر من 17 سنة حيث تظهر هذه الأعراض لمدة تتراوح أو تزيد عن ستة أشهر.
- يفشل في الانتباه للتفاصيل أو يقوم بأخطاء ناتجة عن الإهمال.
- يجد صعوبة في شد انتباهه.

- يبدو غير مهتم للإصغاء عندما يوجه إليه الحديث.
 - غالبا ما يجد صعوبة في متابعة التعليمات، و يفشل في إنهاء واجباته.
 - غالبا ما يواجه مشاكل في تنظيم المهام و النشاطات.
 - غالبا ما يكره و يتجنب القيام بالمهام التي تتطلب مجهوداً عقلياً.
 - غالبا ما يضيع الأشياء المهمة للقيام بالمهام و النشاطات (الأدوات).
 - غالبا ما تشتت انتباهه بسهولة نتيجة مثيرات خارجية (عند البالغين أفكار غير مترابطة).
 - غالبا ما ينسى نشاطاته اليومية.
- (2) أعراض فرط الحركة و الاندفاعية: ظهور ستة أعراض من فرط الحركة و الاندفاعية عند الأطفال حتى سن 16 سنة أو خمسة أعراض عند المراهقين و الراشدين أكثر من 17 سنة على الأقل مدة ستة أشهر لدرجة تخريبية و غير متوافقة مع مستوى نمو الفرد.
- غالبا ما يتحرك بعصبية أو يصفق بيديه أو رجليه أو يتلوى في مقعده.
 - غالبا ما يغادر مقعده في مواقف تتطلب البقاء جالسا.
 - غالبا ما يلف و يدور و يتسلق في مواقف غير ملائمة
 - غالبا ما يعجز عن اللعب أو المشاركة في نشاطات ترفيهية بهدوء.
 - يبدو غالبا في حالة اندفاع .
 - غالبا ما يتكلم بإفراط.
 - غالبا ما يسارع إلى الإجابة حتى قبل أن يكتمل طرح السؤال.
 - غالبا ما يجد صعوبة في انتظار دوره.
 - غالبا ما يقاطع الآخرين أثناء الحديث و يتطفل عليهم.
- و يلاحظ في التقسيم الجديد لـ DSM5 أنه قسم الأعراض الأساسية للاضطراب إلى عرضين أساسيين هما تشتت الانتباه و فرط الحركة مصحوباً بالاندفاعية.

كما يتفق كل من (راضي الوقفي، 2003)، (كمال سالم سيسالم، 2006) أن الأطفال المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه غالبا ما يُظهرون نشاطاً حركياً مفرطاً في المواقف التي لا تتطلب ذلك، إذ ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة و مستمرة داخل حجرة الصف باندفاع و تهور. بتعبير آخر، يجدون صعوبة في ضبط حركاتهم الأمر الذي يسبب كثيراً من الإزعاج للمحيطين بهم و يخلق كثيراً من المشكلات الصفية، كما يتصفون بصعوبة اللعب بهدوء، والتكلم بصورة سريعة لدرجة أنهم يقاطعون الآخرين أثناء الحديث و لا يُصغون جيداً بالإضافة إلى الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر دون إنهاء النشاط الأول و يُضيف (كمال سيسالم، 2006) و (Aman et Al, 1998) يعاني الأطفال المصابون بفرط الحركة و تشتت الانتباه من قصور في التناسق و التآزر الحركي، و هذا ناتج عن السلوك الاندفاعي و التسرع الذي يتميز به هؤلاء الأطفال، و ينعكس هذا القصور بشكل خاص على الحركات الدقيقة إذ يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في أداء الأعمال التي تتطلب مهارات حركية دقيقة مثل الكتابة.

من بين الاضطرابات الانفعالية التي غالبا ما تُلاحظ على هؤلاء الأطفال عدم النضج مقارنة بعمره الزمني، والعقلي فيغلب عليه التهور، وسرعة الغضب، والميل إلى لوم الآخرين، وتذبذب المزاج ، وتقلبه ، وصعوبة التأقلم مع الظروف الجديدة وصعوبة إظهار مشاعره ، وعواطفه ، وانفعالاته الداخلية.

أما المظاهر المعرفية فحسب (محمد علي كامل، 2005) يتباين تأثير اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على التّمو المعرفي للفرد ما بين الخفيف و الشديد، و تشير الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى أن هذا الاضطراب يكون مصحوباً عادة باضطرابات التعلم و السلوك و بصفة خاصة صعوبات القراءة ، الكتابة، التهجئة ، والرياضيات و اضطراب الحالة المزاجية و القلق ، كما يؤثر اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على فعالية الذاكرة و خاصة الذاكرة العاملة و تنظيم

استقبال المثيرات و إدراكها، و يحدث اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند جميع مستويات الذكاء، و حتى داخل مجتمع المتفوقين عقلياً، و شديدي الذكاء و عادة يواجه هؤلاء الأفراد أنماطاً متباينة من الفشل المدرسي على الرغم من امتلاكهم لقدرات عقلية عادية و ربما عالية، كما أن هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب الذاكرة، الإدراك ، الترميز و تكوين المفاهيم.(محمد علي كامل ،2005، ص105).

و يضيف (نايف بن عابد الزراع،2007) نظراً لكون الطفل المصاب بهذا الاضطراب يجد صعوبة في القدرة على الانتباه و التركيز و الإنصات و النشاط الزائد فإن الطفل المصاب يعاني من قصور في التفكير بسبب كون المعلومات التي يتلقاها غير منظمة ، غير مركزة و غير مترابطة لذلك نجد الطفل المصاب قد يخطئ في كثير من الأشياء التي سبق و أن تعلمها فهو لا يتعلم بشكل صحيح و لا ينقل أثر التعلم بشكل صحيح. أما المظاهر الجسمية فليس هناك ما يميز الشكل الخارجي للأطفال المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه كما هو الحال لبعض الاضطرابات الأخرى .

إلا أن (كمال سيسالم، 2006) صرّح بأنه على الرغم من الإقرار الصريح بعدم وجود مظاهر جسمية رئيسية يمكن أن يُستدل من خلالها على وجود قصور في الانتباه أو حركة مفرطة، فإنه أمكن حديثاً اكتشاف بعض المظاهر الجسمية الفرعية التي تم معرفتها عند عدد من الأطفال ذوي اضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة ومنها :

- 1- انحراف حجم العين عن الحجم الطبيعي، فهي تبدو أصغر أو تبدو أكبر من الحجم الطبيعي للأطفال في نفس العمر الزمني.
- 2- تدني الأذنين إلى الأسفل قليلاً.
- 3- ارتفاع طفيف في أعلى باطن الحنك (الفم).
- 4- اتساع المسافة بين إصبع القدم الأول و الإصبع الثاني.
- 5- تجعيد غير طبيعي في راحة اليد.

و الجدير بالذكر هنا أن هذه المظاهر الجسمية الجانبية لا تتوافر عند جميع الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد، كذلك فإنّ هذه الملامح الجسمية قد تتواجد لدى كثير من الأطفال الذين لا يعانون من هذه الاضطرابات.

من خلال التمعن في ما سبق يمكن الجزم أن الأعراض التي تميز ADHD قد شملت كل جوانب شخصية المصاب و المتمثلة في الجوانب السلوكية و الجوانب المعرفية. بل هناك من يضيف حتى الجانب الشكلي كما جاء به (كمال سيسالم، 2006) . و نظراً لخطورة هذه الأعراض التي طالت الفرد و المجتمع اهتمت العديد من الدراسات بالبحث في مجال الأسباب الكامنة وراءه، و ذلك أملاً في حصرها و محاولة معالجتها بغية التخفيف من حدّة الاضطراب و سرعة انتشاره.

6. أسباب اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه:

سعى العديد من الباحثين إلى استقصاء أهم الأسباب التي ساهمت و تآزرت في ظهور اضطراب فرط الحركة ADHD، حيث أكّدت العديد من الدراسات وجود عدّة عوامل هي العوامل الوراثية، العوامل العصبية البيولوجية، العوامل البيئية و العوامل الاجتماعية.

➤ الأسباب الوراثية : يُرجع البعض هذا الاضطراب إلى أسباب وراثية و يرى كل

من (Todd & Al, 2001) أنّه ناتج عن شذوذ في المورثات الجينية أو طفرة أو حدوث خلل في بعض الجينات السائدة و المتنحية . كما يذكر (Reid,1995) أن 25% من الأطفال مفرطي النشاط كان آباؤهم مفرطي النشاط في طفولتهم.

كما أسفرت سلسلة من الدراسات النمائية للتوائم التي أجريت في التسعينيات من القرن الماضي عن وجود دليل على تقديرات عالية عن احتمال وجود عوامل وراثية مسؤولة عن حدوث الاضطراب بمعدلات تتراوح من 70%-80% (Tannok K, 1998).

كما أوضح (Carnney, 2002) أنّ ما بين 55%-92% من أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يرتبط بعوامل وراثية، كذلك أشارت نتائج دراسة

(Blachman & Hinshaw, 2002) إلى تفشي أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بين أفراد العائلات التي أجريت عليها الدراسة، و دعم (Barkley, 2003) هذه النتيجة و أضاف أن هذا التفشي ناتج عن عوامل وراثية و ليس بفعل العوامل البيئية .(مجدى محمد الدسوقي، 2006، ص97).

و يضيف (الزراع، 2007) أن العديد من الدراسات ذات الصلة أشارت بأن هناك عدداً من الجينات لها علاقة بحدوث حالات اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد و قد يكون من الصعب تحديدها بسبب عدم وجود دراسات كثيرة تتفق مع بعضها البعض حول الجينات ذات العلاقة.(نايف بن عبد الزارع، 2007، ص22).

و يلخص (حسن مصطفى عبد المعطي، 2001) الدلائل التي ترتبط بالعوامل الوراثية لهذا الاضطراب في :

- أن حوالي 5% من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب، و أن نسبة 10% من آباء الأطفال مفرطي الحركة كانوا أيضاً مفرطي الحركة في طفولتهم مما أدى إلى اعتقاد بعض الدارسين وجود انتقال جيني وراثي لزيادة النشاط و فرط الحركة.

- هناك انتشار أكبر للهستيريا و العدوان الاجتماعي و إدمان الكحول في أسر الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و النشاط الزائد، كما يكثر وجود هذا الاضطراب عند الأقارب من الدرجة الأولى، والإخوة الأشقاء.

- نسب انتشار الاضطراب تكون مرتفعة بين الأطفال التوائم عنه لدى الأطفال غير التوائم، و أن معدل انتشاره بين التوائم المتماثلة أعلى منه بين التوائم غير المتماثلة.
(حسن مصطفى عبد المعطي، 2001، ص239).

و ترى الباحثة أن انتقال بعض الصفات السلوكية و المعرفية من الآباء إلى الأبناء عن طريق المورثات بات أمراً مفروغاً منه بالدليل العلمي الذي وقّره الدراسات المسحية

التي أجريت عبر الأجيال، لكننا تعلمنا أن من خلال التجارب التي قام بهام "مندل" في الوراثة هناك صفات سائدة و هي الصفات السلوكية و المعرفية المألوفة و المنتشرة و صفات متنحية و التي يمكن و صفها بالصفات الأقل شيوعا و الشاذة و التي قد تظهر على مر السنين في الأجيال اللاحقة نتيجة عوامل معينة .

و إذا حاولنا أن نصف اضطراب ADHD من المنظور الوراثي يمكن القول أنه عبارة عن مجموعة من الصفات المتنحية أو الشاذة التي قد تؤدي عوامل خارجية إلى ظهورها . بل قد يكون تكاثف عدد من العوامل الخارجية و زيادة حدتها على زيادة انتشار ADHD بصفة كبيرة قد يجعله يتجاوز الشروط الطبيعية لانتشاره عبر الوراثة . و هذا ما تؤكد الدراسات العديدة التي بينت ازدياد نسب انتشاره .و بهذا لا يمكننا نفي العامل الوراثي لكنه ليس إلا عاملاً من بين عدة عوامل .

➤ الأسباب العصبية البيولوجية : حسب (مجدي الدسوقي، 2006) يوجد اعتقاد بأن

اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ينتج عن إصابة مخية طفيفة، حيث يُظهر الأطفال المصابين بالاضطراب علامات عصبية توحى بوجود إصابة مخية، فنقص المخ يؤدي إلى انخفاض في النشاط المخي خصوصاً في الفص الأمامي للمخ ، و قد يكون من المسببات البيولوجية حدوث تلف بالمخ نتيجة لتعرض دم الأم لمواد ضارة أثناء الحمل مثل التدخين أو تعاطي بعض الأدوية و خاصة المضادات الحيوية، أو الولادة قبل الأوان و الولادة العسيرة التي ينتج عنها تلف بعض خلايا المخ نتيجة نقص الأوكسجين، مما يؤكد ذلك أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من انخفاض نظام المنع أو الكف السلوكي للمخ.

(مجدي الدسوقي، 2006، ص 101-102).

و ترى (مشيرة عبد الحميد، 2005) أن سبب اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه هو حدوث تلف في خلايا القشرة المخية ، وخاصة في النصف الكروي الأيسر ، والتي تتركز فيها مراكز التعلم ، اللغة ، التخاطب ، الذاكرة ، الانتباه ، الحركة ، الكلام و النشاط الحركي المرتبط بالعديد من العمليات كحركة عضلات الوجه وأعضاء الكلام. بينما أكدت دراسات أخرى (Dupaul et Al 1992)، (Kendall 1990)، (Leung et al 1994) أن سبب الاضطراب هو خلل وظيفي في العمليات الإدراكية الخاصة بالانتباه والتشتت والاندفاعية والحركة الزائدة. (مشيرة ، 2005، ص110)

كما يرجح العديد من العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات العصبية يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه ، فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز، والحرص عن المخاطر، ويزداد اندفاعه ونشاطه الحركي. (السيد أحمد وفائقة محمد بدر، 1999، ص3).

أما (نايف الزراع، 2007) فيقول أن الفص الأمامي للدماغ هو المسؤول عن ضعف القدرة على التركيز والاندفاعية وتأخر الاستجابة (نايف الزراع، 2007، ص20).

في حين يؤكد (عثمان لبيب فراج، 1999) عن (مشيرة عبد الحميد اليوسفي) استبعاد تلف خلايا المخ كعامل مسبب للنشاط الزائد / قصور الانتباه، لأن تلف المخ لابد أن يؤدي إلى قصور معدل الذكاء (تخلف عقلي) مع أن نسبة عالية ممن يعانون من اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه على معدل ذكاء عادي بل و منهم من هم على ذكاء مرتفع، كما أن تلف خلايا المخ و وظائفه لا يمكن علاجه لأن خلايا الجهاز العصبي التالف لا تعوض إطلاقا بينما أظهرت البحوث المسحية حالات من هؤلاء الأطفال قد تم علاجها و شفاؤها و هذا لا يمكن أن يحدث إذا كان العامل المسبب عضويا، و هو تلف في خلايا مراكز المخ، فضلا عن أن اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه لم يمنع ظهور بعض المهارات و المواهب الفنية أو الأدبية أو العلمية أو الرياضية.

من منطلق أن الاضطراب يتميز بأعراض معرفية تعتقد الباحثة أنه لا يمكن إغفال العوامل العصبية و البيولوجية في ظهور الاضطراب .و لكنّها تميل للرأي الذي جاء به (عثمان لبيب فراج،1999) و القائم على استبعاد نظرية تلف بعض مناطق الدماغ . لأنّه و حسب ما توصلت إليه جهود العلماء لا يمكن تعويض الخلايا العصبية التالفة .و بالتالي يصبح علاج الاضطراب أمراً مستحيلاً . بينما بيّنت العديد من الدراسات سبق ذكرها على أنّ عملية التكفل بالمصابين بلغت أشواطاً متقدمة من النجاحات من خلال تبني عدة علاجات و تقنيات علاجية.

➤ الأسباب البيئية : تقسم العوامل البيئية إلى عوامل ما قبل الولادة و أثناء الولادة

وما بعد الولادة، فمن مؤثرات ما قبل الولادة التي يُعتقد أن لها تأثير في حدوث الإصابة حسب ما أقره (عوني معين شاهين وعمر العجارمة، 2011) نذكر ما يلي:

(1) تدخين الأم.

(2) تناول المخدرات أو الكحول من قبل الأم الحامل خلال فترة الحمل قد يزيد من احتمال إصابة الطفل بهذه المتلازمة.

وتتمثل عوامل أثناء الولادة العسيرة أو نقص الأوكسجين أو حالات اختناق الولادة. أمّا عوامل ما بعد الولادة فتتمثل في سوء تغذية الطفل و تعرضه لإصابات أو جراحات بالرأس أو الأمراض و الالتهابات و ارتفاع درجة الحرارة.

(عوني معين شاهين وعمر العجارمة ،2011، ص 50).

و يضيف (الدسوقي،2006) تلعب العوامل البيئية دوراً كبيراً في حدوث الاضطراب و يبدأ تأثير هذه العوامل منذ لحظة اندماج الحيوان المنوي مع البويضة (لحظة الإخصاب) كما يمتد تأثير هذه العوامل أثناء و بعد عملية الولادة فتعرضُ الأمُّ أثناء فترة الحمل للأشعة السينية أو أشعة X ، أو تناولها للأدوية و خاصة المضادات الحيوية خلال الثلاث شهور الأولى للحمل، أو تعاطيها المخدرات أو الكحوليات أو إصابتها ببعض

الأمراض مثل الحصبة الألمانية أو الزهري أو السيلان أو نقص الرعاية الجسمية و النفسية كل ذلك يؤدي إلى احتمال تعرض الجنين لحدوث تلف في المخ أو في الجهاز العصبي المركزي أو في المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه، كما أنّ الولادة العسيرة أو الطويلة قد تؤدي إلى نقص الأوكسجين الواصل إلى مخ الجنين ممّا يعرضه لتلف بعض خلاياه، كما أنّ الولادة باستخدام الآلات الحديدية مثل الجفت و الشفاط تؤدي إلى تلف بعض خلايا المخ و خاصة إذا كان الطبيب غير متمرس على استخدام هذه الأدوات ، كما يؤدي تعرض الطفل للحوادث و خاصة إذا ارتطم رأسه بشدة بالأرض إلى حدوث الاضطراب. (الدسوقي، 2006، ص 105).

و يعتقد أن العوامل البيئية تسبب إثارة كبيرة للجهاز العصبي المركزي ممّا يؤدي إلى سلوك قلة الانتباه و فرط الحركة و من هذه العوامل:

• **التسمم بالرصاص:** لقد وجدت بعض الدراسات أن وجود نسبة عالية من الرصاص

في دم الطفل قد تؤدي إلى قلة الانتباه و فرط الحركة.

• **الإضاءة :** التعرض للإضاءة العادية كالإضاءة المستخدمة في غرفة الصف

والإضاءة المنبعثة من جهاز التلفاز قد تؤدي التوتر الإشعاعي الذي يسبب اضطراب

قلة الانتباه و فرط الحركة.

• **المواد المضافة إلى الطعام:** قد أشارت بعض الدراسات إلى أن فرط الحركة لدى

الأطفال قد يرتبط بتناولهم للطعام الذي يحتوي على المواد الحافظة و الصابغة التي تضيف النكهات المختلفة إضافة إلى حافظ السالسيك.

(خولة أحمد يحي، 2003، ص 182).

و ففي دراسة لـ (Ahmad Ghanizadeh et Al 2015) توصلوا إلى أن الأكل الجاهز

المعلّب السريع، الحلويات و المسكرات تزيد من نسبة ظهور اضطراب فرط الحركة

و تشتت الانتباه و هو ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة كل من (Azadbakht L, Howard AL et al 2011 GL, Piek et al 2012, 2009) .
أما دراسة (Rowe KS, Rowe K, 1994) فقد ذكرت أن التقليل من سكر الفواكه الطبيعية يزيد من مخاطر ADHD كما أن الملونات الصناعية تزيد من تهيج الأطفال و تسبب الأرق.

و عن (Stevenson J. Dietary, 2006) فقد توصل في دراسته إلى أن الملونات الصناعية تسبب حساسية و تسمم يؤثر على سلوك الأطفال .

كما أكدت دراسة (Lokky, Chan RS et Al 2013) أن الأحماض الدهنية الحرة تقلل من أعراض الـ ADHD ، و إلغاء الملونات الغذائية الصناعية يقلل من الحساسية للطعام. و يؤكد (Galler et al, 2012) أن سوء التغذية في المرحلة الجنينية و الطفولة

المبكرة لا تؤثر بدرجة كبيرة على الصحة البدنية، فحسب بل حتى على النمو المعرفي و السلوكي على المدى البعيد كما جاء في دراسة (Wiles NJ et al 2009).

انطلاقاً مما سبق يمكن التأكيد على أهمية دور العوامل البيئية في انتشار ADHD . حيث تعمل على تفعيل و تفجير قابلية العوامل الوراثية، كما تعمل على إحداث خلل بيولوجي عصبي نتيجة تجاوزها لقوانين الطبيعة و كسرها نظام البيئة الداخلية المتوازنة من خلال إدخال مواد كيميائية و مصنعة يجد الجسم صعوبة كبيرة في تحليلها و تقبلها .

البيئة المدرسية: يرى (محمود عبد الرحمان حمودة، 1998)

(نقلا عن القاضي، 2011) أن اضطراب نقص الانتباه قد يترسب بدخول الطفل إلى بيئة المدرسة، حيث أنها تعد بيئة جديدة و معقدة بالنسبة له، كما أن السلطة الجديدة في المدرسة تأخذ مكانها لأول مرة في حياته، و هذا يُعدّ عبئا اجتماعيا جديدا قد يرسب الاضطراب لدى الطفل. فمستوى المدارس من حيث التنظيم الإداري و طرق التعليم

و التسهيلات الفيزيائية من حيث الإضاءة، و المكان المنظم ، و الأعداد الكبيرة من التلاميذ التي لا تقابلها النسب المئوية الملائمة من المعلمين، و إذا وجد المعلمون فتأهيلهم محدود هذا بالإضافة إلى عدم توافر الأنشطة الكافية التي يجد فيها التلاميذ مخرجاً لطاقتهم و نشاطهم (خالد علي القاضي، 2011، ص36).

➤ الأسباب الثقافية والاجتماعية: حسب (مجدي الدسوقي، 2006) فإنه يضيف إلى

الأسباب السابقة التأثيرات الثقافية و الاجتماعية التي تلعب دوراً كبيراً في تفاقم الأعراض المرضية لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فمعظم الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب نشأوا في بيئات أسرية مضطربة (Biederman et al , 1995)، وهناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن البيئة الأسرية لها تأثير واضح في نشوء الاضطراب فاقترحت إحدى الدراسات أن المشكلات التي تحدث بين الوالدين تؤدي إلى حدوث الاضطراب بين الأبناء، يضاف إلى ذلك أن تربية الطفل الذي يعاني من الاضطراب يكون أكثر صعوبة من تربية طفل عادي لا يعاني من الاضطراب، و هذا الضغط الواقع على الأسرة يمكن أن يؤدي إلى حدوث اضطرابات عائلية.

(مجدي الدسوقي، 2006، ص 108).

و ترى الباحثة أن عملية التنشئة الاجتماعية في مختلف الأوساط تعمل على شحن و صقل سلوك الطفل في السنوات الأولى التي يكون فيها ورقة بيضاء . فإذا كان الوسط العائلي مثلاً تسوده الاضطرابات و السلوكات غير التكيفية فمن المرجح أن يكتسب الطفل بعض هذه السلوكات إن لم نقل كلها كونه يتعلم عن طريق المحاكاة و النمذجة. فالدراسات التي تطرقت إلى موضوع التفاعل الأسري بين أفراد الأسرة التي يعاني أطفالها من الـ ADHD (Alizadeh. H and Anderies. C, 2002)

و (Alizadeh, H et.al 2007) أكدت أن أفراد هذه الأسر يعانون من ضعف و مشاكل في العلاقات بين أفرادها و أن هؤلاء الأطفال وُلدوا في جو عائلي تسوده المشاكل

والاضطرابات النفسية و خلل في التواصل الأسري حيث يلجأ الوالدان غالبا إلى الأسلوب المتسلط للتعامل مع الأبناء كما يتبنى هؤلاء الأولياء أسلوب العقاب الذي يؤكد البرودة في العلاقات بين الأولياء و الأبناء و كذا نقص الثقة.

و تضيف (خولة أحمد يحي،2003) أنّ هناك بعض العوامل الأخرى التي يمكن إدراجها مع العوامل الثقافية و الاجتماعية و التي من الممكن أن تساهم في زيادة حدة هذا الاضطراب و هي:

1- المزاج: قد تقود مشكلات في المزاج لدى الأطفال إلى اضطرابات سلوكية، و إنّ فرط الحركة لدى الطفل هو طريقة للدفاع عن الذات في وجه الرفض و بالتالي انخفاض تقدير الذات و زيادة التهيج لدى الطفل و لكن المزاج لوحده لا يحدث سلوك فرط الحركة.

2- التعزيز: قد يؤدي التعزيز الاجتماعي إلى تطوّر قلة الانتباه و فرط الحركة إلى إستمراريتها، فمرحلة ما قبل المدرسة يحظى نشاط الطفل بانتباه الآخرين الراشدين و قد يتم تعزيزه و المشكلة هنا عندما ينتقل الطفل إلى المدرسة و تُفرض عليه القيود و التعليمات، فهو في هذه الحالة يُكثر من النشاط ليحظى بالتعزيز، و هذا الأخير يؤدي إلى زيادة تدني في مستوى فرط الحركة لديه.

3- النمذجة : إنّ الطفل أقل نشاطا يزيد مستوى نشاطه و يصبح قريبا من الطفل الأكثر نشاطا و قد يكون الوالدان بمثابة نموذج لمستوى نشاط الطفل.

(خولة أحمد يحي،2003،ص181).

الأسباب النفسية : توجد مجموعة من العوامل النفسية التي تؤدي إلى حدوث اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد منها الضغوط النفسية، القلق، التوتر و اضطرابات العلاقات الأسرية، و يذكر (جمال الخطيب، 1992) أنّ الضغوط النفسية و الإحباطات الشديدة من العوامل النفسية التي تساهم في حدوث الاضطراب.

و يؤكد ذلك (محمد علي كامل ، 1996) حيث يرى أن اضطراب نقص الانتباه الناتج عن الإحباط العاطفي سرعان ما يختفي بزوال العوامل المحيطة مثل الضغوط النفسية و اضطراب التوازن العائلي أو العوامل المؤدية إلى التوتر .
(محمد علي كامل ، 1996، ص 104) .

من منطلق أن هناك تكامل في الشخصية من مختلف جوانبها و علاقة تفاعلية تربط الجانب النفسي والسلوكي والمعرفي . ترى الباحثة أن بعض المظاهر النفسية كالقلق و المشكلات الانفعالية و التوتر لطالما اعتبرت من الأعراض التي يمكن أن تميّز اضطراب ADHD، كما يمكن أن تكون من الأسباب التي أدت إلى ظهور الاضطراب نتيجة تعرض الفرد إلى ضغوط داخلية أو خارجية . فكما هو معلوم يعبر العديد من الأفراد خصوصا الأطفال عن انزعاجهم و شعورهم بالضيق عن طريق سلوكيات غير توافقية و عجز في العمليات المعرفية .

7. تطوّر الاضطراب:

تتمثل الخطورة الأكبر في اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه في استمرار أعراضه و تفاقمها. فحسب (عوني معين شاهين و عمر نافع العجارمة، 2011) ينشر المعهد الوطني للصحة العقلية دوريا إحصائيات ، وقد جاء في نسخة عام (2001) أن اضطراب النشاط الزائد و ضعف الانتباه(ADHD) هو أكثر اضطراب شائع عند الأطفال و المراهقين و أنه يؤثر على 4.1% من الشباب في عمر (9-17) سنة.

(عوني معين شاهين و عمر نافع العجارمة، 2011، ص 40)

و رغم اتفاق معظم الباحثين على تميّز الاضطراب بمجموعة من الأعراض الأساسية كتشتت الانتباه و فرط الحركة و الاندفاعية ، إلا أن لكل مرحلة عمرية مظاهر معرفية سلوكية وانفعالية تميزها عن المراحل الأخرى. وقد وصف (كمال سالم سيسالم، 2006) أهم الأعراض في الطفولة الأولى كما يلي :

1- مرحلة الطفولة المبكرة: من الخصائص المميزة لاضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة في مرحلة الطفولة المبكرة، البكاء و الصياح بصوت مرتفع و سرعة التهيج، و الغضب و الحركة المفرطة بالإضافة إلى مشكلات في النمو (نوم متقطع مصحوب بحركات و صياح شديد عند الاستيقاظ).

2- مرحلة ما قبل الدراسة: عندما يكبر الطفل و يصل إلى مرحلة رياض الأطفال يستمر النشاط الحركي و لكنه يصبح أكثر عنفا، و كذلك تستمر اضطرابات النوم. و تتميز هذه المرحلة أيضا بسرعة تغير المزاج و سرعة الغضب و تصلب الرأي و عدم الانصياع للأوامر، إضافة إلى قصر مدّة الانتباه و مشكلات في الكلام و اللغة، و يوصف كلام الطفل في هذه المرحلة بأنه لا يتلاءم مع عمره (أي أصغر من عمره) و أنّه غير متناسق و غير مترابط، كذلك فإن هذا الطفل يعاني من مشكلات في التكيف مع أقرانه ممّا يساعد على زيادة سلوكه العدواني، و لهذا فقد يُفصل الكثير من هؤلاء الأطفال من رياض الأطفال نتيجة لسلوكهم العدواني. (كمال سالم سيسالم، 2006، ص 60).

في مراحل العمر الأولى يمكن ملاحظة النشاط الحركي المتزايد للأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه و النشاط الزائد من خلال عدد من المظاهر: فهم يبدؤون بالجري بمجرد أن يتعلّموا المشي، كما تلاحظ الأسرة حبهم المتزايد لتسلق الأشياء في المنزل و خارجه والاندفاع في الطرقات المزدحمة بالسيّارات ، فحاجاتهم الكبيرة للحركة تقودهم لذلك، و عندما يضطرون للبقاء ثابتين في أماكنهم فإنهم غالبا ما يكافحون من أجل الخروج من مثل هذا الموقف و ذلك بتحريك أقدامهم و محاولتهم المتكررة للهروب من الموقف الذي وضعوا فيه. كما يعرف عن هؤلاء الأطفال ضعف قدرتهم على الاستمرار لفترة طويلة في أنشطة اللعب المختلفة (أحمد قزاقزة، 2005، ص8).

و تسترسل (سحر الخرشومي 2004) في وصف الأعراض في المراحل اللاحقة من النمو فتصف مرحلة المدرسة الابتدائية و مرحلة المراهقة كما يلي :

3- مرحلة المدرسة: تستمر المظاهر السلوكية لمرحلة ما قبل المدرسة مع الطفل خلال مرحلة المدرسة، لكنها تأخذ شكلاً أكثر حدّةً وأكثر وضوحاً لما تتطلبه هذه المرحلة من الجلوس بهدوء لفترة طويلة من الوقت و التعامل مع الواجبات التعليمية التي تتطلب التركيز و الانتباه إضافة إلى التعاون مع زملاء الفصل و المشاركة في الأنشطة المدرسية و أداء الواجبات المنزلية ، و نتيجة لما يميّز به هذا الطفل من الأشغال و عدم الانتباه و عدم الانصياع للأوامر والتوجيهات و مقاومة القوانين و اللوائح المدرسية، تزداد مشكلاته في المدرسة، و لقد أشار (Barkley,1995) إلى أنّ ما بين 30% - 50% من هؤلاء الأطفال ممّن تتراوح أعمارهم بين 7-10 سنوات تصدر عنهم أشكال مختلفة من اضطرابات التصرف و السلوك المعادي للمجتمع مثل الكذب و السرقة و معاداة السلطات إضافة إلى أنّ حوالي 25% منهم يتشاجرون مع أقرانهم بشكل متكرّر.

4- مرحلة المراهقة: تتخفّض حدّة الحركة المفرطة في مرحلة المراهقة في حين تبقى مشكلات الاندفاع و قصور الانتباه على درجتها من الحدّة و تزداد حصيلة المراهق في هذه المرحلة من خبرات الإخفاق و الفشل المتمثلة في الفشل الدراسي و الفشل في إقامة علاقات اجتماعية سوية ممّا يزيد من حدّة السلوك المعادي و المضاد للمجتمع، و رغبة من هذا المراهق في أن يكون مقبولا اجتماعيا، فإنّه يبحث عن أقران بخصائصه السلوكية نفسها و ينضمّ إليهم ممّا يساعد على زيادة خطورة هذه الخصائص السلوكية و تتحوّل السرقات البسيطة إلى جرائم سرقة و سطو مسلّح و منظم و يتحوّل السلوك العدواني إلى جرائم قتل، هذا بالإضافة إلى إدمان و تعاطي المخدرات و الكحول، فقد أشار

(Flick,1998) إلى أنّ حوالي 30% من هؤلاء المراهقين يتعاطون الكحول والمرجونا و أنّ 35% منهم يتركون المدرسة قبل الانتهاء من المرحلة الثانوية، هذا بالإضافة إلى أنّ الكثير من هؤلاء المراهقين يعانون من الاكتئاب و ضعف مفهوم الذات و انخفاض الثقة بالنفس ممّا يؤثر سلبا على الدافعية للنجاح و التقبل الاجتماعي.في المرحلة المتوسطة

و المرحلة الثانوية عندما يتحوّل الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه و الحركة المفرطة إلى مرحلة المراهقة، فإنهم ينزعون إلى الاستقرار تدريجياً، و لا يعودون لإظهار أنماط متطرفة من النشاط الحركي، لكنهم قد يصبحون قلقين، قليلي الاستقرار و ينزعون إلى الضجيج. و قد تُسبب قدراتهم التعليمية المحدودة مشكلات أكاديمية كبيرة ، كما أنّ تدني اكتسابهم للمهارات الاجتماعية قد يقود إلى فشل ملحوظ في علاقاتهم الاجتماعية .

و يرى (أحمد قزاقزة، 2005) انطلاقاً من بعض الدراسات التي اهتمت بالصحة النفسية لهؤلاء الأطفال إلى أنّ أعراض الاضطراب قد تتلاشى عند واحد من كلّ ثلاثة مصابين .في حين قد تتناقص هذه الأعراض أوقد تتزايد عند البعض الآخر مما يعرضهم لمشكلات تظهر بسبب عدم القدرة على متابعة حديث الآخرين و نسيان الواجبات أو التقارير المطلوبة، و ذلك لعدم القدرة على التنظيم أو الرغبة الملحة في التسوّق أو المجازفة في إنفاق الأموال، أو تغيير الوظيفة بشكل متكرّر. وقد يشعرون بالاكْتئاب و القلق و عدم الرضا عن الذات. كما أنّهم قد يفشلون في إقامة علاقات ناجحة مع الزملاء الآخرين و يواجهون مشكلات على مستوى الحياة الزوجية، كالشجار و الطلاق. (أحمد قزاقزة، 2005، ص 9).

و حسب (محمد الدسوقي، 2006) تشير الدراسات الحديثة إلى أنّه في حال استمرار الاضطراب حتى مرحلة المراهقة، يتحوّل عند نقطة معينة إلى سلوك مضاد للمجتمع يُعرف باسم اضطراب التواصل، و طبقاً لتقديرات المعلمين فإن 85% من المصابين باضطراب التواصل يستوفون المحكات التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و في مراجعة بشأن انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وُجد أنّ ثلث الأطفال الذين يعانون من الاضطراب لديهم حالة مرضية مشتركة أو أكثر تشمل

اضطراب المعارضة والتحدي، واضطراب التواصل، واضطرابات الاكتئاب و اضطرابات القلق، و صعوبات التعلم. (محمد الدسوقي، 2006، ص38).

5- مرحلة الرشد: يرى (Barkley, 1995) أنّ أعراض اضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة تبقى خلال مرحلة الرشد لدى أكثر من نصف عدد الذين كانوا يعانون من هذه الاضطرابات خلال مرحلة الطفولة، و أنّ ما بين 10%-20% منهم فقط يصلون إلى مرحلة الرشد دون أن يعانون من مشكلات أو اضطرابات نفسية و أنّ هؤلاء الراشدين يُظهرون نسبة عالية من المشكلات المتعلقة بإتمام العمل و التقبل المهني، كذلك تكثر بينهم المشكلات الأسرية.

و أضاف باركلي إلى أن حوالي 25% من الراشدين ذوي اضطرابات الانتباه و الحركة المفرطة يُظهرون أنماطا مختلفة من السلوك المعادي للمجتمع و أن 50% منهم مدمنون للكحول. (كمال سيسالم، 2006، ص62).

يظهر جليا من خلال عرض تطور اضطراب (ADHD) أن الأعراض الواسفة له قد تتفاقم و تتعقد أكثر فأكثر على مر المراحل العمرية المختلفة . وترى الباحثة أنّ تطوّر أعراض الاضطراب أو تقلصها لا يكون بمحض الصدفة بل يكون نتيجة تفاعل عدة عوامل قد تكون داخلية أو خارجية (سبق ذكرها) . و هذا ما يدفعنا للتفاؤل لإمكانية توفير العوامل المناسبة التي قد تساهم في إيقاف سيل هذا الاضطراب من خلال التكفل المبكر في المراحل الأولى من ظهوره عن طريق تبني التقنيات العلاجية المختلفة . و كخطوة أولى في طريق العلاج يجب علينا أولا تشخيص الاضطراب .

8. تشخيص اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه :

هناك العديد من الأمراض و الاضطرابات التي تتشابه أعراضها مع أعراض اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه التي قد توحى بأن الطفل مصاب بفرط الحركة و تشتت الانتباه. و التي نلخصها كما ذكرها (كمال سيسالم، 2006) في :

- 1- ردود الفعل الناتجة عن تعاطي بعض أنواع الأدوية " Reactions Medication "
- 2- عرض تورتي (مرض الحركات العصبية اللاإرادية) "Syndrome "
- 3- التهاب الأذن " Ear infection "
- 4- الخدار "Narcolepsy "
- 5- فقر الدم "Anemia "
- 6- عرض ضعف كروموزم "FragileX Syndrome-X "
- 7 - الاضطرابات الحركية (الرقاص) "Movement Disorders "
- 8- اضطرابات الغدة الدرقية " Thyroid Disorder "
- 9- تقطع التنفس أثناء النوم "Sleep Apnea "
- 10- الدودة الدبوسية " Pinworms "
- 11 - أورام أو إصابات الدماغ " Head Inury "
- 12- الصرع " Epilepsy " (كمال سيسالم، 2006، ص 50-52)

و للتأكد من تشخيص اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه لا بد علينا أن نتبع جملة من الإجراءات التي تساعدنا في الإصابة في التشخيص. تتمثل أهم هذه الإجراءات كما ذكرها (خالد علي القاضي، 2011) في ما يلي:

- 1) تبدأ إجراءات التشخيص بحصول المعالج على معلومات عن حالة الطفل، من مصادر متعددة تشمل أولياء الأمور و المعلمين و الطفل نفسه، إضافة إلى السجلات الطبيّة و النفسية و الاجتماعيّة، و جميع هذه المعلومات هامة للتعرف على طبيعة المشكلة التي يعاني منها الطفل، و هي تساعد أيضا على فرض الفروض حول أسباب هذه المشكلة.
- 2) تُعدّ المعلومات التي يتم الحصول عليها من المقابلة المباشرة من الإجراءات الهامة في تشخيص الأطفال و المراهقين و كبار السنّ .

(3) في بعض الأحيان يفضل تشخيص المظاهر السلوكية و الانفعالية للطفل، لأن ذلك من شأنه أن يلقي الضوء على المشكلات ذات مظاهر خارجية مثل: العدوان و اضطرابات التصرف و التحدي، أو ذات مظاهر داخلية مثل : القلق و الاكتئاب و الوسوسة الزائدة.

(4) في معظم الحالات، بعد تطبيق التشخيص الشامل نجد أن الطفل لا يعاني من مشكلة واحدة بل من عدة مشكلات، قد تكون متداخلة أو مرتبطة مع بعضها البعض، ففي مثل هذه الحالة لابد من وضع برنامج علاجي متعدد الأوجه، ليوافق التداخل في المشكلات.

(5) عند تفسير نتائج الاختبارات التي أجريت على الطفل يجب أن يؤخذ في الاعتبار تاريخ النمو، و التشخيص الطبي للأسرة و العلاج أو الأدوية التي تعاطوها.

(خالد علي القاضي، 2011 ، ص 58).

و يضيف (محمد الدسوقي، 2006) ينبغي أن يستند تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلى عدد من الملاحظات، فهذا الاضطراب ليس له هوية أو كيان بيولوجي محدد، و لكنه يمثل مجموعة من الأعراض السلوكية والمرضية، و يقوم الوالدان والمعلمون باستكمال مجموعة من الاختبارات النفسية، و يتم ملاحظة الأطفال في البيت و المدرسة، كما يتم إجراء مقابلة كLINIكية للطفل و الأسرة، ومن بين الأدوات أو المقاييس التي يتم استخدامها، نجد مقاييس التقدير السلوكي و ذلك للتعرف على أو تحديد الاضطراب و من أهم المقاييس التي تستخدم في هذا الصدد مقياس " كونرز " لتقديرات المعلم (CTRS) (The Conners Teacher Rating Scale) وهذا المقياس يتم تطويره باستمرار وفقا لمحاكاة الدليل التشخيصي و الإحصائي للاضطرابات النفسية، و يستخدم بطريقة مكثفة في تقدير الاضطراب منذ نشره لقبوله الواسع.

(محمد الدسوقي، 2006، ص 68-69) .

و ترى الباحثة أن مرحلة تشخيص الاضطراب تمثل أهم مراحل التكفل بالأطفال المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه . لأن الخطأ في التشخيص سيؤدي حتما إلى فشل

العلاج . كما يجب التأكد أيضا من استمرار الأعراض التي يدلي بها الأولياء و المعلمون إلى أكثر من 6 أشهر كما جاء في الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات. فقد تكون الأعراض نتيجة حالة نفسية عابرة أو مشاكل اجتماعية أثرت في سلوك الطفل و انفعالاته.

9. علاج اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه :

نظرا للعواقب الوخيمة المترتبة عن اضطراب ADHD و التي طالت الفرد و المجتمع ، تعمل العديد من فرق البحث و المراكز العلمية في مختلف المجالات على إيجاد سبل و وسائل فعالة لعلاج ADHD أو على الأقل التخفيف من حدة أعراضه. و انطلاقا من فكرة تعدد الأسباب و العوامل التي تساهم في ظهور الاضطراب تتعدّد أساليب و برامج العلاج أيضا. و الجدير بالذكر أنّ كل الأساليب العلاجية المتبناة لعلاج ADHD ترمي إلى علاج الأعراض بالدرجة الأولى كما ذكرت (مشيرة عبد الحميد ، 2005) و تتمثل أهم الطرق العلاجية الأكثر شيوعا في ما يلي :

1) العلاج الدوائي : في هذا الإطار يرى (خالد القاضي، 2006) أنّ اللجوء إلى

استخدام العقاقير الطبية لخفض درجة اضطراب (ADHD) يعود إلى فعاليتها في تهدئة الطفل و تحسين مستوى انتباهه . إذ تسعى إلى تخفيف الأعراض لكنّها لا تجعل الطفل طبيعيا. فهي تعمل على تنشيط التوازن في خلايا المخ و تقلل من درجة التوتر و التهيج، كما تساعد الطفل المصاب في أداء واجباته بطريقة أكثر استقراراً .

و يضيف (مجدي الدسوقي، 2006) من الغريب أن الأدوية التي تساعد الأطفال على الهدوء هي الأدوية المنبهة، و هذا الاكتشاف تم التوصل إليه بالصدفة، عندما تم وصف دواء " البنزدرين " و هو دواء منبه لعلاج الصداع الذي يعاني منه الأطفال الذين لديهم مشكلات تتعلق بالسلوك، و من بين هذه الأدوية يعتبر " الريتالين " هو الدواء الذي يتم اختياره غالبا لأنّه يعمل بسرعة، و تظهر فاعليته على السلوك في خلال مدّة تتراوح

من (30 - 45) دقيقة بعد تناوله عن طريق الفم، ويصل تأثيره العلاجي إلى ذروته خلال فترة تتراوح من ساعتين إلى أربع ساعات.

و من بين الدراسات التي توصلت نتائجها إلى فعالية العقاقير الطبية في تخفيف أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه نذكر دراسة كل من (Hunt et al,1990)،(Gadow,1992)، (Schachar,1993) في حين ذكر كل من (Peter Falleson and Christophe Wildeman,2015) أن العديد من الدراسات أظهرت غموضاً في مدى فعالية العلاج الدوائي للخفض من ADHD. و يلجأ العديد من الأولياء إلى العلاج الدوائي اعتقاداً منهم أنه الحل السحري للقضاء على الأعراض المزعجة للاضطراب . ففي دراسة لـ (The express scripts lab,2014) توصلوا إلى أن نسبة استعمال الأدوية قد ارتفع إلى 35.5% من سنة (2008) إلى (2012)، كما تنبؤ أن تكاليف العلاج سترتفع بنسبة 25% مع حلول سنة (2015). فرغم أن العديد من الأدوية المنبهة تضمن الضبط السلوكي للأطفال ذوو ADHD لعدة أشهر أو سنوات إلا أن هناك دراسات كثيرة توصلت إلى الآثار الجانبية التي تظهر على المدى البعيد عند تناول هذه الأدوية بحيث تخفّض معدل النمو و تؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم كما جاء في دراسة لـ (Eric Miek et al 2013).

و تضيف (صافيناز أحمد كمال،2010)، أنه يصعب الحصول على هذه العقاقير المنشطة لوضعها ضمن جدول المخدرات ، كما أن من أثارها الجانبية اضطراب النوم، و فقدان الشهية، و نقص النمو، و التوتر لذا يمكن استبدالها (العقاقير المنشطة) بمنبهات قشرة المخ الطبيعية مثل الشاي و القهوة لوجود مادة الكافيين فيها التي تنشط قشرة المخ و حتى لا ينظر الطفل إلى نفسه على أنه مريض و يتعاطى علاجاً.

(صافيناز أحمد كمال،2010، ص 09)

كان العلاج الدوائي ولسنوات كثيرة المتنافس الوحيد للأولياء نظرا لسرعة فعاليته على مستوى الأعراض - من وجهة نظرهم - . وترى الباحثة أن العقاقير الطبية قد تكون خطوة أساسية في الحالات التي بلغت فيها الأعراض مراحل جد متطورة و خطيرة تستلزم التدخل السريع للسيطرة عليها قبل أن تهلك المصاب و المحيطين به، خصوصا إذا كان الاضطراب مقرونا باضطرابات أخرى كالاكتئاب و القلق الشديد . لكن في الحالات البسيطة التي يمكن السيطرة عليها و التعاطي معها بتقنيات علاجية أخرى يجب تجنب الدواء نظرا للآثار الجانبية التي قد تخلفها هذه الأدوية على المدى البعيد .

(2) **العلاج التربوي:** يرى (السيد علي وفائقة بدر، 1999) أنه يوجد لدى بعض الأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد صعوبات تعلّم تلازم هذا الاضطراب و التي إمّا أنها تكون سببا أو نتيجة لهذا الاضطراب، كما يوجد لدى بعضهم الآخر هذا الاضطراب بدون صعوبات التعلّم. فإذا كان الطفل يعاني من اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد، ولديه أيضا صعوبات تعلّم فإنه في هذه الحالة يحتاج إلى خطة تعليمية خاصة، حيث يجب أن تكون حجرة الدراسة العادية التي يدرس فيها مع أقرانه العاديين مجهزة بطريقة خاصة بحيث يكون موقعها بعيدا عن الضوضاء و المؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه السمعي لدى الطفل المصاب بهذا الاضطراب، كما يجب أيضا أن تكون جيدة الإضاءة والتهوية و مؤثثة بأثاث سليم يريح الطفل في جلسته حيث إن الكرسي المكسور، أو صغير الحجم يجعل الطفل يشعر بالقلق وعدم الراحة في جلسته ممّا يؤدي إلى زيادة تملله و كثرة حركته البدنية و التي توجد أساسا لدى الطفل، كما يجب أيضا أن تخلو حجرة الدراسة من اللوائح التي تعلّق على الجدران و غيرها من الأشياء التي تؤدي إلى تشتت الانتباه البصري لدى هذا الطفل.

و تؤكد الباحثة على أهمية التكفل التربوي بالأطفال المصابين بـ ADHD في تسريع عملية العلاج أو على الأقل تخفيف حدّته. و تبدأ الخطوة الأولى بإرشاد و توعية الطاقم

التربوي عن طريق تزويدهم بمعلومات عن طبيعة الاضطراب و طرق التكفل السليمة . كما يجب مراعاة توفير الشروط الملائمة للبيئة المادية المحيطة بالطفل المصاب و كذلك تبني أساليب التعليم المناسبة التي يمكنها أن تغطي العجز الوظيفي المعرفي لهؤلاء الأطفال.

(3) العلاج الغذائي: حسب (السيد علي وفائقة بدر، 1999 و سحر الخشرمي، 2004)

يعتمد التدخل الغذائي في علاج اضطرابات الانتباه على وجود علاقة إيجابية توصلت إليها العديد من الدراسات بين الحساسية للتغذية واضطراب فرط النشاط لدى الأطفال، فتناول الطفل لكميات كبيرة من الأطعمة الجاهزة أو الخضروات والفواكه الملوثة بالمبيدات

، الصبغات المضافة على الأطعمة، التعرض للتلوث البيئي، الكافيين الموجود في الشوكولاتة، القهوة والمشروبات الغازية ، وبعض العصائر المسكرة ، والألوان الصناعية في الأطعمة والعصائر تحدث حساسية عند بعض الأطفال تؤدي إلى فرط الحركة و تشتت الانتباه . ولذلك من الضروري أن يتجنب الوالدان تناول أبنائهم لمثل هذه الأشياء مع التركيز على الوجبات الغذائية المتكاملة والمتوازنة و التي يتم إعدادها في المنزل .

أما دراسة (Harding KL, et al 2003) فقد أكدت أنّ المكملات الغذائية (الفيتامينات) يمكن أن يكون لها نفس فعالية " الريتانين " في تحسين أعراض ADHD .

في حين استخلص لـ (Park S, Cho SC, et al 2012) في دراستهم أن تناول التحليات المسكرة و المأكولات المعلّبة و المملّحة بكثرة لها علاقة بمشاكل الانتباه و السلوك.

في حين تلعب الحمية المتوازنة و الوجبات المنظمة و تناول مشتقات الحليب والخضروات الطازجة دوراً في التقليل من مشاكل الانتباه و السلوك عند الأطفال. وقد عملت (Maren Joh H R et al, 2012) على تحليل محتوى معظم الدراسات التي جاءت في خضم هذا الموضوع، حيث توصلت إلى أنّ أكثر من 20 دراسة أكدت على إمكانية التقليل

من أعراض ADHD إذا تجنب الأطفال تناول بعض العناصر الغذائية، حيث أكدت 32 دراسة أن إضافة بعض العناصر الغذائية كزيوت الأسماك الغنية بـ "Omega 3" يلعب دوراً فعالاً في تقليل أعراض ADHD . كما عمل كل من (Dienke Jet al,2015) على تأكيد فعالية " Omega 3 " و الأحماض الأمينية في تخفيف أعراض ADHD .

وحسب (Sinn N, Bryan J,2007) و (Richardson AJ, Montgomery P,2005) تلعب منتجات " Omega 3 " دوراً فعالاً في ضمان مرونة غشاء الخلية العصبية و بالتالي تساهم في تسهيل مرور السيالة العصبية، كما أن افتقار الغذاء لمركب " Omega 3 " و الأحماض الدهنية تؤدي إلى انكماش الخلايا العصبية و انخفاض نسبة النواقل العصبية (الدوبامين) و (السيريتونين). حسب الدراسات التي أجريت على جرذان المختبر لكل من (Chalon ,2006) (S, Zimmer L et al,2002) و (Ahmad A et al,2002)

من خلال ما تمّ عرضه من دراسات حول مدى أهمية التغذية السليمة في التقليل من أعراض ADHD يمكننا الجزم بأنّ نظام غذائي غني بعناصر الـ " Omega 3 " و الأحماض الدهنية و كذا سكر الفواكه الطبيعي مع استبعاد (الملونات الغذائية الصناعية ، الزيوت المشبعة و الإكثار من ملح الطعام و السكاكير المكررة) يساهم في ضبط سلوك الأطفال و زيادة الانتباه . و تتمثل أهم الأغذية الموصى بها و التي تحتوي على العناصر الفعالة السابقة الذكر في: الأسماك ، المكسرات، فول الصويا، الخضروات الخضراء مثل السبانخ و الفواكه الطازجة. كما لا يخفى على أحد الدور الرائد الذي يلعبه الماء في تسهيل النقل العصبي و بالتالي يوصى بشرب الماء بدل العصائر المصنّعة.

4) العلاج النفسي :

يعد العلاج النفسي لاضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه من أكثر أنواع العلاجات فائدة على المدى البعيد، حيث إنه يساعد الطفل على فهم طبيعة اضطرابه و محاولة التحكم في سلوكياته طبعاً بعد إقامة علاقة إيجابية مع المعالج و التدرب على مختلف التقنيات المستعملة في العلاجات النفسية المختلفة. لذا لابد أن يصاحب العلاج الدوائي إن وجد العلاج النفسي حتى يتم القضاء على المشاكل السلوكية من جذورها و ليس الأعراض فقط. و تتمثل أهم العلاجات النفسية في ما يلي :

أ) العلاج السلوكي:

حسب (خالد علي القاضي، 2011) العلاج السلوكي أو تعديل السلوك (Behavior Modification) أحد الأساليب الحديثة في العلاج. و هو يقوم على أساس نظريات التعلم و يشتمل على مجموعة كبيرة من فنيات العلاج التي تهدف إلى إحداث تغيير بناءً في سلوك الإنسان و بصفة خاصة السلوك غير المتوافق. و يمتاز العلاج السلوكي بفاعليته في علاج مدى واسع من الاضطرابات الحركية، كما يمتاز بتعدد أساليبه و تنوعها بما يسمح بعلاج العديد من المشكلات لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة و يمتاز أيضاً بسهولة النسبية و قلة آثاره الجانبية إذا ما قورن بالعقاقير. و ينصبّ الاهتمام في العلاج السلوكي لاضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط على تقوية الانتباه لدى هؤلاء الأطفال، كوسيلة لخفض الأنماط السلوكية غير المناسبة أو الاستجابات التي لا تتعلق بالمهام المطلوب تأديتها. و يقدّم (Rapport, 1992) قائمة بأهم الطرق التي تعتمد على تعديل السلوك، وتعدّ ذات فائدة مع الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط و يشمل ذلك :

- أنواع التعزيز الإيجابي، والتعزيز الرمزي: حيث تبدو هذه الطرق فعّالة في خفض مستوى النشاط و تحسين الأداء الأكاديمي مع سهولة تطبيقها فردياً و جماعياً.

- تكلفة الاستجابة: من خلال استخدام بعض إجراءات العقاب، كفقءان المعززات نتيجة للسلوك غير المقبول. (خالد علي القاضي، 2011، ص75-76).

و يرى كل من (السيد علي وفائقة بدر، 1999) أنَّ هذا العلاج يعتمد على المدرسة السلوكية التي تعتقد أنَّ السلوك الخاطئ يرجع إلى تعلّم وتكيّف خاطئين، ومن ثم يهدف العلاج السلوكي إلى إزالة السلوك الخاطئ وإعادة التعلّم والتكيّف ولذا يرى السلوكيون أنَّ اضطراب الانتباه ناتج عن أربعة عوامل هي : الفشل في اكتساب سلوك مناسب أو تعلّمه ، وتعلّم أساليب سلوكية غير مناسبة ومواجهة الفرد مواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب وربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة. وغالبًا يستخدم أسلوب التعزيز الإيجابي ويعني مكافأة الطفل بعد قيامه بالسلوك المرغوب الذي يتدرّب عليه ، وقد يكون التعزيز ماديًا عن طريق النقود أو الحلوى وقد يكون معنويًا بتقبيل الطفل أو مداعبته أو مدحه أو بعبارات شكر، كما يستخدم في العلاج السلوكي أساليب التدريب على التحكم في الذات وتنمية ملاحظة الطفل لنفسه وسلوكياته والتدريب على الاسترخاء وما إلى ذلك من وسائل ضبط الذاتي.

(ب) العلاج السلوكي المعرفي:

يهتم العلاج السلوكي المعرفي بتدريب الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه و الحركة المفرطة على اكتساب القدرة على التحكم في الذات من خلال التدريب على مهارات حل المشكل، طاعة الأوامر ، التحكم اللفظي، كيفية التعامل مع الأقران، تنمية المهارات الاجتماعية و التركيز الجيّد. وأظهرت نتائج دراسة كل من (ابنسام سطيحة، 2001) ، دراسة (زينب شقير، 1999)، (فوزية محمدي، 2011) و آخرون مدى فعالية برامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة اضطرابات فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

و قد اعتمدت معظم البرامج على الفنيّات الآتية : النمذجة ، المناقشة ، تبادل الحوار ، لعب الأدوار ، والاسترخاء العقلي ، التعزيز الايجابي و السلبي ، الواجبات المنزلية ، المراقبة الذاتية ، التقييم الذاتي ، الضبط الذاتي ، والتخطيط الذاتي ، والتقويم الذاتي .

و يضيف (خالد علي القاضي، 2011) يهدف استخدام فنيّات هذا النوع من العلاج إلى مساعدة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط على تحقيق مستويات أفضل من ضبط سلوكهم و تعليمهم كيفية مراقبة و تنظيم ذواتهم.

و قد قام (Goldstein1990) بمراجعة و تلخيص العديد من الأساليب المعرفية التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط. و تضمّنت تلك الأساليب:

- التسجيل الذاتي Self-Recording : والذي يقصد به تعليم الأطفال من خلال كتابة المذكرات و وضعها داخل جداول قصيرة لهذا الغرض.
- التقييم الذاتي Self-Evaluation : و الذي يقصد به تعليم الطفل كيفية تقييم سلوكياته بطريقة فعّالة و صحيحة.
- التعزيز الذاتي Self- Reinforcement : أي تعليم الأطفال و تدريبهم على تعزيز ذواتهم عند قيامهم بالأداء الصحيح.
- التعليم الذاتي Self-Instruction : أي تعليم الأطفال كيفية التعامل مع المشكلات و كيفية حلها بفاعلية و توجيه سلوكياتهم بطريقة منظمة، و تدريبهم على ضبط الذات Self-control. (خالد علي القاضي، 2011، ص77-78).

ج) العلاج الأسري :

إنّ التفاعلات الأسرية و نظرة الأسرة للطفل و موقفها منه، تعدّ من أهم الأسباب لمعاناة الأطفال من اضطرابات الانتباه و لذا يهدف العلاج النفسي للأسرة لإزالة الإحباط الأسري

بين أفرادها و تهدئة الصراعات القائمة بينهم أو علاج بعض أفرادها علاجاً نفسياً فردياً إذا لزم الأمر، كما يلزم إعادة ترتيب الجو المنزلي بحيث لا يكون مثيراً جداً أو مغلقاً جداً لأنّ الطفل يحتاج إلى هدوء و نظام مع ضرورة توجيه الوالدين إلى عدم استخدام العقاقير كعلاج وحيد لأي اضطراب في سلوك أبنائهم . (صافيناز أحمد كمال، 2010، ص 18).

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل الإحاطة بموضوع اضطراب ADHD بقدر الإمكان من خلال التطرق إلى أهم وآخر مستجدات هذا الموضوع. و لا يختلف إثنان في مدى خطورة الاضطراب الذي يزيد انتشاره بسرعة المعطيات المتسارعة في خضم الانفجار التكنولوجي الكبير، وما يبعث على القلق حقاً أنّ عواقبه تتزايد مع تزايد انتشاره، حيث زادت المشاكل السلوكية التي يشتكي منها الأولياء والمربون، و تضاعفت أعداد المنحرفين و الخارجين عن القانون، كما زادت نسبة حوادث المرور و العمل، بالإضافة إلى ارتفاع حدّة المشاكل الأسرية و نسبة الطلاق. و قد يجد البعض في هذا الكلام مغالاة و تضخيماً في حجم المشاكل التي يسببها ADHD بطريقة مباشرة و غير مباشرة، إلّا أنّني أجزم أنّ الدراسات والأبحاث التي باشرها العلماء في النصف الثاني من القرن الماضي معظمها تؤكد مدى خطورة الـ ADHD على المدى البعيد ، من الناحية الاجتماعية و الاقتصادية ، هذا ما دفع العديد من الدول المتطورة الرائدة في مجال التنمية البشرية إلى تبني خطط و برامج تهتم بتقليص حجم المشكل من خلال التكفل الشامل و الكامل للأطفال المصابين بـ ADHD بتخصيص مراكز متعددة الاختصاصات و إصدار دوريات تهتم بتوعية الأولياء و المربين بطرق التعامل مع هذه الفئة، بل و الأكثر من ذلك سعوا ليجعلوا من هذه الفئة أمثلة لشخصيات تحدّت الاضطراب و حققت نجاحات و إبداعات في مجالات مختلفة.

تمهيد :

يعدّ التفكير نشاطاً عقلياً إنسانياً بالغ التعقيد و متشعب الفروع، استحوذ على جهود العلماء و الباحثين في سبيل فهم سيرورته، و أهم العمليات و البنى المعرفية التي تتداخل مع بعضها لتحقيق أي إنتاج فكري، فلا يخفى على أحد أنّ العصر الحالي يتميز بالثورة الفكرية التي انبثق عنها كمّ هائل من المعلومات والاختراعات العظيمة التي تشيد بمدى التطور الفكري الذي وصل إليه الإنسان. و الملفت للانتباه أنّ المنافسة الكبيرة و التسارع التكنولوجي أصبح يحتمّ علينا أن نتجاوز آليات التفكير السائدة و المعتادة لنواكب و نستوعب الانفجار المعرفي الكبير الحاضر و نمضي قدماً نحو المستقبل بكل ثقة وعزم ولا يتأتّى ذلك إلاّ بتوليد أفكار جديدة و أصيلة غير عادية و غير مألوفة إلى حدّ الغرابة لتتضح بعد ذلك و تتحول إلى إبداع و اختراعات جديدة تسير بنا إلى الأمام .

يقول "مارتن لوري" : "الإبداع الحقيقي لا يعني التكيف مع البيئة، و إنّما تكيف البيئة حسب حاجتنا و رغباتنا.و لكي يكون الإنسان مبدعاً، فإنّ عليه أن يحلم أحلاماً خيالية واسعة". (مارتن لوري، 2011، ص 90). فما أحوجنا إلى هذا النوع من التفكير الذي يطلق عليه التفكير غير المألوف لإنتاج أفكار مبدعة، فلو لا أفكار المبدعين السابقين التي كانت تبدو غريبة حينها، لما تنعمنا اليوم في جنّة التطور التكنولوجي و التّقدم العلمي. هذا ما جعل العديد من فرق البحث تركّز اهتماماتها لتنمية القوّة البشرية من خلال السعي إلى تعليم مهارات التفكير بكل أنواعه و خاصة التفكير الإبداعي لمواجهة مشكلات الحياة و الرقي أكثر بالمجتمعات الإنسانية.

فما هو التفكير الإبداعي و ما هي مقوماته و السبل الكفيلة لتطويره ؟

1. التفكير:

قبل أن نخوض في موضوع التفكير الإبداعي، لابد أولاً أن نلقي نظرة طفيفة على موضوع التفكير كقدرة عقلية خاض في دراستها العديد من الباحثين.

تعريف (دي بونو إيدوارد، 1997) : التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما ، و قد يكون الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو التحكم في الأشياء أو القيام بعمل ما. (دي بونو إيدوارد ، 1997، ص 41).

يعرّف (بسّام عبد الله طه، 2009) التفكير على أنّه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرّض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس ،البصر، السمع، الشم و الذوق. و التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف و يتطلب التوصل إليه تأملاً و إمعاناً . (بسّام عبد الله طه إبراهيم، 2009، ص 31).

و يرى (حسين علي، 2005) أنّه أعلى شكل من أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، فهو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدّة أمور. (علي حسين، 2005، ص 31).

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ أنّ هناك اتفاقاً بين أصحابها على أنّ التفكير هو:

- عملية أو نشاط عقلي .

- عملية منظّمة.

- عملية تهدف لحل مشكل أو بحث عن معنى

اعتماداً على ما سبق تعرّف الباحثة التفكير على أنّه نشاط عقلي سامي و معقّد يتم انطلاقاً من تفاعل عدّة مهارات عقلية و يهدف لحل المشكلات التي تواجه الفرد و ربط علاقات بين الموضوعات .

1. مهارات التفكير: لخصت (حنا عبد العزيز، 2012) أهم مهارات التفكير في

النقاط التالية:

1- الملاحظة : وهي مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن عادة بسبب قوي أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.

2 - التصنيف : ويقصد به تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها ، وهي مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، وعندما نصنّف الأشياء فإننا نضعها في مجموعات وفق نظام معيّن في أذهاننا كالتصنيف حسب اللون أو الحجم أو الشكل أو الترتيب التصاعدي أو التنازلي وغيرها.

3- المقاربة : وتعني المقاربة بين الأشياء والأفكار والأحداث وفق أوجه الشبه وأوجه الاختلاف والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ورؤية ما هو موجود في أحدهم و مفقود في الآخر. (حنا عبد العزيز، 2012، ص 51).

تعتقد الباحثة أنّ التفكير يستلزم مهارات عقلية تتفاعل فيما بينها للخروج بحل لمشكل ما أو الربط بين المواضيع. وهذا ما يجعل التفكير عملية منظمة . فالإنسان يتعرض يوميا لكم هائل من المثيرات بحيث يحتاج دائما لمهارات الملاحظة، التصنيف و المقاربة حتى ينظم معلوماته و يخزنها و يوافقها مع البيئة التي يعيش فيها .

2. مستويات التفكير:

حدّد بعض الباحثين و المهتمين بالتفكير مستويين رئيسيين لهذه العملية يتمثلان في الآتي:

(1) التفكير الأساسي: هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقّدة و التي

تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف " بلوم" للمجال المعرفي أو العقلي و المتمثلة في مستويات الحفظ و الفهم و التطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى

مثل الملاحظة و المقارنة و التصنيف، و هي مهارات لابدّ من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركّب.

(2) **التفكير المركّب** : يمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقّدة التي تضم مهارات التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات، عملية صنع القرارات و التفكير فوق المعرفي. (بسام عبد الله طه إبراهيم، 2009، ص23).

ترى الباحثة أن التقسيم الذي جاء به (بسام عبد الله، 2009) لمستويات التفكير يعتبر أبسط التقسيمات. إذ يتمثل المستوى الأوّل في التفكير الأساسي و الذي يعتمد على الحواس بالدرجة الأولى كما أنه يوظّف بعض القدرات العقلية الأساسية كالانتباه و التذكر. أما النوع الثاني و هو التفكير المركّب فيعتبر أكثر تعقيداً لأنه يوظف قدرات عقلية عليا كالذكاء و التفكير الإبداعي.

(3) أنواع التفكير :

سعى العديد من الباحثين و العلماء إلى تقسيم التفكير إلى عدّة أنواع . وحسب رأي الباحثة فإنّ هذا التقسيم افتراضي. حيث اعتمده العلماء بغية دراسة عمليات التفكير و محاولة وضع قوانين تساعد على تعلّم التفكير ما وراء المعرفي . و يذكر (العتوم عدنان يوسف، 2004) الأنواع التالية من التفكير :

(1) **التفكير المحسوس**: يعتمد على القدرة على إبراز البيانات والوقائع الماديّة الحسيّة لإثبات وجهة نظر أو تدعيم سلوك معيّن.

(2) **التفكير المنطقي**: هو فن الوصول إلى حقائق جديدة من حقائق معروفة.

(3) **التفكير المجرّد**: يهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء و العلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.

(4) التفكير فوق المعرفي أو ما وراء المعرفي: هو التفكير في التفكير أو التفكير حول المعالجات الذاتية وهي تتضمن الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار والتقويم والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية.
(العتوم عدنان يوسف، 2004، ص206).

أمّا (حنان عبد العزيز، 2012) فقد عدّدت أنواع التفكير كالآتي:

(1) التفكير الحر غير الموجّه نسبياً: وذلك ما نراه في أحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية، فهذا النوع من النشاط العقلي مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة تكون غير حقيقية ولذلك فإنّ هذا النوع أقرب للتخيل منه إلى التفكير.

(2) التفكير الموجّه: والذي يهدف إلى حل مشكلة أو ابتكار شيء نافع ويمكننا أن نقسم هذا النوع من التفكير إلى القسمين التاليين مع ملاحظة أنّ هذا التقسيم عام واعتباري أ- التفكير الناقد أو التقييمي: ونلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي ونقرّر مدى صحته وينتهي هذا النوع من التفكير بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما. وأساس التفكير الناقد هو تطبيق المعرفة في موقف معيّن وزمن محدد.

ب- التفكير الإبداعي: وهو الذي يستخدم التفكير ليس لمجرد مراجعة رأي معيّن بل لإنتاج شيء جديد ذي قيمة، ويتضمن العمل الإبداعي أو الابتكاري الذي يقود إلى اختراع شيء يخدم فرداً معيناً أو ابتكار شيء جديد في ميادين الأدب أو اكتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل للمشكلات. (حنان عبد العزيز، 2012، ص 52).

و يرى (جودت أحمد سعادة، 2003) أنّ التفكير الإبداعي هو أحد مستويات التفكير المختلفة، إذ يتميز بأنّه معقد، ومن منطلق أنّ الإبداع يعني إمكانية أن يحقق الفرد شيئاً مألوفاً من شيء غير مألوف، وأن يحوّل المألوف إلى شيء غير مألوف، فقد أورد المتخصصون في ميدان التربية وعلم النفس تعريفات عدّة لمفهوم التفكير الإبداعي وكان

أقدم من طرحها بشكل مفصل كل من (نيوبل ، وشاو ، وسایمون) الذين رأوا فيه أنه " ذلك الشكل الرفيع من أشكال السلوك الذي يظهر جيّداً عند حل المشكلات " .
(جودت أحمد سعادة ، 2003، ص260).

يبدو واضحاً ممّا سبق و من التقسيمات العديدة التي اطلعت عليها الباحثة، أنّ هناك العديد من التقسيمات التي تبناها الباحثون. و لعل الاختلاف يرجع إلى الإطار النظري أو المنهج المتبع لدراسة التفكير. كما أنّ هناك اتفاقاً وبالإجماع على أنّ التفكير الإبداعي هو نوع من أنواع التفكير الأكثر تعقيداً يهدف إلى الإتيان بما هو جديد و غير مألوف .

(4) خصائص التفكير:

يتميّز التفكير بعدد من الخصائص منها ما ذكر (الحيلة محمد محمود ، 2002).

- 1- التفكير سلوك هادف على وجه العموم لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- 2- التفكير سلوك تطوّري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- 3- التفكير الفعّال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات والاستراتيجيات الصحيحة
- 4- الكمال في التفكير أمر غير ممكن والتفكير الفعّال يمكن بلوغه بالتدريب والمران.
- 5- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان والموقف الذي يجري حوله التفكير .

6- يحدث التفكير بأشكال مختلفة (لفظية، رمزية ، كمية ، مكانية ، شكلية) لكل منها خصوصية. (الحيلة محمد محمود، 2002، ص 402)

(5) خصائص المفكر الجيّد:

من أهمّ ما يتميّز به المفكّرون الخصائص التالية:

- * المهارات المعرفية.
- * القدرة على رؤية العلاقات و الأنماط.
- * القدرة على التركيب و التحليل.

- * يمتازون بالموضوعية و بالدقة.
- * يأخذون بعين الاعتبار جميع العوامل.
- * لديهم العديد من الاحتمالات .
- * يتميزون بالأصالة و حب الاستطلاع.
- * يحترمون الأدلة و البراهين مع البحث في الأدلة المضادة.
- * يضبطون تفكيرهم و يبحثون عن التعرّ.
- * يتميزون بضبط الانفعال و مراعاة الدقة و العقلانية.
- * يتمتّعون بالخيال و الإلهام .(ناديا السرور ، 2005، ص 48،51).

II. الإبداع:

1. تعريف الإبداع :

أ) **الإبداع لغة :** الإبداع في اللغة : إبداع الشيء اختراعه و إنشاؤه على غير مثال سابق و جعله غاية في صفائه. و من المعاني البديع : الجديد من الأشياء و المثال و النهاية في كل شيء فكلمة الإبداع هنا تتضمن اختراع أو إنشاء الجديد من الأشياء و لكن على مثال و أصفى صورة و منه قوله تعالى " بديع السموات و الأرض " (البقرة 117). فهو مبدعها و خالقها على غير مثال سابق و في غاية من الدقة و الصفاء و الحسن و الإبداع .(عبد الإله بن إبراهيم الحيزان، 2002 ، ص 17).

ب) الإبداع اصطلاحاً :

يعرّفه (عبد الإله، 2002) : على أنّه إنشاء أو ابتكار شيء جديد لم يكن موجوداً من قبل سواء كان مُنتجاً صناعياً أو تجارياً أو كان عمليّة أو طريقة جديدة أو كان فكرة و تطوراً مبتكراً، لكنّه علاوة على ذلك لابدّ أن يتوفّر فيه شرطاً " الجدّة أو الأصالة و المنفعة". إذ أن المُنتج الإبداعي لابدّ أن يكون فريداً لم يسبق إليه صاحبه، كما أنّه يجب أن يحقّق

المنفعة أو القيمة التي وضع من أجلها و إلا أصبح جهداً ضائعاً و عبثاً فكرياً لا جدوى منه (عبد الإله ، 2002 ، ص 22).

أمّا (مارتن لوري، 2011) فيرى أنّ الإبداع هو النظر للمألوف بطريقة أو من زاوية غير مألوفة، ثم تطوير هذا النظر ليتحوّل إلى فكرة ثم إلى تصميم ثم إلى إبداع قابل للتطبيق و الاستعمال. (مارتن لوري ، 2011 ، ص 127).

و قام (Guilford , 1967) بتعريف التفكير الإبداعي على أنّه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة تتمثل في تنوع الإجابات المنتجة و التي لا تحددها المعلومات المعطاة. (جودت أحمد سعادة ، 2003 ، ص 261).

و يرى (Thomas Vovel , 2014) أنّ الإبداع هو القدرة على تخطّي الأفكار التقليدية و القواعد و العلاقات و الأنماط و ما هو معتاد و خلق أفكار، أشكال، طرق، تفسيرات للظواهر الجديدة و الأصيلة. فالإبداع يتضمن كل من خلق أفكار جديدة و أحيانا كسر المفاهيم السائدة كما يجدر الإشارة إلى أنّ عملية دمج أفكار قديمة بطريقة جديدة و غريبة يعتبر في حدّ ذاته إبداعاً. (2014, Thomas Vovel, 2014 ,P 7).

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة ما يلي :

- التعريف الاصطلاحي للإبداع لا يختلف عن التعريف اللغوي و هو الإتيان بالجديد .
- كما تتفق هذه التعاريف على ضرورة أن يكون المنتج الإبداعي نافعاً .

و ترى الباحثة أنّ الإبداع هو القدرة على حل المشكلات بطريقة أصيلة لم يتوصل إليها أحد من قبل و الربط بين المواضيع بطريقة غير مألوفة .

و تجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح الابتكار كثيراً ما يستعمل كمترادف لمصطلح الإبداع في العديد من الدراسات . فقد لاحظت الباحثة أن مقياس " تورنس " للتفكير الإبداعي مثلاً هناك الكثير من الباحثين من يسميه مقياس التفكير الابتكاري. و تستشهد الباحثة برأي (علي الحمادي، 1999) الذي يرى أنّ :

- 1- المعنى اللّغوي لكلّ من الابتكار و الإبداع واحد، و هو الإنشاء على غير مثال سابق.
- 2- المصطلح الانجليزي للإبداع هو نفس المصطلح الانجليزي للابتكار و هو (creativity) كما ورد ذلك في معجم مصطلحات العلوم الإدارية للدكتور أحمد بدوي. و قد ترجم هذا المصطلح تارة بالإبداع و تارة أخرى بالابتكار.
- 3- بالرجوع إلى العديد من المراجع المتخصصة في التفكير الإبداعي أو الابتكاري وجد أن كثيرا من المتخصصين في هذا المجال لا يميّزون بين هذين المصطلحين بل ربّما يستخدمونهما في نفس الموضع و بنفس المعنى .

2. التطور التاريخي لمفهوم الإبداع :

مرّ مفهوم الإبداع بثلاث مراحل رئيسية وهي:

1. المرحلة الأولى (الخلط بين المفاهيم) : وتمتد من العصر الإغريقي حتى عصر النهضة الأوروبية، وتميّزت هذه المرحلة بالخلط بين المفاهيم (العبقريّة - الذكاء - الموهبة - الإبداع) وهي عزي الإبداع في تلك المرحلة إلى قوى خارقة خارجة عن حدود سيطرة الأفراد وزعموا بأنّ المبدعين قليلون ومعدودون ومنحصرّون في سلالات معيّنة، أيضا ركّز المهتمّون بالإبداع في تلك المرحلة على عامل الوراثة وأهملوا العوامل الأخرى.
2. المرحلة الثانية (عوامل مؤثرة على الإبداع بيئية و وراثية) : وتمتدّ من أواخر القرن التاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، حيث اتّسعت دائرة النقاش وتباينت الآراء وتفتّحت الأبواب أمام عوامل أخرى مؤثرة في الإبداع ومنها عامل البيئة، وظهرت فيها مدرستان أوروبيتان أبرزتا دور الوراثة مقابل مدرسة أمريكية واحدة أبرزت العامل البيئي، وتطوّرت أدوات قياس الإبداع في هذه المرحلة، وذلك نتيجة تطوّر الدراسات التي تناولت الإبداع وأيضا ظهرت نظريات حاولت تفسير الظاهرة مثل التحليل النفسي والجشطات.

3. المرحلة الثالثة (التمييز بين المفاهيم) : وتمتد من منتصف القرن العشرين حتى

عصرنا هذا، وأصبحت الظاهرة الشغل الشاغل للمربين والعلماء في شتى المجالات وفرّقوا بين المفاهيم (الإبداع، الموهبة، العبقرية، الذكاء والنبوغ المبكر) وظهرت نظريات جديدة في الإبداع كنظرية القياس النفسي والنظريات المعرفية وتطوّرت أدوات القياس وصمّمت الكثير من برامج تنمية الإبداع وآمن الكثير بأنّ الإبداع موجود لدى الجميع كالذكاء لكن بنسب متفاوتة، وأصبحت النظرة القائلة بأنّ المبدعين قليلون لا تتسجم مع علم النفس العام الذي يؤمن بتعدّد القدرات وتفاوتها من إنسان لآخر وأنّ البيئة والوراثة لهما دور كبير، وهذا ما دفع الكثير من الدول إلى وضع ظاهرة الإبداع تحت مجهر الدراسة . (لطيفة عبد الشكور 2009 ، ص 55)

من خلال ما سبق عرضه يمكننا أن نستخلص أنّ مفهوم الإبداع تطوّر عبر ثلاثة مراحل رئيسية. حيث كان مقرونا بقوى ما وراء الطبيعة في العصر الإغريقي، كما كان حكرًا على مجموعة صغيرة من الناس. أمّا في المرحلة الثانية خاضت في موضوع الإبداع مدارس عدّة في علم النفس، حيث حاولت دراسة طبيعته و أهم العوامل المؤثرة لزوجته . فدار السجال بين العوامل البيئية و العوامل الوراثية لتفسيره . في حين اكتسحت الثورة العلميّة في العصر الحالي مجال الإبداع بحيث ظهرت نظريات جديدة خاضت بإسهاب في استقصاء حقيقة الإبداع .كما صمّمت العديد من البرامج لتعلّمه انطلاقاً من فكرة أن الإبداع قدرة عامّة عند كل النّاس متفاوتة الدرجة ويمكن تدريبها و تطويرها .

3. الإبداع و السدود الستة:

رغم أنّ كل إنسان لديه المقدرة على الخيال، و الذي يعتبر وقود التفكير الإبداعي، إلّا أن هناك تفكير سلبي لدى بعض الناس، إذ أنّهم وضعوا سدوداً فكرية و وجدانية في طريق الإبداع ، و لعلّ من أهم هذه السدود ما يلي:

1- العباقرة و الناجحون و الفنانون هم فقط الذين يمكن أن يكونوا مبدعين.

- 2- تحتاج أن تتألم و تعاني كثيرا و أن تجتهد و تتعب كثيرا حتى تكون مبدعا.
 - 3- الشباب هم فقط أصحاب الأفكار الإبداعية.
 - 4- الإبداع يحتاج إلى كثير من الجهود و الأموال والوقت.
 - 5- الإبداع نوع من الرفاهية التي لا يستطيعها كثير من الناس، لا سيما الفقراء .
 - 6- الإبداع خاص بالرجال أو النساء . (الحمادي، 1999 ، ص 46).
- و يقول (Debono,2004) أن الكثير من الناس يعتقدون أن الفكرة الإبداعية يجب أن تكون منطقية في كل الأحوال، فعندما لا تتوافق الفكرة مع المنطق فستعدّ أنها فكرة مجنونة، بينما الفكرة الإبداعية التي تتوافق مع المنطق يتمّ تقبلها و رعايتها رغم أنّها نتاج التفكير المنطقي و لا تمت بصلة للإبداع، و يؤكّد " Debono " أن 95% من الجامعيين لا يزالون يعتقدون بهذه الفكرة . فحسبه الأفكار المنطقية تعالج بسهولة و تقبل في النظام المعلوماتي السلبي (محدد سلفا) في الدماغ عكس النظام المعلوماتي النشط (منظّم ذاتيا) حيث يبدو عدم تناسق الأفكار جد منطقي.(Debono, 2004 , P 16)
- رغم ما أشرنا إليه من قبل أنّ التوجه الحالي يؤكّد أن الإبداع قدرة عامّة عند كل البشر، إلّا أن العديد لا زال يعتقد أنّه صفة يتميّز بها البعض و أنها هبة إلهيّة . و يمكن إرجاع تمكن هذه الفكرة من البعض إلى الأحكام المسبقة أو (السود) كما سمّاها (الحمادي، 1999، ص 46) . لكن في الواقع وجود قدرة الإبداع عند جميع البشر بنسب متفاوتة هي حقيقة مفروغ منها حسب العديد من العلماء .و يركز الإبداع على عدة مسلّمات . حيث يحدّد (محمد البغدادي، 2001) أربع مسلّمات رئيسة لاكتشاف الإبداع لدى الأطفال ، وهي :

1. جميع الأطفال مبدعون بطبيعتهم إلى حدّ ما .
2. بعض الأطفال أكثر إبداعاً من الآخرين .
3. بعض الأطفال أكثر إبداعاً في بعض الجوانب عن الأخرى .

4. يمكن أن يندثر الإبداع بواسطة المعلم الذي لا يدرك الأداء، أو الذي لا يدرك تقدير الطفل أو غير القادر على إظهار إبداع الطفل.

4. نظريات الإبداع :

4-1 **نظرية الترابط :** الإبداع عبارة عن عملية تنظيم للعناصر المختلفة المكونة للموضوع و المرتبة مع بعضها و إعادة تركيبها في صورة تتطابق مع الحاجة إليها بشكلها الجديد. و كلما كانت هذه العناصر المشتركة في التركيب متباعدة بقدر ما كان الناتج أكثر إبداعا. و ليس من السهل قبول عملية التباعد بين المترابطات المكونة للمشكلة كسبب لقوة الإبداع نظراً لأنّ التقارب في بعض الأحيان لا يمكن أن يكون عكس ذلك.

4-2 **نظرية الجشتالت :** يرى " ورتايمر " أنّ الدراسة و البحث عن الحلول لأي مشكلة يعتمد على التعامل مع الكل، و تكون دراسة الجزء ضمن ما تمّ تحديده كإطار شامل للكل مع الوضع في الاعتبار أنّ الحلول الابتكارية ليست نتاج عملية مرتبة لكنها تظهر بصورة فجائية أثناء محاولة إعادة ترتيب عناصرها و فحصها في إطارها الكلي، و لا تستطيع توقع هذه اللحظة. و لا يمكن بالطبع التسليم بصورة كاملة بفكرة الحدس أو الفجائية في ظهور الأفكار الابتكارية، حيث أنها تشكل أحد العناصر، و ليست كلّها و لا نذكر الحاجة إلى التفكير و البحث بشكل ما.

4-3 **النظرية السلوكية :** يفترض العلماء السلوكيون أنّ النشاط أو السلوك الإنساني هو في حقيقة الأمر مشكلة تكوين العلاقة بين المثيرات و الاستجابات، مع العلم أنّ هذه العلاقة لا يمكن استخدامها بما عليها من ملاحظات في تفسير السلوك الإبداعي.

و لا يوجد اختلاف حول ما يؤكّده علماء السلوك أنّ الفرد يستطيع تنفيذ استجابات إبداعية من خلال تعزيز فرصته في الأداء المبدع.

4-4 **نظرية التحليل النفسي :** تخضع هذه النظرية العملية الإبداعية لمفهوم التسامي أو الإعلاء، حيث يقوم الإنسان بتوجيه دوافعه إلى موضوعات ذات قيمة اجتماعية مقبولة

و يكثف الدوافع التي تؤدي إلى غير ذلك . و يميل علماء النفس المعاصرون إلى تأكيد أنّ العملية تبدأ رحلتها في مرحلة ما قبل الوعي، حيث يقوم اللاوعي بالتشجيع و التحريض و الحث، بينما يقوم الوعي بالتحسين و التقييم و النقد. في مرحلة اللاوعي تكون هناك مساحة كبيرة من الحرية و المرونة و السرعة و التكوين الحرّ للتصور و التخيل ، و عند مرحلة الوعي تبدأ عمليات الترشيح و الفرز لاختيار المقبول.

(محمد عبد الغني حسن هلال، 1997، ص 53).

نظراً لأهمية الإبداع في دفع سير عجلة التطور و نهضة المجتمع ، حاولت العديد من النظريات تفسير حقيقة الإبداع حسب الأسس النظرية التي تتبناها . وترى الباحثة أنه رغم اختلاف التفسيرات التي جاءت حول موضوع الإبداع إلا أن هذا التضارب في الآراء يساهم في بناء صورة متكاملة عن موضوع الإبداع ويوسع المجال أكثر لمعرفة حقيقته . بل يمكن اعتباره إبداعاً في حد ذاته .

5. مكونات الإبداع (أبعاد الإبداع) :

لنقول أنّ هناك إبداعاً يجب أن تتوفر فيه عدة عناصر متعلقة بالفرد و البيئة يذكرها (عبد ربه السميّري، 2005) كما يلي :

1 - المناخ:

الذي يقع فيه الإبداع ويتبنى هذا الاتجاه علماء الاجتماع وثلة من علماء النفس الاجتماعي ويرون في الإبداع ظاهرة اجتماعية ولا يمكن وصف الإنسان بالمبدع إلا إذا تجاوز الحدود المألوفة في تأثيره على المجتمع وأن يبرز عمله في سجل الحضارة الإنسانية "كصلاح الدين"، "نيوتن"، "نابليون". (عبد ربه السميّري، 2005، ص 44).

ذكر (الحارثي، 1999) (نقلا عن العنود، 2008) أنّ غالبية المختصين التربويين المعاصرين يرون أنّ الأطفال يولدون ولديهم القدرة على الإبداع، وأنهم يحتاجون للكبار

ليدعموا هذه القدرة بالمناخ المناسب للإبداع وتنميته، وحتى يتمكن الطفل من تنمية قدراته الإبداعية يحتاج إلى شرطين هما:

1. الأمن النفسي.

2. الحرية النفسية.

و لتحقيق هذين الشرطين لابد من وجود ثلاث عمليّات هي:

1. قبول الطفل كما هو بصفاته الحاليّة ، وبلا شروط ، ومنحه الثقة في نفسه .

2. تجنّب التقويم أو النقد الخارجي وتشجيع التقويم الداخلي.

3. الشعور بالطفل ومحاولة رؤية العالم من الزاوية التي ينظر إليها الطفل وتقبّل أفكاره.

2 -الشخص المبدع:

ويتبنّى هذا الاتجاه بعض علماء نفس الشخصية، ويرون أنّ المبدع يمكن التعرف إليه من خلال دراسة متغيّرات الشخصية والفروق الفردية في مجالي المعرفة والدافعيّة، ولذلك وضعوا مقاييس الشخصية للكشف عن المبدعين.

3 -العملية الإبداعية :

يتبنى هذا الاتجاه بعض علماء النفس وعلم النفس المعرفي وركّز على فكرة الاستبصار وبعض أنماط التفكير والجوانب المتعلقة بحل المشكلات.

4 -النتائج الإبداعية:

ركّز هذا الاتجاه على النتائج الإبداعية وأنّ العملية الإبداعية سوف تؤدي إلى نواتج ملموسة تتميز بالجدة والأصالة. (عبد ربه السميّري، 2005، ص 44).

ويجب أن يتوفر في الإنتاج الإبداعي خصائص معيّنة تتلخص فيما يلي:

1. الجدة : وتعني أن يكون الإنتاج جديداً بالنسبة للفرد أو المجتمع الذي أنتج فيه.

2. الفائدة والقبول الاجتماعي: و يقصد به أن يساعد الإنتاج على حل مشكلة أو سد

حاجات معيّنة، وأن يكون مصحوباً ببعض الأهداف المعترف بها بين أفراد المجتمع.

3. الطرفة :حيث تساهم الطرفة في قبول الإنتاج الإبداعي اجتماعيًا.
 4. القيمة الجمالية:أي أن يكون الإنتاج حقيقيًا، وجميلاً، وجذابًا.
 5. إثارة الدهشة : فيجب أن يكون الحل جديدًا و أصيلاً لدرجة تثير دهشة الآخرين.
 6. القابلية للتنفيذ.
 7. توصيل الإنتاج الإبداعي إلى الآخرين.(العنود أبو الشامات، 2008، ص 95).
- كما يرى (Thomas Vovel ,2014) أنّ الإبداع موضوع جد معقد يمكن رؤيته من عدّة جوانب وأبعاد، ومن بين الزوايا التي يمكن من خلالها شرح موضوع الإبداع هو 4ps (Product , process, place person) إتحاد العناصر الأربعة: الشخص، المكان، العملية و المنتج. (Thomas Vovel, 2014,p 7) .

6. مستويات الإبداع:

يعتبر الإبداع قدرة عقلية متفاوتة الدرجة عند الأشخاص بإجماع العديد من المفكرين ، حيث قسّمت إلى عدّة مستويات، و لعلّ التصنيف الذي اقترحه (تايلور، 1959) هو الشائع و المتفق عليه عند أغلب الباحثين ،حيث قسّم الإبداع إلى خمس مستويات وهي كما ذكرها عنه (عامر طارق عبد الرؤوف، 2005):

6-1- المستوى التعبيري: وهو جوهره التعبير المستقل في الغالب عن المهارات والأصالة ونوعية الإنتاج، التي تكون غير هامة في هذا المستوى، ويبدو أنّ ما يميّز النابغين في هذا المستوى من الإبداع هما صفتا التفانيّة والجديّة.

6-2- المستوى الاختراعي: وهذا المستوى من الإبداع لا يتطلّب المهارة بل يتطلّب المرونة في إدراك علاقات جديدة غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل.

6-3- المستوى الإبداعي(التجريدي): ويتطلّب هذا المستوى قدرة قويّة على التّصور التجريدي، لا توجد إلّا عندما تكون المبادئ الأساسية مفهومة فهماً كافياً، مما ييسر للمبدع

تحسينها وتعديلها، ويعني قدرة الفرد على اختراق مدارس أو نظريات أو قوانين أو مبادئ وتقديم إضافات جديدة.

4-6- المستوى التخيلي (الإنشائي): وهو أرفع صورة من صور الإبداع ويتضمن إنشاء أو تصوّر مبدأ جديد تماما في أكثر المستويات وأعلاها تجريدا. ويعني قدرة الفرد للوصول إلى نظرية أو افتراض جديد، أو الوصول إلى قانون جديد.

5-6- المستوى الإنتاجي: وينتقل الأفراد من المستوى التعبيري إلى المستوى الإنتاجي حينما تنمو مهاراتهم بحيث يصلون لإنتاج الأعمال المكتملة، والإنتاج يكون إبداعاً حينما يصل الفرد إلى مستوى معيّن من الإنجاز، وعلى هذا فإنه لا ينبغي أن يكون هذا الإنتاج مستوحى من عمل الآخرين. ويعني إيجاد ناتج له فائدة أو قيمة أو تطوير آلة فنية أو عملية تسهّل العمل، مثل تطوير آلة موسيقية، أو تطوير آلة تسهّل العمل الزراعي.

(عامر طارق عبد الرؤوف، 2005، ص 67).

7. معوّقات الإبداع :

كما أشرنا إليه في السابق يرتبط الإبداع بعوامل شخصية وعوامل بيئية. و تتأثر العملية الإبداعية بدرجة كبيرة بهذه العوامل إذ قد تساهم في دفعها و النهوض بها كما قد تعيق الفرد على إخراج ما في جعبته من إمكانيات إبداعية. و تتمثل أهم المعوقات المتعلقة بالخصائص الشخصية حسب (الترتوري والقضاء، 2007) فيما يلي :

- الشعور بالنقص ويتمثل ذلك في أقوال بعض الناس: أنا ضعيف، أنا غير مبدع... إلخ.

- عدم الثقة بالنفس.

- عدم التعلّم والاستمرار في زيادة المحصول العلمي.

- الخوف من تعليقات الآخرين السلبية.

- الخوف على الرزق.

- الخوف والخجل من الرؤساء.

-الخوف من الفشل.

- الرضا بالواقع.

- الجمود على الخطط والقوانين والإجراءات.

- التشاؤم.

- الاعتماد على الآخرين والتبعية لهم.

أما معوقات الإبداع المرتبطة بالبيئة فيذكرها (مبارك أبو مزيد، 2012) كما يلي:

1- **معوقات المدرسة:** طرائق التدريس التقليدية، المناهج المكتظة و أساليب التقويم المعتمدة على حفظ واسترجاع المعلومات. نقص الإمكانيات التربوية الملائمة. المناخ التقليدي السائد و رمزه المعلم المتسلط و الأمر الناهي.

2- **معوقات المجتمع:** الاتجاهات و القيم السائدة في المجتمع، و تتلخص في : قيم الطاعة و الخضوع و الامتثال و الاقتداء و المبالغة في تقدير الماضي و الاتجاهات التسلطية و النظم البيروقراطية و الاستبدادية.

- التمييز بين الجنسين و التحديد الصارم لأدوار كل جنس.

- التدهور الاقتصادي و الاجتماعي.

- العنف السياسي و الاضطرابات الأمنية و الحروب التي تكاد تشكل ظاهرة مزمنة في الوطن العربي. (مبارك أبو مزيد، 2012، ص 63).

و يرى (مارتن لوري، 2011) أنّ كل هذه الأمور أو حتى بعضها، كفيل بأن يؤدي إلى عدم التركيز، والتشتت الذهني للأفراد و الجماعات. كما أنّ هناك عقبات تواجه التفكير الإبداعي مثل التربية التقليدية السلبية التي لا تسمح بالاطلاع على ثقافات الآخرين و جهودهم العلميّة و الأدبية و الفنيّة. و لا تتيح الفرصة لبنائها للتفكير النشط و الإبداع في المجالات المختلفة. وهناك من همّ على عكس ذلك تماماً، ممّن يعتقدون أنّ التفكير

الإبداعي ينبع من قلب الظروف الصعبة، التي تجعل الفرد المبدع قادراً على ابتكار الأساليب و الوسائل للتخلص من تلك الظروف، أو للتكيف معها بطرق مدهشة. (مارتن لوري، 2011، ص 114).

و تؤيد الباحثة رأي (مارتن لوري، 2011) حيث تعتقد أنّ المواقف الحرجة و المشكلات تساهم في كثير من الأحيان في توليد شرارة الإبداع كما سمّاها (علي الحمادي، 1999 في كتابه). و هنا يمكننا الاستشهاد بالمثل القائل "الأزمة تولد الهمة". و لعلّ الصورة الشهيرة للياباني الذي راح يفكّ الدّرجة لمعرفة طريقة صناعتها والقنابل تنهمر في الحرب العالمية الثانية أبلغ مثال على ذلك .

8. التدريب على الإبداع :

لتجاوز معوّقات الإبداع، عمد العديد من العلماء و الباحثين إلى وضع خطط و برامج للتدريب على الإبداع . و تذكر (ناديا السرور، 2002) أنّه يمكن التدريب على الإبداع في المجالات التالية:

- 1 -اكتساب الوعي الإبداعي والاتجاهات الإبداعية وهذا يتضمن معرفة أهمية الإبداع للتطور الشخصي وحل المشكلات .. الخ.
- 2 -فهم موضوع الإبداع : ويتم ذلك بتدريب الأفراد على موضوعات في الإبداع مثل معوقات الإبداع وميسراته وقدراته واختباراته ... الخ.
- 3 -تطوير سمات الشخصية الإبداعية من خلال المكافأة والتشجيع.
- 4 -تعلم حل المشكلات : من خلال تدريب الأفراد على خطوات حل المشكلات.
- 5 -تطوير القدرات الإبداعية: من خلال تدريب الأفراد على قدرات التفكير الإبداعي أو ما يعرف بقدرات الإبداع. (ناديا السرور، 2002، ص 296)

III. التفكير الإبداعي :

1. تعريف التفكير الإبداعي :

اهتم العديد من الباحثين بتعريف التفكير الإبداعي ومن بينها:

يعرّف (سعيد العزة، 2000) التفكير الإبداعي على أنه " نشاط عقلي مركّب وهادف توجهه رغبة في البحث عن حل لمشكلة ما أو الوصول إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا " . (سعيد العزة، 2000، ص235). أمّا (فتحي جروان، 2002) فيرى أن التفكير الإبداعي هو "عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد غايتها إيجاد حلول أصيلة للمشكلات". (فتحي جروان، 2002 ، ص31).

في حين يعرّف (محمد عدس، 1996) التفكير الإبداعي على أنه " التفكير الذي يصل إلى أفكار ونتائج لم يسبقنا إليها أحد، وقد يتوصّل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقل وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كل منهما مستقلا عن زميله، وتأتي هذه الأفكار والنتائج لهما معاً مع عدم وجود صلة بينهما في عمل مشترك، كما أنه تفكير يسير نحو هدفه بأسلوب غير منظم ولا يمكن التنبؤ به فهو لا يشير ضمن خطوات محدّدة وهذا ما يميّزه عن غيره.(عدس محمد، 1996، ص33).

و يعرفه (حمد الطيبي، 2007) على أنه تفكير في نسق مفتوح لا تحدّده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعية . كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع و الجودة و الأصالة و بقابليته للتحقق.

(محمد حمد الطيبي، 2007 ، ص 51).

أمّا (Muhammed Nadeem Anwar et al, 2012) فيرى أنه طريقة لتوليد الأفكار الجديدة التي يمكن الاستفادة منها عملياً، و يتضمن التفكير الإبداعي القدرة على حل المشكلات و استغلال بعض جوانب الذكاء كالجانب اللغوي، الرياضي، و الاجتماعي .

تتفق التعاريف السابقة على أنّ التفكير الإبداعي هو نشاط عقلي أو عملية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة أصيلة . ويؤكد (محمد عدس، 1996) أنّ ما يميز التفكير الإبداعي عن أنواع التفكير الأخرى أنه غير منظم و لا يمكن التنبؤ به .

و تعرّف الباحثة التفكير الإبداعي على أنه نشاط عقلي بالغ التعقيد يهدف إلى إنتاج فكرة حل لمشكل أو شيء ما بحيث يكون هذا الإنتاج أصيل و مفيد.

2. أهمية التفكير الإبداعي:

لا يختلف اثنان في مدى أهمية التفكير الإبداعي على كل المستويات الاقتصادية منها و الاجتماعية. حيث يمثل خلاصة ما وصلت إليه العقول النيرة من البشر .

و ترى (المشرفي انشراح، 2005) أنّ التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينيات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول. حيث إن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الإبداعية عند الإنسان. كما أنّ تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوقّر لها من قدرات إبداعية تمكّنها دوماً أن تقدّم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى . فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن ، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية .

(المشرفي انشراح، 2005، ص30) . و يضيف (فتحي جروان، 2002) بدأ الاهتمام بدراسة التفكير الإبداعي منذ إعلان (Guilford, 1950) في خطابه الافتتاحي في المؤتمر السنوي لجمعية علماء النفس الأمريكية (1950) ، والذي قدّم فيه نموذجاً عن بنية العقل الإنساني، والذي فرّق من خلاله بين نوعين من التفكير: التفكير التقاربي

" Convergent thinking " ، وهو ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية، والتفكير التباعدي " Divergent thinking " ، وهو ما تقيسه اختبارات التفكير الإبداعي ، حيث كان ذلك بداية

الانطلاقة الجديدة نحو بحوث في التفكير الإبداعي . كما أكد على ضرورة البحث فيما وراء الذكاء للبحث عن الإبداع (فتحي جروان ، 2002، ص 84) .

و تؤكد الباحثة أنّ أهمية التفكير الإبداعي تكمن في دوره الفعّال في حل المشكلات و إيجاد البدائل في أقصر وقت ممكن . بحيث يمكننا بذلك اقتصاد مذهب للوقت و الجهد و المال . كما أنّه يولّد روح المنافسة الشريفة والطموح من أجل بلوغ الكمال . و هذا ما سيساهم حتما في رقي الحضارة الإنسانية و استمرار تطورها في كل المجالات بما يخدم الفرد و المجتمع .

3. مميّزات التفكير الإبداعي :

يتميّز التفكير الإبداعي بصفات تعطيه طابع التفرد و الخصوصية مقارنة بأنواع التفكير الأخرى و أهمّها حسب (مارتن لوري، 2011):

- تجنّب التتابعية المنطقية.
 - توفير بدائل عديدة لحل المشكلة.
 - تجنّب عملية المفاضلة و الاختيار.
 - البعد عن النمط التقليدي الفكري.
 - تعديل الانتباه إلى مسار فكري جديد.(مارتن لوري، 2011، ص 127).
- ترى الباحثة أنّ لكل نوع من أنواع التفكير مميّزاته الخاصّة. وأكثر ما يميّز التفكير الإبداعي هو اللانمطية و الخروج عن المألوف. كما يتميّز بالمرونة في حل المشكلات من خلال القدرة على توفير البدائل حسب تغيّر المواقف و الظروف. هذا ما يجعل التفكير الإبداعي من أسمى أنواع التفكير. بل يمكن أن نعتبره الورقة الرابحة التي تلعب بها الكثير من الدول المتطورة نتيجة اهتمامها بتطوير القدرات الإبداعية لأفرادها.

4. مهارات التفكير الإبداعي :

حسب (Farah Ahubaie et al, 2014) تعتبر مهارات التفكير الإبداعي بالغة الأهمية للنجاح في التعليم والحياة بصفة عامة، إذ تزود الطالب بالقدرة للذهاب إلى أبعد بالمعلومات المكتسبة و التعاطي بتلقائية و مرونة مع المشاكل و المواقف. و تتمثل أهم مهارات التفكير الإبداعي و التي أجمع عليها العديد من الباحثين في ما يلي :

(1) **الطلاقة** : هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار لحل مشكل ما في موقف

معين. (Barbara Colombo et al, 2015).

و حسب (فتحي جروان، 1999) هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلّمها . (فتحي جروان ، 1999، ص 82) . والطلاقة أنواع نوردّها كالتالي :

أ- **الطلاقة اللفظية**: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات وهي “ القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة .وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية والفنون.

(خليل معوض، 1995، ص 51).

ب- **الطلاقة الفكرية**: الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني : وتعني القدرة على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار اعتماداً على شروط معينة وفي زمن محدّد.

(خير شواهين وآخرون، 2009، ص 16) .

ج - **الطلاقة التعبيرية**: وتعني القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة.

(خليل معوض ، 1995، ص 51) .

د- الطلاقة الارتباطية (طلاقة التداعي) : وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأوليّة ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه ، تضاد ، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم ، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية ، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد .

(خليل معوض ، 1995، ص 51)

هـ- طلاقة الأشكال : وتعني تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية في زمن محدد. (خير شواهين وآخرون، 2009، ص16)

لتنمية مهارة الطلاقة نذكر بعض ما اقترحتة (فريال القحف و ناديا شبيب، 2008)

- استدعاء الكثير من الأفكار المتعلقة بالموضوع أو القضية.
- التمييز بين الأفكار و مدى مناسبتها للقضية.
- التعديل في الأفكار الناتجة من الحوار مع أبنائنا (المتعلمين).
- استخلاص المفاهيم الرئيسة و تحليل المفاهيم الفرعية بمشاركة (المتعلمين).
- طرح الأسئلة على المتعلم، مثل : ماذا كيف أصبح؟ ما الذي أدى إلى؟.
- طرح العديد من الأسئلة التباعية .(أسئلة التفكير الإبداعي) مثل ماذا يحدث لو؟.
- تقبل الإجابات من المتعلمين و معالجتها بطريقة ديمقراطية لا تعمل على كبت الإبداع.
- الابتعاد عن إصدار أحكام سريعة على إجابات المتعلمين.
- توفير مواقف تعليمية تستدعي إنتاج أكبر قدر من الحقائق و المفاهيم.
- استخدام صيغ متنوعة لتقويم الطلاقة، مثل: قارن بين، بيّن كيف يمكن، وضّح العلاقة...الخ. (فريال القحف و ناديا شبيب، 2008، ص 92).

2) الأصالة : تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي ، والأصالة

هنا بمعنى الجدة والتفرد . (فتحي جروان ، 1999، ص 84)

- و يفترض (ويلسون و جيلفورد 1953) (نقلا عن الحطاح زبيدة، 2006)
أنّ الأصالة ظاهرة يتصف بها كل الناس بدرجات مختلفة و بالتالي بوجودها بمستويات
متدرجة و مختلفة. (الحطاح زبيدة، 2006 ،ص65).
و لتحفيز مهارة الأصالة عند المتعلّم نتّبع الآتي:
- 1- عرض الأفكار أو المفاهيم في صورة تتحدّى فكر المتعلّم و تتطلّب حلولاً جديدة.
 - 2- عرض الأفكار في صورة يمكن من خلالها عقد المقارنات.
 - 3- مناقشة المتعلّم و محاورته لجعله يكتشف الحقائق و المفاهيم و القوانين.
 - 4- توجيه المتعلّم للبحث عن حلول أخرى للمشكلات المطروحة.
 - 5- إعطاء تفسيرات غير مألوفة للرسوم و الأشكال و البيانات و الإحصاءات ...الخ.
 - 6- تشجيع المتعلّم على اكتشاف تطبيقات جديدة لفكرة أصيلة.
 - 7- الاهتمام بما يُظهره المتعلّم من إبداعات و أفكار أصيلة و تقديرها و إن كانت غريبة.
 - 8- استخدام صيغ متنوعة لتقييم الأصالة لدى المتعلّم، مثل: اقترح، استنبط... صمم...!
- استخلص...! برهن...!. (فريال القحف و ناديا شبيب، 2008، ص 94).

(3) **مهارة الحساسية تجاه المشكلات:** يقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات
أوعناصر ضعف في البيئة أو الموقف، و تحديد نواحي القصور و النقص، و التوصل
إلى التفسيرات أو الحلول الجديدة لحل هذه المشكلات.
(ماجد زكي، 2006، ص 160).

تنمية الحساسية للمشكلات : يمكن تنمية الحساسية للمشكلات عند الفرد بإتباع الآتي

- 1- عرض القضية أو الموضوع في صورة مشكلة تتحدّى فكر المتعلّم.
- 2- إثارة الإحساس بالمشكلة لدى المتعلّم.
- 3- مساعدة المتعلّم على التعرف على المشكلة و حدودها.
- 4- تشجيع المتعلّم على صياغة المشكلة بأسلوبه الخاص.

- 5- توجيه المتعلّم إلى جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
 - 6- التركيز على أنّه يوجد دائماً أكثر من حل محتمل و صحيح للمشكلة الواحدة.
 - 7- مساعدة المتعلّم على اختبار صحة الفروض التي وضعها لحل المشكلة المطروحة.
 - 8- إبداء الإعجاب و الدعم عند وصول المتعلّم إلى حلّ إبداعي للمشكلة المطروحة.
 - 9- تقييم المتعلّم بطريقة تكسبه مهارة الحساسية للمشكلة الموجودة.
- (فريال القحف و ناديا شبيب، 2008، ص 95).
- (4) **المرونة:** وهي القدرة على توليد أفكار متنوّعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة و توجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيّر المثير أو متطلبات الموقف.
- (فتحي جروان ، 1999، ص 84). أمّا (Barbara Colombo et al 2015) فتعرّف المرونة على أنّها القدرة على تغيير إستراتيجية التفكير و الانتقال من فئة مفاهيمية إلى أخرى. و تحسب درجة المرونة بعدد المفاهيم المعطاة.
- و يمكن تنمية مهارة المرونة لدى المتعلمين وفق الآتي:
- 1- إعطاء أمثلة متنوعة عن الموضوع أو المسألة.
 - 2- إيجاد و توفير مواقف تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم.
 - 3- تنويع طريقة تقديم المفاهيم الجديدة.
 - 4- توفير أمثلة غير شائعة لمعلومات جديدة.
 - 5- تطبيق المفاهيم و الحقائق في مواقف غير مألوفة.
 - 6- توجيه المتعلّم إلى تطوير الحلول و اختصارها أو إضافة التفاصيل إليها.
 - 7- التنويع و التحوير في الأفكار بطريقة تتسم بالمرونة.
 - 8- عدم فرض الآراء و الأفكار عند الحوار و المناقشة.
 - 9- إتاحة الفرصة للمتعلّم ليعبّر عن ذاته من خلال الحلول التي اقترحها و قدّمها.
 - 10- تبادل الأفكار مع المتعلّم حول الموضوعات التعليمية المتعدّدة.

11- استخدام وسائل توضيحية تعليمية بفعالية.

12- تقديم صيغ متنوعة عند تقييم المرونة لدى المتعلم، مثل: عدّل!.. كيف تعالج..؟
دّل!.. ما الذي أدّى إلى ؟.. (فريال القحف و ناديا شبيب، 2008، ص 93).

5) التفاصيل : هي الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة،

و هي عبارة عن كم الخبرة و الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي إلى تطوير الفكرة و التغيير فيهن و إعطاء التفسيرات و التفاصيل الدقيقة للموضوعات غير المألوفة. و تعدّ هذه القدرة امتداداً طبيعياً و ضرورياً لبقية القدرات المكوّنة للقدرة على التفكير الإبداعي.

(غادة أحمد خليل، 2010 ، ص 61).

5. مراحل العملية الإبداعية :

لقد اختلف الباحثون في تحديد مراحل العملية الإبداعية، باختلاف فلسفة مقديها و أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها ، و في هذا المجال ذكر (Stein) أنّ العملية الإبداعية تمر بثلاث خطوات هي:

1- مرحلة تكوين الفرضية و تبدأ بعد الاستعداد و تنتهي بفكرة (فرضية) جديدة.

2- مرحلة اختبار الفرضية.

3- مرحلة توصيل النتائج و هي المرحلة التي يحدث فيها تبادل المعلومات و الخبرات و بالتالي عرض الصورة للآخرين . (محمد حمد الطيطي، 2007، ص 61).

و ترى (Suzanne Filteau, 2012) أنّ العملية الإبداعية تمرّ ب خمس مراحل هي :

1- تحديد المهمة: و ذلك من خلال وضع هدف معيّن على شكل حل مشكل ما مثلاً إنجاز عمل ما، أو جمع معلومات معيّنة.

2- توليد الأفكار: و تتمثل هذه المرحلة في تصور أكبر عدد ممكن من الحلول أو الاقتراحات الممكنة.

- 3- التتوير: و هو نوع من الحدس الذي يبدو غالبا عفويا، و الذي يظهر على شكل ومضات قصيرة في العقل، فهذه القدرة الحدسية تكتشف الحل فجأة انطلاقا من المعلومات المخزنة في ذاكرة الفرد المبدع.
- 4- مرحلة التحقق و الصدق: في هذه المرحلة يتم اختبار الفكرة الإبداعية و تحسينها بغية إعطاء الصيغة النهائية للمنتج الإبداعي قبل عرضه.
- 5- مرحلة التقبل و العرض : يتم فيها عرض المنتج الإبداعي حسب الموقف الموافق له ، بحيث يتم تقبله من طرف الآخرين. (Suzanne Filteau, 2012,p 29).

6. تنمية التفكير الإبداعي :

- ومن أهم الوسائل والأساليب التي قد تؤدي إلى تعليم التفكير الإبداعي، الأساليب التي اقترحها (دي بونو، 1997) (نقلا عن انشراح، 2005) والتي يمكن إيجازها فيما يلي :
- توليد البدائل: وهي طريقة خاصة لتأمل الأشياء، الهدف منها استثارة أنماط جديدة ، فقد يشكّل أحد البدائل نقطة بداية مفيدة .
 - تحدي الافتراضات : وهو إعادة تنظيم نمط أو أنماط معينة ، فالافتراضات هي أنماط تهرب عادة من عملية إعادة التركيب .
 - التصميم: طالما أنّ التصميم ليس نسخاً أو تقليداً، فإنّه يتطلب درجة من الإبداع، ويكون التركيز فيه على الطرق المختلفة لعمل الأشياء والتحرر من الأنماط المتكررة .
 - الطريقة العكسية : حيث يأخذ الشخص الأمور كما هي ، ثم يعكسها من الداخل إلى الخارج ، ومن أعلى إلى أسفل ، ومن الخلف إلى الأمام ، وهذه طريقة لاستثارة إعادة تنظيم المعلومات .
 - الوصف: يمكن وصف الأشياء المحسوسة بطريقة مختلفة من شخص لآخر ، وتعدد الأوصاف بتعدد وجهات النظر .

- **حل المشكلات:** تستخدم للتدريب على التفكير الإبداعي، فأى سؤال يطرح مشكلة يكون مثيراً لاهتمام المتعلم، ومساعداً له على اقتراح الحلول المناسبة .
في حين لخص (فتحي جروان، 1999، ص129-132) عوامل نجاح المعلم في تعليم التفكير الإبداعي فيما يلي :

1. الاستماع للطلبة .
 2. احترام التنوع والانفتاح .
 3. تشجيع المنافسة .
 4. تشجيع التعلم النشط .
 5. تقبل أفكار الطلبة .
 6. إعطاء وقت كافى للتفكير .
 7. تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم .
 8. إعطاء تغذية راجعة إيجابية .
 9. تثمين أفكار الطلبة .
- (جروان، 1999، ص129-132).

كما اقترحت (Reena Yadav, 2015) ضرورة إعداد أقسام متخصصة للأطفال المبدعين بغية العناية بهم و توفير الشروط اللازمة لبزوغ قدراتهم الإبداعية مع التأكيد على ضرورة تكوين أساتذة متخصصين في مناهج و استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي بالإضافة إلى توفير المعززات و الحوافز لتنشيط العملية الإبداعية لدى التلاميذ .

IV. علاقة الإبداع بفرط الحركة و تشتت الانتباه (ADHD):

هناك اعتقاد سائد عند البعض أنّ الكثير من الأطفال الموهوبين و المبدعين يتّصفون بتشتت الانتباه و الحركة الزائدة. كما يرى البعض أنّ الأطفال المصابين ب اضطراب (ADHD) كثيراً ما تبدو لديهم بعض مظاهر الإبداع.

حسب (زكريا الشربيني و يسرية صادق، 2002) يصف بعض المعلمين الأطفال الموهوبين على أنّ بعضهم لا ينهي واجباته، و كتاباته سيئة أو رديئة، و يتحدث بإزعاج مع الرفاق من الأطفال و يقاطعهم ، و من عاداته الإجابة على المعلمين و كأنه يصرخ،

و في أحيان كثيرة تبدو عليه أحلام اليقظة و التشتت، و لا يكون يقظا اتجاه مثير معين لفترة مناسبة، كما أنّ هذا النوع من الأطفال دائم النشاط و الحركة تقريبا لدرجة تجعله موضع شكوى في الروضة أو المدرسة أو المنزل. فهل هذا الطفل من أصحاب نقص الانتباه المصحوب بنشاط زائد أم طفلٌ موهوبٌ ؟

(زكريا الشربيني و يسرية صادق، 2002، ص 33).

و قد عملت العديد من الدراسات على الإجابة على سؤال (الشربيني و يسرية، 2002) من خلال استقصاء القدرات الإبداعية لدى الأفراد المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه نذكر منها دراسة (Abraham A et al, 2006) الذين قاموا بمقارنة القدرات الإبداعية لدى عينات من المراهقين، حيث تمثلت المجموعة الأولى من مراهقين يعانون من اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و مجموعة ثانية يعانون من اضطرابات سلوكية و مجموعة ضابطة . حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ المجموعة الأولى التي يعاني أفرادها من اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه تحصلوا على نتائج أكثر من المجموعتين الثانية و الثالثة في ما يخص القدرة على التفكير التباعدي أي التفكير خارج الصندوق .

أما دراسة (White, H.A., and Shaw, 2006) فقد توصلت إلى أنّ الأفراد المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه تحصلوا على علامات أعلى من غيرهم فيما يخص التفكير الإبداعي مهارة (المرونة) .

في حين توصل (White, H.A., and Shah, 2011) إلى أنّ الأفراد الذين يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه لديهم درجات أعلى من غيرهم في ما يخص الأصالة و الانجازات الإبداعية مقارنة بغيرهم . كما توصلوا إلى أنّ الأفراد الذين يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه يفضلون توليد أفكار جديدة في حين يفضل الآخرون تطوير أفكار موجودة من قبل .

و من أهم الشخصيات المشهورة التي كانت تعاني من اضطراب فرط الحركة

و تشتت الانتباه والتي ذاع صيتها من خلال قدراتهم الإبداعية في شتى المجالات نذكر

- Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Dwight D. Eisenhower, George W. Bush, and George H. W. Bush
- General George Patton,
- Christopher Columbus
- Walt Disney
- Henry Ford,
- Bill Gates (<http://www.healthline.com/health/adhd/benefits-of-adhd>)

خلاصة :

في الأخير تجد الباحثة نفسها منجذبة لرأي (Michael Michalko,2011) القائل أننا تعلمنا أن نعالج المعلومات ذهنياً انطلاقاً من التجارب الماضية وما يعتقد المفسرون السابقون و ما هو موجود الآن، فعندما نظن أننا نعرف كيف نتحصل على الإجابة انطلاقاً من المعلومات المكتسبة، فهذا يعني أننا توقفنا عن التفكير . فحسبه من خلال التنشئة الاجتماعية و المدرسية تعلمنا أن نكون تحليليين و منطقيين في التفكير فأصبحت لدينا القدرة على إنشاء العلاقات بين المواضيع المتشابهة. بينما أصبحنا عاجزين على إيجاد علاقات بين المواضيع التي لا توجد علاقات تربطها، بل و نعتقد أن إيجاد مثل هذه العلاقات مخالف للمنطق. بينما الحقيقة أننا ولدنا و نحن مبدعون و عفويون، الأطفال يتقبلون كل العلاقات و الأشياء و الإمكانيات ، فالعلة مثلا تبدو أكثر من فراغ لوضع الأشياء عندهم . قد تكون سيارة ، منزل ، كهف، أو حتى خوزة رواد الفضاء . و هذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على أنّ التنشئة الاجتماعية قد لعبت لعبتها في إخفاء ملامح الفطرة الإبداعية عند العديد من الأشخاص . لكن يمكننا تدارك الوضع من خلال التدريب على تنمية القدرات الإبداعية و تطبيق الأنماط المعتادة من التفكير . و خير ما أختتم به هذا الفصل ما قالته (دينا دافيز، 2009) : "إنّ الأفكار هي أقوى أشكال الطاقة، و يمكنك أن تغيرها ، و بالتالي تغير من نتائجك في جزء من الثانية." (دينا دافيز، 2009، ص 65).

الفصل الرابع: الإرشاد النفسي

تمهيد :

يعتبر اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعاً بين فئة الأطفال و الذي كثيراً ما أرهق الأولياء و المربين و دفعهم لطلب المساعدة المتخصصة و الإرشاد النفسي لمعرفة طرق التعامل مع هذه الفئة و كذا تدريبهم على فنيات و تقنيات مستوحاة من مختلف الأطر النظرية الفعّالة و التي قد تساهم إلى حدّ بعيد في تقليص المشاكل السلوكية و المعرفية التي تشكل أهم أعراض الاضطراب . كما أنّ القدرة على التفكير الإبداعي يعدّ من أهم العمليات العقلية العليا و التي تساهم بدرجة كبيرة في النمو بالفرد وإعطائه دفعة قويّة للإبداع و إثبات ذاته و تحقيقها . و الجميل في الموضوع أنّ الوعي بالعمليات المعرفية عن طريق التعلّم و التدرّب أصبح شيئاً ممكناً و في متناول من يريد أن يطوّر رمن ذاته ويفتح آفاقاً جديدة في مجال ما وراء المعرفة والبرمجة الذاتية. هذا ما جعل العديد من العلماء و الباحثين المهتمّين بمجال الصّحة النفسيّة و الإرشاد النفسي يسعون إلى بناء برامج إرشادية تهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق الصّحة النفسيّة للفرد من خلال تعديل السلوكات غير المرغوبة، بناء الثقة في الذات و التدرّب من أجل تطوير القدرات العقلية. فهناك العديد من البرامج الإرشادية و التدريبية العالمية مثل برنامج " الكورت" لتعلّم التفكير الإبداعي "Debono" التي أصبحت تستقطب فئة لا بأس بها من مختلف الشرائح العمرية و الثقافية . كما أنّ هناك توجّه حالي للباحثين لبناء برامج إرشادية للتكفل بمختلف الاضطرابات السلوكية و تعديل السلوك و التدرّب على التحكم في الانفعالات، بالإضافة إلى تحسين القدرات العقلية و التمرّس في العلاقات الاجتماعية. ووعياً منّا بمدى أهمية البرامج الإرشادية رغم الصعوبات التي تعترض مراحل بنائها و تطبيقها، سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على موضوع أهمية الإرشاد النفسي، و البرامج الإرشادية. و كل ما تحمله من أهمية وأسس بنائها و مراحل التخطيط لها.

I. الإرشاد النفسي :

أصبح الإرشاد النفسي عملية جد ضرورية ومهمّة تزامناً مع التطوّر التكنولوجي الحالي الذي أعقبه تعقد مسؤوليات الحياة و تشابك المشاكل و تشعبها ممّا استدعى طلب مساعدة المتخصصين في الإرشاد النفسي بغية المساعدة في التوافق مع ضغوط الحياة .

فما هو الإرشاد النفسي ؟

1) تعريف الإرشاد النفسي :

(أ) الإرشاد النفسي لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور أنّ الإرشاد لغة : من(رشد)، والرشاد ضد الغي تقول رشد، يرشد، وأرشده الله تعالى، والطريق الأرشد، وأرشد يرشد إرشاداً.

و الإرشاد هو الإصلاح - ضد الغي و الضلال - أي تحقيق الصواب، والفاعل منه : راشد مرشد ومؤدى. ذلك أنّ الإرشاد هو الوصول إلى الرشاد و الصلاح أو السداد أو السواء، وبذلك يشير اللفظ إلى تقديم العون و المساعدة و النصّح وتغيير السلوك وتعديله ، وتعلّم الفرد أنماطاً سلوكية جديدة، وتخليصه من العادات السلبية وتوعيته بالأساليب السليمة، بغية تخليصه ممّا يعانيه من المشكلات و الأزمات، أو إرشاده إلى طريق الصواب، وإبعاده عن طريق الضلال أو الغي أو الطغيان أو الفساد . ومعنى ذلك أنّ الإرشاد في جوهره، عملية تعليم وتعلم، وإنّ كان تعلّماً اجتماعياً.

(شعبان وتيم، 22ص، 1997).

فالإرشاد إذن هو عملية جوهرها الأساسي هو المساعدة و الإصلاح في اللغة العربية.

(ب) الإرشاد النفسي اصطلاحاً:

إنّ التعريف الاصطلاحي لمفهوم الإرشاد في علم النفس لا يختلف كثيراً عن المفهوم اللغوي و هذا ما سنلاحظه في التعارف الآتية التي جاء بها ثلة من الباحثين و العلماء.

يعرّف (Tyler) الإرشاد النفسي على أنّه عملية تسهيل الاختيارات التي تساعد على نمو الشخص فيما بعد ، و أنّه ذو طبيعة نمائية بالإضافة إلى كونه ذا طبيعة علاجية ، و أنّه يمكن أن يكون عوناً لكل الأشخاص نظراً لكون اتخاذ القرار أمر لازم طول الحياة .
(محمد محروس الشناوي، ص11، 1996) .

أمّا تعريف (الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي، 1981) فكان كما يلي:
الإرشاد النفسي هو الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصيه المسترشد و استغلاله في تحقيق التوافق لدى المسترشد وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة و اكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة (في الأسرة ، المدرسة والعمل) (السماك مصطفى و أمينة عادل، 2001 ، ص 64)
وتضيف (سهير كامل، 1999) أنّ الإرشاد هو علاقة مهنيّة يتحمّل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الايجابية للعميل من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر إيجابية ، ومن خلال فهم و تحليل استعداداته و قدراته و إمكانياته و ميوله والفرص المتاحة أمامه ، و مساعدته على اتخاذ القرار، و إعداد له لمستقبله بغية وضعه في المكان المناسب لتحقيق أهدافه المستقبلية (سهير كامل، 1999، ص 7) .

في حين يعرفه (حامد زهران، 2002) كما يلي: التوجيه و الإرشاد النفسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته، ويحلّ مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية ، والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً و زواجياً وأسرياً ، بحيث تتحسن العلاقات بين العميل و الأفراد الآخرين من جهة و بينه وبين مكونات البيئة من جهة أخرى . (حامد زهران، 2002)

، ص 31). أما (محمد محروس الشناوي، 1996) فيعرّف الإرشاد بأنه: عملية ذات طابع تعليمي تتمّ وجها لوجه بين مرشد مؤهل، ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته، ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته، والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه، والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل.

(محمد محروس الشناوي، 1996، ص 12)

انطلاقاً من التعاريف السابقة نلاحظ أن بعض الباحثين اعتبروا الإرشاد عملية مثل (محمد محروس الشناوي، 1996)، (حامد زهران، 2002) و (تايلر Tyler) و هناك من يرى أنها علاقة مثل (سهير كامل، 1999). لكنهم يجمعون على الأهداف العامة للإرشاد و المتمثلة في مساعدة المسترشد لحل مشكلاته و تحقيق توافقه .

وترى الباحثة أنّ الإرشاد النفسي هو عملية تتم وفق أسس و قوانين تربط العلاقة الإرشادية بين المرشد و المسترشد يتمثل هدفها الأساسي في مساعدة المرشد للمسترشد في التعرف على ذاته و تقبلها ثم السعي لحل المشكلات التي تواجهه من خلال التدريب على الفنيات التي تساعده على تطوير قدراته من أجل تحقيق الصحة النفسية و التوافق النفسي و الاجتماعي و بالتالي الوصول إلى تحقيق أهدافه .

2) خصائص الإرشاد:

قام (محمد محروس الشناوي، 1996) بتحليل العديد من التعريفات التي وردت في مفهوم الإرشاد النفسي، كما حاول تحديد أهم خصائص الإرشاد في ضوء تلك التعريفات التي نوردتها في مايلي:

- 1- الإرشاد عملية: ويعني هذا أنّه يشتمل على خطوات متتابعة ومتصلة.
- 2- الإرشاد ذو طابع تعليمي: ويعني هذا أنّ الإرشاد يركّز على تغيير السلوك.
- 3- المرشد هو المخطط للعملية الإرشادية، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً.

- 4- المسترشد شخص عادي، أي أن مشكلاته ليست شديدة على النحو الذي يدعو إلى تدخل برامج أخرى مثل العلاج النفسي، وأن شخصيته متماسكة.
- 5- يهدف الإرشاد إلى تحسين المسترشد، ومساعدته على فهم ذاته، ومواقفه في الحاضر والمستقبل، واتخاذ القرارات المناسبة.
- 6- البيئة التي يتم فيها الإرشاد هي بيئة العلاقة الإرشادية وجها لوجه.
- 7- يهتم الإرشاد بانتقال الخبرة من موقف الإرشاد إلى مواقف الحياة فيما بعد.

من خلال ما تقدّم، ترى الباحثة أنّ الإرشاد عملية دينامية يتميز بعدة خصائص تساهم في إعطائه طابع المرونة . كما تضيف أنّه موجه لمختلف الفئات العمرية و يمكن ممارسته في عدّة بيئات حسب الحاجة الإرشادية .بالإضافة إلى هذا تتنوع وسائله و أنواعه حسب ما يتوافق مع الفروق الفردية .

(3) الحاجة إلى الإرشاد النفسي:

تعد الحاجة إلى الإرشاد و التوجيه النفسي في هذا العصر أكثر إلحاحا ممّا سبق،و ذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع، و شملت جميع جوانب حياة الشخص الاجتماعية و الأسرية و التربوية و المهنية، و ما يشهده العصر الحالي من تقدم علمي و تكنولوجي، بالإضافة إلى ما يشهده العصر الحالي من قلق و ظهور العديد من المشكلات النفسية. و يتضح ممّا يلي مدى الحاجة إلى برامج التوجيه و الإرشاد النفسي:

- 1- فترات الانتقال: يمرّ الأفراد خلال مراحل نموهم بفترات انتقال حرجة يتعرّضون فيها لأزمات تعترض نموهم الطبيعي، و يحتاجون فيها إلى الإرشاد للتغلب على المشكلات التي تواجههم، و من بين هذه الفترات دخول المدرسة ، الانتقال من الطفولة إلى المراهقة، و من الرشد إلى الشيخوخة، من العزوبية إلى الزواج و تكوين أسرة.

2- التغيرات في المجال الاجتماعي و الأسرة: يشهد العصر الحالي تغيرات سريعة لم نشهدها من قبل و من مظاهر هذه التغيرات الاجتماعية تغير بعض مظاهر السلوك حيث أصبحت بعض السلوكيات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة و ظهور الصراعات بين الأجيال. و من التغيرات التي شهدتها الأسرة ضعف العلاقات بين أفراد الأسرة، و استقلال الأبناء عن الآباء و تأخر سن الزواج و ظاهرة العنوسة و هذا يجعلهم في أمس الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد.

3- التغير في مجال التعليم: أصبح التوجيه و الإرشاد النفسي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، نظراً لوجود مشكلات سلوكية مثل العدوان أو الانطواء و العزلة. و لأنّ التعليم في المدارس أصبح لا يقتصر على الجانب المعرفي فقط، إنّما أصبح يهتم بالتلميذ في جميع الجوانب المعرفية و الانفعالية و الوجدانية و السلوكية، كما توجد بعض المشكلات التعليمية مثل التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم، و الإرشاد النفسي سوف يساعد في إرشاد هؤلاء و تنمية ما لديهم من قدرات و استعدادات.

4- التغير في مجال العمل: نتيجة للتقدم الصناعي و ظهور الآلة و تسخيرها في مجال العمل و الإنتاج أثر ذلك على سوق العمل و خلق جو من البطالة و الكساد، و أدى إلى ظهور مهن جديدة، و اختفاء مهن قديمة، ممّا استدعى تدخل التوجيه و الإرشاد النفسي لتوجيه الشخص إلى العمل الذي يتناسب مع قدراته و استعداداته و مساعدته في التغلب على المشكلات التي تواجهه و التوافق مع المهن الجديدة و الحدّ من مخاطر العمل.

5- التقدم التكنولوجي: إن العصر الحالي يشهد ثورة تكنولوجية و علمية لم يشهدها العالم من قبل، و تمثلت في وسائل الاتصالات المختلفة، و الأقمار الصناعية و غزو الفضاء، و الانترنت و أجهزة الحاسوب و زيادة الاعتماد على الآلة، و هذا أدى إلى تغير في القيم و الاتجاهات و الأخلاق و أسلوب الحياة، و ظهور العديد من المشكلات التي

يحتاج في مواجهتها إلى التوجيه والإرشاد النفسي. (حماد و عادل الهجين، 2009، ص 14).

حسب الباحثة لعل كل ما جاء به (حماد و عادل الهجين، 2009) يؤكد الحاجة الملحة للاعتماد على الإرشاد النفسي لمجابهة التغيرات الطارئة على مختلف جوانب الحياة. إلا أن الطبيعة الإنسانية التي تجعله يسعى دائما للطموح إلى ما هو أفضل و الانتشار الرهيب لمفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يهتم بالوصول إلى أسمى مراتب السعادة و الصحة النفسية و تحقيق الذات، جعل العديد من الأفراد يقصدون المراكز المتخصصة في الإرشاد النفسي و التنمية البشرية ليس لطلب المساعدة من أجل حل مشكل ما، بل للتدرب على تقنيات و فنيات جديدة تزيد من الفعالية الذاتية و تسرع الخطى في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة .

4) أهداف الإرشاد النفسي:

يهدف الإرشاد النفسي بالدرجة الأولى إلى مساعدة المسترشد لتحقيق الصحة النفسية و التوافق النفسي . و قد فصل في موضوع أهداف الإرشاد النفسي العديد من الباحثين كل على حسب توجهه النظري و مجال تطبيقاته .

ويرى (محروس الشناوي، 1996) أنه مهما كان التوجه النظري فإن معظم المرشدين يوافقون على الأهداف التالية:

1- تسهيل عملية تغيير السلوك: إنَّ القصد من تغيير السلوك هو تغيير السلوك غير الفعّال بسلوك أكثر فعالية والذي يتصف بدوره بالإنتاجية و الرضا .

2- زيادة مهارات المواجهة و التعامل مع المواقف و الضغوط : قد يواجه الإنسان مجموعة من الصعوبات أثناء مراحل نموه ، ولمواجهة هذه المواقف الضاغطة نحتاج إلى مهارات تسمى بمهارات المواجهة أو التعامل مع الضغوط. حيث تساعد هذه الأخيرة الفرد

على مواجهة الضغوط ، وللإرشاد النفسي دور كبير في مساعدة المسترشدين على تنمية هذه المهارات.

3- المساعدة على اتخاذ القرارات: يعمل المرشد على مساعدة المسترشد في اتخاذ القرارات الهامة في حياته و يساعد الإرشاد الأفراد على أن يتعلموا عملية اتخاذ القرارات بحيث يصبحوا قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم و بذلك يصبحون مستقلين و معتمدين على أنفسهم .

4 - تحسين العلاقات الشخصية: قد تتمثل مشكلة بعض المسترشدين في صعوبة تكوين علاقات مع الآخرين ، و قد يرجع هذا إلى نقص في المهارات الاجتماعية ، فالمرشد يساعد المسترشد بأن يصبح أكثر فاعلية في علاقاته الشخصية.

5- المساعدة على تنمية طاقات المسترشد: يسعى الإرشاد إلى توفير فرص للمسترشدين لينموا طاقاتهم و إمكانياتهم عن طريق استخدام ذواتهم . و يعمل هذا الهدف على تحسين الفاعلية الشخصية. (محروس الشناوي ، 979ص ، 1996) .

ترى الباحثة أن تقديم المساعدة للمسترشد يعدّ المطلب الأساسي و الهدف الأول للإرشاد النفسي . حيث تتحدّد الأهداف الإجرائية للإرشاد على حسب الحاجة الماسة للمسترشد. فغالبا ما يأتي المسترشد لطلب المساعدة لحل مشكل ما قد يكون نفسيا أو علائقيا . فيحدد المرشد الأهداف الواجب بلوغها و التي تدور غالبا حول معرفة المسترشد لذاته و استغلال إمكانياته و تطويرها لحل مشاكله .

(5) المسلمات النفسية للإرشاد النفسي:

حسب رأي الباحثة الإرشاد النفسي يشمل مجالات مختلفة من مجالات الحياة كما يهتم بمختلف شرائح المجتمع باختلاف أعمارهم و درجاتهم العلمية . و لهذا ينطلق الإرشاد النفسي من مسلمات نفسية تأخذ بعين الاعتبار هذا الاختلاف و تجعله عملية مرنة

و متوافقة مع كل الحالات و التخصصات و الاضطرابات . و نلخص ما جاء به (عباس إسماعيل، 2015) من مسلمات في النقاط التالية :

1- الفروق الفردية: الإنسان مخلوق ومن المستحيل أن نجد شخصين متشابهين تمام التشابه، تتحدّد من خلال التفاعل بين العوامل الوراثية كامنّة وبين العوامل البيئية . وبما أن العوامل الوراثية والبيئية لا يمكن أن تكون متماثلة لفردين بأي حال من الأحوال، فهذا يؤكد أن لكل فرد طابعه الفريد والمميز .

2- مطالب النمو: يقصد بمطالب النمو الحاجة التي تظهر في فترة معيّنة من حياة الأفراد، فإذا تمكّن الفرد من إشباعها شعر بالسعادة و الارتياح، وإذا فشل في إشباعها شعر بالشقاء والضيق، وعدم إشباع أحد هذه المطالب يؤثّر على إمكانية إشباع المطالب الأخرى.

3- الشخصية ومحدّداتها : الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لتلك الأجهزة الجسمية والنفسية التي تحدّد طابعه الفريد في التوافق مع بيئته، ويكون التنظيم عادة ثابتاً نسبياً ولكنّه مع ذلك قابل للتغيير نتيجة للتفاعل الدائم للعوامل الشخصية والاجتماعية والمادية التي يتعرض لها الفرد .

4- دوافع السلوك الإنساني: لا يمكن التعرف على مظاهر السلوك الإنساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها، ولكي يفهم الفرد غيره من الأفراد فهما صحيحا فإن الشرط الأساسي هو أن يبدأ بفهم دوافعهم وما يرمون إليه من أهداف.

5- الانفعالات والعواطف: الانفعال حالة تغيّر مفاجئ تشمل الفرد كلّه دون أن يختصّ به جزء معيّن من جسمه و تزول بزوال المثير أو المنبه الذي أثارها . والانفعالات أنماط سلوكية مكتسبة يتعلّمها الفرد. وكلّما كانت عواطف الفرد متسقة كلّما دلّ ذلك على تكامل الشخصية و سوائها.

6- الاتجاهات والقيم: هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدّد شعور الفرد وسلوكه اتجاه موضوعات معيّنة من حيث تفضيلها، وقد يكون هذا الموضوع قراراً أو فكرة أو مبدأ أو نظاماً اجتماعياً أو قيمة، ويصنّفون الاتجاهات إلى اتجاهات موجبة وأخرى سالبة.

6) مناهج الإرشاد النفسي:

تعتقد الباحثة أنّه انطلاقاً من فكرة أنّ الإرشاد النفسي هو عملية منظّمة و تتم وفق خطوات علمية مدروسة، يتبنى عدة مناهج تسعى لضبط العملية الإرشادية و تحديد أهدافه و تدخلاته وفق الحاجة .

حيث يرى (محمد أحمد سغان، 2002) أنّ أهم مناهج الإرشاد النفسي هي :

1- المنهج الإنمائي: يحتوي على الإجراءات والعمليات الصحيحة التي تؤدي إلى النمو السليم للأشخاص العاديين والأسويط و الارتقاء خلال مراحل نموهم حتى يتحقق أعلى مستوى من النضج و الصحة النفسية و التوافق النفسي ، وتحديد أهداف سليمة للحياة، وتوجيه الدوافع و القدرات و إمكانيات التوجيه السليم نفسياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً ورعاية مظاهر الشخصية الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية.

2 - المنهج الوقائي: ويطلق عليه التحصين النفسي ضد المشكلات و الاضطرابات و الأمراض، وهو الطريقة التي يسلكها الشخص كي يتجنّب الوقوع في مشكلة ما . ويهدف إلى منع حدوث المشكلات ومعرفتها إذا حدثت والتخفيف من آثارها بعد ذلك .

3- المنهج العلاجي : ويتضمن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الشخص لعلاج مشكلاته و العودة إلى حالة التوافق و الصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب و الطرق العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها وطرق علاجها . (محمد أحمد سغان، 2002 ، ص 33).

7) نظريات الإرشاد النفسي:

يلعب الإطار النظري دوراً لا يستهان به في ضبط مسار العملية الإرشادية و تحديد فنياتها. و نظراً لأهمية الإرشاد النفسي و الحاجة الماسة إليه في عصرنا الحالي، سعت العديد من الأطر النظرية إلى إعطائه القدر الكافي من الاهتمام. و هذا ما سوف نلاحظه في الطرح الآتي لأهم النظريات التي اهتمت بموضوع الإرشاد النفسي.

7-1- النظرية العقلانية الانفعالية : الهدف الأساسي لعملية الإرشاد وفق هذه النظرية هو إكساب العميل الاستبصار ممّا يؤدّي إلى تخلّص العميل من الشعور بالفشل و استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية .و يجب أن يدرك العميل أيضاً أن المواقف و الأحداث لا تُحدث الاضطرابات في حدّ ذاتها، بل ما يحدثها هو نوعية و أسلوب التفكير اتجاهاً. (محمد جعفر، 2002 ، ص 264).

تطبيقات النظرية: يمكن للمرشد من خلال هذه النظرية القيام بالإجراءات التالية:

1. التعرف على أسباب المشكلة، أي الأسباب غير المنطقية التي يعتقد بها المسترشد والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطرباً.

2. إعادة تنظيم إدراك وتفكير المسترشد ليصل إلى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية والأفكار والمعتقدات والحدث الذي وقع فيه المسترشد.

3. مساعدة المسترشد للتغلب على التفكير اللامنطقي.

4. العمل على مهاجمة الأفكار اللامنطقية لدى المسترشد.

(سهام أبو عطية، 1997، ص 87).

7-2- نظرية التحليل النفسي : تعتبر نظرية التحليل النفسي في رأي بعض الباحثين في علم النفس النظرية الأولى التي ظهرت في مجال الشخصية والعلاج النفسي في إطار علم النفس الحديث وواضع هذه النظرية هو " سيغموند فرويد ". يرى "فرويد" أن هدف الحياة هو القدرة على الحب والعمل، ويعتبر العصاب مستبعداً إذا كانت حياة الفرد مليئة بالمتعة

والكفاءة في الحب والعمل، وإذا كان الفرد يرغب في العيش سعيداً فإنّ الأنا ينبغي أن يحتفظ بالطاقة الجنسية تحت تصرفه بدلاً من ضياعها في كبت الرغبات الجنسية، وينبغي على الأنا الأعلى للفرد أن يسمح بالتعبير عن الرغبات الجنسية وأن يعطي الفرصة للاستخدام الكفء للأنا. وتشمل إجراءات العلاج في التحليل النفسي على خمسة عناصر وهي:

1-التداعي

2-تحليل الأحلام

3-التحويل

4-التفسير

5-المقاومة (سلمى رويّنة، 2010، ص 99).

7-3- النظرية السلوكية: يعتبر "إيفان بافلوف" العالم الروسي المؤسس الفعلي للحركة السلوكية، و بالأخص الإشراف التقليدي. فقد ذكر أنّ الاستجابة الواحدة يمكن إخضاعها لعدد كبير من المثيرات وفق قانون معين، هو تقديم مثير شرطي قبل المثير الطبيعي مباشرة لعدد من المرات حتّى تتكوّن العادة الجديدة . إنّ السلوك الإنساني ما هو إلّا مجموعة من العادات تعلمها الفرد أو اكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قانوني الدفاع ، و هما قانون الكف و الاستثارة اللتان تسيّران مجموعة الاستجابات الشرطية، نتيجة العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد . وهم يرون أنّ الاضطراب السلوكي الانفعالي ناتج عن أحد العوامل التالية :

1 - الفشل في اكتساب أو تعلّم السلوك المناسب .

2 - تعلم أساليب سلوكية غير مناسبة أو مرضية .

3 - مواجهة الفرد لمواقف متناقضة، لا يستطيع معها الفرد اتخاذ القرار المناسب .

4 - ربط استجابات الفرد بمنبهات جديدة لاستثارة الاستجابة.

(سهام أبو عطية، 1997، ص 152).

و يحدّد (محمد جعفر، 2002) الخطوات الرئيسية للإرشاد السلوكي فيما يلي :

- 1 - تحديد السلوك غير السوي و المطلوب تعديله أو تغييره .
 - 2 - تحديد الظروف و الخبرات و المواقف التي يظهر فيها السلوك غير السوي العوامل المسؤولة عن حدوثه سواء قبله أو أثناءه أو بعده .
 - 3 - تحديد العوامل المسؤولة عن تغيير السلوك غير السوي كاستمرار بعض الأفكار الخاطئة أو العادات الاجتماعية .
 - 4 - اختيار المواقف أو الظروف التي من الممكن إجراء التغيير أو التعديل فيها .
 - 5 - إعداد جدول وخطوات، ومراحل للتغيير، أو التعديل المطلوب، أي إعداد الخطة المناسبة التي يتم على أساسها تغيير أو تعديل السلوك غير السوي
 - 6 - تنفيذ الخطة الخاصة بالتغيير أو التعديل وفق جدول زمني معد لها .
- (محمد جعفر، 2002 ، ص 257 - 260)

4-7- نظرية الذات : وتعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر وقد أطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد وصاحب هذه النظرية هو "كارل روجرز" وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل : صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها داخله نحو ذاته و الآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، لذا فإن فهم الإنسان لذاته أثر كبير في سلوكه من حيث السواء و الانحراف، وتعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بدّ من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه و الآخرين من حوله .

(العيسوي، 2001، ص 56).

تطبيقات النظرية: يمكن للمرشد إتباع الإجراءات التالية:

- 1 - اعتبار المسترشد كفرد وليس مشكلة ليحاول المرشد فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته من خلال ترك المسترشد يعبر عن مشكلته بحرية .
- 2 - المراحل التي يسلكها المرشد في ضوء هذه النظرية تتمثل في الآتي :
 - مرحلة الاستطلاع و الاستكشاف : يمكن التعرف على الصعوبات التي تعيق المسترشد وتسبب له القلق والضيق والتعرف على جوانب القوة لديه لتقويمها .
 - و تهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المسترشد على فهم شخصيته و استغلال الجوانب الإيجابية منها في تحقيق أهدافه كما يريد.
 - مرحلة التوضيح وتحقيق القيم : وفي هذه المرحلة يزيد وعي المسترشد ويزيد فهمه وإدراكه للقيم الحقيقة التي لها مكانة لديه من خلال الأسئلة التي يوجهها المرشد والتي يمكن معها إزالة التوتر لدى المسترشد.
 - المكافأة وتعزيز الإستجابات : تعتمد على توضيح المرشد لمدى تقدم المسترشد في الاتجاه وتأكيد المرشد بأن ذلك يمثل خطوة أولية في التغلب على الاضطرابات الإنفعالية (جميل محمد القاسم، 2008 ، ص 47).

8) العلاقة الإرشادية:

تعتبر العلاقة الإرشادية المحور الأساسي للعمل الإرشادي، حيث تعبر عن التفاعل بين المرشد و المسترشد في موقف مهني يهدف إلى مساعدة العميل في إحداث بعض التغييرات الخاصة بالسلوكات غير المرغوبة لدى العميل، و يتطلب استمرار العلاقة الإرشادية دافعا من جانب العميل. (أبو بكر مرسى محمد مرسى، 2002 ، ص 122).

و تضيف (سهام درويش، 1997) هي علاقة شخصية اجتماعية مهنية تتم بين المرشد الذي يقدم المساعدة، والمسترشد الذي يحتاج للمساعدة، وهي تحدّد دور كل منهما في تحقيق أهداف العملية الإرشادية . و يتعلّم المسترشد من خلالها التعبير عن مشاعره

ويعمل على توجيهها أو التغلب على مسبباتها سواء كانت أفكار أو مشاعر خاطئة ، و هي تهدف إلى زيادة ثقة المسترشد بنفسه أو المحيطين به، أو تعلم مهارات جديدة .

(سهام أبو عطية درويش، 1997، ص 223).

و يسترسل (صالح أحمد الخطيب، 2007): أنّ الإرشاد يعتبر عملية تعلّم، ومساعدة مرنة في محتواها ، و تشمل هذه العملية على جميع الإجراءات و التفاعلات التي تتم بين المرشد و المسترشد منذ الجلسة الإرشادية الأولى حتى إنهاء الإرشاد ، ويعمل المرشدون كمساعدين في العملية الإرشادية لتحقيق الأهداف المطلوبة ومن أبرزها : وصول المسترشد إلى فهم نفسه ، و فهم العالم من حوله بطريقة أفضل حتى يصبح قادرا على معالجة مشكلاته. ويستخدم المرشدون في العملية الإرشادية خبراتهم ومهاراتهم الخاصة ونظرياتهم ، مستعملين في ذلك أساليب متنوعة الغرض منها بناء علاقة إرشادية تتسم بالثقة و الألفة و السرية ، لمساعدة المسترشد على فهم مشكلاته ، و إيجاد الحلول المناسبة لها . (صالح أحمد الخطيب، 2007، ص71).

و ترى الباحثة أنّ العلاقة الإرشادية هي الجوهر الأساسي الذي من خلاله نستطيع الحكم على مدى نجاح العملية الإرشادية . إذ تعتبر علاقة إنسانية بالدرجة الأولى تهدف إلى إحداث تغير إيجابي يطمح إليه المسترشد من خلال تفاعله مع المرشد الذي يتخذ ذاته وسيلة أساسية لمساعدة المسترشد .

9) خصائص العلاقة الإرشادية:

تتصف العلاقة الإرشادية ببعض الخصائص منها :

- 1- الجانب الوجداني: تتسم العلاقة الإرشادية بأنّ محتواها العاطفي "الانفعالي" أكثر من المحتوى المعرفي. فالعلاقة تهتم باستكشاف المشاعر، و الإدراكات الشخصية؛ ولأنّ العلاقة ذات محتوى شخصي عال فيما يدور فيها من مناقشات وأحاديث، فإنها يمكن أن تتصف بالمواجهة وتوليد القلق، كما يمكن أن تكون محدثة للتوتر، أو مفرحة أو مخيفة.

- 2- **التكثيف "التركيز"**: لأنّ العلاقة تقوم على أساس الاتصال المنفتح والمباشر والصريح، فإنّها قد تصبح مركّزة، فالمرشد والمسترشد يتوقع منها أن يشتركا بصراحة في إدراكهما وردود فعل كل منهما اتجاه الآخر، واتجاه العملية الإرشادية، وهذا كله قد يترتب عليه اتصال مكثّف، وشديد ومجهّد أو حاد، في بعض الأحيان.
- 3- **النمو والتغيير**: العلاقة الإرشادية علاقة دينامية، ومعنى ذلك أنها في تغير مستمر باستمرار تفاعل المرشد والمسترشد، وكما أن المسترشد ينمو ويتغير، فكذلك العلاقة الإرشادية تنمو وتتغير .

4- **الخصوصية**: إنّ كلّ ما يدلي به المسترشد سرّي، و يلتزم المرشدون فيما يتفقون عليه من قواعد أخلاقية لمهنتهم أن يصونوا ما يبوح به المسترشدون في أثناء المقابلات الإرشادية من أن تنتقل إلى غيرهم ما لم تكن هناك موافقة كتابية من المسترشد نفسه، وهذا الجانب الوقائي في العلاقة الإرشادية جانب أساسي، ومن شأنه أن يساعد المسترشدين على أن يكونوا صرحاء، وألاّ يتردّدوا في تزويد المرشد بالمعلومات "انظر أخلاقيات الإرشاد: مبدأ السرية".

5- **المساندة**: يوفر المرشدون من خلال العلاقة الإرشادية للمسترشدين نظاما للمساندة يزوّدهم بالاستقرار المناسب لتغيير سلوكهم، واتخاذ قراراتهم.

6- **الصدق**: إنّ العلاقة الإرشادية تقوم على الصدق والصراحة، والاتصال المباشر بين المرشد والمسترشد، وإذا خلت العلاقة من الصدق، فإنّها سرعان ما تتدهور ولا يستفيد المسترشد من موقف الإرشاد. (محروس الشناوي، 2002 ، ص 58).

من خلال ما تقدّم به (محروس الشناوي، 2002) يمكننا التأكيد على أنّ العلاقة الإرشادية تميزها خصائص إنسانية سامية مثل عمق الجانب الوجداني و المساندة العاطفية و الصدق ...و هذا ما يزيد أهمية الإرشاد النفسي في حل المشاكل الشخصية للمسترشد.

10) المهارات المطلوبة في العلاقة الإرشادية:

1- **التقبل:** حيث يتقبل المرشد العميل كما هو، وليس معنى التقبل الموافقة على سلوك المرشد.

2- **الاحترام:** يحاول المرشد النفسي أن يجعل المسترشد يشعر بأنه يحترمه لأنه إنسان وأنه لا يضع شروطاً لاحترامه أو تقديره له.

3- **المشاركة:** وهنا يحاول المرشد أن يوصل للعميل أنه يفهم مشاعره من موقع المسترشد نفسه.

4- **الأصالة والتطابق:** حيث يكون المرشد مطابقاً في عمله بين أقواله وأفعاله. ويرى "روجرز" أن هذه المهارات كافية لإقامة علاقة دافئة وآمنة بين المرشد والعميل بحيث تسمح للعميل أن يلامس خبراته ويعيد ضمّها إلى ذات جديدة. (أشرف علي عبده، 2000، ص 47).

يبدو جلياً من خلال ما جاء به (أشرف علي عبده، 2000) أن المهارات السابق ذكرها ضرورة حتمية لتتم العملية الإرشادية في الشروط اللازمة و التي ستساعد المسترشد للتعبير عن ذاته و معرفتها بكل سهولة .

11) خطوات العملية الإرشادية:

- تحديد المشكلة و التعرف على أسبابها، مع تحديد خصائص المسترشد.
 - وضع الأهداف المرتبطة بالمشكلة ، ويجب أن تكون قابلة للتحقيق.
 - وضع إطار للعلاقة الإرشادية بين المرشد و المسترشد.
 - اختيار أسلوب الإرشاد المناسب.
 - التقويم النهائي، و التخطيط لمتابعة سلوك المسترشد في حياته العادية.
- (محمد أحمد سغفان، 2002، ص 253).

حسب اعتقاد الباحثة مهما كان التوجه النظري للعلاقة الإرشادية و المنهج المتبع لا بدّ أن تلتزم بخطوات محدّدة ترسم خط سير العملية الإرشادية و تحقق أهدافها المسطرة.

12) أنواع الإرشاد النفسي:

1) **الإرشاد العلاجي** : هو عملية مساعدة العميل في اكتشاف وفهم وتحليل نفسه ومشكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلى سوء توافقه النفسي، و العمل على حل المشكلات بما يحقق أفضل مستوى للتوافق والصحة النفسية. و يهدف الإرشاد العلاجي إلى دراسة شخصية العميل ككل حتى يمكن توجيه حياته بأفضل درجة ممكنة، وتحسين درجة توافقه النفسي إلى أفضل درجة ممكنة ويحتاج إليه الفرد العادي الذي يعاني من مشكلات الحياة اليومية وكذلك الفئات الخاصة لحل مشكلاتهم الخاصة.

ويتناول الإرشاد العلاجي المشكلات الشخصية و الانفعالية ومشكلات التوافق ومشكلات السلوك العام، وتتضمن خدماته كل الإجراءات في عملية الإرشاد النفسي مع استخدام طرق الإرشاد المناسبة وخدمات مجالات الإرشاد الأخرى وحل المشكلات الشخصية والانفعالية.

(حامد زهران ، 2002 ، ص202) .

2) **الإرشاد التربوي** : حيث يطبق الإرشاد في المؤسسات التعليمية سعياً إلى تحقيق أهداف عملية تعليمية ويتمثل ذلك في تحقيق النّمو السليم لشخصية المتعلّم، وتحقيق التوافق الدراسي، والتغلب على المشكلات التربوية التي يعاني منها الطلبة.

3) **الإرشاد المهني** : يقوم الإرشاد المهني على مساعدة المسترشد في الحصول على المعلومات اللازمة عن المهنة، و المواصفات اللازمة للنجاح فيها، ومساعدة المسترشد لفهم ما لديه من قدرات وميول وسمات و الهدف من هذا هو التوصل إلى اختيار سليم ومناسب لمهنة الفرد. (صالح أحمد الخطيب ، 2007، ص42-43).

(4) الإرشاد الزوجي: الإرشاد الزوجي هو مساعدة الفرد في اختيار شريك الحياة

والاستعداد للحياة الزوجية والدخول فيها والاستقرار والتمتع بالسعادة، وتحقيق التوافق الزوجي وحلّ ما قد يطرأ من مشكلات زوجية قبل وأثناء وبعد الزواج. ويهدف الإرشاد الزوجي إلى تحقيق سعادة الأسرة الصغيرة والمجتمع الكبير وذلك بهدف وقائي والمساعدة في حل وعلاج ما قد يطرأ من مشكلات واضطرابات زوجية.

(عباس إسماعيل، 2015، ص 62).

(5) الإرشاد الأسري: يشمل الإرشاد الأسري عدّة مجالات منها الإرشاد الزوجي

وإرشاد الأبوين والأولاد، و يكمن واجب المرشد الأسري في مساعدة الأسرة للحصول على حلول لمشاكلها بنفسها و ليس عن طريق تقديم المعلومات و الحلول لها من قبل المرشد. (صالح أحمد الخطيب، 2007، ص 42) .

(6) إرشاد الصحة النفسية: إرشاد الصحة النفسية هو عملية مساعدة الفرد أو الأفراد

أو الجماعات من خلال علاقة مساعدة لتحقيق أفضل مستوى من التوافق والصحة النفسية عن طريق النمو النفسي الشخصي والاجتماعي والوقاية من الاضطرابات النفسية والانفعالية والاجتماعية، و استخدام طرق العلاج النفسي وأساليب علاج الأمراض النفسية واضطرابات السلوك مع الأفراد والأزواج والأسر والجماعات، وهكذا نجد أن إرشاد الصحة النفسية يعبر بحق عن الصفة المزدوجة الجامعة بين الإرشاد النفسي والصحة النفسية التي يمكن تحقيقها بطرق الإرشاد النفسي والعلاج النفسي معاً، وإرشاد الصحة النفسية مجال عملي تطبيقي يقوم على أساس نظرية تركز على نموذج تنموي نفسي تربوي ، يهتم بتنمية مهارات التطبيق العلاجي لتشخيص وعلاج الاضطرابات السلوكية .(سناء زهران، 2004، ص 13).

ترى الباحثة أنّ ما تمّ عرضه من أنواع الإرشاد النفسي ما هو إلاّ مثال على التخصصات و الميادين الكثيرة التي تبنت الإرشاد النفسي لحلّ العديد من المشاكل الراهنة التي تعقدت بتعدد الحياة و تشعبها .

13 صفات المرشد الفعّال :

حسب (أشرف علي عبده، 2000) يحتاج المرشد أن تتوفر فيه مجموعة صفات أو خصائص شخصية تجعل من عمله بجانب اصطباغه بالأسس العلمية ذا طبيعة فنيّة خاصّة يشعر بها المرشد النفسي وهو يؤدّيها ويشعر بها العميل الذي يقدّم العمل من أجله وهذه الخصائص هي :

1. **الأمانة:** الأمانة هي صفة وخاصيّة يجب أن يتحلّى بها المرشد النفسي. والأمانة مشتقة من الأمن ولذلك وجب على المرشد أن يحافظ على العميل وأن يصونه .
2. **الأصالة:** وهذه الصّفة تعني أن يكون المرشد أميناً مع نفسه، ظاهره كباطنه وسره كعلايته، والأصالة صفة سلوكيّة لازمة للصحة النفسيّة للمرشد والذي يجني ثمارها المسترشّد .
3. **الكفاءة العلميّة:** على المرشد التحلّي بالأساليب العلميّة المتقدمة والحديثة وذلك بالإطلاع على أحدث الأبحاث والدوريات العلميّة في مجال تخصصه وعن تطوّر شخصيته وعن الاضطرابات النفسيّة والصحة النفسية، وعن أساسيات الإرشاد وأساليبه.
4. **الدّافعية:** ينبغي على المرشد أن تكون لديه طاقة ودافعية عالية في الجوانب البدنية والجوانب الانفعالية أيضاً ليعمل بكفاءة وليجعل العملاء نشطين خلال الجلسات الإرشادية.
5. **المرونة:** لا بدّ أن يتمتّع المرشد بالمرونة، لأنّه يتعامل مع أفراد بينهم العديد من الفروق ومع مشكلات متنوعة، و لن ينجح المرشد إذا قصر عمله على أسلوب واحد أو طريقة واحدة يطبّقها مع جميع العملاء ومع كافّة المشكلات.

6. **المساندة والتراحم:** و تعني زرع الأمل، وتقليل القلق والتوتر لدى "العميل"، وتزويده بالأمان النفسي والأمان الانفعالي.

7. **القدرة على التأثير:** يجب على المرشد النفسي أن تتوفر فيه القدرة على التأثير وعلى توجيه العمل الإرشادي داخل جلسات الإرشاد النفسي وخارجها، أي أن يكون لديه القدرة على توجيه مسار العملية الإرشادية في الاتجاه الصحيح لتحقيق أهداف الإرشاد.

8. **الرفق والإخلاص:** والرفق يجعل المرشد يقود العملية الإرشادية في سلاسة وتراحم يمكن المسترشد من أن يدرك أن هذا المرشد يسعى لمصلحته. أما الإخلاص فإنه يقتضي من المرشد أن يقبل عمله برغبة ورضا وحب في أن يساعد الآخرين.

9. **الوعي بالذات:** على المرشد أن يكون واعياً بذاته، وبأفكاره وبقيمه وبمشاعره وباتجاهاته وبحاجاته الشخصية، حتى لا يسير بالموقف الإرشادي والعملية الإرشادية في طريق يشبع فيها حاجاته الشخصية والتي قد تتعارض مع حاجات المسترشد.

10. **الصبر:** ينبغي على القائم بالإرشاد النفسي أن يتحلى بالصبر في سلوكياته فعليه أن يستمع جيداً لشكوى العميل وأن لا يتحدث كثيراً ولا يكون معطياً للنصيحة بصفة مستمرة ولكنه يكون في جانب الحياد العلمي بين أمانة المهنة والخدمة الإرشادية. (أشرف علي عبده، 2000، ص 37-41).

نظراً لاتخاذ ذاته الوسيلة الأولى لمساعدة المسترشد ، يجب على المرشد أن يتمتع بصفات وخصائص سلوكية عاطفية و معرفية تؤهله لأداء واجباته التي تعتبر إنسانية بالدرجة الأولى بكل مهارة و حب و نجاح .

14) مهارات الاتصال الأساسية للمرشد النفسي:

وتتضمن مهارات الاتصال عدداً من المتغيرات والتي نعرضها على النحو التالي:

1) الاتصال البصري: هو تلك النظرة المحفوفة بالانتباه والتي تقول للمسترشد أن

المرشد يهتم بك وينصت إليك ومتعاطف معك وحريص على مساعدتك.

2) لغة الجسم: إنّ وضع الجسم وتوجهه يمكن أن يشجّع أو يثبط التفاعلات

البيشخصية وحركة الجسم القليلة إلى الأمام مع الاتصال البصري تستقبل من قبل

المسترشد بإيجابية لأنها توصل له رسالة تتضمن اهتمام المرشد به.

3) المسافة الشخصية: والمسافة الشخصية بين المرشد و المسترشد أيضا تؤثر على

الاتصال وهذه المسافة بين طرفي الموقف الإرشادي محكومة بالاعتبارات الثقافية. و في

الموقف الإرشادي ينبغي أن يكون المرشد واعيا بمستوى الارتياح للعميل، وأن يعمل على

توفير المسافة الشخصية المثلى.

4) النغمة الصوتية: والنغمة الصوتية جانب يعبر عن التواصل والاهتمام بين كل

من المرشد و المسترشد، فنغمة الصوت الدافئة السارة التي تعكس روح الدعابة تدلّ بوضوح

على الاهتمام والرغبة في الاستماع إلى المسترشد.

5) المسلك اللفظي والصمت: على المرشد أن يكون هادئاً ومستمعاً لحديث

المسترشد لأنّه يوضّح نوع التفكير الذي يحمله، وهذا السلوك من جانب المرشد يسمى

الانتباه الانتقائي . كما يجب على المرشد أن يقرأ صمت المسترشد. ففي كثير من الأحيان

يدلّ الصمت من جانب المسترشد على عدم التعاون أو عدم الثقة أو الإرهاق.

6) الإنصات: وهو من مهارات التواصل الأساسية، يعكس التجاوب مع العميل ، بل

إنّ الإنصات الجيّد ينقل للعميل رسالة مؤدّاها أنّ ما يقوله موضع اهتمام، ومن خلال

الإنصات يستطيع المرشد أن يعرف معلومات عن العميل منها مفهوم العميل عن نفسه

ومفهومه عن الآخرين، وعن عملية الإرشاد (أشرف علي عبده، 2000، ص49-51) لا يختلف اثنان في الدور العظيم الذي يلعبه الاتصال الذي يشكّل ثورة العصر الحالي . و ليكون الاتّصال فعّالاً و ناجحاً في العملية الإرشادية يجب على المرشد أن يتقن مهارات الاتصال اللّزمة و التي لخصناها في النقاط السابقة . كما ننوّه أنّ هذه المهارات متفق عليها عند أغلب المنظرين و العلماء لكونها أساس الاتصال الفعّال .

15 طرق الإرشاد:

1- الإرشاد المباشر (الموجّه): يعتبر الإرشاد المباشر كأسلوب تعليمي وعلاجي

و صاحبه عالم النفس "Williamson" وقد سمّاه بالأسلوب الإكلينيكي . وهو يُستعمل مع العملاء الذين لديهم صعوبة في إيجاد حلول لمشكلاتهم، كما يركز المرشد على استعمال الاختبارات و المقاييس النفسيّة لتحديد مشكلة العميل، و يقوم المرشد في الإرشاد المباشر بدور كبير في كشف الصراعات و تقديم المعلومات، وتوجيه المسترشد، ومساعدته في اتخاذ قراراته و حل مشكلاته، حتى يستطيع العميل أن يكسب القدرة على التوافق وعلى مواجهة المشكلات التي يحتمل أن يواجهها مستقبلاً.

(سامي محمد ملحم، 2007، ص272) .

2- الإرشاد غير المباشر (غير الموجّه): ويسمى أحياناً الإرشاد غير المباشر، أو الإرشاد المتمركز حول الذات وهو توأم العلاج المتمركز حول العميل، أي الذي يضع العميل أو الشخص في مركز دائرة الاهتمام، وهو أقرب طرق الإرشاد النفسي إلى العلاج النفسي، ويقدم الإرشاد غير الموجه على أساس نظرية الذات ومن أهم خصائصه:

(أ) التمرکز حول العميل

(ب) العلاقة بين المرشد والعميل

حيث يكون فيه المرشد أكثر حياداً في علاقته مع المسترشد الأكثر نشاطاً بحيث يتحقّق مفهوم موجب الذات، بما يؤدي إلى التوافق والصحة النفسية

(سلوى عبد الباقي، 1985، ص 111).

3- الإرشاد الفردي: الإرشاد الفردي هو إرشاد عميل واحد وجها لوجه في كل مرة، وتعتمد فعاليته أساساً على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل، أي أنه علاقة مخططة بين الطرفين تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض وفي حدود الشخصية ومظاهر النمو.

حالات استخدام الإرشاد الفردي

يستخدم الإرشاد الفردي مع الحالات الآتية:

1- الحالات ذات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جداً وحالات المشكلات والانحرافات الجنسية.

2- الحالات التي لا يمكن تناولها بفاعلية عن طريق الإرشاد الجماعي.

(عباس إسماعيل، 2015، ص 57).

4- الإرشاد الجماعي: يعرف (حامد زهران، 2002) الإرشاد الجماعي على أنه إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أوفي فصل.

كما يذكر (زهران، 2002) مجالات استخدام الإرشاد الجماعي في النقاط التالية:

- الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ والمغتربين والمدمنين والمعوقين وغيرهم.
 - توجيه الوالدين الذين يتبعون أساليب التربية الخاطئة مع أبنائهم .
 - المراهقون الذين يظهرون الشغب والعوانية داخل المدارس .
 - في حالات الإرشاد الأسري و المدارس و المؤسسات . (زهران، 2002، ص 321).
- من خلال العرض السابق، نلاحظ أن أنواع الإرشاد النفسي جاءت لتخدم المطالب الإرشادية . وترى الباحثة أن الإرشاد الجماعي هو طريقة من طرق الإرشاد النفسي الذي

يتبناه المرشد في حالة تشابه المشكلات التي يعاني منها المسترشدون ويساعد بدرجة كبيرة في حلّها و إحداث التغير المطلوب نتيجة التفاعل الحاصل بين أفراد الجماعة الإرشادية .

(16) مراحل الإرشاد الجماعي :

يقسم "براون" نقلا عن (سلمى رويّنة ،2010) مراحل الإرشاد الجماعي إلى 5 مراحل

1- المرحلة المبدئية: هي مرحلة توجيهية، و يتم فيها إجراء مقابلة مع أعضاء الجماعة و تحديد أهدافها حيث تتكون الثقة بين أعضاء الجماعة وبين قائدهم.

2- مرحلة الانتقال: أثناء هذه المرحلة يتعلّم الفرد كيف يتعامل مع المشكلة، حيث تتميز هذه المرحلة بالتعرف على المشكلة و التعبير عن المشاعر السلبية.

3- مرحلة العمل: تقوم هذه المرحلة على إحداث التفاعل بين أفراد الجماعة، ويتوقف هذا على التعاون بينهم والمساندة و التشجيع و القبول رغم المشاعر السلبية، و يشترك أفراد الجماعة في المناقشة ووضع الحلول البديلة للمشكلات التي يعانون منها.

4- المرحلة النهائية: وهي مرحلة التقييم، حيث تعطي فرصة لأعضاء الجماعة لتوضيح خبراتهم وتثبيت و توحيد قراراتهم عن السلوكات الجديدة المتعلمة.

5- مرحلة المتابعة: يرجع وجود هذه المرحلة للتأكد من تعديل سلوك أعضاء الجماعة في المجتمع الخارجي و وفق متطلبات البيئة التي يعيشون فيها.

(سلمى رويّنة، 2010 ،ص 93) .

كغيره من أنواع الإرشاد يمر الإرشاد الجماعي بعدّة مراحل تبدأ بمرحلة التعارف و تحديد الأهداف و تنتهي بمرحلة التقييم والمتابعة .وعبر مختلف هذه المراحل يلعب المرشد دوراً فعّالاً في توجيه العملية الإرشادية وقيادتها مستخدماً مختلف الفنيات التي يتبناها .

II. البرنامج الإرشادي:

1) مفهوم البرنامج الإرشادي:

تعرف (صباح باقرة وآخرون، 2001) (نقلا عن سليمة سايجي، 2004) البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية، لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخطط له وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه. مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي .

(سليمة سايجي، 2004، ص 24).

كما يعرف (حامد زهران، 2005) البرنامج الإرشادي بأنه : برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة و غير المباشرة فردا وجماعة لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي و القيام بالاختيار الواعي المتعلق و تحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة و خارجها .

و يرى أن برنامج الإرشاد النفسي يحدّد : ماذا، و لماذا، و كيف، و من، و أين ومتى، و كم عملية الإرشاد النفسي، و يضيف أنّ برنامج الإرشاد النفسي هو خدمة مخطّطة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته أو التوافق معها.

ترى الباحثة أن البرنامج الإرشادي هو عبارة عن مجموعة من النشاطات و الفنيات المحدّدة و المنظمة وفق إطار نظري معين ترمي إلى تحقيق الأهداف الإرشادية المسطرة .و يمكن أن تتم العملية الإرشادية وفق البرنامج المخطط بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في إطار زمني و مكاني محدّدين .

(2) أسس بناء البرنامج الإرشادي:

(1) الأسس العامة (المسلّمات والمبادئ): تتمثل الأسس العامة في المسلّمات والمبادئ

التي تتعلق بالسلوك البشري والمسترشد وعملية الإرشاد، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- مراعاة ثبات ومرونة السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به ، وقابليته للتعديل والتغيير .

- احترام حق الفرد في التوجيه والإرشاد ، وفي تقرير مصيره .

- مراعاة استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد .

- تقبل المسترشد كما هو ، وبدون شروط ، وبلا حدود .

- تشجيع استمرار المسترشد في عملية التوجيه والإرشاد النفسي .

- الاهتمام بالسلوك الإنساني سواء كان فردياً أو جماعياً .

(2) الأسس الاجتماعية: تتعلق الأسس الاجتماعية بالفرد والجماعة وهي كما يلي:

- الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة يتأثر بها .

- تعريف الفرد بالحياة الاجتماعية المحيطة به ، وكيف يتعامل معها من خلال إقامة

علاقات اجتماعية مصغرة داخل المدرسة .

(3) الأسس العصبية والفسولوجية: تتعلق الأسس العصبية والفسولوجية بالجهاز العصبي

والحواس وأجهزة الجسم الأخرى وهي كما يلي:

- مراعاة التأثير المتبادل بين الناحية الجسمية والناحية النفسية ، عن طريق تأكد المرشد من

الخلو من الأمراض العضوية التي تؤثر على الناحية النفسية .

- مراعاة التغيرات النفسية والجسمية والفسولوجية التي تحدث في كل مرحلة عمرية .

- تأكد المرشد من سلامة الحواس، لأنها تعتبر مرصداً أساسياً للجهاز العصبي .

(سليمة سايجي، 2004، ص 27) .

(4) الأسس النفسية لبناء البرنامج الإرشادي:

- الاهتمام باكتشاف الفروق الفردية و وضعهم في المواقف الملائمة لقدراتهم.
- الاهتمام بقياس مستوى النضج و العوامل التي تساعد على تعلّم الخبرات بسهولة.
- الحرص على أن تكون المهام المكلف بها المسترشد في مستوى قدراته.

(5) الأسس الإدارية:

- تهيئة المناخ الإداري السليم المعتمد على الإمكانيات المخطّطة وفق إدارة سليمة تعمل على متابعة وتنفيذ البرنامج .
- اختيار فريق العمل الذي سوف يقوم بإدارة المجموعات أو العمل على تنفيذ البرنامج بحيث يتميز أفراد الفريق بكل الصلاحيات النفسية والانفعالية والخبرات .
- مراعاة أن يكون دولا ب العمل الإداري من أولئك الذين يمتازون بالقيم الأخلاقية والحرص على النظام الذي يسمح للعمل أن يتم بطريقة سليمة.
- دراسة نظم وقوانين واللوائح العملية التعليمية وما تتطلبه من أصول إدارية وقانونية تخدم سير العمل في البرنامج بعيدا عن الضغط والروتين. (يمينة فالح، 2011، ص 58).
- حاولنا في العرض السابق تلخيص ما جاء به كلّ من (سليمة سايجي، 2004) و (يمينة فالح، 2011) حول أسس البرامج الإرشادية و هي المسلّمات التي ينبغي اتّخاذها بعين الاعتبار أثناء بناء و تطبيق أي برنامج إرشادي و المتعلقة بالدرجة الأولى بالطبيعة الإنسانية و خصائص الشخصية و سماتها و بأبعادها النفسية، الجسمية و المعرفية، كما يجب اتخاذ التدابير الإدارية اللازمة التي تلعب دوراً هاماً في إنجاح البرنامج الإرشادي .

(3) خدمات البرنامج الإرشادي:

يقسم البعض خدمات البرنامج الإرشادي إلى مجموعة من الخدمات التي تعتبر تخصصية مثل: الخدمات النفسية و الخدمات التربوية و الخدمات الاجتماعية و الخدمات الطبية و خدمات البحث العلمي. إلّا أن هذا التقسيم للخدمات إنما هو تقسيم مصطنع ، إذ أن هذه

الخدمات متداخلة و تتكامل لتقابل و تعطي الحاجات الإرشادية للعملاء و لتحقيق أهداف البرنامج ، و من أجل الدراسة و الفهم يمكن تحديد أهم معالم كل من هذه الخدمات فيما يلي:

1- **خدمات إرشادية :** و هي الخدمات الرئيسية المباشرة في البرنامج الإرشادي، و تعتبر هي قلب برنامج الإرشاد النفسي كله ، و تتضمن دراسة الحالات الفريدة و تقديم الإرشاد العلاجي و التربوي و المهني و الزوجي و الأسري و إرشاد الصحة النفسية سواء كانت بصورة فريدة أو جماعية في إطار تنموي وقائي و علاجي.

2- **الخدمات النفسية :** تتضمن إجراء الفحص و البحوث و دراسة الشخصية للتعرف على القدرات و الاتجاهات و الميول و الاهتمامات و نواحي القوة و الضعف ، و تعريف الفرد بنفسه ، و التشخيص و تحديد المشكلات العامة و الخاصة ، و التعرف المبكر على الحالات التي تحتاج إلى خدمات متخصصة و الاهتمام بالحالات التي تحتاج إلى مساعدة مركزة .

3- **الخدمات التربوية :** تشمل معلومات و خبرات تتضمنها خدمات التربية المهنية و التربية الزوجية و التربية الجنسية و التربية الأسرية ، و التعرف بالإمكانات التربوية المختلفة و الخدمات المتعلقة بالاستثارة التربوية و حل المشكلات المرتبطة بالتخلف الدراسي و التفوق و تحقيق التوافق الدراسي .

4- **الخدمات الاجتماعية :** تتضمن إجراء البحوث الاجتماعية و التعرف بالبيئة الاجتماعية و تنظيم وتدعيم العلاقة و الاتصال و التعاون بين المدرسة و الأسرة لصالح الطالب و الاتصال بباقي المؤسسات الاجتماعية في البيئة المحلية.

5- **الخدمات الصحية :** منها إعداد و تنفيذ برنامج الصحة الذي يهتم بالتربية الصحية و الطب الوقائي و الصحة النفسية و الطب النفسي الوقائي، و توفير العلاج الطبي للجميع و اللأزم في الحالات الخاصة.

6- **خدمات البحث العلمي:** تتضمن خدمات البحث العلمي إجراء الدراسات المسحية للقدرات والحاجات و الاتجاهات و الميول و المشكلات العامة و دراسة أنسب طرق الإرشاد في ضوء ظروف المكان الذي يقوم فيه البرنامج .

7- **خدمات الإحالة:** وذلك بتحديد جهات الإحالة الممكن التعرف عليها وتوجيه عملية الإحالة إليها و التعاون معها.

8- **خدمات المتابعة :** حيث يجذب المتابعة المنظمة للذين يتلقون خدمات البرنامج و الذين تلقوها على مدى مدة زمنية قد تمتد لعدة سنوات . (عباس إسماعيل، 2015، ص 67).

4- خصائص التخطيط للبرامج الإرشادية:

1- التخطيط مرحلة فكرية سابقة لتنفيذ أي عمل و لذلك يتعلق التخطيط باتخاذ قرارات بما يجب القيام به و إجراءاته و كيفية أدائه و الانتقال من خطوة إلى أخرى، و الحكم على فاعلية البرنامج المستخدم، كل هذه المهام و غيرها تتطلب اتخاذ قرارات.

2- في ضوء التخطيط نسعى لاختيار أفضل البدائل المتاحة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية و بأقل تكلفة في الجهد و الوقت و المال.

3- التخطيط تطلّع للمستقبل، أو تطلّع إلى ما يجب أن يتم، و لذلك فإن الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في المستقبل يتم التخطيط لها في ضوء الماضي و الحاضر، حتى تكون واقعية و تكون هناك فرص للتعديل في الإجراءات و الخطوات.

4- التخطيط عملية مستمرة، لأنّ التخطيط طويل الأجل يسعى إلى تحقيق الأهداف الجزئية. (حماد بن علي وعادل الهجين، 2009، ص 18).

5- محدّدات البرنامج الإرشادي :

على المرشد مراعاة مجموعة من الشروط عند وضع خطة العمل الخاصة بالبرنامج الإرشادي حتى يضمن تحقيق أفضل نتائج ، وهذه الشروط هي:

- 1- مراعاة الأسس العلمية لبرنامج الإرشاد النفسي: حيث يلتزم المرشد بالخطوط العريضة التي حدّدت الخلفية النظرية و الإطار العام للبرنامج.
- 2- التنظيم : حيث يتم تحديد الخطوات التي تُتبع في التصميم و التطبيق و التقويم في تسلسل ضمن تحقيق أهداف البرنامج على أفضل وجه .
- 3- التكامل : حيث يتم التأكد من أن جميع العناصر المكونة للبرنامج تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي دون تناقض أو تناقض.
- 4- الدقة و التحديد : يتحرى المرشد الدقة في صياغة البرنامج بحيث لا تحمل عباراته أو مصطلحاته معان غامضة أو ملتبسة. (عباس إسماعيل، 2015، ص 68).

6- خطوات تخطيط البرامج الإرشادية:

يجب أن يولى تخطيط برامج الإرشاد النفسي اهتماما خاصا وعناية فائقة، ويجب أن تكون عملية التخطيط مرنة، بحيث تنمو وتتطور وفقا لحاجات الأفراد الذين نخطط من أجلهم. كما يجب أن يكون تخطيط البرنامج واقعا ، وفي حدود الإمكانيات المتاحة والممكنة التحقيق. وتتخلص خطوات تخطيط برامج الإرشاد النفسي فيما يلي:

1- تحديد أهداف البرنامج الإرشادي: إنّ أول خطوة في تخطيط البرنامج هي تحديد الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، و يقصد بها التغيرات المتوقعة أو المحتملة للمسترشدين بعد تعرضهم للخبرات و المهارات التي يحتوي عليها البرنامج، و يتم تحديد هذه الأهداف بناء على عملية التشخيص للعينة و التي تتم قبل تخطيط البرنامج. و تحديد الأهداف يساعد ويبسر اختيار المحتوى المناسب، و كذلك اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب لتنفيذ البرنامج. (حماد بن علي وعادل الهجين، 2009، ص 21).

2- تحديد وسائل وطرق تحقيق الأهداف : ويكون ذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة بحيث لا تحول هذه الوسائل دون التمكن من تطبيق البرامج ، ومن ذلك تحديد وإعداد وسائل جمع

المعلومات المنظمة وتجهيزها ، مثل الاختبارات والمقاييس والسجلات والأشرطة والوثائق والأدلة...إلخ.

3- تحديد الإمكانيات : الموجودة والمطلوبة، أي الإمكانيات المتوفرة ، والإمكانيات الناقصة التي يجب العمل على توفيرها ، كالمختبرات ، والتجهيزات... إلخ التي يمكن من خلالها تنفيذ البرامج الإرشادية بفعالية. (سليمة سايجي، 2004، ص 29).

4- تحديد ميزانية البرنامج : يجب أن نحدد مصادر التمويل أو الميزانية التي تلزم لتنفيذ هذا البرنامج، و تحول الإمكانيات المالية المحدودة أو القاصرة دون تنفيذ البرنامج، و يجب أن نعرف أن البرنامج الإرشادي النفسي يتكّلف مالا كثيراً، بين مختبرات و اختبارات و أجهزة و تجهيزات و مرتبات و مكافآت و انتقالات العاملين و المنتدبين. و يضاف إلى ذلك تكاليف البحوث المسحية، و دراسات التقييم و المتابعة.

(حماد بن علي وعادل الهجين، 2009، ص 25).

5- تحديد الخدمات: تحدّد الخدمات التي يقدّمها البرنامج ، بحيث تكون مستمرة ، وشاملة لكل الأفراد ومتكاملة مع بعضها البعض ، ومتنوعة (نفسية ، تربوية ، اجتماعية...) وتقدم في إطار تنموي ووقائي وعلاجي لتحقيق أهداف البرنامج .

6- تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج : ويتضمن ذلك الخطوات الأساسية و الأولويات ، وتحديد البدايات والنهايات ، والمدى الزمني للتنفيذ ، ومكان تنفيذ البرنامج . مثل تحديد خطوات التنفيذ وعدد الجلسات ومدّتها ومحتوياتها .

7- تحديد إجراءات تقييم البرنامج: مثل تحديد أهداف التقييم المتمثلة في التقويم والإصلاح والتحسين ووضع خطوات محددة لعملية التقييم ، وتحديد أدواته بهدف إظهار مدى فعالية الوسائل والطرق المتبعة ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه .

8-اتخاذ الاحتياطات لمقابلة المشكلات التي قد تطرأ : اتخاذ التدابير و الإجراءات اللازمة للتغلب على ما قد يعترض تنفيذ البرنامج ، مثل : نقص الاعتمادات المالية اللازمة ، وبالتالي

نقص التجهيزات المطلوبة من أماكن وأجهزة ووسائل، نقص الوعي الإرشادي العام ، و إجهام بعض المسترشدين عن الاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي.

9- تحديد الهيكل الإداري لتنظيم البرنامج والإشراف عليه : بحيث يتولى الإشراف عليه فريق متكامل، مثل : المدير والمرشد والمدرّس ... وغيرهم من العاملين الذين يتم إعدادهم وتدريبهم للقيام بالمهام المنوطة بهم . (سليمة سايحي، 2004 ، ص 29).

10- تحكيم البرنامج: في البداية و قبل تطبيق البرنامج بشكل رسمي ينبغي أن نتحقق من صدق و ثبات هذا البرنامج، و مدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها و مناسبة لسن العينة و لثقافة البيئة التي يُستخدم فيها. و يتحقق ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية و علم النفس، ليبدا رأيهم حول ما سبق. ثم بعد ذلك يقوم بتطبيقه ميدانيا على عينة استطلاعية مشابهة للمجتمع الأصلي الذي سوف يطبق فيه البرنامج، للتأكد من مدى مناسبة للعينة، و من خلال ردود الفعل للعينة الاستطلاعية يقوم بإجراء التعديلات حتى يصل إلى إعداد الصورة النهائية للبرنامج. (حماد بن علي وعادل الهجين، 2009 ، ص 24).

11- تحديد عينات البرنامج: على المرشد أن يحدّد مادّة برنامج به بشكل فردي أو جماعي و يكون ذلك وفقا لطبيعة المشكلة التي يتطلب حلّها تفاعلاً و مشاركة بين الأفراد في حين تحتاج بعض المشكلات الأخرى إلى تطبيق فردي، بالإضافة إلى تحديد طبيعة و خصائص المسترشد المشارك في البرنامج.

12- تحديد عدد الجلسات الإرشادية: تستغرق عملية الإرشاد النفسي عدّة جلسات و هي جلسات مهنية تتم فيها علاقة إرشادية في جو نفسي خاص يشجع فيها المرشد المسترشد ليعبر عن أفكاره و على أن يقول كل شيء أو أي شيء عن مشكلته، فكل ما يقال لهم يؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد المشكلة. أمّا فيما يخص عدد الجلسات المتفق عليه فإنّها تتراوح بين 6 إلى 11 جلسة، و يمكن أن تتعدى 11 جلسة حسب البرنامج

و المشكلة و المرشد. أمّا فيما يخص مدتها فهي تتراوح من 20 إلى 45 دقيقة إلا أنها يمكنها أن تتجاوز 45 دقيقة. (ضيف الله العتيبي، 2014، ص 24).

7) خطوات تقييم البرنامج الإرشادي:

من أهم خطوات تقييم البرنامج الإرشادي ما يلي:

- 1- تحديد أسئلة التقييم و الإجابة عليها من خلال وضع استمارة خاصة معدة من قبل لغرض التقييم مراعية أهداف التقييم.
- 2- تحديد معايير التقييم وتقدير وضع البرنامج اعتمادا عليها.
- 3- تحديد طرق التقييم ووسائله و استخدامه لتحديد مدى فاعلية البرنامج و تحقيقه لأهدافه.
- 4- تحليل نتائج عملية التقييم و تفسيرها و استقصاء العلاقات بين جوانبه المختلفة لمعرفة الإيجابيات لتدعيمها و السلبيات لتصحيحها.
- 5- اقتراح خطوات تقييم و إصلاح البرنامج في ضوء النتائج لتحديد ما ينبغي دعمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج. (عباس إسماعيل، 2015، ص 71).

المعايير المستخدمة في تقييم البرامج الإرشادية

- 1- الدراسات و الأبحاث الموجهة لموضوع البرنامج.
 - 2- الاختبارات النفسية في المجال التربوي و المهني، واختبارات التكيف النفسي و الاجتماعي، و الاستفتاءات ومقاييس الاتجاهات.
 - 3- دراسة التغيرات التي تحدث للمستفيدين من البرنامج بعد تطبيقه.
 - 4- متابعة النجاح الفعلي للمستفيدين من البرنامج.
 - 5- رأي العاملين و المسترشدين حول فاعلية البرنامج و كفاءته.
- (عباس إسماعيل، 2015، ص 72).

خلاصة :

حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على موضوع الإرشاد النفسي بصفة عامة و البرامج الإرشادية بصفة خاصة . حيث بدا جلياً أن الإرشاد النفسي أصبح ضرورة من ضروريات العصر الحالي نتيجة التقدم الكبير الذي وصلت إليه الإنسانية في جميع ميادين الحياة. بحيث أصبحت الخدمات الإرشادية خطوة أساسية يقوم بها الفرد في مختلف مراحل حياته خصوصاً المراحل الانتقالية الحرجة التي تستدعي المساندة و النصح. كما أن البرامج الإرشادية أصبحت تستخدم بكثرة خصوصاً في الدول المتقدمة ليس لحل المشكلات التي يعاني منها المسترشد فحسب بل حتى لتطوير ذاته و قدراته بحيث تزداد فعاليتها في المجتمع و يحقق ذاته.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

منهجية البحث و إجراءاته

التطبيقية

تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة و أهمّ ما جاء في موضوع فرط الحركة و تشتت الانتباه و كذا التفكير الإبداعي و الإرشاد النفسي والذي يهيئ الأرضية لاستقصاء مشكلة البحث، يأتي الجانب الميداني للدراسة وذلك من خلال عرض الإجراءات التي سوف يتم إتباعها . إذن سوف نتطرق في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال التّعرض إلى المنهج المتبع .بعدها سنعرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية ثم نتطرق إلى مجموعة البحث وكذا الأدوات المستعملة في البحث لجمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليلها.

الإجراءات المنهجية للبحث:

1. منهج البحث و تصميمه:

1.1. المنهج المعتمد في البحث:

تعتمد صحّة أي بحث علمي ودرجة كبيرة على المنهج المستعمل والكيفية التي أستعمل وفقها لدراسة الواقع، ويعرّف المنهج في البحث العلمي بأنّه: " الطريق المؤدّي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة التي تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة". (العساف صلاح الدين، 1995، ص180) ويحدّد الباحث نوع المنهج الذي سوف يتبعه انطلاقا من طبيعة دراسته التي يقوم بها و طبيعة العلاقات بين متغيرات البحث. ويتمثل المنهج المستخدم في الدراسة الحالية في المنهج شبه التجريبي لأنّه الأنسب لاستقصاء فعالية برنامج إرشادي من خلال تطبيقه على مجموعة من الأفراد التي تعاني أو تشكو من فرط الحركة و تشتت الانتباه. حيث يمثل البرنامج الإرشادي المتغيّر المستقل الذي يطبّقه الباحث على المجموعة التجريبية، أمّا المجموعة الضابطة فلا ندخل عليها المتغيّر المستقل وإنّما الهدف من تصميمها المقارنة بين درجات أفرادها ودرجات

أفراد المجموعة التجريبية قصد ملاحظة تحسّن قدرات أفراد العيّنة التجريبية بانخفاض فرط الحركة و تشتت الانتباه و زيادة القدرات الإبداعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. يمكن تعريف البحث التجريبي على أنّه تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيّرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها. (سامي ملحم 2002، ص 388). ويقوم المنهج التجريبي على إجراء ما يسمّى بالتّجربة العلميّة و التي تقوم على أساس اختبار مدى أثر عامل أو متغيّر تجريبي معيّن يراد قياسه عن طريق التجربة العلميّة على المستوى الجزئي المحدود لمعرفة أثره قبل تعميم استخدامه بالشكل الذي اختبر به على المجتمع بكامله. (محسن أحمد الخضيرى، 1992، ص 63).

2.1. التصميم التجريبي :

بغية التّحكم أكثر في التّجربة و ضبط متغيّراتها وجب علينا وضع تصميم تجريبي يتمشى و طبيعة الدّراسة، لذا اعتمدنا على تصميم المجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية) مع قياس قبلي وبعدي وهو أحد أدق أنواع التصميمات التجريبية المستخدمة في البحوث التجريبية و يوضّح الجدول التالي التّصميم التجريبي المتّبع في الدّراسة الحاليّة .

المجموعة	اختبار قبلي	معالجة تجريبية (متغير مستقل)	اختبار بعدي
التجريبية	- تفكير إبداعي - فرط الحركة وتشتت الانتباه	البرنامج الإرشادي المقترح	- تفكير إبداعي - فرط الحركة وتشتت الانتباه
الضابطة	- تفكير إبداعي - فرط الحركة وتشتت الانتباه		- تفكير إبداعي - فرط الحركة وتشتت الانتباه

جدول رقم (01) : التصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي

و جاء اختيارنا لهذا التصميم التجريبي لضمان ضبط التجربة قدر المستطاع، كما يقول (سامي محمد ملحم، 2002) بالدرجة التي يمكن أن يعزى فيها الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة إلى المعالجة (المتغير المستقل) وليس إلى متغيرات أو عوامل دخيلة كانت قد أثرت قبل المعالجة أو في أثنائها بصرف النظر عن مصدر هذه العوامل (كالنضج ، موقف الاختبار ، أداة القياس)(سامي ملحم ، 2002 ، ص 391).

2. متغيرات الدراسة:

1.2. المتغير المستقل: وهو المتغير أو المتغيرات التي يختارها الباحث ويعالجها بطريقة معينة ليحدّد أثرها على متغير أو متغيرات أخرى. (رجاء أبو علام، 2004، ص 226) و يتمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية في البرنامج الإرشادي المقترح.

2.2. المتغير التابع: يتغير المتغير التابع وفقاً لأثر المتغير المستقل. لذلك فإن مهمة المتغير التابع هي تحديد إذا ما كان هناك أي تأثير للمتغير المستقل.
(رجاء أبوعلام، 2004، ص 228).

و تتمثل المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية في ما يلي:

- التفكير الإبداعي

- فرط الحركة وتشتت الانتباه

3.2. المتغيرات الضابطة: وهي متغيرات مستقلة لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية، ولكنها تكون جزءاً من التصميم التجريبي للبحث، والغرض من ضبط المتغيرات هو الإقلال من الخطأ في النتائج الناجمة عن تأثير هذه المتغيرات.
(رجاء أبوعلام، 2004، ص 236).

وأهم المتغيرات التي حاولنا ضبطها في الدراسة الحالية هي السن الحالة الصحية و الحالة السوسيو اقتصادية.

3 . الدراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية الخطوة الميدانية الأولى التي يقوم بها الباحث و حسب (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000) تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروق التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 38).

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- ضبط الإشكالية والفرضيات الخاصة بالدراسة.
- التعرف على ميدان الدراسة ومدى إمكانية إجرائها و الوقت المناسب لذلك.

- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة السير الحسن لخطوات الدراسة الأساسية ومختلف الصعوبات المحتمل مواجهتها.
- تحديد مجموعة البحث.
- التقرب من أفراد المجموعة.
- تجريب أدوات جمع البيانات والتأكد من الخصائص السيكمترية لها ومدى صدقها وثباتها.

و قد قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين:

المرحلة الأولى: و كان الهدف الأساسي من هذه المرحلة هو دراسة إمكانية تطبيق تقنيات برنامج " الجمباز العقلي" الذي تمّ اعتماده في البرنامج الإرشادي الذي اقترحنه و مدى فهم و تقبل أفراد العينة لهذه التقنيات باعتبارها تقنيات جديدة قد تبدو غريبة و غير مألوفة. كما كان الغرض من هذه المرحلة استقصاء مدى فعالية هذه التقنية في تحقيق بعض الأهداف المخططة للبرنامج الإرشادي المصمّم (أنظر ص 22 -23).

و تمثلت مجموعة البحث في أطفال ما بين (8-10) سنوات ممّن يعانون من اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه .حيث تتكوّن من مجموعة صغيرة (4 أطفال) قصد التحكم في النشاطات. و قد تمّ اختيار أفراد المجموعة بطريقة قصدية من مدرسة " لخضر صحراوي" بالجزائر العاصمة .

المقياس المستعمل في الدراسة :

قائمة " كونرز" لتقدير سلوك الطفل، وهذه القائمة من أكثر المقاييس انتشاراً في كثير من البحوث، وهي تعتمد أساساً على تقدير سلوك التلميذ ذو فرط الحركة و تشتت الانتباه . (مدني بن يحي، 2011، ص 156) . حيث توصّلنا إلى أنّ برنامج " الجمباز العقلي" قابل للتطبيق على أفراد عينة فرط الحركة و تشتت الانتباه . كما أنّه فعّال في تخفيض بعض مظاهر فرط الحركة و تشتت الانتباه .

أما المرحلة الثانية: من الدراسة الاستطلاعية فكان الهدف الرئيسي منها هو معاينة ميدان إجراء الدراسة الأساسية و كذا دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه . و قد تمّ إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية في بعض المدارس الابتدائية للمقاطعة الإدارية لبوزريعة في الفترة الممتدة من (نوفمبر 2013 إلى جانفي 2014)، والتي تمّ على أساسها اختيار المدرسة الابتدائية المناسبة لإجراء البحث ، و قد بدأت الخطوة العملية الأولى بطلب ترخيص إجراء بحث ميداني من مديرية التربية للجزائر وسط (ملحق رقم 1).

4. مجموعة الدراسة الأساسية:

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي، ويلاحظ أنّ مصطلح مجموعة لا يضع حدوداً في طريقة الحصول على العينة واختيارها فهي مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة (أبو علام رجاء محمود، 2004، ص 76).

و يتمثل المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية في التلاميذ الذين يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه، و يتراوح سنّهم ما بين (7-12) سنة بالمقاطعة الإدارية لبوزريعة.

وقد قمنا في البحث الحالي باختيار أفراد المجموعة بطريقة قصدية و يرى (زياد أحمد الطويسي، 2001) أنّ الباحث في المجموعة القصدية ينتقي أفراد مجموعته بما يخدم أهداف دراسته وبناء على معرفته دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها هو مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها، وهذه المجموعة غير ممثلة لكافة جهات النظر ولكنها تعتبر أساساً متيناً للتحليل العلمي ومصدراً ثرياً للمعلومات التي تشكّل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع الدراسة.

فاختيارنا القصدى لأفراد المجموعة لم يكن محض الصدفة بل جاء نتيجة حتمية لظروف البحث و للأسباب التالية :

- اختيارنا لأفراد المجموعة الأساسية للدراسة كان انطلاقاً من وجود مقياس لفرط الحركة و تشتت الانتباه ذو صيغتين موجهتين للأولياء و المعلمين، هذا ما يقلل فرصة الحصول على عينة كبيرة تسمح لنا بالاختيار العشوائي في ما بعد .
- يجب ضمان إمكانية تقبل الأولياء مشاركة أبنائهم في البرنامج الإرشادي. و هذا ليس متاحاً عند كل الأولياء
- العمل على ضبط المتغيرات الدخيلة قدر الإمكان من خلال التحكم في المتغيرات الضابطة و المتمثلة في السن ، الحالة الصحية ، ممارسة الرياضة و الحالة السوسيو اقتصادية بغية ضمان تجانس المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة .
- بلغ العدد الأولي لمجموعة البحث 26 تلميذاً، (3 إناث) و (23 ذكراً)، مقسمين بالتساوي من حيث العدد إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية، بحيث تم اختيار أفراد المجموعة التجريبية من مدرسة (حفصة أم المؤمنين) في المقاطعة الإدارية لبوزريعة، بينما اخترنا أفراد المجموعة الضابطة من المدرستين الأساسيتين (محمد بعزیز) و (الصومام) من نفس المقاطعة الإدارية. وكان اختيارنا للمجموعة الضابطة من مدارس غير المدرسة التي تضم المجموعة التجريبية قصدياً و ذلك:
- لضمان عدم احتكاك أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية مع بعض و بذلك التأكد من عدم انتقال أثر البرنامج الإرشادي إلى المجموعة الضابطة .
- عدم توفر العدد المناسب للمجموعة الضابطة في المدرسة الأساسية (محمد بعزیز) مما اضطرنا إلى تكملة عدد أفرادها من المدرسة الأساسية (الصومام).
- بعد تطبيق الجلسة التمهيدية للبرنامج و التي كانت مخصصة للأولياء بغية شرح أهداف البرنامج و تزويدهم ببعض الإرشادات التي تساهم في تعزيز جلسات البرنامج الإرشادي. لاحظنا عدم التحاق بعض أفراد المجموعة التجريبية بجلسات البرنامج الإرشادي (بنت و ولد) كما انسحبت البنت الثانية من الجلسة الثانية للبرنامج. و نتيجة

الغيابات المتكررة و عدم إكمالهم للمقاييس البعدية تمّ إلغاء تلميذين و بذلك أصبح العدد النهائي لأفراد المجموعة التجريبية 8 ذكور.

- أمّا أفراد المجموعة الضابطة فقد تمّ تقليص عددهم أيضا من 13 إلى 8 ذكور و ذلك سواء لعدم التحاق بعض الأفراد بجلسة مقياس التفكير الإبداعي أو لعدم استلام مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء. و في ما يلي وصف لأفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في الجدولين التاليين.

الإطار المكاني	الاسم	السن	مستوى الدراسة	المشاكل الصحيّة	ممارسة الرياضة
المدرسة الأساسية حفصة أم المؤمنين	ح/ عبد الرحمن	7	السنة الثانية	حساسية	كرة القدم
	ب/ أيمن	9	السنة الثالثة	لا توجد	كرة السلة
	ت/ إسلام	10	السنة الثالثة	لا توجد	/
	م / عماد	12	السنة الخامسة	لا توجد	/
	ر/ زهرالدين	12	السنة الرابعة	لا توجد	/
	ب/ جميل	8	السنة الثالثة	لا توجد	كرة القدم
	ح/ وليد	10	السنة الرابعة	لا توجد	كرة القدم
	ط/ سيدعلي	12	السنة الخامسة	لا توجد	/

جدول رقم (02): خصائص المجموعة التجريبية

الإطار المكاني	الاسم	السن	مستوى الدراسة	المشاكل الصحيّة	ممارسة الرياضة
المدرسة الأساسية محمد بعزیز	و/علي	11	السنة الخامسة	لا توجد	السباحة/كرة القدم
	ف/ شكيب	9	السنة الرابعة	لا توجد	كرة القدم
	ش/ معاذ	9	السنة الرابعة	لا توجد	/
	م/ محمد	10	السنة الرابعة	لا توجد	كرة القدم
المدرسة الأساسية الصومام	ب/ سفيان	12	السنة الخامسة	لا توجد	الجيدو
	ب/ ياسين	12	السنة الخامسة	نقص في النظر	/
	ح/ أيوب	8	السنة الثالثة	لا توجد	/
	ع/ أمين	10	السنة الرابعة	لا توجد	السباحة

جدول رقم (03): خصائص المجموعة الضابطة

من خلال الجدولين السابقين نلاحظ أنّ أفراد مجموعة البحث الأساسية تتكون من 16 تلميذاً ممّن ظهرت عليهم أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه حسب ما جاء في نتائج مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه لكل من نسخة الأولياء و المعلمين، يتراوح سنّهم ما بين (7 و 12) سنة بمعدل 10.06. و قد قمنا بالتأكد من تجانس المجموعتين بحساب دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للسن لكل من المجموعتين .حيث بلغت قيمة (T) (0.14) و هي قيمة غير دالة أي لا يوجد فروق بين المتوسطات الحسابية . كما تأكدنا من تجانس المجموعتين بالنسبة لدرجة فرط الحركة و تشتت الانتباه (انظر ص 185) .

5. أدوات القياس و جمع البيانات:

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم والبحث العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث . حيث أنّ طرق البحث المختلفة يجب أن تتضمن الوسائل والأساليب والأدوات التي تستخدم لجمع البيانات، وكذا طرق تبويبها وتفسيرها. (ملحم محمد سامي، 2002، ص246)

و تعتمد معظم البحوث و الدراسات الحديثة على معطيات كمية يقوم على أساسها الباحث بتحليل نتائج البحث بطرق أكثر دقة و مصداقية. و لأجل جمع هذه المعطيات و البيانات يتوجب عليه الاستعانة بالأدوات اللازمة لذلك كالمقاييس و الاختبارات النفسية والاستمارات. و قد قمنا في البحث الحالي بالاعتماد على:

- مقياس (SNAP. IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه من أجل اختيار أفراد المجموعة الأساسية و استعماله في القياس البعدي.
- مقياس التفكير الإبداعي " لتورنس " الصيغة المصورة في القياس القبلي و البعدي .
- الخصائص السيكمترية لأدوات القياس:

1.5. مقياس (SNAP. IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه

تمّ الاستعانة في الدراسة الحالية بمقياس (SNAP. IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه و جاء اختيارنا لهذا المقياس بناء على الأسباب التالية:

- عدم توفر مقياس يقيس فرط الحركة و تشتت الانتباه في الجزائر في الدراسات التي اطلّعت عليها الباحثة و التي خاضت في نفس الموضوع - على حسب علم الباحثة- إلاّ مقياس " كونرز " لفرط الحركة و تشتت الانتباه. إذ كان متوفراً في دراسة (مدني يحي، 2011) لكن لم يدرس الباحث الخصائص السيكمترية للمقياس.

- تمّ بناء مقياس (SNAP. IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه وفقاً للتشخيص الجديد لاضطراب (ADHD) حسب الدليل الإحصائي (DSM 5) والذي يصف أهم أعراض الاضطراب في عرضين أساسيين هما: تشتت الانتباه و فرط الحركة /الاندفاعية.

- قصر بنود الاختبار و وضوحها بحيث يتكوّن من 18 بنداً ممّا لا يشق على الأولياء و المعلمين الإجابة على بنوده.

_ إثراء بنك المقاييس النفسية، بحيث يمكن أن يستعمل في دراسات أخرى من طرف الباحثين.

_ وجود نسخة واحدة موجهة للأولياء و المعلمين.

و يرى العديد من الباحثين أنّ استخدام المقاييس لتشخيص اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه ليس كافياً بل يجب الاستعانة بفحوصات و تقارير طبية دقيقة .

فحسب تقرير (HAS 2014) مجلس السلطات العليا للصحة يمكن استعمال المقاييس و الاختبارات المتخصصة لتشخيص ADHD ، فهناك العديد من المقاييس العلمية المخصصة لقياس ADHD و المبنية انطلاقاً من تشخيص DSM ، حيث تتكون بنود هذه المقاييس من لائحة الأعراض التي ذكرت في DSM حسب تكرّرها و شدّتها ، ويتم التشخيص بطريقة غير مباشرة من خلال ملأ تلك المقاييس من قبل الأولياء و المعلمين أو المختصين. لكن هذه المقاييس لا تعطينا نظرة عن الأسباب الكامنة وراء الاضطراب بل الأعراض فقط، لذا يجب الاستعانة بتقارير طبية عن أسباب الاضطراب.

لكن من وجهة نظر الإطار النظري المنطلق منه في الدراسة الحالية و هو المنظور السلوكي المعرفي للاضطراب، فإننا لا نهتم بأسباب الاضطراب التي قد تكون طبية بيئية وراثية أو راجعة للتنشئة الاجتماعية. بل ما يهمنا هو الأعراض السلوكية و المعرفية للاضطراب. لذا اكتفينا بما جاءت به نتائج مقياس (SNAP. IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه بنسخته الأولياء و المعلمين.

و في ما يلي وصف للمقياس و ما جاء عنه من دراسات:

حسب (Swanson.2001) يعتبر مقياس (SNAP. IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه من بين أهم المقاييس التي يعتمد عليها الباحثون لإجراء البحوث المتعلقة باضطراب ADHD حيث تتوافق بنوده مع ما جاء في الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات DSM 3 ، كما يتميز بخصائصه السيكميترية الدالة إحصائياً و سهولة التطبيق و التقطيع و تفسير النتائج، و تبلغ عدد بنود النسخة الأصلية 90 بنداً، حيث تقيس الاضطرابات الأخرى التي جاءت في الدليل الإحصائي بالإضافة إلى اضطراب ADHD و من بين هذه الاضطرابات

- اضطرابات السلوك.
- اضطرابات الشخصية النرجسية
- الاضطرابات الحدية.
- الوسواس القهري.
- اضطراب الحركات النمطية.
- اضطراب القلق العام.
- اضطرابات ما بعد الصدمة.
- اضطرابات التكيف.

و تتكون النسخة المعدلة من 39 بنداً، كما يتكوّن المقياس المخصّص لفرط الحركة و تشتت الانتباه من 18 بنداً ، 9 بنود لقياس تشتت الانتباه و 9 بنود لقياس فرط الحركة و الاندفاعية، و بني المقياس من نسخة واحدة موجهة لكل من الأولياء و المعلمين ، بحيث يتبع أسلوب (Lekert) في التقطير من خلال اختيار واحدة من 4 إجابات على حسب خطورة الأعراض خلال الأربع أسابيع التي تسبق القياس.

و يضيف (Gau Susan et al 2008) قام كل من (Swanson, Nolan and Pelham) ببناء المقياس سنة 1980 كما تمّ تنقيحه و تعديله عدّة مرّات لينتماشى مع التعديلات التي جاء بها الدليل الإحصائي للاضطرابات DSM 3 و DSM 4 . وقد استخدم منذ إنشائه بصفة كبيرة لتشخيص اضطراب ADHD ، كما استعمل في عدّة دراسات لتتبع مدى فعالية العلاجات المقترحة لعلاج الاضطراب أو التخفيف منه.

و حسب (W.E Pelham et al 2005) يعتبر أول مقياس بني انطلاقاً من الطبعة 3 لـ DSM الذي تضمن تعديلاً جديداً فيما يخص تشخيص ADHD ويتميز بخصائصه السيكومترية العالية إذ أنّ معامل ثباته ألفا كرومباخ 0.73 بينما تراوحت معاملات الارتباط للاتساق الداخلي للمقياس من 0.77 إلى 0.80.

كما تمّ ترجمة المقياس لعدّة لغات من الانجليزية إلى الاسبانية، الألمانية، الفرنسية و الايطالية، أمّا النسخة البرتغالية فقد قام بترجمتها (Paulo Mattos et al 2006) مع دراسة الخصائص السيكومترية لها. و قد قام (Bussing et al 2008) بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس الصيغة المعدلة (SNAP-IV 2002) على البيئة الأمريكية على عينة تتكون من 1613 ولي أمر و 1205 معلم حيث توصلوا إلى درجات معامل الثبات ألفا كرومباخ الموضحة في الجدول التالي:

مقياس SNAP-IV	معامل الثبات ألفا كرومباخ لنسخة الأولياء	معامل الثبات ألفا كرومباخ لنسخة المعلمين
بعد التثنت	0.90	0.96
بعد فرط الحركة و الاندفاعية	0.79	0.92
المقياس الكلي	0.89	0.96

جدول رقم (04) : معامل الثبات ألفا كرومباخ لمقياس SNAP-IV في البيئة الأمريكية

أمّا الجدول الموالي فيوضح درجة ارتباط كلّ فقرة بالدرجة الكلية للأبعاد و المقياس ككل و هو ما يطلق عليه بالاتساق الداخلي للمقياس و الذي يعبر عن درجة صدق المقياس.

مقاييس SNAP-IV	معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لنسخة الأولياء	معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لنسخة المعلمين
بعد التشتت	0.89 - 0.88	0.96-0.95
بعد فرط الحركة و الاندفاعية	0.80-0.76	0.92-0.91
المقياس الكلي	0.90-0.78	0.96-0.95

جدول رقم (05): معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لمقياس SNAP-IV في البيئة الأمريكية

من خلال الجدولين السابقين يتضح لنا أن (Bussing) و فريقه توصّلوا إلى نتائج تؤكّد الخصائص السيكمترية العالية لمقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه. و تضيف (Joshua et al, 2010) أنّه تمّ استقصاء الخصائص السيكمترية للمقياس من طرف كل من (Gaud and Coneson, 1997) على مجموعة بلغت 1311 ، حيث تأكد أنّه يتمتع باتساق داخلي ممتاز، ممّا يدلّ على صدقه و درجة ثبات ألفا كرومباخ (0.97) و هي درجة عالية تؤكّد ثبات المقياس.

و يؤكّد (MarceloC, 2007) أنّ مقياس (SNAP) يتمتع باتساق داخلي و ثبات عالي يتراوح ما بين الجيّد و الممتاز حيث تحسّل في دراسة سابقة قام بها على معامل الثبات ألفا كرومباخ $\alpha = 0.74$

كما عملت (Sdrossadat Leila et al , 2010) على دراسة الخصائص السيكمترية لمقياس (SNAP.IV) في إيران على عيّنة بلغت 1000 تلميذ يتراوح سنّهم ما بين (7- 12) سنة في مدارس طهران. حيث توصّلت إلى صدق الاتساق الداخلي 95%، كما بلغت درجة

ثبات المقياس على مجموعة البحث عن طريق التجزئة النصفية 73%. و بهذه النتائج خلصت الباحثة إلى أنّ المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية دالة إحصائياً.

أما النسخة اليابانية للمقياس فقد قام بدراسة خصائصها السيكومترية

(Inoue Y et al, 2014) على مجموعة تتكوّن من 1296 تلميذاً يدرسون في الأطوار ما بين 1 إلى 9 أساسي من المدارس الابتدائية و المتوسطات، حيث بلغت نسبة الذكور 52.9% و قد بيّن التحليل الإحصائي للنتائج، نتائج جيّدة لثبات و صدق المقياس، إذ تراوحت قيم معامل ألفا كرومباخ بين (0.93) و (0.95). أمّا معاملات الارتباط للاتساق الداخلي فقد تراوحت ما بين (0.75) و (0.82).

و عن فريق (Gau Susan, 2008) فقد استقصوا الخصائص السيكومترية للمقياس نسخة المعلمين في البيئة الصينية على عيّنة بلغت 3653 تلميذاً تراوح سنهم ما بين (6-15) سنة. و أظهرت النتائج أنّ قيم معامل ألفا (كرومباخ) تراوحت بين (-0.88-0.95) أمّا معاملات الارتباط "Person" فقد تراوحت بين (0.61 - 0.84)

و استناداً للنتائج المتوصل إليها خلص فريق البحث أنّ المقياس يتمتع بدرجات صدق و ثبات جيّدة. كما قام نفس الفريق (Gau Susan et al 2009) بدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس نسخة الأولياء على أولياء مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم 3534، يتراوح سنهم بين (6-15) سنة في كل من "تاوان" و "تايبّي". و قد وجد أنّ درجات ألفا كرومباخ تراوحت بين (0.88-0.90) في حين تراوحت درجات معاملات الارتباط "Person" بين (0.59-0.72). و تعبر النتائج المتوصل إليها أنّ المقياس صادق و ثابت إحصائياً .

في حين هدفت دراسة (José A.Alda, 2013) إلى استقصاء مدى تطابق تشخيص أو تقدير مقياس SNAP-IV و الفحص الإكلينيكي من قبل أطباء الأطفال على عينة تكونت

من 7263 طفلاً في اسبانيا، حيث بلغت درجة ارتباط "Kappa" (0.64) و هو ما يثمن إمكانية استعمال المقياس من طرف الأطباء الأخصائيين.

أما في البيئة العربية فقد قام (Mohammed Abdelhady, 2010) باستخدامه في البيئة المصرية لتشخيص اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه في بحث حول اضطرابات النوم عند الأطفال المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه على مجموعة بلغت 25 طفلاً يتراوح سنهم ما بين (5-12) سنة. إلا أن الباحث اكتفى بذكر أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية دون أن يذكر ما إذا قام بدراستها أم لا . و قد حاولنا التواصل مع الباحث قصد تزويدنا بمعلومات أكثر حول استعماله للمقياس عن طريق البريد الإلكتروني لكننا لم نتلق أي رد.

2.5 . وصف و تصحيح مقياس SNAP-IV و خصائصه السيكومترية :

- يشتمل هذا المقياس على 18 عبارة أعدت لقياس أعراض قلة الانتباه، فرط الحركة و الاندفاعية لدى الأطفال من (6 - 12) سنة.
- تصف هذه العبارات السلوكيات التي تميز الاضطراب في كل من البيت و المدرسة.
- يتبع المقياس سلم " ليكارت" للتقيط حسب الجدول التالي:

البدائل	إطلاقاً	قليلاً	نوعاً ما	كثيراً
الدرجة	(0)	(1)	(2)	(3)

جدول رقم (06) : سلم تنقيط مقياس (SNAP-IV)

تصحيح الاختبار: نقوم بجمع درجات البنود الـ 18 ثم نقسمها على عدد البنود (18) . إذا كان الناتج أكبر من 2 بالنسبة لنسخة المعلمين و أكبر من 1.67 بالنسبة لنسخة الأولياء يمكننا القول أن الطفل يعاني من اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه .

- يتكوّن المقياس من بعدين : (تشنت الانتباه)/ (فرط الحركة والاندفاعية) موزّعة حسب الجدول التالي:

البعد	البند التي تنتمي إليه
بعد تشنت الانتباه	9-8-7-6-5-4-3-2-1
بعد فرط الحركة و الاندفاعية	18-17-16-15-14-13-12-11-10

جدول رقم (07) : أبعاد مقياس (SNAP-IV)

تعليمات الأداة:

- مدّة الاختبار ما بين 15 إلى 20 دقيقة
- يتوجب على الأولياء و المعلمين قراءة بنود الاختبار جيّداً ثم وضع علامة للإجابة الصحيحة في البدائل المقترحة حسب ملاحظاتهم لسلوك الطفل .

3.5. حساب الخصائص السيكمترية لمقياس (SNAP-IV) في الدراسة الحالية :

قصد استعماله لتشخيص أعراض فرط الحركة و تشنت الانتباه لدى أفراد المجموعة قمنا في البحث الحالي بترجمة مقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشنت الانتباه من النسخة الأصلية بالانجليزية إلى اللغة العربية، كما قمنا بدراسة خصائصه السيكمترية على عيّنة بلغ عدد أفرادها 125 فرداً وفق الخطوات التالية:

1.3.5. صدق مقياس (SNAP-IV):

ويقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لما وضع لقياسه

(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص146).

ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس للقيام بتفسيرات معيّنة، فإذا كان المقياس أو الأداة اختباراً يستخدم لوصف تحصيل أفراد

المجموعة يجب أن تفسر الدرجات على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه الاختبار (أبو علام محمود رجاء، 2004).

- **صدق المحكمين:** والذي يقصد به تقييم صدق فقرات المقياس ظاهرياً، بحيث يقوم الباحث بتوزيع المقياس على مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى قدرة فقراته على قياس ما وضعت لقياسه، ومعرفة ملاءمتها من حيث الصياغة اللغوية.

(معمرية بشير، 2007، ص35)

- بعد تحصيلنا على النسخة الأصلية من المقياس باللغة الانجليزية (ملحق رقم 02)، قمنا بترجمتها إلى اللغة العربية. ثم قمنا بعرضها على مجموعة من المحكمين مكونة من ستة أساتذة متخصصين في علم النفس و علوم التربية ممن يتقنون اللغة الانجليزية

(ملحق رقم 03) وذلك للوقوف على مدى صحة الترجمة و تطابق البنود لما تقيسه من أعراض بغية الخروج بالصيغة النهائية للمقياس .

وبعد جمع استمارات التحكيم و دراستها اتضح اتفاق أغلب المحكمين على صحة ترجمة معظم البنود، وصلاحية المقياس لقياس ما وضع له (ملحق رقم 04).

ورغم مصداقية آراء المحكمين إلا أننا فضلنا دعم الآراء النظرية من خلال القياس

الإحصائي عن طريق إجراء نوع آخر من الصدق على المقياس و هو صدق المحتوى.

قمنا بتوزيع الصيغة النهائية للمقياس على أولياء و معلمي مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم 125 يتراوح سنهم بين (7- 12) سنة بمتوسط حسابي 9.48 . حيث تحصلنا على أفراد العينة من بعض المدارس الابتدائية للمقاطعة الإدارية ببوزريعة.

و الجدول الموالي يوضح ذلك:

عدد أفراد العينة	العنوان	المدرسة الابتدائية
17	حي جمال الدين الأفغاني	حفصة أم المؤمنين
12	حي فري فالون	الياسمين
09	حي محمد اعراب الحمادية	ابن طولون
17	حي محمد لودة	عمر بوشاقور
13	شارع محمد العماري	محمد هندو
14	شارع علي رملي	عمر لاغا
15	شارع علي رملي	محمد بعزيز
18	حي الصومام	الصومام
125	المجموع	

جدول رقم(08) : أفراد عينة دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس (SNAP-IV)

- **صدق المحتوى:** تقوم هذه الطريقة على قياس صدق كل بند على حدى وهي تعتمد على معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه. (حجاج غانم، 2007، ص254).

اعتماداً على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) قمنا بتفريغ بيانات أفراد العينة على مقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه و حساب معاملات الاتساق الداخلي و الجدولين التاليين يوضحان درجات معامل الارتباط لـ "Person".

بعد تشتت الانتباه		بعد فرط الحركة و الاندفاعية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.12	10	0.58**
2	0.24**	11	0.55**
3	0.34**	12	0.44**
4	0.43**	13	0.47**
5	0.41**	14	0.32**
6	0.62**	15	0.58**
7	0.43**	16	0.55**
8	0.41**	17	0.44**
9	0.62**	18	0.47**

جدول رقم (09): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية

لنسخة المعلمين لمقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه.

انطلاقاً من الجدول يتضح لنا أنّ معظم فقرات البعد الأوّل (تشتت الانتباه) وعددها 9 فقرات حققت ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.01 بينما لم تحقق الفقرة الأولى ارتباطاً مع الدرجة الكلية، و لعدم الإخلال ببناء الصورة الأصلية للمقياس فضلنا الإبقاء عليها بناء على آراء بعض الأساتذة الذين تم استشارتهم. أمّا فقرات البعد الثاني (فرط الحركة و الاندفاعية) للمقياس و عددها 9 فقرات فيبدو جلياً من خلال الجدول أنّها حققت جميعها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.01

بعد تشتت الانتباه		بعد فرط الحركة و الاندفاعية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**0.59	10	** 0.25
2	**0.62	11	* 0.22
3	**0.59	12	** 0.25
4	**0.47	13	** 0.56
5	** 0.52	14	** 0.62
6	**0.41	15	** 0.59
7	**0.28	16	** 0.47
8	0.14	17	** 0.52
9	**0.23	18	** 0.41

جدول رقم (10) : معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية لنسخة الأولياء لمقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه

انطلاقاً من الجدول، نلاحظ أن معظم فقرات البعد الأول (تشتت الانتباه) للمقياس وعددها 9 فقرات حققت ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.01 في حين لم تحقق الفقرة الثامنة ارتباطاً مع الدرجة الكلية. و بغية الحفاظ على بناء الصورة الأصلية للمقياس فضلنا الإبقاء عليها، أما فقرات البعد الثاني (فرط الحركة و الاندفاعية) للمقياس وعددها 9 فقرات فنلاحظ من خلال الجدول أنها حققت جميعها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، إلا الفقرة رقم (2) فقد كانت دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.05 .

اعتماداً على نتائج الجدولين السابقين يمكننا القول أنّ معظم درجات معامل الارتباط "Person" تتراوح ما بين المقبولة و الجيدة و عليه يتمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة.

صدق المقارنة الطرفية:

هذا الأسلوب يعتمد على مقارنة درجات التلث الأعلى (33 %) بدرجات التلث الأدنى للاختبار (33%) ، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين بواسطة اختبار الفروق، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة، يمكن القول أنّ الاختبار صادق (سعد عبد الرحمان ،ص 234 ،1998).

ولتحديد أي نوع من اختبار (T-test) للعينات المستقلة الملائم للمعالجة الإحصائية للفرضية الثانية، يجب تطبيق اختبار (Levene) للتجانس، لكشف مدى تجانس المجموعتين، و هذا ما سيوضحه الجدول التالي الذي يتعلق بنسخة الأولياء للمقياس :

اختبار Levene للتجانس		العينات
مستوى الدلالة	F	
0.97	0.01	الأعلى درجة
غير دال		الأدنى درجة

جدول رقم (11) : نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين بالنسبة

لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء

يتّضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (F) غير دالة و بالتالي فالمجموعتان متجانستان. و لهذا فالاختبار الملائم تطبيقه هو اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة، حيث تتضح نتائج هذا الأخير في الجدول الموالي:

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأعلى درجة	41	41.31	3.49	80	-18.35	0.01
الأدنى درجة	41	28	3.06			

جدول رقم (12): نتائج اختبار (T-test) للمجموعات المستقلة المتجانسة

لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء

من خلال النتائج المبيّنة في الجدول يظهر أن مجموعة الأفراد الأعلى درجة بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتها 41.31 بانحراف معياري قدره 3.49، أمّا المتوسط الحسابي لمجموعة الأفراد الأدنى درجة فبلغ بانحراف معياري قدره 3.06 . كما بلغت قيمة T للفروق بين متوسطات المجموعتين (-18.35) عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 80، هذا ما يؤكّد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين.

من خلال هذه النتائج يمكن القول أنّ أفراد العينة توزّعوا على طرفي السمة التي يقيسها المقياس بشكل يجعلنا نطمئن أنّ المقياس له القدرة على التمييز بين طرفي السمة، على هذا الأساس يمكن أن نعتبر المقياس يتمتع بصدق تمييزي. سنقوم بنفس الخطوات السابقة لدراسة صدق المقارنة الطرفية لنسخة المعلمين من المقياس و يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (Levene) للتجانس الذي يتعلّق بنسخة المعلمين للمقياس .

اختبار Levene للتجانس		العينات
مستوى الدلالة	F	
0.77 غير دال	0.084	الأعلى درجة
		الأدنى درجة

جدول رقم (13): نتائج اختبار Levene لتجانس العينتان بالنسبة لمقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة المعلمين

نلاحظ أنّ قيمة (F) غير دالة و بالتالي فالمجموعتان متجانستان. و لهذا فالاختبار الملائم تطبيقه هو اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة، والجدول الموالي يبين نتائج اختبار (T-test).

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الأعلى درجة	41	41.14	3.18	80	- 18.46	0.01
الأدنى درجة	41	27.75	3.38			

جدول رقم (14): نتائج اختبار (T- test) للعينات المستقلة المتجانسة لمقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة المعلمين.

يوضح الجدول أنّ المتوسط الحسابي لمجموعة الأفراد الأعلى درجة بلغ 41.14 بانحراف معياري قدره 3.18، أمّا المتوسط الحسابي لمجموعة الأفراد الأدنى درجة فبلغ 27.75 بانحراف معياري قدره 3.38 . في حين بلغت قيمة T للفروق بين متوسطات المجموعتين (- 18.46) عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 80 ، هذا ما يؤكّد

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين، إذن يمكن أن نقول أن نسخة المعلمين من المقياس تتمتع بصدق تمييزي.

من خلال النتائج المبوبة في الجدولين السابقين نستخلص أن مقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه بنسختيه الأولياء و المعلمين يتمتع بالصدق بدرجة مقبولة.

2.3.5. ثبات مقياس (SNAP-IV):

يعرف ثبات الاختبار بمدى إعطاء الاختبار لنتائج مشابهة على أكثر تقدير لنفس الفرد إذا ما تكررت عملية القياس باختلاف المدّة الزمنية أو باختلاف الصورة التي يعرض بها الاختبار. (عوض محمود عباس، 1998، ص 53).

و لاستقصاء ثبات صدق مقياس (SNAP-IV) لفرط الحركة و تشتت الانتباه سنقوم بحساب ثباته بطريقة " ألفا كرونباخ " .

معامل الثبات ألفا كرونباخ :

معامل الثبات ألفا كرونباخ		
الأولياء	المعلمين	
0.71	0.55	بعد تشتت الانتباه
0.79	0.58	بعد فرط الحركة و الاندفاعية
0.77	0.76	المقياس الكلي

جدول رقم (15): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس (SNAP-IV)

لفرط الحركة و تشتت الانتباه نسخة الأولياء المعلمين.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (15) نلاحظ أنّ قيمة ألفا تراوحت بين 0.55 و 0.79 و هي قيم مقبولة تؤكّد تمتّع مقياس (SNAP-IV) بالثبات .

4.5. مقياس " تورانس " للقدرات الإبداعية (الصورة الشكلية) :

ظهر هذا المقياس عام 1966، نتيجة للجهود التي بذلها (تورانس) على مدى تسع سنوات متوالية من البحث والدراسة في جامعة "مينسوتا"، حيث يستخدم هذا الاختبار لقياس القدرة على التفكير الابتكاري لدى الأفراد .وهو يناسب جميع الفئات العمرية، ابتداء من رياض الأطفال وحتى المرحلة الدراسية العليا، ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي. والمدة الزمنية اللازمة لتطبيق الاختبار نصف ساعة، موزعة بالتساوي على الأنشطة الثلاثة التي يتضمنها، بواقع 10 دقائق لكل منها.(ناهد صالح الهذيلي، 2005، ص91). و تتمثل هذه الأنشطة الثلاث في ما يلي:

-**النشاط الأول تكوين الصورة:** يُطلب من المفحوص في هذا النشاط تكوين صورة من شكل المنحني الذي يشبه حبة الفاصوليا أو الكلية، بحيث يقوم بوضع هذا الشكل على ورقة بيضاء ويضيف إليها ما يراه مناسباً ليكون شكلاً يشير إلى قصة، ويُطلب من المفحوص أن يعبرّ بالرسم عن قصة مثيرة وجديدة غير مألوّفة، و أن يضع داخل هذا الشكل أو الصورة مجموعة من التفاصيل المناسبة لها من وجهة نظره، مختتماً نشاطه بوضع عنوان معبرّ للصورة التي رسمها في المكان المخصص لذلك، والهدف الأساسي من هذا النشاط استثارة استجابات المفحوص الأصلية ومعرفة التفاصيل.(الزمن المخصص لهذا النشاط عشرة دقائق فقط.)

-**النشاط الثاني تكملة الصور:** الهدف من هذا النشاط استثارة قدرات المفحوص الأربعة التي يتكون منها التفكير الابتكاري و هي الأصالة، المرونة ، الطلاقة والتفاصيل، أمّا النشاط فيتكوّن من عشرة أشكال ناقصة مرسومة على صفحتين ويطلب فيها من المفحوص إكمال هذه الأشكال بإضافة خطوط إلى كل شكل تجله يعبرّ عن موضوع

جديد، ثم يضيف إليها ما يستطيع من التفاصيل ليحكي قصة كاملة مثيرة للاهتمام وذلك قدر استطاعته، وأخيراً يختار عنواناً لكل شكل يكتبه بجانب رقم الشكل، والزمن المخصص لذلك عشرة دقائق.(زمزي بن عبد الرحمن معنوق، 2009 ، ص137).

- النشاط الثالث الخطوط المتوازية: يتضمن هذا الاختبار (18) سؤالاً، كل منها عبارة عن خطين متوازيين، ويمكن للمفحوصين إضافة خطوط أخرى لإكمال الصورة المنوي رسمها.

5.5. صدق الاختبار وثباته:

نظراً للأهمية التي يحظى بها اختبار " تورانس " للتفكير الإبداعي منذ ظهوره في أوائل الستينيات من القرن الماضي بين الاختبارات والمقاييس العالمية التي تعنى بقياس القدرات الإبداعية لدى الأفراد من الروضة إلى الدراسات العليا، فقد أجريت العديد من المراجعات للاختبار وصوره الشكلية واللفظية، و دراسة خصائصه السيكومترية .

1.5.5. دلالات الصدق والثبات في صورته الأصلية :

يتوفر اختبار " تورانس " في صورته الأمريكية على دلالات صدق مختلفة، حيث يشير "تورانس" إلى توفر صدق المحتوى للاختبار، حيث أنه استمد أنشطته من نظرية " جيلفورد " التي تعتبر الإطار المحدد لمجال السلوك الابتكاري الذي حاول الاختبار قياسه، أيضا في دراسة (لتورانس و جبنا في سنة 1944) وباستخدام محك تقديرات المعلمين لبيان الصدق التلازمي للفئات الطرفية وُجد أن المقياس يتمتع بقدرة عالية على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

في عام 1972 بدأ (تورانس) دراسة تتبعية لانجازات مجموعة من الطلاب بلغت 23 طالبا وطالبة مدتها 12 عاماً، فحين ربط انجازاتهم بنتائج اختبار (تورانس) وجدها بلغت للذكور 0.59 وللإناث 0.46 ، وأيضا في دراسة (كروبل عام 1974) حين تتبع مجموعة من الطلاب لمدة خمس سنوات ،وجد أنّ الارتباط بين انجازاتهم ودرجاتهم على

اختبار "تورانس" بلغ 0.51 بمستوى دلالة 0.01 وهو دليل على توفر الصدق التنبؤي للاختبار. وفي الثبات أجرى (تورانس دراسة في عام 1968) على عينة بلغت 118 وبإعادة التطبيق وبفارق زمني قدره أسبوع تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.71 و 0.93 كما أجرى (تورانس) دراسة أخرى على 45 تلميذاً وبإعادة التطبيق امتدت معاملات الارتباط ما بين 0.20 و 0.74. (زمزمي بن عبد الرحمن، ص139، 2009).

2.5.5. دلالات الصدق والثبات للاختبار على البيئة العربية :

أجريت العديد من الدراسات على المستوى العربي على اختبار " تورانس " للتفكير الإبداعي، هدفت بعض هذه الدراسات إلى اشتقاق معايير، وأخرى استخدمت اختبار "تورانس" بطريقة غير مباشرة، ففي مصر قام كل من (سليمان وأبو حطب، 1973) بتعريب الاختبار وقدمًا دلالات صدق الاختبار من خلال الصدق التلازمي، وتمّ ذلك من خلال تقديرات المدرسين للمهارات الإبداعية، وذلك طبقاً لشروط موضوعية وتمّ تعيين دلالة الفروق بين الدرجات المرتفعة والدرجات المنخفضة في كل مهارة من قدرات التفكير الإبداعي (التي قرّرها المدربون)، حيث اتضح أنّ فروق الدرجات على اختبار "تورانس" للمجموعتين دالة على مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بالنسبة لقدرة الطلاقة والمرونة والأصالة ولم تكن دالة بالنسبة لقدرة التفاصيل، كما قاما بحساب معاملات الارتباط بين درجات مهارات الاختبار للتدليل على الصدق التكويني الفرضي للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,16 و 0,84) وهي جميعها دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$

، كما أنّ أعلى معامل ارتباط كان بين الدرجة الكلية والقدرات جميعها، ممّا يوحي أنّ هذه المتغيرات تمثل أبعاداً مختلفة للمتغير الكلي العام للإبداع. (معمر تامر، 2013، ص180) وفي المجتمع السعودي أظهرت دراسة (الزبيري، 2001) أنّ قيمة الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (0.70 و 0.87) بالنسبة للقدرات الإبداعية الأربع والدرجة

الكلية، كما أظهرت قيم معامل " ألفا كرونباخ" للقدرات الإبداعية الأربعة وللدرجة الكلية تراوحت بين (0.70 و 0.80) حسب صدق الاختبار بطريقة التحليل العاملي ، وأسفرت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد عن عامل واحد جذره الكامن هو 0.72 .

كما أظهرت دراسة (الشنطي، 1983) في البيئة الأردنية إلى أنّ معامل ثبات درجات الأفراد المفحوصين على الصورة الشكلية عن طريق الإعادة بفارق زمني أسبوع، بلغ 0.70 ، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الاختبارات بصورتها تتمتع باتساق داخلي ، بين ما تقيسه الاختبارات الفرعية وما يقيسه الاختبار ككل. (ناهد صالح الهذيلي، 2005، ص94).

أمّا دراسة (أبو جادو، 2003) على مجموعة مكونة من 35 طالباً و طالبة ، فقد قام بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، وأظهرت النتائج أنّ معامل ثبات الاختبار تراوح بين 0.58 و 0.70 بالنسبة للاختبار ككل. أمّا (عايدة صالح، 1998) نقلاً عن (دبار حنان، 2010) فقامت بتقنين هذا الاختبار على البيئة الفلسطينية، حيث قامت باختبار صدق الاختبار باستخدام صدق الاتساق الداخلي، إذ بلغت درجة العلاقة الارتباطية T ما بين 0.93 و 0.95 ، أمّا معاملات الثبات فتراوحت بين 0.71 و 0.83.

3.5.5. دلالات الصدق والثبات في الجزائر:

في دراسة حول الإبداعية والتفكير الميتمعرفي قامت الباحثة (بن حفيظ مفيدة، 2005) بدراسة الخصائص السيكمترية لاختبار " تورانس" للتفكير الإبداعي في البيئة الجزائرية على عينة تكوّنت من طلبة الدراسات العليا (ماجستير/ دكتوراه) بلغ عددهم 100 طالب ، حيث تراوح سنّهم ما بين (22 و 40) سنة .قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار باستخدام أسلوب المقارنة الطرفية، حيث أخذت 33% من درجات الاختبار أعلى التوزيع

و33% من درجات الاختبار أدنى التوزيع، و بحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين للعينه الكلية تحصلت على درجة (T) 17.99 عند مستوى الدلالة (0.01). كما قامت بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وبعد التحليل الإحصائي أصبحت درجة الثبات بعد التصحيح كما هي مبينة في الجدول التالي:

درجة الثبات	الطلاقة الفكرية	المرونة التلقائية	الأصالة الإبداعية
قبل التصحيح	0.12	0.49	0.13
بعد التصحيح	0.21	0.66	0.23

جدول رقم (16) : معامل الثبات لمقياس " تورانس "

خلصت الباحثة إلى أنّ الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة بحيث يمكن تطبيقه على البيئة الجزائرية .

كما قامت الباحثة (دبار حنان، 2010) بحساب الصدق و الثبات في دراستها التي تناولت موضوع التفاعل الصفي و علاقته بالتفكير الإبداعي على عينة تكوّنت من 300 تلميذ تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة ، حيث اعتمدت على صدق المقارنة الطرفية و توصلت إلى النتائج التالية:

بيانات العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
مرتفعي التفكير الإبداعي	20	199.9	38.23	10.36	0.05
منخفضي التفكير الإبداعي	20	97.55	19.85		

جدول رقم (17): صدق المقارنة الطرفية

في ضوء هذه النتائج يمكن القول أنّ الاختبار يتّسم بدرجة عالية من الصدق، و تمّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على أفراد عينة التقنيين بعد 15 يوماً من التطبيق الأوّل، حيث قدّر معامل الارتباط بـ 0.59 و هو معامل مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها (دبار حنان، 2010) والتي تؤكّد أنّ اختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي يتمتع بدرجة صدق و ثبات مقبولين في البيئة الجزائرية، قمنا بتبنيه في الدراسة الحالية (ملحق رقم 05) .

و تجدر الإشارة إلى أنّنا قمنا بتطبيق الاختبار بنشاطاته الثلاث في القياس القبلي و القياس البعدي . لكننا واجهنا مشكلة في حساب درجات مهارات الأصالة و الطلاقة للنشطين الأوّل و الثاني و ذلك لاعتماد سلّم التتقيط بالنسب المئوية .بينما كان عدد أفراد مجموعة البحث 16 فقط ، و نظراً لصغر حجم المجموعة تعدّر علينا تطبيق النسب المئوية لسلّم تتقيط الاختبار حسب ما أقرّه " تورانس" لأنّ الأصالة تحسب بمدى تكرار الاستجابة بين أفراد المجموعة . فحتى لو ظهرت الاستجابة مرّة واحدة تعتبر غير أصيلة لأنّ نسبتها المئوية هي 6.25 % ، و حسب سلّم تتقيط الاختبار (أنظر ملحق رقم 06)

إذا تجاوز تكرار الاستجابة نسبة 5 % تعتبر غير أصيلة و ملغاة، و بهذا ستكون درجة الأصالة عند كل أفراد مجموعة البحث صفر في النشطين الأوّل و الثاني. هذا ما دفعنا لاستشارة بعض الأساتذة المختصين في الإحصاء عن إمكانية تغيير النسب المئوية بما يوافقها على 16 .

لكننا واجهنا مشكلاً آخر و هو أنّ كل أفراد المجموعة سيتحصّلون على الدرجة الكلية لمهارة الأصالة. كما حاولنا الاتصال ببعض الباحثين الذين سبق لهم التعامل مع اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي بنية إيجاد طريقة حساب درجة الأصالة في حالة بحثنا لكننا لم ننتلق أي ردّ . في الأخير و من منطلق أنّنا استعنا باختبار "تورنس" لمعرفة مدى

تحسّن القدرات الإبداعية لدى مجموعة البحث و ليس لاكتشاف المبدعين ، قرّنا الاعتماد على النشاط الثالث فقط حتى نتمكّن من قياس كل القدرات الإبداعية .

ولقياس درجة الأصالة في النشاط الثالث، قمنا بإعداد قائمة بأوزان و درجات الأصالة انطلاقاً من تكرارها عند أفراد مجموعة البحث . (ملحق رقم 07)

أمّا لحساب درجة المرونة فقد اعتمدنا على لائحة الفئات التي اعتمدها "تورانس" بالإضافة إلى بعض الفئات الجديدة التي أضيفت في اللائحة التي اعتمدها .

(زمزمي بن عبد الرحمن، 2009). (ملحق رقم 08)

6- البرنامج الإرشادي:

هو برنامج إرشادي معرفي سلوكي جماعي يشتمل على بعض الأساليب المعرفية السلوكية كفنيات التعزيز، الواجب المنزلي...و تقنيات الجباز العقلي، بالإضافة إلى أنشطة تحفّز الانتباه و التفكير الإبداعي .

يهدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى التخفيف من حدّة أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه و زيادة القدرات الإبداعية عند أفراد عيّنة البحث.

1.6. إجراءات بناء و تحكيم البرنامج الإرشادي:

جاءت فكرة بناء البرنامج الإرشادي من واقع أنّ الباحثة كان لها احتكاك مباشر مع بعض التلاميذ الذين بدت عليهم أعراض الاضطراب واضحة و جلّية كونها أستاذة في التعليم الثانوي. حيث لاحظت الباحثة أنّ هذه الفئة تشكّل فعلاً تهديداً صريحاً للسير الحسن للدرس من خلال السلوكات المشتتة لانتباه التلاميذ الآخرين و الحركات الزائدة غير الهادفة و المزعجة و كذا سلوك العدوانية و الاندفاعية . كما لاحظت الباحثة أنّ معظم أفراد هذه الفئة يتميّزون بقدرات و طاقة كبيرة لابتكار حيل و ممارسات جديدة للإخلال بالنظام و افتعال الفوضى طبعاً دون المبالاة بالنتائج . و قد افترضت الباحثة أن لهؤلاء التلاميذ طاقة زائدة تملك بعض ملامح الإبداع تتسرب في شكل سلوكات لا تكيفية

و اندفاعية . و من هنا جاءت فكرة بناء برنامج تدريبي إرشادي قصد التخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه و زيادة قدرات التفكير الإبداعي و ذلك من خلال تحويل الطاقة الزائدة إلى طاقة مبدعة .

و ما زاد إصرار الباحثة على بناء البرنامج الإرشادي هو اطلاعها على الجانب النظري و أهم الدراسات و البرامج التدريبية و الإرشادية التي جاءت في موضوع فرط الحركة و تشتت الانتباه و التفكير الإبداعي و بعض الدراسات التي أشادت بدور التربية الحركية و الحركات الرياضية في تحسين القدرات العقلية . كما لفت انتباهنا برنامج الجمباز العقلي الذي قيل فيه الكثير عن تحسين التواصل بين فصي المخ .

بعد ذلك قامت الباحثة ببعض الدورات التدريبية التي رأت أنها يمكن أن تساهم في إعداد البرنامج و الوصول إلى أهدافه و من بين هذه الدورات :

- دورة تدريبية على تقنيات الجمباز العقلي Brain gym (ملحق رقم 09)

- دورة البرمجة اللغوية العصبية NLP (ملحق رقم 10)

- دورة الرفلينكسولوجي Reflexology (ملحق رقم 11)

_ دورة العلاج النفسي البراني Psychoprana therapy (ملحق رقم 12)

اعتماداً على الجانب النظري و بعض البرامج التي هدفت إلى تقليل فرط الحركة و تشتت الانتباه كبرامج (فوزية محمدي 2011، أمينة الشلبي 2009، علاء عبد الباقي 1999...) و برامج أخرى سعت إلى تطوير القدرات الإبداعية (ناهد صالح الهذيلي 2005، الحطاح زبيدة 2006...) أعدت الباحثة النسخة الأولية للبرنامج.

كما استعانت الباحثة ببرنامج "الجمباز العقلي" كونه يهدف إلى تحسين السلوك و القدرات العقلية بصفة عامة من خلال العمل على الربط بين فصي الدماغ و تحسين ترويته و كذا التدرب على الاسترخاء و التأمل بطريقة شيقة و ممتعة .بالإضافة إلى بعض تقنيات العلاج المعرفي السلوكي، بعدها قامت الباحثة بعرض البرنامج الإرشادي

في صورته الأولية على عدد من الأساتذة الجامعيين تخصص علم النفس و علوم التربية قصد تحكيمة من حيث:

- تناسبه مع الهدف العام للدراسة
- تناسب محتواه مع الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي
- عدد الجلسات
- التقنيات الإرشادية، والتقدير الزمني للجلسات.

وبعد تحكيم البرنامج الإرشادي تم أخذ جميع ملاحظات الأساتذة المحكمين (ملحق رقم 13) بعين الاعتبار في إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

2.6. الخلفية النظرية للبرنامج :

يعتمد البرنامج المقترح على الإطار النظري المعرفي السلوكي لكون تقنياته من أكثر التقنيات استعمالاً للتعامل مع المشاكل السلوكية للأطفال .

3.6. الأسلوب الإرشادي : نظراً لطبيعة أفراد مجموعة البحث ارتأينا تبني الإرشاد الجماعي أثناء الجلسات الإرشادية و ذلك للأسباب التالية :

- لإشاعة جو من المرح و التفاعل بين أفراد المجموعة .
- يتيح الإرشاد الجماعي الفرصة للتفريغ الانفعالي خصوصاً لدى الأطفال .
- طبيعة التدريبات والنشاطات المستخدمة في البرنامج تستدعي تعاون الجماعة و تفاعلها
- إشعار أفراد الجماعة التدريبية بوجود أفراد آخرين يعانون من نفس المشكل.

1.4.6. الأهداف العامة للبرنامج المقترح: يسعى البرنامج الإرشادي المقترح إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نلخصها في النقاط التالية :

- **هدف علاجي :** يهدف إلى خفض درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه و تعديل سلوك أفراد المجموعة التجريبية و كذا زيادة توافهم النفسي و الاجتماعي .

- **هدف وقائي :** تعليم أفراد المجموعة التجريبية بعض المهارات السلوكية و الاجتماعية التي تقيهم من الانجراف إلى عالم العدوانية و الانحراف مستقبلاً .
- **هدف نمائي :** زيادة قدراتهم الإبداعية و مساعدتهم على التغلب على عوائق النمو من خلال فتح مجال للتنفيس الانفعالي و إطلاق العنان لطاقتهم الداخلية .

2.4.6. الأهداف الإجرائية للبرنامج :

تتمثل أهم الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها فيما يلي:

- التخفيف من فرط الحركة غير الهادفة .
- التخفيف من تشتت الانتباه .
- التقليل من الاندفاعية و التهور .
- زيادة التركيز و الانتباه .
- زيادة قدرة الأصالة في التفكير الإبداعي .
- زيادة المرونة في التفكير الإبداعي .
- زيادة الطلاقة في التفسير الإبداعي
- تحسين سلوك الأطفال .
- تدريبهم على الإصغاء و الامتثال للأوامر من خلال جدول المهمات (ملحق رقم 14)
- و جدول السلوك (ملحق رقم 15).

5.6. الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح: يبنى أي برنامج إرشادي على عدد من الأسس التي تساهم في إعطاء روح الفعالية له و من أهم الأسس التي حاولنا أن نركّز عليها في هذا البرنامج الإرشادي هي :

1.5.6. الأسس النفسية : حاولنا تبني تقنيات تعمل على إشباع الحاجات النفسية لأفراد المجموعة التجريبية بإتاحة الفرصة للعب و التنفيس الانفعالي و حرية الحركة في إطار

معين. كما حاولنا إيصال مشاعر التقبل والألفة من خلال فتح المجال للمرح و التعبير عن الذات .

2.5.6. الأسس البيولوجية: انطلاقاً من نظريات النمو التي شرحت مراحل النمو النفسي الحركي و كذا النمو المعرفي ، و كون أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه ، ركّزنا على أن تكون النشاطات يدوية و حركية أكثر منها مجردة حتى نراعي طبيعة أفراد المجموعة و نشعرهم بالمتعة و الانسجام في النشاطات .

6.6. ملاحظات هامة حول البرنامج :

- نقوم بتطبيق المقاييس (مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه ومقياس القدرة الإبداعية) أي التطبيق القبلي قبل بداية تطبيق البرنامج).
- يمكن تطبيق هذا البرنامج فردياً أو جماعياً أي يمكن أن تطبقه الأسرة في البيت.
- يجب أن يكون هناك استمرارية في الالتزام بتعاليم البرنامج في البيت من خلال النصائح المقدمة من طرف الباحثة لأولياء مجموعة البحث.
- يتكون البرنامج من 30 جلسة (15 ساعة) قابلة للتديد و التكرار أي أنه يمكن أن نزيد من عدد الجلسات بإتباع نفس الخطوات (مرونة البرنامج).
- كل جلسة تبدأ باسترخاء لتحضير الأطفال للنشاطات المبرمجة .
- كما يجب أن يسود المناخ روح الدعابة، المرح و الفكاهة حتى لا يمل الأطفال ويتجاربون و يتكيفون مع النشاطات .
- إعطاء التعليمات بلغة واضحة و بسيطة مع التأكد من استيعاب الأطفال لها.
- تعزيز الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال الاتصال البصري و لغة الجسد لبناء الألفة مع الأطفال.

- تنتهي الجلسة بواجب منزلي يعمل الوالدان و الطفل على تطبيقه. ترسل نتائج مع الأطفال في الجلسة اللاحقة لمتابعة مدى التزام الطفل و تحسنه.
- توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة و البسيطة التي تتوفر عادة في المحيط والتي تخدم النشاطات كالكرات الملونة ، عجينة الصلصال ،أوراق و أقلام و ألوان .
- يستعمل أسلوب المكافآت المادية و المعنوية لتعزيز السلوكات الإيجابية و تشجيع الأطفال على التنافس، النشاط و الإبداع .
- بعد إنهاء البرنامج يعاد تطبيق المقاييس (مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه ومقياس القدرة الإبداعية) أي التطبيق البعدي للوقوف على مدى فعالية البرنامج.

7.6. إجراءات قبل البرنامج :

- يجب أن يطبق مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه على الأطفال (القياس القبلي)
- يجب تطبيق مقياس الإبداع (القياس القبلي) .
- تنظيم جلسة تمهيدية للبرنامج بغية تعريف الوالدين بالبرنامج، أهدافه و سير الجلسات.
- إشراك الوالدين في البرنامج و توعيتهم بالدور الجبار من خلال التنسيق عن طريق جداول المهمات التي توضح مدى التزام الأطفال بالتعاليم المطلوبة منهم و أدائهم لواجباتهم المنزلية .
- و لإعطاء نظرة أكثر تفصيلاً على محتوى الجلسات وضعنا عينة عن سير 10 جلسات من البرنامج الإرشادي (ملحق رقم16)، و ذلك لأن جلسات البرنامج تتميز بالمرونة و التكرار في النشاطات و الأهداف.

8.6. برنامج الواجبات المنزلية :

- يجب على الأسرة احترام جملة من الإرشادات و متابعة الواجبات المنزلية الواجب أدائها من طرف الأطفال، و من بين الإرشادات الواجب إتباعها:

- إتباع أسلوب المكافآت المادية و المعنوية عند تجاوب الأطفال أو التزامه بالتعليمات و الواجبات مهما كانت بسيطة.
 - إتباع أسلوب العقاب في حالة عدم التزام الطفل بالتعليمات و ذلك بحرمانه من الأشياء التي يحبها، إجلاسه على كرسي العقاب لمدة زمنية بسيطة ...إلخ .
 - التزام الأهل بالتعليمات و المثابرة بدون كسل أو تخاؤل .
 - إعطاء الأطفال فرصة ممارسة الأنشطة الحرة التي يرغبون فيها والتي تمكنهم من اكتساب الخبرات الضرورية و الفنية و ذلك بتوفير الجو الملائم و الوسائل الممكنة و التشجيع على الاستقلالية (الحوار و المناقشة) .
- و بما أنّ الهدف من هذا البرنامج الإرشادي هو التقليل من النشاط الزائد و تشتت الانتباه عن طريق تطوير قدرات التفكير الإبداعي، يجب أن تكون الواجبات المنزلية متدرّجة من الأسهل إلى الأصعب حتى يتمكنّ الطفل من أدائها و التعود عليها بسهولة كما يجب أن تتم في جوّ مرن و مرح لتزيد من رغبة الطفل في أدائها .
- و من أهم الواجبات المقترحة :
- (1) تناول وجبة العشاء مثلاً بدون النهوض من على الطاولة أو على الأقل النهوض مرّة واحدة .
 - (2) تقطيع الأوراق بالمقص قدر المستطاع .
 - (3) رسم أشياء تكون بسيطة في البداية ثم تبدأ في التعقيد مع مرور الوقت .
 - (4) مساعدة الأمّ في تحضير الطاولة مثلاً أو تزيين الكعك .
 - (5) طي الأوراق بطرق جديدة .
 - (6) استعمال أشياء في مواقف أو استعمالات غير مألوفة، مثال الصحن كقبة .
 - (7) تشكيل أشياء مختلفة انطلاقاً من الصلصال، ألعاب تركيبية و الوسائل المختلفة المتوفرة في البيئة .

(8) ممارسة حركات رياضية مختلفة و متنوعة من حركات الجمناز العقلي.

(9) إكمال قصص و تأليفها انطلاقاً من صورة معينة .

(10) استغلال كل الفرص المتاحة لإخراج الأطفال إلى الحقائق و المنتزهات و كذا

المرافق العامة ليكون في اتصال مباشر بالمشيرات التي تساهم في إنماء قدراته الإبداعية

(11) القيام بالاسترخاء (5 - 10) دقائق يوميا.

9.6. الإطار الزمني للجلسات الإرشادية :

يطبق هذا البرنامج الذي يضم 30 جلسة بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع (الاثنين الثلاثاء و الأربعاء من الساعة 7 و النصف صباحاً إلى غاية الساعة الثامنة)، اعتماداً على الإرشاد الجماعي لأفراد المجموعة التجريبية، و تمّ تحديد موعد الجلسات الإرشادية بعد التشاور مع مدير المؤسسة بناءً على ما يلي :

- اقتراح بعض الأولياء للفترة الصباحية حتى لا تتأثر مواعيد دخول و خروج الأطفال إلى البيت و المدرسة.

- تفضّل الفترة الصباحية قبل دخول الفصل لإعداد الأطفال للحصص الدراسية من خلال تنشيطهم ذهنياً و إعطائهم طاقة إيجابية .

- عدم تأثر الحصص الدراسية لأفراد المجموعة.

و تتراوح المدة الزمنية لكلّ جلسة من 20 إلى 30 دقيقة حسب نوعية النشاطات المقدّمة مع العلم أنّ تمارين الجمناز العقلي لا تستغرق أكثر من 5 دقائق إذ أنّنا نختار بعض التمارين في كل جلسة لكونها تسعى لنفس الأهداف، ونظراً لمرونة البرنامج و تكرار الجلسات التي تحتوى على تمارين الجمناز العقلي و بعض الأنشطة كالرسم و اللعب بالصلصال و مشاهدة قصص مصورة قصيرة لا تتعدى مدّتها الزمنية 3 دقائق .

10.6. الإطار المكاني للجلسات الإرشادية :

تمّ إجراء البرنامج الإرشادي في المدرسة الابتدائية "حفصة أم المؤمنين" ببوزريعة حيث عمل مدير المؤسسة على توفير قاعة وجدناها جد مناسبة لإجراء الجلسات الإرشادية على حسب الإمكانيات المتوفرة للمؤسسة ، إذ تتميز القاعة بما يلي :

- تتموقع القاعة في الطابق العلوي و بعيدة كل البعد عن الساحة بحيث لا يتأثر التلاميذ الآخرون بالتدريبات و لا يؤثرون في أفراد المجموعة التجريبية (لا يشتتون انتباههم).
- القاعة جد واسعة وتقريباً فارغة ممّا يسمح لأفراد مجموعة البحث بالتحرك بكل حرية، كما تحتوي على بعض الطاولات و خزانة لوضع الوسائل اللازمة للنشاطات .
- تتمتع القاعة بالإضاءة الجيدة و التهوية .

11.6. الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :

يعتمد هذا البرنامج على أساليب العلاج السلوكي المعرفي و كذا تقنيات الجمار العقلي و تقنيات تطوير التفكير الإبداعي ويعود هذا الاختيار إلى طبيعة أفراد العينة و الأهداف المرجو بلوغها.

ومن أهم هذه الأساليب نذكر :

- لعب الأدوار .
- التعزيزات المادية و المعنوية.
- المكافآت .
- جداول التعزيزات .
- جداول المهمّات .
- اللعب بالصلصال: تشكيل أكبر عدد ممكن من الأشكال الجميلة التي لم يصنعها أحد من قبل.

- سرد قصة: إعطاء عنوان أو نسج قصة جميلة أو إكمال قصة انطلاقاً من مقطع فيديو أو صورة.

- تخيل حل لمشكلة: يوضع الطفل في مأزق أو وضعية معينة و يُطلب منه إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول، مثلاً: وجدت مبلغاً من المال في الشارع، ماذا تفعل به ؟

- إيجاد حل لمشكل: عرض صورة تمثل حدث ما أو مشكل ما و الطلب من الأطفال إيجاد أكبر عدد من الحلول الممكنة للمشكل.

- الأخطاء السبعة: يعطى للطفل صورتين متشابهتين مع وجود 7 أخطاء في إحدى النسخ و يطلب منه البحث عن الأخطاء

- تركيب الأشكال (puzzles)

- تمرين نازا (NAZA) و هو من بين تقنيات البرمجة اللغوية العصبية و الذي يهدف إلى برمجة العقل اللاواعي . لكننا استعنا بهذه التقنية لإضفاء نوع من المرح على الجلسة عندما يتبقى بضع دقائق من الوقت المفروض للبرنامج و يتمثل التمرين أو بالأحرى اللعبة في نطق الحروف اللاتينية المكتوبة في السبورة بألوان مختلفة و القيام بحركات معينة تحددها الباحثة كرفع الرجل اليمنى أو اليسرى، التصفيق، القفز ... بحيث تكون الحركة موافقة للون الحرف . و كلما تقدّم الفرد في الحروف كلما أصبحت الحركات أكثر تعقيداً (مثلاً : التصفيق + القفز ...بعدها التصفيق + القفز + رفع اليد اليمنى مع محاولة أصدقائه تشتيت انتباهه ببث الفوضى و الضحك مثلاً) .

تمارين الجمباز العقلي : نستهلّ تمارين الجمباز العقلي بالحمية من خلال عمل تمارين

(ECAP) (ملحق رقم 17) .

- "E" Energy طاقة : ينصح عادة بشرب 1.5ل من الماء العذب يومياً أثناء

الامتحانات، للتركيز، فهو يعطي الطاقة و ينمي كل الإمكانيات المعرفية الدراسية.

الماء حامل للطاقة الكهربائية في كل الجسم و الدماغ و يمكننا أيضا من التخلص من السموم و يمثل 70 % من مكونات الجسم و 85% من مكونات الدماغ.

- "C" Clear الوضوح: وضع اليد على السرة و تنشيط النقاط التأبيرية الموجودة

في التجويف أسفل الرقبة بالضبط تحت عظام الترقوة لمدة 30 ثانية ثم نقوم بتغيير اليد. تساعد في القراءة و الكتابة و الرياضيات و تخفض الضغط البصري و تساعد على اجتياز خط الوسط.

- "A" Active النشاط: تحريك الركبة و اليد متعاكستين للأمام، للخلف على

الجانبين بسرعة أو ببطء مفيد في القراءة ، الفهم، الكتابة، السمع وينشط الجانبين الأيمن و الأيسر للجسم.

- "P" Positive تمرين إيجابي و حاضر: جالسا أو واقفا أو متكئا محافظا على

الوضعية لمدة دقيقة مع رفع اللسان إلى الحلق. اشبك الكاحلين و الرسغين مع ضم الأصابع و أدر اليدين لوضعهما على مستوى الصدر. فك اليدين و الرجلين مع جمع رؤوس الأصابع، يمكننا هذا التمرين من التركيز و يخلص من زيادة الطاقة و الجهد. يحدث توجه إيجابي و يزيد الانتباه .

كما أنّ هناك تمارين أخرى تساعد في اجتياز خط الوسط وتحسين التواصل بين فصي الدماغ نذكر منها

تمرين العداء الساكن : ينشط هذا التمرين فصي الدماغ معاً، و هو يمثل أفضل حركة تسخينية لجميع الأنشطة التي تتطلب اجتياز خط الوسط (قراءة كتابة).

تمرين الرسم التناظري: تتمي هذه الحركة الجانبية و الكتابة كما تساعد على استشعار الجانبين الأيمن و الأيسر و يمكننا من الاستمتاع بالكتابة.

- الهدف من الرسم على المرآة هو المرح و الاسترخاء و يمكن استعمال الأقلام أو الطباشير.

تمرين الثمانية النائمة: هذا التمرين يسهل التناسق البصري - الحركي و يحرر من التوتر أثناء الكتابة و هو مهم لضبط الكلمات و الإبداع.

تمرين الفيل: حركة الفيل تريح الرقبة و العينين تنشط عضلات الجذع التي قليلا ما تستخدم في المدرسة تساهم في تنمية السمع و الذاكرة و ضبط الكلمات.

دوران العنق: هذه الحركة تريح الرقبة و العينين كما تمكّن من اجتياز خط الوسط خاصة على مستوى الأذنين و تساعد في القراءة و الكتابة.

اتصال متقاطع: يمكّننا هذا التمرين من التركيز و يخلص من زيادة الطاقة و الجهد. يحدث توجه إيجابي و يزيد الانتباه و يساعد أثناء اجتياز الامتحانات و ينمي تقدير الذات.

نقطتي الإيجابية : يخلص هذا التمرين من القلق و يحدث توجه إيجابي و يزيد الانتباه و يساعد أثناء اجتياز الامتحانات و ينمي تقدير الذات.

المستمع: تدليك الأذنين يساعدنا على حسن الاستماع لأصواتنا (قراءة ، حديث ، غناء).

كما يوضح الصوت الداخلي الذي يمكننا من التفكير و التحليل.

تثاؤب الطاقة: التثاؤب انعكاس طبيعي يهدف إلى حمل الطاقة و الدم إلى عظام الجمجمة ، تمكن من توازن عظام الجمجمة و تخفيف التوتر في الرأس و الفكين و ترطيب العينين.

تنمي القدرة على القراءة و الكتابة و التحدث أمام الجمهور.

نقطتي الأرض: تساعد هذه النقاط التأبيرية على التركيز على ما نفعل و النظر إلى أسفل (أعمال مكتبية، قراءة)، العمل على جداول (رياضيات) ، المرور من القريب إلى البعيد (

من الكراس إلى السبورة).

نقطتي التوازن: تدليك هذه النقاط التأبيرية تنشط الأذن الداخلية.

هذا التمرين مطلوب عند القيام بأعمال تتطلب النظر عن قرب (أعمال مكتبية) تساعد

على التوازن و التركيز .

الأرجل الثابتة: هذا التمرين يمدّد مجموعة من العضلات و يضمن للجسم الثبات و الرسوخ. المرونة أساسية في التوازن. التنظيم و التمرکز يعملان على التركيز و الفهم.

يساعد على الاتصال و الفهم و التركيز بشكل أفضل.

المحلق: إن تمديد العضلات العلوية للجسم تمكّن من تحقيق الانتباه بشكل أفضل، و يتدخل في ميكانيزمات التركيز و التعبير عن الذات و التوازن.

اليدين الممدودتين: هذه حركة لتمديد العضلات العلوية للقفص الصدري و الأكتاف التحضرب العضلي الصحيح أمر ضروري لكل الأنشطة.

الرجل المشدودة: هذه الحركة تحرّر من رد الفعل الفيزيولوجي للضغط الذي يجذبنا إلى الخلف حيث يمكننا هذا التمرين من التحرك إلى الأمام و التركيز على ما نفعل كما ينمي الاتصال و التعبيرين الشفوي و الكتابي.

البومة: تحرّر حركة الاستلقاء هذه من التوتر الناتج عن كثرة العمل و الجلوس أمام المكتب أو الكمبيوتر لمسافة قصيرة. كما تنمّي هذه الحركة الاستماع و الذاكرة

التنفس البطني: أثناء القيام بجهد أو التعرض لموقف ضاغط نميل إلى حبس التنفس و هذا بمثابة مكبح للتعلّم و في هذه الحركة تمرن على استمرار التنفس عوض إيقافه أثناء القيام بأنشطة مدرسية و زيادة في التركيز. كما تمكن من الاسترخاء و القراءة الجهرية بشكل أفضل.

الدراجة: تساعد هذه الحركة المتقاطعة تنشيط جانبي الجسم و الدماغ ممّا ينتج وعيًا أفضل بخط الوسط و بالعضلات العلوية.

الفقمة: إنّ العمل في المكتب و الجلوس أمام شاشة التلفاز أو الكمبيوتر تجعلنا نميل إلى الأمام و لا نستعمل بشكل كاف العضلات الباسطة للعمود الفقري و الجذع.

تخيل: يمرن تخيل الحرف X فصي الدماغ كيف يعملان معا بتأزر. يطبق هذا التمرين أثناء الامتحان، التدريب الرياضي و يساعدنا على استشعار التواصل.

تقييم البرنامج: لتقييم البرنامج الإرشادي المقترح سنقوم باستقصاء مدى فعاليته و ذلك من خلال معرفة الفروق بين متوسطات القياسات القبلية و البعدية لمقياس (SNAP. IV) واختبار "تورانس" للعينتين التجريبية و الضابطة .

- كما سنقوم بعرض دراسة حالتين للوقوف على مدى تحسن السلوك لديهما .

12.6. الأدوات الإحصائية المستخدمة:

بغية الحصول على نتائج كمية لتفسيرها حسب الطرح النظري و الدراسات السابقة يتوجب علينا أن نقوم بالتحليل الإحصائي للبيانات التي تحصلنا عليها بعد تطبيق المقياسين على أفراد العينة، قمنا بتفريغ النتائج في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة 18 وكذلك برنامج Excel، وهذا بعد ترميز استجابات أفراد المجموعة، كما استعنا بالأساليب الإحصائية التالية :

- حساب المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- حساب الثبات عن طريق "ألفا كرونباخ".
- حساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط "R" بين البنود و الدرجة الكلية.
- استخدام اختبار "ليفنز F" للتأكد من تجانس التباين
- حساب مربع ايتا (μ^2) لمعرفة حجم فعالية البرنامج الإرشادي المقترح .
- استخدام اختبار "T" لدلالة الفروق بين المتوسطات بهدف معرفة الفروق بين درجات الأفراد في المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي و البعدي لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

خلاصة:

تطرق هذا الفصل إلى الإجراءات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية .
 كما تناولنا المنهج العلمي المستخدم في الدراسة ومجموعة البحث وأدواته والأسلوب الإحصائي المعتمد في تنظيم وتحليل البيانات.
 ويتناول الفصل الموالي عرض نتائج الدراسة الأساسية وتحليلها ومناقشتها للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

الفصل السادس:

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد:

بعدما تعرّفنا في الفصل السابق على أهمّ الخطوات المنهجية التي تبنتها الباحثة، يتضمّن هذا الفصل الإجابة على التساؤل الأساسي للبحث و المتمثل في مدى فعالية البرنامج المقترح في خفض درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه و زيادة القدرات الإبداعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث سنتطرّق إلى عرض مختلف نتائج الدراسة الحالية ، وهذا بعد معالجة المعطيات باستخدام برنامج (SPSS) حسب ما تتطلبه فرضيات البحث الحالي . كما ستقوم الباحثة بمناقشة النتائج و إرفاقها بالتحليل في ضوء ما جاءت به الدراسات السابقة وأدبيات الإطار النظري .

بالإضافة إلى ذلك سيتمّ عرض :

- خاتمة البحث.

- الاقتراحات.

1. عرض نتائج تحليل الفرضية العامة الأولى :

للإجابة على التساؤل الأول و الذي يتعلّق بمدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في التّخفيف من أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه. سنقوم باستقصاء صحّة الفرضية العامة الأولى و التي تنصّ على أنّ البرنامج الإرشادي المقترح فعّال في التّخفيف من درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى أفراد العيّنة التجريبية للبحث .

و نظراً لتبني المنهج التجريبي في هذه الدراسة اعتماداً على التصميم (اختبار قبلي-بعدي مع عينة ضابطة) كما سبق ذكره في فصل منهجية الدراسة، و الذي يُعتبر من بين أدقّ التصميمات التجريبية يتحمّم علينا معالجة الفرضيات الجزئية 1، 2 ، 3 و 4 لمعرفة مدى تحققّ الفرض العام الأول .

1.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الأولى:

تنصّ الفرضية الأولى على ما يلي:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لكل من العيّنة الضابطة و التجريبية في القياس القبلي

لمعالجة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس SNAP نسخة الأولياء و المعلمين للقياس القبلي للعينتين .

ولمعرفة مدى تجانس المجموعتين كخطوة أولى لتحديد نوع اختبار (T-test) الواجب استخدامه، قمنا باستخدام اختبار (Levene) للتجانس و جاءت النتائج كما يلي :

اختبار Levene للتجانس				العينات
مستوى الدلالة		F		
أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	
0.17	0.19	2.02	5.56	الضابطة
				التجريبية

جدول رقم (18): نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس القبلي

نلاحظ في الجدول أنّ قيمة (F) غير دالّة، و بالتالي فالمجموعتان متجانستان بالنسبة لنسخة الأولياء و المعلمين، و منه سنستخدم اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة. و الجدول الموالي يوضّح نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة لمقارنة فروق درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس القبلي.

مستوى الدلالة		درجة الحرية		قيمة T		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		العينات		المجموعة
أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	
0.91	0.37	14	14	-0.11	-0.91	0.31	0.10	1.92	2.11	8	8	الضابطة
						0.21	0.13	1.90	2.16	8	8	التجريبية

جدول رقم (19): نتائج T لدلالة الفروق في درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس القبلي .

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس SNAP نسخة الأولياء و المعلمين للقياس القبلي للعينتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي على نسخة المعلمين للعيينة الضابطة (2.11) بانحراف معياري قدره (0.10)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية (2.16) بانحراف معياري قيمته (0.13). أمّا قيمة (T) فقد بلغت (-0.91) و هي قيمة غير دالة إحصائية. أمّا بالنسبة لنسخة الأولياء فقد بلغ المتوسط الحسابي للعيينة الضابطة (1.92) بانحراف معياري قدره (0.31) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية (1.90) بانحراف معياري قيمته (0.21) في حين بلغت قيمة (T) (-0.11) و هي قيمة غير دالة إحصائية أيضاً. و هذا ما يؤكّد عدم وجود فروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي .

1.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثانية:

تنصّ الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي:

يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لأفراد العينة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي .

لمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس (SNAP) لكلّ من نسخة الأولياء والمعلمين للقياس القبلي و البعدي للعيينة التجريبية .

وفيما يلي جدول عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

مستوى الدلالة		درجة الحرية		قيمة T		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		العينة		
أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	
0.05	0.01	7	7	2.35	3.71	0.21	0.13	1.90	2.16	8	8	القياس القبلي
						0.36	0.24	1.62	1.75	8	8	القياس البعدي

جدول رقم (20): نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة التجريبية قياس قبلي- بعدي

بالنظر إلى الجدول أعلاه ، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للعينة التجريبية نسخة الأولياء قد بلغ متوسطه الحسابي (1.62) بانحراف معياري يعادل (0.36) كما نجد أنّ قيمة (T) تساوي (2.35) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و عن نسخة المعلمين نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يساوي (1.75) بانحراف معياري يبلغ (0.24). أمّا قيمة (T) فتساوي (3.71) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). ممّا يعني وجود فروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس (SNAP) لكل من نسخة الأولياء والمعلمين للعينة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح وكانت لصالح نتائج القياس القبلي . و لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي، سنقوم بحساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (μ^2) ، من خلال حساب المعادلة التالية:

$\mu^2 =$	T^2
	$t^2 + df$

واعتمدت الباحثة مستويات حجم التأثير كما ورد في (عفانة، 2000) نقلا عن (حنان خليل محمد المدهون، 2012، ص114) وهي كالتالي:

نوع المقياس	مستويات حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا (μ^2)	0.01	0.06	0.14

جدول رقم (21) : قيم (μ^2) و مستويات حجمها

و الجدول الموالي يوضح قيم (T) و مربع (μ^2) و حجم تأثير البرنامج الحالي.

مقياس SNAP	قيمة (T)	مربع إيتا	حجم التأثير
نسخة الأولياء	2.35	0.19	كبير
نسخة المعلمين	3.71	0.66	كبير

جدول رقم (22) : قيم (T) و نتائج حساب (μ^2)

يتضح من الجدول السابق أنّ حجم تأثير البرنامج الحالي كبير من وجهة نظر الأولياء و المعلمين انطلاقاً من قيم مربع ايتا التي بلغت على التوالي (0.19)، (0.66) وهذا يعني أنّ البرنامج الإرشادي المقترح له تأثير كبير في خفض درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه عند المجموعة التجريبية للبحث الحالي.

3.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لكل من العينة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

لاستقصاء هذه الفرضية سنستخدم اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس (SNAP) نسخة الأولياء و المعلمين للقياس البعدي للعينتين .

ولمعرفة مدى تجانس المجموعتين كخطوة أولى لتحديد نوع اختبار (T-test) المناسب

، قمنا باستخدام اختبار (Levene) للتجانس الموضحة نتائجها في الجدول الموالي:

اختبار (Levene) للتجانس				العينات
مستوى		F		
أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	
0.49	0.05	5.50	5.51	الضابطة
				التجريبية

جدول رقم (23) : نتائج اختبار (Levene) لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس البعدي

نلاحظ في الجدول أن قيمة (F) غير دالة بالنسبة لنسخة الأولياء و بالتالي فالمجموعتان متجانستان. و عليه الاختبار المناسب هو اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة. أما بالنسبة لنسخة المعلمين، فقيمة (F) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و منه سنستخدم اختبار (T-test) للعينات المستقلة غير المتجانسة.

و الجدول الموالي يوضح نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمقارنة فروق درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس البعدي .

المجموعة	العينه		المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة T		درجة الحرية		مستوى الدلالة	
	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء
الضابطة	8	8	2.13	1.99	0.08	0.36	-4.17	-2.23	14	14	0.01	0.05
التجريبية	8	8	1.75	1.62	0.24	0.30						

جدول رقم (24): نتائج T لدلالة الفروق في درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه للعينتين في القياس البعدي .

من خلال الجدول نلاحظ أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس SNAP نسخة الأولياء والمعلمين للقياس البعدي للعينتين الضابطة والمستقلة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي على نسخة المعلمين للعيّنة الضابطة (2.13) بانحراف معياري قدره (0.08)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العيّنة التجريبية (1.75) بانحراف معياري قيمته (0.24)، أمّا قيمة (T) فقد بلغت (-4.17) و هي قيمة دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، أمّا بالنسبة لنسخة الأولياء فقد بلغ المتوسط الحسابي للعيّنة الضابطة (1.99) بانحراف معياري قدره (0.36)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العيّنة التجريبية (1.62) بانحراف معياري قيمته (0.30) في حين بلغت قيمة (T) (-2.23) و هي قيمة دالّة إحصائيا أيضا عند مستوى الدلالة (0.05) ، و هذا ما يؤكّد تحقّق الفرضية بوجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي .

4.1. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على الآتي:

لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لأفراد العينة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي .

اعتمدنا على اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لمعالجة هذه الفرضية من أجل مقارنة الفروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس (SNAP) لكل من نسخة الأولياء والمعلمين للقياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة و المبيّنة نتائجها في الجدول الموالي :

مستوى الدلالة		درجة الحرية		قيمة T		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		العينة		
أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	أولياء	معلمين	
0.23	0.32	7	7	-1.29	1.07	0.31	0.13	1.92	2.16	8	8	القياس القبلي
						0.30	0.81	1.99	2.13	8	8	القياس البعدي

الجدول رقم (25) : نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة

للمجموعة الضابطة قياس قبلي - بعدي

انطلاقاً من النتائج المبوبة في الجدول رقم (25) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للعينة الضابطة نسخة الأولياء قد بلغ 1.99 بانحراف معياري يعادل 0.30 . كما نجد أنّ قيمة (T) تساوي (-1.29) وهي قيمة غير دالة إحصائياً . أمّا بالنسبة لنسخة المعلمين، نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يساوي 2.13 بانحراف معياري يبلغ 0.81 .

أما قيمة (T) فتساوي (1.07) وهي قيمة لا دلالة لها إحصائياً، و هذا يعني عدم وجود فروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس SNAP لكل من نسخة الأولياء والمعلمين للعيينة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي.

5.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

انطلاقاً من نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الأولى توصلنا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه للقياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة . حيث بلغت قيم (T) بالنسبة لنسخة الأولياء و المعلمين على التوالي (-0.91) و (-0.11) و هي قيم غير دالة إحصائياً . أي أنّ أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية يعانون من اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه بنفس الدرجة و إن وجدت فروق فهي لا ترقى لدرجة الدلالة الإحصائية و يمكن إهمالها . ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من اختيار الباحثة لأفراد مجموعة البحث ممن تحصلوا على أعلى درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس (SNAP) لكل من نسخة الأولياء و المعلمين في القياس القبلي و ذلك لضمان التجانس بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة مما يسمح بإجراء المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي ، وبالتالي فإنّ أي تحسّن يمكن أن يظهر على درجات المجموعة التجريبية على مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه في القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي) يمكن إرجاعه إلى فعالية وتأثير البرنامج الإرشادي وليس إلى أي متغيرات دخيلة. و تعتبر هذه النتيجة عاملاً مطمئناً بوجود درجة كبيرة من التكافؤ بين المجموعتين . كما أنّه من خصائص التصميم التجريبي المتّبع (اختبار قبلي- بعدي مع عينة ضابطة) و الذي يهدف إلى ضمان أكبر قدر ممكن من الدقة.

6.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

فيما يخص تحليل الفرضية الثانية فقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي و القياس البعدي لأفراد العينة التجريبية على مقياس SNAP لصالح القياس البعدي . حيث بلغت قيم (T) (2.35) بالنسبة لنسخة الأولياء وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) ، وعن نسخة المعلمين بلغت قيمة (T) (3.71) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

و يمكن عزو هذه النتيجة إلى الدور الذي لعبه البرنامج الإرشادي في إحداث الفروق بين المجموعتين وإلى مختلف تقنياته المعرفية السلوكية، والنشاطات وتدريبات الجباز العقلي التي تلقاها أفراد العينة التجريبية ، و جاءت نتائج هذه الدراسة لتؤيد ما توصلت إليه دراسات العديد من الباحثين نذكر منهم دراسة كل من (ختام أبو شوارب 2013، Peters 2002، فوزية محمدي 2011، مفيدة بن حفيظ 2014، صفية قاسي عيسي 2012، أمينة الشلبي 2009، ضياء منير 1987، ...).

و يمكن التأكيد هنا على قابلية الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه للتحسن و تغيير السلوك السلبي إلى إيجابي إذا تمّ الاعتناء بهم والتكفل بمشكلاتهم النفسية و السلوكية من خلال بناء برامج تتبنى مختلف التقنيات الإرشادية المعرفية و نشاطات و فنيات أخرى .

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تعاون أفراد المجموعة التجريبية و فضولهم الكبير و شغفهم للاستفادة من جلسات البرنامج ، حيث بدا ذلك واضحاً من خلال استيقاظهم مبكراً وحضورهم في الصباح الباكر دون عناء، بل منهم من كان يصل قبل وصول الباحثة تعبيراً منهم عن استمتاعهم بالجلسات التي كان يغلب عليها طابع اللعب و الأشغال اليدوية النصف موجهة حتى نترك مجالاً للإبداع والتعبير عن الذات .

و قد خاض في موضوع تعديل السلوك للأطفال المصابين بفرط الحركة و تشتت الانتباه العديد من الباحثين، حيث بيّن الإرث النظري في هذا المجال أنّ للتقنيات المعرفية السلوكية كالتعزيزات المادية و المعنوية وجدول المهمّات و التغذية الراجعة تساهم بدرجة كبيرة في تغيير و تعديل سلوك الأطفال و تشكيل سلوكيات أكثر توافقاً، و هذا ما عملت الباحثة على توفيره خلال جلسات البرنامج و التمسّت من الأولياء للاهتمام به في البيت حتى يكون هناك استمرارية و أثر ايجابي واضح . كما لا يمكننا إغفال برنامج التربية الحركية و المتمثلة في الجمباز العقلي. فقد أبدى أفراد المجموعة التجريبية استغرابهم من الحركات في البداية، لكن سرعان ما اعتادوا عليها و أتقنوها لترافقهم إلى البيت أيضا في إطار الواجبات المنزلية .

7.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

أظهرت نتائج تحليل الفرضية الثالثة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه للقياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة. إذ بلغت قيمة (T) بالنسبة لنسخة المعلمين (-4.17) و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) . أمّا بالنسبة لنسخة الأولياء فقد بلغت قيمة (T) (-2.23) و هي قيمة دالة إحصائية أيضا عند مستوى الدلالة (0.05) .

و إن دلّت هذه النتيجة على شيءٍ إنّما تدلّ على مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في إحداث تأثير ايجابي أدّى إلى خفض درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية و تحسّن سلوكها . بينما لم نلمس هذا الأثر (من خلال نتائج تحليل معطيات القياسات القبلية و البعدية) لدى أفراد المجموعة الضابطة و ذلك لعدم خضوعها لجلسات البرنامج الإرشادي المطبّق و عدم استفادتها من فنياته و نشاطاته .

و تعزو الباحثة ما أشارت إليه النتيجة إلى التقنيات و الفنيات التي استفاد منها أفراد المجموعة التجريبية بدرجة كافية لإحداث الفرق في السلوك ذو دلالة إحصائية مقارنة بسلوك

أفراد المجموعة الضابطة الذي لم يتغير و ظلّ كما هو مصدر شكوى الأولياء و المعلمين. و تتفق هذه النتيجة مع النتائج المتوصل إليها من خلال دراسة كل من (ختام أبو شوارب 2013، دراسة Peters 2002، فوزية محمدي 2011 ، مفيدة بن حفيظ 2014، صفية قاسي عيسي 2012 ، أمينة الشلبي 2009 ، ضياء منير 1987...). .

كما تؤكد الباحثة مرّة أخرى على أهميّة البرامج الإرشادية باختلاف تقنياتها في إعطاء دفعة قويّة لتغيير سلوك الأطفال من ذوي فرط الحركة و تشتت الانتباه . و الدليل على ذلك ما توصّلت إليه الدراسات المختلفة باختلاف فنياتها و بالإجماع (على حدّ علم الباحثة) في إحداث فروق واضحة في السلوك قبل و بعد البرنامج .

فالفنّيّات و النشاطات المستخدمة التي تبناها البرنامج الإرشادي المقترح و التي تفاعل معها أفراد المجموعة التجريبية أثبتت نجاعتها في خفض مستوى فرط الحركة و تشتت الانتباه لديهم، و زاد من تركيزهم و انتباههم و كذا إصغائهم لما يُطلب منهم . و من بين هذه النشاطات بالإضافة إلى التقنيات المعرفية السلوكية، إيجاد الأخطاء السبعة في الصور ، تركيب الصور (puzzles) ، تصميم أشياء معينة بعجينة الصلصال ... زد على ذلك دور برنامج الجمباز العقلي و مختلف حركاته المتكوّنة أساسا من تقنيات الاسترخاء تقنيات (اليوقا) والجمباز بالإضافة إلى ضرورة شرب الماء و التنفس البطني السليم . فاتّحاد كل هذه التقنيات خلق جوّاً أقلّ ما يقال عنه أنّه جدّ ممتع و مرح يعمل على شحن الفرد بطاقة إيجابية تجعله يشعر بالتوازن و النشاط طوال اليوم . كما تجدر الإشارة إلى أنّ عامل الإرشاد الجماعي الذي يفتح المجال للتفريغ الانفعالي و زيادة الثقة بالنفس من خلال إشعار الفرد أنّه ليس وحده فقط من يعاني من الاضطراب من بين أهم العوامل التي تسرّع عملية إحداث تغير في السلوك.

8.1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

انطلاقاً من تحليل النتائج المبوبة في الجدول رقم (25) ، نستنتج أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه على مقياس (SNAP) لكل من نسخة الأولياء و المعلمين للعيّنة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي . حيث نجد أنّ قيمة (T) تساوي (-1.29) لنسخة الأولياء وهي قيمة غير دالة إحصائياً . أمّا بالنسبة لنسخة المعلمين فقد بلغت قيمة (T) (1.07) وهي قيمة لا دلالة لها إحصائياً . و يمكن تفسير هذا بأنّ المجموعة الضابطة لم تحظ بجلسات البرنامج الإرشادي ولم تستفد من الفنيات و النشاطات التي أثرت تلك الجلسات الإرشادية.

جاءت هذه النتيجة حسب ما تمّ توقعه، إذ أنّ درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس SNAP لكل من نسخة الأولياء و المعلمين بقيت مرتفعة . بل هناك بعض الأفراد من زادت درجاتهم على المقياس، وهذا راجع لعدّة عوامل لعلّ من أهمها أنّ التطبيق البعدي للمقياس كان في الفصل الثالث من السنة الدراسية أي نهاية السنة الدراسية و التي تتميز بازدياد الضغوط على كل من التلاميذ و المعلمين . بالإضافة إلى ذلك ، وانطلاقاً من خبرة الباحثة في مجال التعليم و الواقع المعيش يبدأ الملل بإسدال ستاره على معظم التلاميذ نتيجة التعب و اشتغال بؤادر الصيف و العطلة فتزيد بذلك نسبة أعمال الشغب و الرغبة في المرح و التسلية عند عدد كبير من التلاميذ لكسر الجوّ السائد . كما أنّ بعض المواد القانونية التي تمنع عقاب التلاميذ بأي شكل من الأشكال من طرف المعلمين و منع طردهم في مرحلة الابتدائية إلى غاية السن 16 زاد من جرأة التلاميذ وتطاولهم أحياناً على المشرفين التربويين . فما بال التلاميذ الذين يعانون من فرط الحركة و تشتت الانتباه في مثل هذه الظروف علاوة على الخصائص السلوكية التي تميّزهم ؟

فحسب (ختام أبو الشوارب، 2013) إنّ السلوك العدواني و ضعف الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين و القلق و تقلّب الحالة المزاجية و انخفاض مفهوم الذات و نقص

الدافعية للدراسة و انتشار صعوبات التّعلّم، تعتبر من أهم خصائص التلاميذ ذوي فرط الحركة و تشتت الانتباه . و هذه السلوكات تجعل المحيطين بهم ينبذونهم و بالتالي لا يستطيعون أن يتوافقوا اجتماعيا مع البيئة المحيطة بهم ممّا يؤدّي إلى التفاعل السلبي بينهم و بين آبائهم و زملائهم و بالتالي يصبحون أكثر تمرّداً و عصيانا لأوامر معلمهم .

و قد لمست الباحثة ذلك شخصيا عند أفراد العيّنة الضابطة من مدرسة " الصومام " عند تطبيق القياس البعدي لاختبار " تورنس " للتفكير الإبداعي، حيث صعب عليها إقناعهم بأداء النشاطات في جوّ هادئ ممّا استدعى تدخّل المدير لفرض تجاوبهم . و قد توضّح فيما بعد للباحثة سبب تخوفهم من أداء نشاطات الاختبار، حيث تمّ تخويفهم أو تهديدهم من قبل بأنّه سيتم طردهم أو تحويلهم إلى مؤسّسة تربوية أخرى بناء على الخبرة النفسية التي ستقدّمها الباحثة، و هذا طبعا راجع إلى سلوكهم غير المقبول داخل القسم . كما عبّر المدير من استيائه و استياء المعلمين من سلوكاتهم التي عجزوا عن كبحها أو تقليلها على الأقل لعدم مبالاة هؤلاء التلاميذ بالوسائل و التدابير العقابية و كذا عدم اكتراثهم بنتائجهم الدراسية .

انطلاقاً ممّا سبق، تتضح الحاجة الماسّة إلى التكفّل بهذه الفئة من التلاميذ من خلال إدماجهم في برامج إرشادية تعمل على تعديل سلوكهم و مساعدتهم على تحقيق التوافق بالاعتماد على أساليب وتقنيات الإرشاد المعرفية السلوكية و النشاطات المسليّة و الحركات الرياضية التي ستساهم حتماً في تخفيف درجة الحركة غير الهادفة و العدوانية عند هذه الفئة ، و بالتالي تقطع الطريق أمام بعضهم للانحراف و البحث عن وسائل غير شرعيّة وعدوانية لتفريغ الشحنات الزائدة من الطاقة .

9.1. مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى :

انطلاقاً من تحليل نتائج الفرضيات الجزئية الأربعة الأولى يمكننا القول أنّ هناك تغييراً ملموساً لدرجات فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية، بينما بقيت درجات فرط الحركة و تشتت الانتباه في نفس المستوى عند أفراد المجموعة الضابطة.

و بهذا نستنتج أنّ الفرضية العامة الأولى قد تحققت، أي أنّ البرنامج الإرشادي المقترح فعال في التقليل من درجة أعراض اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه. و جاءت هذه النتائج لتؤيد ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة (فوزية محمدي 2011، مفيدة بن حفيظ 2014، ختام أبو الشوارب 2013، صفية قاسي عيسي 2012 ، أمينة الشلبي 2009 ...) كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (صافيناز أحمد كمال، 2009) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرامج الإرشادية و العلاجية في خفض اضطرابات الانتباه لدى الأطفال من خلال مراجعة 15 برنامجاً في رسائل للماجستير و الدكتوراه والبحوث المنشورة في المجالات العلمية، و باستخدام ما وراء التحليل (Meta- Analysis) ، وأسلوب حجم التأثير (Effect Size) كمدخل لتقويم فاعلية هذه البرامج، حيث توصلت إلى أنّ أكثر الاستراتيجيات الإرشادية و العلاجية المستخدمة في هذه البرامج هي: الإرشاد الأسري، أساليب و فنيات تعديل السلوك (التعزيز، النمذجة، المناقشة، أداء الأدوار، التلقين، تكلفة الاستجابة، الانتباه، الأداء الحركي، الدافعية، و الواجبات المنزلية) واستراتيجيات ما وراء المعرفة، فنيات التحكم الذاتي، التعليمات الذاتية، المهارات الاجتماعية و التدريب على الضبط الذاتي. و كانت نتائج معظم البرامج المطبقة ذات فعالية و تعزو الباحثة هذه الفعالية إلى التقنيات المعرفية السلوكية المختلفة وحركات الرياضة الذهنية التي وظيفتها في البرنامج الإرشادي المقترح. حيث ساعدت الأدوات، والأساليب المستعملة و المنتقاة بعناية، وفق ما توصلت إليه الدراسات السابقة في تعديل السلوك . كما راعينا الخصائص النفسية السلوكية و كذا المعرفية لأفراد عينة البحث. فالطابع العام الغالب على جلسات البرنامج تميّز باللعب و الحركة و كذا ممارسة بعض النشاطات اليدوية الممتعة و المتنوعة التي تستهوي الأطفال (اللعب بعجينة الصلصال، تركيب الصور، البحث عن الأخطاء السبعة و مشاهدة الرسوم المتحركة ...)، بالإضافة إلى ذلك عملت الباحثة على تطبيق برنامج الجميز العقلي و الذي يتمثل في مجموعة من التقنيات

المستوحاة من (اليوقا)، بعض الحركات الرياضية، التأمل، الاسترخاء و شرب الماء بكميات معتبرة . فقد أكدت العديد من الدراسات كما ذكرت (صافية قاسي عيسى، 2011).
مثل دراسة (ابتهاج طلبة، 1996) حول فعالية برنامج التربية الحركية على النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، و كانت أهم نتائج هذه الدراسة أنّ برنامج الأنشطة الحركية المستخدم له تأثير إيجابي في خفض مستوى النشاط الزائد للأطفال المعاقين ذهنيا، كما أدّى إلى تحسّن ملحوظ في السلوك التكيفي لديهم كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (دومان ديلاكاتو)، حيث استخدم أسلوباً علاجياً سمّاه أسلوب دومان - ديلاكاتو (Domman – Delacato) في النشاط الزائد و عسر القراءة، و تتمثل خطواته العلاجية في أن يقوم الطفل في أسلوب منظم بعمل تدريبات الحبو و الزحف على البطن كما يفعلها أطفال السبع شهور، و ينفذ هذا البرنامج أربعة مرّات يوميا، سبعة أيام في الأسبوع. (صافية عيسى، 2011، ص148).

و يعود تبني الباحثة لبرنامج الجمباز العقلي بالإضافة إلى التقنيات السلوكية المعرفية إلى افتراض أنّ الخلل الوظيفي في الفص الجبهي من أهم أسباب اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و أنّ هذا النوع من الحركات يعمل على تحسين كهربائية المخ و ضمان تناسق العمل بين فصي المخ الأيمن و الأيسر .

و ترى (Ulla Ek) نقلا عن (Barkley, 1997) أنّ الخلل المعرفي الذي يميّز فئة ADHD مرتبط بشكل مباشر بالعجز المعتبر في الوظائف التنفيذية التي تعتبر وظائف أساسية في عملية حل المشكلات و السلوك. كما توصّل (مدني يحي، 2011) إلى أنّ الأطفال المصابين ب ADHD لديهم مشكل في الشحنة المعرفية و تكييف الطاقة المعرفية، حيث يجدون صعوبة في ضبط قدراتهم الذهنية مع كلّ تغير في كيفية التقديم،

و قد استشهد بتفسير نموذج (Wicken) الذي يشير إلى وجود خلل وظيفي في تسيير و توزيع مصادر الطاقة المعرفية الخاصة بمتطلبات الوضعية الجديدة و التي تعزى إلى بطء في سرعة المعالجة.

و تجد الباحثة نفسها منجذبة إلى رأي (Draganski et al, 2004) القائل أنّ الجانب البيولوجي للجسم ليس قدرًا محتوما علينا. فحسبه، لا يمكن للجانب البيولوجي أن يحد من قدرتنا على التعلّم بل بإمكان التعلّم و التدريب (الحركات الرياضية) أيضا التأثير على بيولوجيا الجسم. فرغم أنّ عدد الخلايا العصبية التي نملكها لا تتغير بدرجة كبيرة خلال مراحل الحياة المختلفة، إلا أنّ الدراسات المختلفة أظهرت أن الخبرات التي نتعلّمها تعمل على زيادة الروابط المشبكية التي تربط الخلايا العصبية، ممّا يسمح بتغيير بنية المخ انطلاقاً من الخبرات و المهارات التي يتعلّمها الفرد.

و تعتقد الباحثة أنّ أهم العوامل التي تفاعلت مع بعضها لتساهم في إحداث الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي المقترح تتمثل في ما يلي :

- التقنيات المعرفية السلوكية و النشاطات التي تحفّز عمل الذاكرة العاملة و الانتباه بالإضافة إلى حركات الجمباز العقلي .
- عوامل سوسيو اقتصادية .
- فعالية الإرشاد الجمعي .
- الفعالية الذاتية للمرشد .
- دور الأولياء .

و نظراً لأهمية موضوع تقنيات الإرشاد المعرفي السلوكي و الحركات الفيزيائية المختلفة كالرياضة و اللعب في تحسين الجوانب المعرفية و السلوكية للأطفال، ارتأت الباحثة إغناء المناقشة بعدد من الدراسات العلمية التي تهتمّ بإلقاء الضوء على الموضوع و التقنيات المستعملة في البرنامج .

من المعروف أنّ التمارين الفيزيائية تعمل على تقوية عضلة القلب و بناء نسيج عضلي قوي و متناسق، كما تعمل على ضمان مرونة المفاصل و صلابة العظام، أمّا الناحية العصبية والمعرفية فقد اتجهت العديد من الدراسات الحديثة إلى استكشاف مفعول التمارين الفيزيائية على الدماغ و العمليات العقلية حيث يؤكّد (Bad A. Roy, 2014) أنّ التدرّب و التمرّن على الحركات الرياضية تتعكس آثاره الايجابية من خلال الزيادة الملحوظة في قطر الأوعية الدموية الدماغية و تحسين عملية النّقل العصبي في المشابك . كما تعمل على تحسين المزاج بل أكثر من ذلك تعتبر بمثابة مضادات اكتئاب طبيعية، بالإضافة إلى ذلك تزيد من حجم الذاكرة و التعلّم و كثافة المخ.

حيث يؤكّد (Edward Hallowell, 2010) أنّه أثناء القيام بحركات رياضية مثل المشي، الجري، القفز... الخ يقوم الدماغ بتحرير العديد من الوسائط الكيميائية المهمّة بكميات كبيرة مثل (endorphin) الذي يعمل على ضبط المزاج و الشعور بالسعادة، كما يزيد من نسبة Dopamine و Norepine و Serotonine و التي تساهم في زيادة درجة عمليات الانتباه و التركيز، و هي من العمليات التي تشهد قصوراً كبيراً عند فئة الأطفال المصابين بـ ADHD .

كما يمكن أن تكون الحركات الرياضية في شكل لعب منظم و ممتع و الذي بدوره يساهم بدرجة كبيرة في النمو المعرفي و الاجتماعي للأطفال.

فحسب (Jaak Penksepp, 2007) نظراً لأهميّة اللعب كعملية تساهم في البناء الجيني للعقل الاجتماعي و وظائفه، تسعى صغار كل أنواع الثدييات إلى تحقيق هذه الرغبة الغريزية. فالأبحاث التي أجريت على العديد من أصناف الثدييات تدعّم الرأي القائل أنّ اللعب كوظيفة طبيعية عند الحيوانات، تسهّل عملية النضج السلوكي. كما يفترض (Jaak Penksepp) أنّ فشل المجتمعات المعاصرة في توفير الفرص المناسبة و الكافية لتحقيق

الرغبة الأولية في اللعب النابع من عمق الطبيعة الإنسانية، يمكن أن يكون من العوامل المساعدة في تزايد نسب ADHD.

فقد استقصى (Elahe Robaie,2015) أثر العلاج باللعب في التقليل من مستوى النشاط الحركي الزائد و تشتت الانتباه لدى عينة تكوّنت من 30 طفلاً ما بين سن (9 - 11) سنة ممّن شُخصوا على أنّهم مصابون بـ ADHD . انطلاقاً من نتائج مقياس SNAP لفرط الحركة و تشتت الانتباه فبعد 09 جلسات (30 د - 45 د) قام بالقياس البعدي ليتوصّل إلى نتائج دالة إحصائياً تعبّر عن فعالية العلاج باللعب في التخفيف من أعراض ADHD.

فقد ذكر (Jeffrey Goldstein Brussels.2012) بالإضافة إلى الفوائد الاجتماعية للعب كتطوير مهارات الاتصال و المهارات اللغوية، يعمل اللّعب على تطوير و تقوية المسارات العصبية نتيجة تمرّن مراكز الدماغ عن طريق التخيل. فالعمليات المعرفية المستعملة في اللّعب هي نفسها المستعملة في عملية التعلّم.

و يرى عالم الأعصاب (Jeak Panksepp,2007) أنّ من بين أسباب تفاقم أعراض ADHD عدم وجود الفرص الكافية لأطفال ما قبل المدرسة للمشاركة في ألعاب اجتماعية مستوحاة من عالم الطفل الطبيعي، كما اقترح إدخال اللّعب الاجتماعي المكثف كحلّ بديل للعلاج الدوائي لعلاج أعراض ADHD ، حيث يؤكّد أن مثل هذه النشاطات تساهم بدرجة كبيرة في نضج الفص الجبهي و التطوّر الصّحي لما أسماه " العقل الاجتماعي " لدى هذه الفئة.

كما استشهد (James Mc Donald,2014) بدراسة استقصت أثر التمرّن و الحركات الرياضية على أعراض ADHD، حيث ذكر أنّ المجموعة التجريبية التي تدرّبت على حركات (Aérobic) مدّة 30 دقيقة يومياً قبل الالتحاق بالحصص الدراسية، قد أظهرت تحسناً ملحوظاً في درجات الانتباه و المزاج.

و عن الدّراسة التي قامت بها (Claudia Verret et al,2012) أظهرت أنّ برنامج النشاطات الحركية ذات فائدة عظيمة في التأثير الايجابي على السلوك و الوظائف العقلية مثل الانتباه عند الأطفال المصابين بـADHD .

كما يضيف (Jaak Penksepp,2007) أنّ التغيرات الثابتة نسبيا في الجينات مرتبطة بالمدخلات البيئية و الاجتماعية أكثر من المعلومات المخزّنة في الجينات بحدّ ذاتها، هذا ما يجعل مفاتيح النمو النفسي السليم ممكن التّحكم فيها من خلال التقنيات الحديثة و البرمجة الجينية، إذ يبدو جلياً أنّ البرمجة الجينية انطلاقاً من الخبرات التي يعيشها الفرد في المجتمع و الثقافة تعمل بدرجة كبيرة على تشكيل و بناء مختلف مناطق الدّماغ أكثر من المعلومات المشفّرة في المورثات .

و هذا ما يفسّر التغيّر النسبي في الطبيعة النفسيّة و سمات شخصية الفرد. كما يعطي وزناً لا يستهان به لدور الخبرات المتراكمة عبر الأجيال و العصور في بناء اللاشعور الجمعي و دوره في تشكيل شخصية الفرد.

و يضيف (Carl W Cotman et Nicole.CB, 2002) أنّ مصطلح المرونة الذهنيّة عرف لأول مرة من طرف (william James 1890) و يقصد به حالياً قدرة المخّ على تغيير بنيته العصبية - البيولوجية على المستوى الخلوي الجزيئي و كذا على مستوى النظم التي تتحكم فيها، ممّا يؤدّي لاحقاً إلى مرونة السلوك أو القدرة على تغييره. كما أنّ التمارين الحركية والإثارة السلوكيّة للجهاز العصبي بما فيه المركزي (الدّماغ) يؤدّي إلى المرونة الذهنية.

أمّا الدراسة الطولية التي قام بها (Hill.RD et al 1993) و التي دامت 5 سنوات أظهرت أنّ التمارين الرياضية تقلّل من إمكانية الإصابة بالاضطرابات المعرفية و تضمن السير الحسن للعمليات العقلية.

وفي دراسة قام بها (Carl W Cotman et Nicole.CB, 2002) لاستقصاء تأثير التمارين الحركية على بنية الدّماغ، قام بتعريض مجموعة من جرذان المختبر إلى تمارين حركية

(العجلة الدوّارة) لمدّة زمنية طويلة، بعدها قام بتشرحها و دراسة بنية الدّماغ مقارنة مع المجموعة التي لم يتم تعريضها إلى التمارين المنظمة، حيث لاحظ أنّ هناك تغييراً ملحوظاً في بنية الدّماغ، إذ أصبحت الأوعية الدموية الدماغية ظاهرة بصفة أكثر دلالة على زيادة حجمها و مرونة و سماكة جدرانها، ممّا يساهم حتماً في التغذية السليمة لمناطق المخّ. بالإضافة إلى تطوّر ملحوظ في نسيج الخلايا العصبية و تغيير في وظائفها و بنيتها و مقاومتها للصدمات و الإصابات الدماغية، كما تجلّى أثر التمارين الحركية بوضوح على مستوى (Hippocampus) و الذي يمثّل المنطقة الدماغية المركزية المسؤولة عن التعلّم و الذاكرة . حيث بدت مختلف الوظائف و التفاعلات الحيوية أكثر نشاطاً كما زادت نسبة النواقل العصبية. و في دراسة لـ (Josie M Sifft et GG Khalsa 1991) على عيّنة مسحية من طلبة الجامعة توصلوا إلى أنّ تمارين (Brain gym) (خصوصاً تمارين الجانبية) أثّرت بدرجة ملحوظة على زمن رد الفعل للمثيرات البصرية الذي أصبح أقلّ عند أفراد العينة التجريبية مقارنة بالعيّنة الضابطة.

و يؤكّد (Eberhard Mann) طبيب و مدير عيادة الإفراط الحركي بمدينة هاواي على وجوب الاعتماد على برنامج العلاج الشامل كما سمّاه في علاج اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط، و يقوم على أساس التّحكم في الذات، الدافعية و تقدير الذات و السيطرة على الغضب، و هذا ما تحقّقه تمارين (Brain Gym) عند ممارستها يوميا فهي تتوافق مع البرنامج العلاجي الشامل للدكتور (Eberhard Mann) ، حيث تقوم بتعزيز الدوافع و التّحكم في الذات و السيطرة على الغضب عند الطفل و التقدير للذات (Carla Hannaford, 1998). (صافية قاسي عيسى، 2011، ص148) .

و لمعرفة دور (Brain gym) في تحسين المهارات السلوكية و مستوى الفهم، قام (Wolfsont CA, 2002) بدراسة تجريبية على 4 راشدين، حيث أظهرت المقاييس البعدية التي أعقبت

حصص (Brain gym) أنّ هناك تحسناً ملحوظاً عند أفراد العيّنة في المهارة السلوكية المتمثلة في القدرة على التخطيط الإجرائي لتحقيق الأهداف الشخصية.

أمّا دراسة (Karon Peterson M, 2002) فقد كانت في صميم موضوع بحثنا ، حيث قامت بتطبيق برنامج إرشادي معتمد على تقنيات Brain gym على عيّنة تتكوّن من 51 تلميذاً في مدينة (هاواي) ممّن شُخصوا على أنّهم يعانون من صعوبات التعلّم، بعد تطبيق البرنامج لمدة 9 أشهر خلّصت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين مستوى القراءة لدى أفراد العيّنة، كما لوحظ انخفاض واضح في فرط الحركة والأعراض المصاحبة لاضطراب ADHD. كما ظهر جلياً تحسّناً في العلاقات البينشخصية لأفراد عيّنة البحث و كان التحسن ملحوظاً بدرجة أكبر عند الإناث منه عند الذكور. و هو يتوافق مع ما توصّلت إليه (Carla Hannaford, 1990) أنّ حركات Brain gym يمكن أن تقضي على/ أو على الأقل تقلّل من أعراض ADHD ، اضطرابات التعلّم و الاضطرابات الانفعالية تدريجياً.

كما توصّلت (Tompsonowski, 2003) إلى أنّ التمارين الرياضية (الحركات الفيزيائية) تعمل على تقليل السلوكيات غير المرغوبة و زيادة السلوكيات المرغوب فيها، كما تحسّن الوظائف المعرفية عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه و الاندفاعية.

أمّا عن تقنيات العلاج السلوكي فتمتاز بفاعليتها في علاج مدى واسع من الاضطرابات الحركية، كما تمتاز بتعدّد أساليبها و تنوّعها بما يسمح بعلاج العديد من المشكلات لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة. و يمتاز أيضاً بسهولته النسبية و قلة آثاره الجانبية إذا ما قورن بالعقاقير. و ينصبّ الاهتمام في العلاج السلوكي لاضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط على تقوية الانتباه لدى هؤلاء الأطفال، كوسيلة لخفض الأنماط السلوكية غير المناسبة أو الاستجابات التي لا تتعلق بالمهام المطلوب تأديتها.

ويشير (Wenar, 1994) إلى أنه من الممكن تعديل السلوك المخرب و المزج المرتبط بتشتت الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط إلى سلوك أفضل عن طريق استخدام إجراءات التعزيز. (خالد القاضي، 2011، ص 75).

و يضيف (Corey, 2004) أن المقاربة المعرفية السلوكية من أشهر الأطر النظرية المعتمد عليها في الإرشاد الجماعي للأطفال. و يؤكد (Beck et al, 1979) نقلاً عن (Venkatesh, 2011) أن العلاج المعرفي السلوكي هو أسلوب نشط موجّه و محدّد زمنياً و منظم يستعمل بشدّة في العديد من حالات الاضطرابات النفسية و العقلية.

و من الأبحاث الحديثة التي خرجت بفعالية البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تحسين سلوك الأطفال المصابين بـADHD و تطوير القدرة على التنظيم و تحسين التحصيل الدراسي نجد (Pfiffnet et Dupaul, 2015) و ذلك من خلال تعليم أفراد العينة قواعد التنظيم السلوكي اعتماداً على التقنيات المعرفية السلوكية (التعزيز - التصحيح الذاتي).

كما وصفت دراسة (Muaed Jamal Alomar et Claire Caroline, 2014) حالة طفل مصاب بـADHD خضع لعدّة جلسات من الإرشاد الفردي، استعملت فيها تقنيات العلاج المعرفي السلوكي لتعزيز السلوكات الايجابية و تشكيل سلوكات جديدة، حيث أظهرت الملاحظات الإكلينيكية تحسناً كبيراً في السلوك العام للطفل، كما ظهرت ثمار العملية الإرشادية على الجانب الاجتماعي والمعرفي حيث أظهر تطوراً أكاديمياً و علائقياً ملحوظاً.

ووفقاً لنظرية (D Laberge et Mialet, 1999) (نقلاً عن مدني يحي، 2011) الاحتفاظ بالمعلومات يتطلب كفاً المنبهات الخارجية و الداخلية التي تعمل على مضاعفة الجهد الذهني للفرد حتى لا تستنزف الطاقة في مقاومة التشويشات اللاإرادية الناجمة عن اللغة الداخلية غير المناسبة لمعالجة المعلومات تفادياً لانحراف العضوية عن الهدف الأساسي و هذا ما يعانيه الأطفال المصابون بـADHD. و لمساعدة المخ على كفاً المنبهات والمشوشات الداخلية و الخارجية غير المرغوب فيها قمنا أيضاً بالاستعانة بتقنية الاسترخاء .

تؤدي فنية الاسترخاء إلى تقليل النشاط الزائد الظاهر، حيث تشير بعض الدراسات إلى فاعلية الاسترخاء في زيادة الثقة بالنفس و تحسين السلوك في المنزل و المدرسة .

كما يؤكد (عبد الستار إبراهيم، 1994) فاعلية الاسترخاء في خفض النشاط لدى الأطفال، و الوصول بهم إلى حالة من الاستقرار في الاتزان السلوكي الظاهر و الاختزال الكيميائي الحيوي داخل الجسم.(خالد محمد القاضي، 2011، ص 76).

و هذا ما شجّع الباحثة في البحث الحالي على استعمال الاسترخاء كوسيلة للتقليل من درجة الضغط و النشاط الزائد غير الهادف عند أفراد العينة التجريبية.

كما ذكر (مدني يحي، 2011) أنّ هؤلاء الأطفال لا يتحكمون في انتباههم الداخلي الذي يرتبط بدرجة جدّ عالية بالذاكرة العاملة، ففقدرة الانتباه الداخلية تلعب دوراً في المراقبة الذاتية خاصة فيما يتعلّق بالمنبهات البصرية عكس المنبهات السمعية التي تكون مدركة من خلال الانتباه الخارجي و التي تلتقط المنبه آلياً، و بالتالي الأطفال الذين لديهم اضطراب ADHD يكونون أكثر راحة في التعامل مع المنبهات السمعية لأنّها أقلّ تكلفة من المنبهات البصرية التي تتطلب شحنة ذهنية كبيرة يصعب عليهم تصريفها. (مدني يحي ، 2011، ص 122).

من خلال تحليل محتوى 23 دراسة جاءت في موضوع مدى فعالية تدريب الذاكرة العاملة عند الأطفال المصابين بـADHD و المصابين باضطرابات معرفية بصفة عامّة استنتجت (Monica Melby , 2013) تحسناً نسبياً في مهارات الذاكرة العاملة.

و نظراً لأهمية الذاكرة في عملية الانتباه و التركيز عملت الباحثة في البحث الحالي على استثارة ذاكرة أفراد العينة بغية تحفيزهم على الانتباه للتفاصيل و استذكارها. إذ كانت تسألهم عن شكل أو لون أو عدد شيء معيّن بعد انتهائهم من مشاهدة مقطع الفيديو ممّا يجعلهم في حالة حرص مستمر للتركيز في دقائق الأمور المتعلقة بالرسوم المتحركة المعروضة.

كما حرصت الباحثة على افتتاح الجلسات بشرب الماء نظراً لفوائده العظيمة التي يحملها في حياة الإنسان، لقوله تعالى " **وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ حَيًّا** " (سورة الأنبياء، الآية 30) ، فالماء مصدر من مصادر تحقيق التوازن البيولوجي للبيئة الداخلية للإنسان إذ يشكل أكثر من 80% من جسم الإنسان. كما أنّ الوسائط الدماغية تلعب دوراً ريادياً في تحقيق عملية النقل العصبي بفعالية، و رغم وجود قناعة راسخة في أذهان العديد من الناس أنّ O_2 و الغلوكوز هما المصدران الأساسيان للطاقة الذهنية، إلا أنهم يغفلون عن دور الماء كعنصر جدّ حيوي في إكمال عملية هدم الطاقة و إنتاج الطاقة الذهنية.

و للتأكيد على أهمية التروية الدماغية الفعّالة، عمل العديد من الباحثين و فرق البحث على استقصاء الموضوع بطرق تجريبية، نذكر منها دراسة (Matthew J. K et al 2011) الذي عمل على استقصاء أثر نقص كمية الماء الضرورية على المخ و وظائفه و ذلك باعتماد تصميم تجريبي (قياس قبلي بعدي عينة ضابطة) على 10 مراهقين، حيث تمّ تعريض المجموعة التجريبية إلى مجموعة من التمارين الفيزيائية الشاقّة (الحرارية)

، عملت على استنزاف كمية لا بأس بها من سوائل الجسم، بعد ذلك طلب منهم القيام ببعض العمليات المعرفية. و خلصت الدراسة إلى اعتماد المجموعة التجريبية على مستويات عالية من النشاط العصبي لتحقيق نفس العمليات المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة و هذا يعكس وجود صعوبة في النقل العصبي نتيجة تغيّر في درجة ارتباط الأوكسجين بالدم، كما أظهرت صور الرنين المغناطيسي صغر حجم بعض مراكز الدماغ الذي يشير إلى الانكماش الآني لخلايا المخ.

حسب الباحثة يمكن تفسير انكماش الخلايا بالظاهرة الحلولية، إذ أنّ نقص الكمية الكافية من جزيئات الماء يعمل على زيادة تركيز الدم و بالتالي حدوث خلل أيوني في الوسطين الداخلي و الخارجي للخلية العصبية يسمح بحدوث الظاهرة الحلولية، و هي انتقال الماء من

الوسط الأقل تركيزاً إلى الوسط الأكثر تركيزاً و بالتالي يتسرّب الماء الموجود بداخل الخلية (البلازما) إلى الدّم ممّا يتسبب في انكماش الخلية.

كما أكّدت العديد من الدّراسات العلمية كدراسة كلّ من

(Suhr et al 2004, Baker et al 2007, Cian et al 2001) أنّ نقص التّمييه قد يؤدّي إلى

مشاكل في الضبط الدّاتي.

في حين اهتمّت العديد من الدّراسات بمعرفة أثر شرب الماء بكميّة إضافية عن ما يطلبه جسمنا في الصّحة الجسميّة بصفة عامّة و العمليات المعرفيّة بصفة خاصّة، حيث توصّلت دراسة (Burford Edmonds et 2009) أنّ شرب الماء بوفرة يساهم في تحسين عمليات الانتباه البصري . أمّا دراسة (Benton and Burgess 2009) فقد توصّلت إلى أنّ الأطفال الذين يستهلكون الماء بكميّات كبيرة لديهم القدرة على الاسترجاع أكثر من غيرهم.

انطلاقاً ممّا سبق، عمدت الباحثة على حتّ أفراد العيّنة التجريبيّة على شرب الماء قبل

البدء في تمارين الجمباز العقلي، كما أوصتهم بشرب الماء بكثرة في المنزل.

فضلاً عن ذلك، لا يمكن إغفال العوامل السوسيوإقتصادية التي و رغم عدم اعتمادها كمتغيرات في البحث الحالي حتّى لا تتشعب الدراسة و نفقد السيطرة على زمام الموضوع و التي تؤكّد دورها في تفاقم أعراض اضطراب ADHD مثل ضيق السكن و عدم توفّر الفرص المناسبة لهذه الفئة من أجل التنفيس عن الطّاقة الزائدة عن طريق التنزه و اللّعب الحرّ والمثيرات الإيجابية اللاّزمة التي تستهوي انتباه الفرد و تدفع بقدراته الإبداعية إلى الأمام لتسطع على شكل حركة هادفة و منتجة تعكس مستوى الطّاقة العالية الإيجابية لدى الفرد. فقد لمسنا من خلال تفاعلنا مع أفراد العيّنة و بعض الأولياء مدى تأثرهم بأزمة السكن و ضيق المسكن الذي لا يسمح بتحقيق رغبة اللّعب الحرّ الفعّال في عملية التفريغ الانفعالي و النمو النفسي الحركي.

ضف إلى ذلك أنّ المنطقة الجغرافية التي يقطنها معظم أفراد العيّنة تشهد قصوراً كبيراً في المرافق العامّة المخصّصة للأطفال، فمنطقة "بوزريعة" معروفة بتداخل أحيائها الشعبية و ضيق أرصفتها بالإضافة إلى انعدام المساحات الخضراء. و يمكن إضافة عامل جديد هو خوف الأولياء على أبنائهم و عدم السّماح لهم بالخروج للعب في الشارع نتيجة تكرّر ظاهرة اختطاف الأطفال، ممّا جعل الأولياء يعملون على مرافقة الأطفال إلى المدرسة ، الأمر الذي قد يضع الطفل في حالة شعور بالمراقبة المستمرة و بالتّالي تقييداً لحريّته الشخصية و زيادة درجة الضغوط التي يعبر عنها بحركة مستمرة غير هادفة. فكلّ العوامل السّابقة الذّكر أو بعضها يمكن أن تكون الأسس التي ساهمت في إقبال أفراد المجموعة التجريبية على جلسات البرنامج الإرشادي الذي و إن قصرت مدّتها كانت بمثابة متنفس يستهلك فيها المسترشدون الطّاقة الزائدة من خلال اللّعب الحرّ الموجّه الذي صبغ الطّابع العام للبرنامج.

كما أنّ للإرشاد الجماعي دور لا يستهان به في المساهمة في إحداث أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي، إذ أنّ عمليّة التّفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية يخلق جوّاً من الديناميكية في الجماعة، فيساهم في تسريع عمليّة تغيير السلوك نتيجة المنافسة و التعزيزات الايجابية المعنويّة و كذا الماديّة، حيث استقصت الباحثة خلق نوع من التنافس على تحسين السلوك و انجاز الواجبات المنزلية و النّشاطات المتضمنة في البرنامج من خلال تقديم تعزيز ماديّ(اختيار الحلوى المفضلة لدى أحسن فرد) أو تعزيز معنوي (قيادة المجموعة أثناء القيام بنشاطات Brain Gym) ، كما كان للحوارات أو الأحاديث التي غالباً ما تدور حول مدى تطبيق أفراد المجموعة لتمرّين (gym Brain). القيام بالواجبات المنزلية و رياضة كرة القدم (تزامنا مع تصفيات مباريات كأس العالم 2014) أثر على بناء علاقة إرشادية بين أفراد المجموعة. وقد لاحظ مفعول الجماعة الإرشادية على الفرد المنتمي إليها العديد من الباحثين نذكر منهم (La count et al 2015) الذي أكّد أنّ الإطار الجماعي يعطي الفرصة لتقليل أعراض ADHD من خلال التواصل مع أفراد يكافحون نفس

الاضطراب و يتشاركون نفس المشاكل و التحديات كما يتعاطفون فيما بينهم و يوفرّون الدّعم الاجتماعي لبعضهم البعض.

كما أنّ للفعالية الذاتيّة للمرشد دوراً شهد له العديد من الباحثين، حيث تنعكس بالسلب أو الإيجاب على المسترشدين و تُلقى بضلّالها على ديناميكية العلاقة الإرشادية، و يؤكّد (الغرابي، 2013) من خلال ما توصّل إليه من نتائج في دراسة حول فعالية الذات و علاقتها بالكفاءة المهنية لدى المرشدين أنّ للفعالية الذاتيّة للمرشد علاقة قويّة ، إيجابية و دالّة إحصائياً مع الكفاءة المهنية. فحرصاً منها على توفير كل الوسائل و الإمكانيات الماديّة و المعنوية و كذا التقنيات التي من شأنها أن ترفع من درجة فعالية البرنامج الإرشادي عمدت الباحثة إلى القيام بمجموعة من الدورات التدريبية التي رأت فيها الفائدة في تزويدها بتقنيات تساهم في تحقيق أهداف البرنامج .

و رغم عدم استهلاك كل التقنيات و العلاجات التي تدرّبت عليها الباحثة، إلّا أنّ معظمها لعب دوراً جوهرياً في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في الوصول إلى تحسّن ملحوظ. كما كان لبعض التقنيات التي لم تستغل بطريقة مباشرة في البرنامج دوراً جباراً استشعرته الباحثة من خلال مساعدتها على رفع فعاليتها الذاتيّة و إعطائها طاقة إيجابية ساعدتها في قيادة الجلسات الإرشادية و التّعامل بكلّ فعالية مع أفراد العيّنة التجريبية و حتى الضابطة كون الخصائص السلوكية للمسترشدين التي تجعل عملية التعاطي معهم، صعبة إذ حرصت الباحثة على القيام بتمارين تفعيل الطّاقة (حركات رياضية، جلسات استرخاء

وتأمل) أسبوعياً للوصول إلى درجة نشاط تكافئ الفرط الحركي لأفراد المجموعة التجريبية حتى تتمكن من مجاراتهم أولاً ثم قيادتهم و توجيههم.

كما اهتمّت الباحثة ببعض التّفاصيل التي تجدها جدّ هامّة في تغيير السلوك و تحسين القدرات العقلية، كلغة الجسد التي تعتبر لغة تواصل تعتمد على تعابير الجسد و مصطلحاته و هو تواصل غير لفظي غالباً ما يكون لا شعورياً و يعبر عنه عن طريق

ملاحظة الحركات الصغيرة و البسيطة للوجه و الجسد. حيث واصلت التأكيد على أفراد المجموعة التجريبية على ضرورة اتخاذ الوضعيات الجسدية السليمة كاستقامة الجسم و الكتفين للشعور أكثر بالثقة بالنفس .

كما كان إشراك الأولياء في البرنامج الإرشادي بطريقة غير مباشرة من خلال تعريفهم بطبيعة الاضطرابات و طرق التعامل معها (الحمية الغذائية، استبعاد الأساليب السلبية كالضرب) و كذا التواصل معهم عن طريق جداول المهمّات و مدى التزام أفراد العيّنة بالواجبات المنزلية و حتّهم على توفير المعززات الكافية لإحداث التغير في السلوك، كل هذه العوامل ساهمت في بناء فعالية البرنامج الإرشادي. و هذا يتوافق مع نتائج

(Chacko et al , 2015) الذي أكّد على الآثار الايجابية التي يختبرها الآباء و أطفالهم المصابون باضطراب ADHD من خلال تزويد الأولياء بالتعليمات اللاّزمة للتعامل مع أطفالهم اعتماداً على التقنيات السلوكية المعرفية.

2. عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة الثانية

تنصّ الفرضية العامّة الثانية على أنّ البرنامج الإرشادي المقترح فعّال في زيادة القدرات الإبداعية لدى أفراد العيّنة التجريبية.

لاستقصاء صحّة الفرضية العامّة الثانية، سنتبع نفس الخطوات المتبعة في استقصاء مدى صحّة الفرضية العامّة الأولى و ذلك بمعالجة الفرضيات الجزئية 1، 2، 3 و 4 .

1.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الأولى:

تنصّ الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و كذا المجموع الكلي لاختبار " تورنس " للتفكير الإبداعي لكل من العيّنة الضابطة و التجريبية في القياس القبلي.

لمعالجة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و المجموع الكلّي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي لكلّ من العينة الضابطة و التجريبية في القياس القبلي. ولمعرفة مدى تجانس المجموعتين (الضابطة و التجريبية) لتحديد نوع اختبار (T-test) الواجب استخدامه، قمنا باستخدام اختبار (Levene) للتجانس و جاءت النتائج كما يلي:

اختبار (Levene) للتجانس		العينات	
مستوى الدلالة	F		
0.52	0.42	الطلاقة	الضابطة
0.80	0.06	المرونة	
0.42	0.67	الأصالة	التجريبية
0.39	0.77	التفاصيل	
0.49	0.48	المجموع الكلّي	

جدول رقم (26) : نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس القبلي

انطلاقاً من الجدول نلاحظ أنّ قيمة (F) غير دالّة، و بالتالي فالمجموعتان متجانستان بالنسبة لكل من الأصالة، الطلاقة، التفاصيل، المرونة و المجموع الكلّي ، و منه سنستخدم اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة.

و الجدول الموالي يوضّح نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة لمقارنة فروق متوسط درجات الأصالة، الطلاقة، التفاصيل، المرونة و المجموع الكلّي لمقياس التفكير الإبداعي للعينتين في القياس القبلي .

القدرات	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	ضابطة	8	9	7.74	0.13	14	0.89
	تجريبية	8	9.5	6.98			
المرونة	ضابطة	8	7	4.44	-0.91	14	0.37
	تجريبية	8	9	4.27			
الأصالة	ضابطة	8	10	7.70	0.29	14	0.77
	تجريبية	8	9	5.60			
التفاصيل	ضابطة	8	19	13.86	0.38	14	0.70
	تجريبية	8	16.62	10.52			
المجموع الكلي	ضابطة	8	37.62	29.78	-0.30	14	0.76
	تجريبية	8	41.62	22.52			

جدول رقم (27) : نتائج T لدلالة الفروق في درجة فرط الحركة

و تشتت الانتباه للعينتين في القياس القبلي

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، و المجموع الكلي لمقياس التفكير الإبداعي للعينتين في القياس القبلي .

حيث بلغ المتوسط الحسابي للقياس القبلي للعينة الضابطة لكل من قدرة الطلاقة، المرونة الأصالة، التفاصيل و المجموع الكلي على التوالي على مقياس التفكير الإبداعي 9، 10، 7، 19، 37.62 بانحراف معياري قدره 7.74، 4.44، 7.70، 13.86، 29.78. بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية 9.5، 9، 9، 16.62، 41.62 بانحراف معياري قيمته 6.98، 4.27، 5.60، 10.52، 22.52 .

أما قيم (T) فقد بلغت على التوالي 0.13 ، (-0.91) ، 0.29 ، 0.38 و (-0.30) و هي قيمة غير دالة إحصائياً، هذا ما يؤكد عدم وجود فروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي .

2.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثانية:

تتصّ الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار " تورنس " للتفكير لأفراد العينة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي .

لمعالجة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي القبلي و البعدي للعينة التجريبية . وفيما يلي جدول عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية:

القدرات	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	القياس القبلي	8	9.5	6.98	1.49	7	0.18
	القياس البعدي	8	11.25	3.57			
المرونة	القياس القبلي	8	9	4.27	0.57	7	0.58
	القياس البعدي	8	8.62	2.77			
الأصالة	القياس القبلي	8	9	5.60	0.61	7	0.55
	القياس البعدي	8	9.62	3.99			
التفاصيل	القياس القبلي	8	16.62	10.52	3.13	7	0.016
	القياس البعدي	8	23.75	7.75			
المجموع الكلي	القياس القبلي	8	41.62	22.52	1.78	7	0.11
	القياس البعدي	8	50.50	16.75			

جدول رقم (28) : نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة التجريبية قياس قبلي- بعدي

بالنظر إلى الجدول رقم (28) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للعينّة

التجريبية لقدرات الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل والمجموع الكلي لاختبار "تورنس"

للتفكير الإبداعي على التوالي 11.25 ، 8.62 ، 9.62 ، 23.75 ، 50.50 بانحراف معياري

يعادل 3.57 ، 2.77 ، 3.99 ، 7.75 ، 16.75 على التوالي .

كما نجد أنّ قيم (T) تساوي 1.49 ، 0.57 ، 0.61 ، 3.13 ، 1.78 على التوالي، كلّها غير دالة إحصائياً ما عدا قيمة قدرة التفاصيل وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

3.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الثالثة:

تنصّ الفرضية الثالثة على ما يلي:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و كذا المجموع الكلي لاختبار " تورنس" للتفكير الإبداعي لكلّ من العيّنة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

لاستقصاء هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة ، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار " تورنس" للتفكير الإبداعي لكلّ من العيّنة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي. ولمعرفة مدى تجانس المجموعتين كخطوة أولى لتحديد نوع اختبار (T-test) المناسب ، قمنا باستخدام اختبار (Levene) للتجانس الموضحة نتائجه في الجدول الموالي .

اختبار (Levene) للتجانس		العينات	
مستوى الدلالة	F		
0.76	0.08	الطلاقة	الضابطة
0.42	0.66	المرونة	
0.24	1.48	الأصالة	التجريبية
0.30	1.15	التفاصيل	
0.76	0.097	المجموع الكلي	

جدول رقم (29) : نتائج اختبار Levene لتجانس العينتين التجريبية و الضابطة للقياس البعدي

انطلاقاً من الجدول نلاحظ أن قيمة (F) غير دالة و بالتالي فالمجموعتان متجانستان بالنسبة لكل من الأصالة، الطلاقة، التفاصيل، المرونة و المجموع الكلي ، و منه سنستخدم اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة.

و الجدول الموالي يوضح نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة المتجانسة لمقارنة فروق متوسط درجات الأصالة، الطلاقة، التفاصيل، المرونة و المجموع الكلي لمقياس التفكير الإبداعي للعينتين في القياس البعدي .

القدرات	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	ضابطة	8	13.75	4.33	1.25	14	0.22
	تجريبية	8	11.25	3.57			
المرونة	ضابطة	8	7.75	4.49	-0.55	14	0.58
	تجريبية	8	8.62	2.77			
الأصالة	ضابطة	8	10.87	5.79	0.50	14	0.62
	تجريبية	8	9.62	3.99			
التفاصيل	ضابطة	8	19.12	10.34	-1.01	14	0.32
	تجريبية	8	23.75	7.76			
المجموع الكلي	ضابطة	8	51.75	19.24	0.13	14	0.89
	تجريبية	8	50.50	16.75			

جدول رقم (30): نتائج T لدلالة الفروق في درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و كذا المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي لكل من العينة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي.

انطلاقاً من الجدول يمكن أن نلاحظ أنّ متوسطات درجات كل من الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل و المجموع الكلي على مقياس التفكير الإبداعي للعيّنة الضابطة في القياس البعدي بالترتيب هي: 13.75 ، 7.75 ، 10.87 ، 19.12 ، 51.75 بانحراف معياري قدره 4.33 ، 4.49 ، 5.79 ، 10.34 ، 19.24 ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة التجريبية 11.25 ، 8.62 ، 9.62 ، 23.75 ، 50.50 بانحراف معياري قيمته 3.57 ، 2.77 ، 3.99 ، 7.76 ، 16.75. أمّا قيم (T) فقد بلغت على التوالي 1.25 ، (-0.55) ، 0.50 ، (-1.01) و 0.13 و كلّها قيم غير دالّة إحصائياً. هذا يعني عدم وجود فروق بين المتوسطات للمجموعتين ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي .

4.2. عرض نتائج تحليل الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير لأفراد العيّنة الضابطة بين القياس القبلي و القياس البعدي .

لمعالجة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (T-test) للعينات المرتبطة لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة ، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي القبلي و البعدي للعيّنة الضابطة .

وفيما يلي جدول عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية

القدرات	المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	القياس القبلي	8	9	7.74	2.77	7	0.02
	القياس البعدي	8	13.75	4.33			
المرونة	القياس القبلي	8	7	4.44	0.69	7	0.51
	القياس البعدي	8	7.75	3.49			
الأصالة	القياس القبلي	8	10	7.70	0.82	7	0.43
	القياس البعدي	8	10.87	5.79			
التفاصيل	القياس القبلي	8	19	13.86	0.04	7	0.96
	القياس البعدي	8	19.12	10.34			
المجموع الكلي	القياس القبلي	8	37.62	29.78	2.08	7	0.07
	القياس البعدي	8	51.75	19.24			

جدول رقم (31): نتائج اختبار (T-test) للعينات المرتبطة للمجموعة الضابطة قياس قبلي- بعدي

انطلاقاً من الجدول رقم (31)، نلاحظ أنَّ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للعينات الضابطة لكلِّ من قدرات الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي على التوالي: 13.75 ، 7.75 ، 10.87 ، 19.12 ، 51.75 بانحراف معياري يعادل 4.33 ، 3.49 ، 5.79 ، 10.34 ، 19.24 على التوالي.

كما نجد أنّ قيم (T) تساوي على التوالي : 2.77 ، 0.69 ، 0.82 ، 0.04 ، 2.08 كلّها غير دالة إحصائياً ما عدا قيمة قدرة الطلاقة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

5.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

انطلاقاً من نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الأولى، توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و كذا المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي لكل من العينة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي. حيث بلغت قيم (T) لكل من قدرة الأصالة، الطلاقة، التفاصيل، المرونة والمجموع الكلي على التوالي : 0.13 ، (-0.91) ، 0.29 ، 0.38 و (-0.30) و هي قيمة غير دالة إحصائياً، هذا ما يؤكّد عدم وجود فروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي .

و جاءت هذه النتيجة لضمان التجانس بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ممّا يسمح بإجراء المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي، بحيث يمكننا عزو أي تحسّن يمكن أن نلمسه على درجات المجموعة التجريبية على مقياس "تورنس" للتفكير الإبداعي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي) إلى فعالية وتأثير البرنامج الإرشادي وليس إلى أي متغيرات دخيلة أخرى. و تعتبر هذه النتيجة عاملاً مطمئناً بوجود درجة كبيرة من التكافؤ بين المجموعتين . كما أنّه من خصائص التصميم التجريبي المتّبع (اختبار قبلي- بعدي مع عينة ضابطة) الذي يهدف إلى ضمان أكبر قدر ممكن من الدقة .

و تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصّلت إليه نتائج كل من دراسة (الحطاح زبيدة 2006 ، محمد سمير و آخرون 2007 ...).

6.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

أظهر تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات قدرات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار " تورنس " للتفكير لأفراد العينة التجريبية بين القياس القبلي و القياس البعدي . كما نجد أن قيم (T) تساوي 1.49 ، 0.57 ، 0.61 ، 3.13 ، 1.78 على التوالي كلها غير دالة إحصائية ما عدا قيمة قدرة التفاصيل وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) . و جاءت هذه النتيجة معاكسة لما تم افتراضه ، كما اختلفت مع العديد من

الدراسات نذكر منها دراسة كل من (Cara et Pamela, 2006) التي توصلت إلى فعاليته

(نشاط الكتابة المبدعة) في تنمية التفكير الإبداعي و دراسة (سرور ناديا هایل، 1996) (

نقلا عن محمد سمير، 2007، ص 14) التي استقصت فعالية برنامج

(Thinking Master) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية بالإضافة إلى دراسة (محمد

سمير و آخرون، 2007) التي استقصت أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير

الإبداعي لدى طلبة في الصف العاشر أساسي ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، و(دراسة الحطاح زبيدة، 2006) التي أثبتت

فعالية التدريب و الإرشاد لتعليم مهارات التفكير الإبداعي .

و بعد تمحيص الباحثة لبعض هذه الدراسات توصلت إلى ما يلي :

- هدفت هذه الدراسات إلى تطوير قدرات التفكير الإبداعي بالدرجة الأولى .

- اعتمدت هذه الدراسات على تقنيات تستهدف تنمية التفكير الإبداعي من خلال التدريب

على عملياته .

- كان أفراد مجموعة البحث من الأطفال العاديين.

- تراوحت المدة الزمنية لجلسات البرامج ما بين ساعة إلى ساعة و نصف .

في حين، هدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى التقليل من فرط الحركة و تشتت الانتباه بالدرجة الأولى حيث كنّا نأمل في أن تعمل التقنيات و النشاطات المبرمجة إلى تحويل الطاقة الزائدة إلى طاقة إبداعية من خلال زيادة القدرة على التركيز و أداء حركات الجمباز العقلي . و رغم تبنيها بعض النشاطات الموجهة لتحفيز التفكير الإبداعي

(اخترع سيارة من عجينة الصلصال بحيث لم يتوصل إلى اختراعها أحد غيرك)، إلا أنّها لم تكن كافية لإحداث أثر دالّ إحصائياً للوصول إلى عتبة الإبداع .

في دراسة لـ (Ginamarie Scott et al, 2004) قام بتحليل محتوى 70 برنامجاً لتطوير القدرات الإبداعية و توصّل إلى أنّ من أهم العوامل المساهمة في فعالية البرامج هو تركيزها على تطوير المهارات المعرفية من خلال التدريب عليها و تطبيقها عملياً في المجال التربوي . كما يتم عن طريق تزويد الفرد باستراتيجيات معرفية منظمة لمعالجة المعلومات، وأن البرامج التدريبية القصيرة غير فعّالة في إحداث أثر كبير في القدرات الإبداعية إلى حد اكتسابها.

كما تجدر الإشارة إلى نقص المثيرات البيئية التي تلعب دوراً في استثارة التفكير الإبداعي علاوة على العوامل الشخصية لأفراد مجموعة البحث.

أمّا الدلالة الإحصائية لمهارة التفاصيل فتعزو الباحثة ذلك إلى تعود أفراد المجموعة على نشاطات اختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي و تحسّن قدرتهم على الانتباه و التركيز وبالتالي تحسّن أدائهم في النشاطات الأدائية بصفة عامّة و قدرة التفاصيل بصفة خاصّة .

و الملفت للانتباه أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية و معظم مهارات التفكير الإبداعي للقياس البعدي كانت أكبر من المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية و معظم مهارات التفكير الإبداعي للقياس القبلي، و تتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة

(Many et Jones.2004) الذي أكّد أنّ استجابات الطلاب كانت أحسن بعد تطبيق برنامج

قبعات التفكير الست و هذا ما يلاحظ في الدراسة الحالية.

في حين تتفق النتائج المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة (Cole, 1980) التي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج (Purdo) في تنمية التفكير الإبداعي على عينة تكونت من 122 طالباً، و توصلت النتائج إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التي يمكن أن تعزى إلى برنامج (Purdo) . و دراسة (الشايح و العقيل، 2010) التي توصلت إلى أن برنامج قبعات التفكير الست لم يكن فعالاً في تنمية التفكير الإبداعي و التفاعل الصّفي لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة الرياض.

بالإضافة إلى دراسة لـ (George Land, 1968) الذي حاول استقصاء إمكانية تعلّم الإبداع عند 1600 طفل يتراوح سنّهم من (3-5) سنوات، حيث شارك أفراد العينة في برنامج (Head start program) و هو نفس البرنامج الذي تبنته وكالة " نازا " في مسابقات التوظيف لاختيار العلماء و المهندسين. أعاد (George Land) القياس بعد 10 سنوات و 15 سنة ، حيث توصل إلى النتائج التالية:

- نسبة الأطفال المبدعين في سن 5 سنوات 98%.
- نسبة الأطفال المبدعين في سن 10 سنوات 30%.
- نسبة الأطفال المبدعين في سن 15 سنوات 12%.
- و كانت نسبة المبدعين عندما طبق الاختبار على 280.000 راشداً 2%، و بهذا خلص (George Land , 1968) من خلال النتائج المتحصّل عليها أنّ العملية الإبداعية لا يمكن تعلّمها.

و رغم النتائج التي توصل إليها (George) ، تعتقد الباحثة أنّ الإبداع عملية عقلية يمكن للفرد تطويرها إذا ما توفّرت الظروف المناسبة و تدرب الفرد على تقنيات ميسّرة مناسبة لذلك.

7.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

انطلاقاً من تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة استخلصنا عدم وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية و الضابطة ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي . حيث بلغت قيم (T) لكل من الطلاقة ، المرونة ، الأصالة، التفاصيل و المجموع الكلي على التوالي: 1.25 ، (- 0.55) ، 0.50 ، (-1.01) و 0.13 و كلّها قيم غير دالة إحصائية. جاءت هذه النتائج موافقة لما توصّلت إليه كل من دراسة (Cole, 1980) و دراسة (الشايح و العقيل، 2010) .

بينما تختلف مع بعض الدراسات كدراسة كل من (Cara et Pamela, 2006) دراسة (سرور ناديا هایل، 1996) ، دراسة (محمد سمير، 2007)

و يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ البرنامج الإرشادي المطبّق و الذي ثبتت فعاليته في التخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه، لم يكن له أثر كبير على المهارات الإبداعية لأفراد المجموعة التجريبية لإحداث فروق دالة إحصائية. كما يمكن تفسير هذه النتائج بمعايشة أفراد المجموعتين لنفس المحيط التربوي أو بالأحرى نفس الأساليب التربوية المستعملة في التدريس و التي تعتمد على الأساليب التقليدية التلقينية التي لا تحفز على التفكير الإبداعي بل تشجّع التفكير المنطقي المبني على استجابات الآخرين .

حيث يرى (Thomas Vovel, 2014) أنّ الإبداع هو القدرة على تخطي الأفكار التقليدية و القواعد و العلاقات و الأنماط و ما هو معتاد و خلق أفكار، أشكال، طرق، تفسيرات للظواهر الجديدة و الأصيلة. فالإبداع يتضمن كل من خلق أفكار جديدة و أحيانا كسر المفاهيم السائدة . كما تجدر الإشارة إلى أنّ عملية دمج أفكار قديمة بطريقة جديدة

و غريبة يعتبر في حد ذاته إبداع. و يقول (Debono, 2014) في هذا الاطار أنّ الكثير من الناس يعتقدون أنّ الفكرة الإبداعية يجب أن تكون منطقية في كل الأحوال، فعندما لا تتوافق

الفكرة مع المنطق فستعد أنها فكرة مجنونة بينما الفكرة الإبداعية التي تتوافق مع المنطق يتم تقبلها و رعايتها رغم أنها نتاج التفكير المنطقي و لا تمت بصلة للإبداع .
علاوة على ذلك يمكن أن تكون لبعض العوامل النفسية كالتوتر دور في عدم ارتقاء القدرات الإبداعية إلى درجة الدلالة الإحصائية خصوصا أن التطبيق البعدي لاختبار " تورنس " تزامن مع فترة الفروض للفصل الثالث و هي فترة مشحونة بالتوتر و الضغوط التي يمارسها الأهل و المعلمين. ففي دراسة لـ (جميل طارق عبد المجيد، 2005) حول السياق النفسي للإبداع، لاحظ أن الصّحة النفسية تكون مصحوبة بازدهار للقدرات الإبداعية سواء كان الجوّ النفسي المحيط يتّسم بالصحة النفسية أو بالتوتر و العصبية، في حين أن التوتر و العصبية مرتبطان بالإبداع ارتباطا سالباً.

8.2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

حسب تحليل النتائج المبوبة في الجدول رقم (31) ، لاحظنا أن قيم (T) لكل من قدرات الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار "تورنس" للتفكير الإبداعي تساوي على التوالي : 2.77 ، 0.69 ، 0.82 ، 0.04 ، 2.08 كلّها غير دالة إحصائياً ما عدا قيمة قدرة الأصالة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). و بهذا نستنتج أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المرونة، الأصالة، التفاصيل و المجموع الكلي لاختبار " تورنس " للقياس القبلي و البعدي ، ما عدا قدرة الطلاقة التي جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 .

و يمكن تفسير هذه النتائج بأن المجموعة الضابطة لم تستفد من أي فنيّات أو نشاطات يمكن أن تعمل على تطوير القدرات الإبداعية لأفرادها. و جاءت هذه النتيجة حسب ما توقعناه، إذ أن درجات أفراد المجموعة الضابطة لاختبار " تورنس " للتفكير الإبداعي بقيت في نفس المستوى ما عدا درجات الأصالة التي زادت درجاتها عند بعض أفراد المجموعة الضابطة. و تغزو الباحثة زيادة درجات الطلاقة عند بعض أفراد المجموعة الضابطة إلى استشارة اختبار

تورنس" للتفكير الإبداعي لقدراتهم الإبداعية الكامنة . و تختلف هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي تطرقت لمدى فعالية البرامج الإرشادية في تطوير القدرات الإبداعية مثل دراسة كل من(محبوبي نسيمه 2003 ، ربا علي تامر 2014، عمريوز زهير و يعقوبي فاتح 2014، عبد ربه هاشم 2006، انشراح المشرفي 2003) .

9.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

من خلال التحليل الإحصائي للفرضيات الجزئية الأربعة للفرضية العامة الثانية توصلنا إلى ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كلٍّ من الأصالة، المرونة، الطلاقة التفصيل و المجموع الكلي للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كلٍّ من الأصالة، المرونة، الطلاقة التفصيل و المجموع الكلي للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة .

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كلٍّ من الأصالة، المرونة، الطلاقة و المجموع الكلي في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية ما عدا قدرة التفاصيل.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات كلٍّ من الأصالة، المرونة، الطلاقة و المجموع الكلي في القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة ما عدا قدرة الأصالة .

انطلاقاً مما سبق، يمكن القول أنّ البرنامج الإرشادي المقترح لم يكن ذو فعالية دالة إحصائية في ما يخص تنمية القدرات الإبداعية لأفراد العينة التجريبية .

و جاءت هذه النتائج مخالفة لما توصلت إليه العديد من الدراسات نذكر منها على سبيل المثال دراسة (محبوبي نسيمه، 2003) التي استقصت استراتيجيات حل المشكل في تنمية

التفكير الإبداعي(ربا علي تامر 2014، عمريوز زهير و يعقوبي فاتح 2014، عبد ربه هاشم 2006، انشراح المشرفي 2003، زبيدة الحطاح 2006).

و السؤال الذي يطرح نفسه هو:

لماذا لم تتأثر القدرات الإبداعية بالبرنامج الإرشادي المسطر، بينما كان هناك أثر دالّ على أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه ؟.

حاولت العديد من الدراسات استقصاء العلاقة بين ADHD و التفكير الإبداعي، حيث توصّلت بعضها إلى أنّ الأطفال من ذوي ADHD يتمتعون بقدرات إبداعية كدراسة كل من (Simeonova et al 2005, shaw 1992)، بينما توصّلت دراسات أخرى إلى نفي العلاقة التي تربط ADHD بالتفكير الإبداعي.

(Funk et al 1995. Barkley et al 2001، Healey and Rucklidge 2005).

أمّا دراسة (Cramond, 1994) فقد عملت على كشف اللبس فيما يتعلّق بتضارب النتائج في موضوع علاقة ADHD بالتفكير الإبداعي، حيث حاول تحليل سبب وجود بعض مظاهر الإبداع لدى الأطفال المصابين بـ ADHD و ظهور بعض سلوكيات فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى الأطفال المبدعين. تكوّنت عينة البحث من 34 طفلاً مصاباً بـ ADHD و 76 ممّن ظهرت لديهم قدرات إبداعية عالية يتراوح سنهم ما بين (6 - 15) سنة و توصّلت (Cramond) أنّ 32% من ذوي ADHD يمكن وصفهم بالمبدعين في حين 26% من الأطفال المبدعين أظهروا بعض أعراض ADHD، و قد فسّر (Cramond) النتيجة التي توصّلت إليها باشتراك الفئتين في بعض الخصائص الشخصية التي تميزهم

(المخاطرة، الانجذاب إلى كل ما هو جديد و مميز، الطاقة العالية، مقاومة السلطة، أحلام اليقظة، الإلحاح في الطلب، الإهمال، تقلب المزاج، عدم الصبر، الاندفاعية، فرط الحركة ذهنيًا و حركيًا).

في أطروحة الدكتوراة لـ (Alexandra Maria, 2012) حاولت فحص علاقة أعراض اضطراب ADHD بالإبداع عند عيّنة تتكوّن من 66 تلميذاً تتراوح أعمارهم بين (12 - 13) سنة، حيث استعانت بمقياس SNAP لفرط الحركة و تشتت الانتباه و مقياس " تورنس" لقياس القدرات الإبداعية . و توصّلت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقة دالّة إحصائياً بين

المجموع الكلي على مقياس الإبداع و فرط الحركة و تشتت الانتباه، بينما توصلت إلى وجود علاقة بين قدرة الأصالة و فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى الذكور.

في دراسة لـ (Meghan Elizabeth, 2012) عملت على استقصاء علاقة كل من المهارات الاجتماعية و الإبداع باضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه، حيث توصلت إلى تحقق الفرضية الصفرية و التي تتمثل في عدم وجود علاقة ADHD و الإبداع.

لما استقصت الباحثة علاقة فرط الحركة و تشتت الانتباه عند أفراد عينة البحث توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية. و هذا يعني أن تناقص أو تزايد أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه لا يؤدي حتماً إلى تغيير درجات التفكير الإبداعي .

ويجدر بنا أن نذكر أن أهم التقنيات المستعملة في البرنامج الإرشادي هي التقنيات المعرفية السلوكية و التي تعتبر من أهم التقنيات التي تستخدم لعلاج مختلف اضطرابات الأطفال أو تحسين سلوكهم و زيادة القدرات العقلية . كما اعتمدنا على برنامج الجمناز العقلي . حيث تقول الدكتورة (Carla Hannaford) أن تقنية (Brain Gym) أو الرياضة الذهنية تساهم في تحسين عملية التعلم، و تظهر النتائج بعد تطبيق هذه التقنية لمدة ستة أسابيع على الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية و الصعوبات التعليمية

و تلخص هذه النتائج فيما يلي :

- الاستمتاع و الارتياح أثناء الوجود في القسم و حب التعلم.
- التركيز و الانتباه على المهام التي تطلب من الطفل.
- استمرارية انتباه الطفل في المهام التي يؤديها لمدة أطول.
- يستمتع الطفل بهدوء عندما يتحدث الآخرون عن آرائهم.
- العمل و اللعب بطريقة هادئة (مع خفض الشجارات مع الآخرين).
- اكتساب التآزر و التوازن في الحركات الدقيقة.
- التعبير عن الإبداعات بكل ثقة و حرية. (صافية قاسي عيسى، 2011، ص 150).

و رغم معاكسة النتائج لما تمّ توقعه في فرضيات البحث، إلا أنّ الباحثة حاولت أن تجد تفسير لعدم دلالة تأثير قدرة التفكير الإبداعي بجلسات البرنامج، و يمكن تلخيصها في ما يلي:

- عوامل متعلقة بأفراد مجموعة البحث.

- عوامل خارجية.

- عوامل متعلقة باختبار التفكير الإبداعي.

- عوامل متعلقة بالبرنامج في حدّ ذاته.

فيما يخص العوامل الخاصة بالخصائص الشخصية لأفراد العينة تؤكّد

(خلود الدبابنة، 2007) أنّ العديد من الدراسات والباحثين المهتمين بتربية المبدعين ومنهم (Colangelo & Davis, 2003) أكدوا أنّ القدرات الإبداعية موجودة عند جميع البشر بنسب متفاوتة، وأنّ للتدريب المنظم والمطور وفق خطوات علمية متسلسلة والتي توظف فيها مختلف مهارات التفكير، وعمليات المعالجة العقلية، دور رئيسي في تطوير قدرة الأطفال على توجيه الأنشطة المعرفية لديهم وتوظيفها في عملية البحث، والوصول إلى الحلول والمفاهيم والأفكار الجديدة والإبداعية وتحديد قابليتها للتطبيق في الحياة العملية، ومن الضروري أن يبدأ التدريب في سن مبكرة . إلا أننا يجب أن نذكر بعامل الفروق الفردية الذي يجعل قدرة الأفراد على التعلّم تختلف من فرد إلى آخر حسب أسلوب التعلّم و تقنياته و كذا الزمن اللازم للتعلّم. كما لا يمكن إغفال عامل اختيار أفراد العينة الذي تمّ انطلاقاً من درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه كعامل مشترك بين أفراد العينة الضابطة و التجريبية و ليس قدرات التفكير الإبداعي.

و للتأكيد على دور الخصائص الشخصية في القدرة على تعلّم الإبداع يمكن أن نستعين بنتائج دراسة (سليم شعبان، 2013) حول علاقة الدافعية بالتفكير الابتكاري، حيث توصّل إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الدافعية و التفكير الإبداعي، كما توصّل إلى علاقة ذات

دلالة بين الدافعية الخارجية و التفكير الإبداعي. كما توصل (خالد أبو الندى، 2004) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً تربط كل من عزو الجهد (عزو النجاح إلى الجهد الشخصي للفرد) و التفكير الإبداعي، حيث يعزو المبدعون نجاحاتهم أو فشلهم إلى الجهد الذي يبذلونه و هذا يوّلد لديهم اعتقاداً بأنّ مفاتيح التغيير لديهم و ليست لدى غيرهم، ممّا يدفعهم إلى المثابرة أكثر. كما توصل إلى وجود علاقة موجبة و قويّة بين مستوى الطموح و التفكير الإبداعي بحيث يتمتع المبدعون بمستويات عليا من الطموح تزيد من دافعيّتهم. أمّا عن العوامل الخارجية التي يمكن أن تلعب دوراً لا خلاف في تثبيطه لمحاولة السموّ بالقدرات الإبداعية، فنجد عوامل التنشئة الاجتماعية التي تتبناها كلّ من الأسرة و المدرسة فحسب (نجوى بدر خضر، 2011) لم تعد برامج العلوم الحديثة تركّز على حشو ذهن المتعلّم بالحقائق والمعارف، بل أصبحت تؤكّد أهمية اكتساب الطفل للمهارات العلمية ومهارات البحث والتفكير المختلفة بواسطة الأنشطة العلمية التي تنظّم وتخطّط بشكل يستثير التفكير الإبداعي للأطفال. إلّا أنّ ما جاءت به (نجوى، 2011) بعيد كل البعد عن الواقع التعليمي التربوي الذي تشهده مؤسساتنا التربوية و التي يتمثّل هدفها الأساسي في تخزين معلومات هائلة في أذهان التلاميذ دون مراعاة مبادئ التعلّم ما وراء المعرفي و الذي يهتمّ بتطوير القدرات العقلية بما فيها التفكير الابداعي .

ففي دراسة لـ (أوشيش نسيمه، 2006) ترجع سبب مشاكل التفكير التي يعانيها التلاميذ إلى عدم تعودهم على حل المشكلات وعدم تدريبهم في المراحل الأولى على تنمية الحواس والحركات، وعدم ربط البرامج بالمفاهيم المكانية والزمانية، الجانبية، الصورة الجسدية، والمفاهيم القاعدية التي هي أساس التعلّم، كما أنّ إخفاق التلاميذ يعود إلى عدم تعودهم على الدروس المقدّمة على شكل مشكلات تتطلب الحل والتفكير بغرض بناء التفكير السليم.

وهنا تطرح الباحثة (أوشيش، 2006) مصداقية التقويم التعليمي، في مدارسنا ومشكلة الدرجات التي لا تعبر بالضرورة عن التفوق في نمو الفكر وتطوره بقدر ما يبين الحفظ الآلي للمعارف.

كما ترى (الحطاح زبيدة، 2006) تدني درجة المرونة إلى صلابة التفكير المكتسب في نوعية التربية التقليدية والتطبيقية القائمة على التقيد والإلزام وعدم إبداء الرأي بكل حرية. وفي هذا الإطار يذكر (عبد الستار ابراهيم، 1994) أن المهارات الإبداعية يمكن تطويرها من خلال البرامج الدراسية ، حيث أنه بخلق شروط ملائمة يمكن أن يستمر الإبداع ويثبت ويكون في تحسن شبه دائم وهذا لا يعني التوقف عن خلق الشروط الملائمة للاستمرارية أما (محمد بن أحمد خليل، 2010) فيؤكد أن من أكثر معوقات التفكير الإبداعي هو عدم الاستفادة من قدرات الدماغ التي منحها الله لنا . فمخ الإنسان مقسم إلى شقين أيمن و أيسر ولكل واحد منهما مهارات تخصه، فالشق الأيسر من مهاراته الكلمات والأرقام والتحليل المنطقي، والشق الأيمن من مهاراته التخيل والصور والألوان والأشكال .وعند تأمل واقع التعليم نجدهم لا يستغلون إلا مهارات الشق الأيسر من المخ فإذا أراد المعلم أن ينمي مهارات التفكير الإبداعي عند تلاميذه فعليه أن ينمي قدرات العقل بشقيه الأيمن و الأيسر فكلما زادت المهارات العقلية المستخدمة في التعلم كلما زاد مقدار التعلم والإبداع لدى التلميذ (محمد خليل، 2010 ، ص112) .

أما العوامل الأسرية، فحسب (خليل الحويجي، 2009) و لأن الابتكار لا يتم في فراغ، فإنه لا يمكن إغفال السياق الأسري الاجتماعي حول هذه الفئة من الأفراد المبتكرين الذين تبدأ مشكلاتهم عادة في الأسرة، فكثيراً ما تشكو أسر أطفال المبتكرين اختلافات أبنائهم عن الأطفال الآخرين، ويرونهم دائماً قليلي الصبر، ويمتلكون نشاطاً مفرطاً ودافعية قوية ، فالتركيز على الفرد من حيث قدراته الابتكارية يتطلب منه الاهتمام بالمناخ الأسري الذي يعيش في كنفه هذا الفرد. فلكي يكون هؤلاء الأفراد مبتكرين يجب أن تتفهم أسرهم حاجاتهم وتفردهم عن غيرهم،

وأن تكون لهم علاقات جيّدة معهم، فأسرة المبتكر المتماسكة يستفيد منها الفرد، وتشجع اهتماماته، وتمنحه حرية التعبير، وتتشكل شخصيته من خلال أساليب التنشئة واتجاهات الوالدين التي يتبعانها مع أولادهم؛ لذلك قد يكون المناخ الأسري محبطاً لتنمية قدرات واستعدادات الطفل أو مشجعاً ومعرّزاً لها . (خليل الحويجي، 2009، ص3) .

و تسترسل (هناء العابد، 2010) أنّ عدم التشجيع، هو أحد الأمور القاتلة للإبداع لأنّه يفقد الناشئ ثقته بنفسه ويهدّم أمامه فرص التفكير الجديد . وهذا مرتبط بالنقطة التالية المتعلقة بعدم الجرأة على نقد الأكبر سنّاً، وتزايد هذا الفقدان للجرأة مع التّقدم بالعمر ناتج عن تجارب عملية أظهرت للفرد أن انتقاد الأكبر سنّاً أمر غير مجد، وربما غير مشروع، وهذا يحمل تثبيطاً للإبداع. (هناء العابد، 2010، ص219).

أمّا فيما يخص العوامل المتعلقة باختبار التفكير الإبداعي نقلا عن (الحطاح زبيدة، 2006) أكّد عدد من الباحثين ومنهم (ستيرنبرغ، 1999) أنّ عملية تطوير البرامج التدريبية لتنمية القدرات الإبداعية و قياس فاعليتها تعتبر من العمليات المعقدة، لأنّه لا يوجد معنى واضح وشامل للإبداع، بسبب اختلاف وجهات نظر الباحثين المهتمين بالإبداع واختلاف اتجاهاتهم النظرية، كما ذكر (Craply and Craply, 2000) أنّ التدريب على تطوير القدرات الإبداعية مرتبط أيضا بتغيير السلوك و الجانب التطبيقي للعملية الإبداعية و ليس على مقياس الإبداع فحسب .

و يرجّح (Eduardo Cary and Fernando Ramirez, 2014) أنّ كل فرد يمتلك قدرات على الإبداع و التّحدي يمكن تطويرها، ويضيف أنّ الإبداع ليس لديه قدرة منفردة بل يتمثل في تفاعل عدّة قدرات عقلية و مهارات تفكير، و لكي يصبح الفرد مبدعا يعني قيامه بانجاز إنتاج إبداعي و ليس الإبداع المجرد .

و يمكن عزو أسباب وجود فروق دالّة إحصائيا في درجات التفاصيل لأفراد العينة التجريبية ودرجات الطلاقة للعينة الضابطة بين القياس القبلي و البعدي إلى ما يلي :

- التعزيز غير المباشر الذي تلقاه بعض أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (مدرسة بعزير) . حيث تزامن تطبيق الاختبار البعدي تحضير التلاميذ لاجتياز امتحان الانتقال إلى المتوسط و الذي يعتبر امتحاناً مصيرياً . فبناءً على طلب مديرة المؤسسة قامت الباحثة بتقديم حصة إرشادية تدريبية للتقليل من حدة قلق الامتحان لدى التلاميذ و ذلك من خلال الرفع من معنوياتهم و تعليمهم طريقة الاسترخاء البطني . وذلك بوجود فردين من مجموعة العينة الضابطة .

- بسبب عدم استجابة أفراد العينة الضابطة في المدرسة الابتدائية (الصومام) و قلقهم الظاهر نظراً للأحكام المسبقة حول طبيعة الاختبار ، حيث تم إخبارهم (أو بالأحرى تخويفهم) بأن الباحثة ستقوم بتقديم خبرة نفسية حول سلوكهم الذي بات مصدر إزعاج للمعلمين و الإدارة، و بالتالي سيتم طردهم أو استبعادهم من المؤسسة. و للحد من هذه الأفكار اضطرت الباحثة أن تنفي ذلك من خلال تقديم معززات معنوية و إظهار الجوائز التي أحضرتها لهم بعد إتمام إنجاز الاختبار. كما شرحت بالتفصيل طبيعة الاختبار و الهدف منه و كذا إعطاء أمثلة نموذجية حتى تكسب ثقة أفراد البحث و تثير اهتمامهم للتفاعل مع بنود الاختبار.

و رغم حرص الباحثة على تنوع تقنيات البرنامج و التي تمثلت في تقنيات معرفية، سلوكية، تقنيات (Brain gym) ، إلا أن التقنيات الموجهة لتطوير التفكير الإبداعي ربما لم تكن كافية بالشكل المطلوب لإحداث تغيير فعال في مختلف قدرات التفكير الإبداعي، إذ تبنت الباحثة بعض الأسئلة التي تحرص على الإبداع ك:

- حاول أن تصنع (سيارة، شجرة، جهاز كمبيوتر) بحيث يكون شكلها جديد أو غريب لم يصنعه أحد من قبلك.

- حاول إيجاد عنوان غريب غير متوقع للقصة.

و حسب (انشراح، 2003) أكدت على أهمية أن يتلقى الطلاب شيئاً معروفاً عن الإبداع والتفكير الإبداعي قبل دخولهم في التدريب على مهاراته.

فقد ركزت الباحثة أكثر على النشاطات التي تزيد من انتباه و تركيز أفراد العينة التجريبية، لقناعتها بأن قدرة الانتباه و التركيز من أهم القدرات التي تعزز القدرات العقلية الأخرى كالذكاء و التفكير الإبداعي (فهي قدرة أولية إن صحّ التعبير تُبنى على أساسها مختلف القدرات العقلية الأخرى). و ترى الباحثة أنّ التفكير الإبداعي من القدرات العقلية العليا و المعقدة التي تتطلب تدخل العديد من العمليات العقلية منها الانتباه و التركيز. فحسب (Steve Padget, 2013) أكدت العديد من الدراسات أنّ التفكير الإبداعي ليس توليد عدد كبير من الأفكار العشوائية، بل هو نشاط عقلي جدّ معقد يستلزم القدرة على حلّ المشكل و قدرات عقلية أخرى.

- لا يمكن أيضا إغفال عامل الإطار الزمني، (إذ أنّ نصف ساعة ثلاث مرات أسبوعيا و لمدة 04 أشهر) كان كافيا لتطبيق تقنيات البرنامج الإرشادي و إحداث أثر إيجابي فيما يخص تعديل سلوك أفراد العينة التجريبية، في حين كان يستلزم فترة أطول من ذلك لانتقال أثر البرنامج إلى المهارات المعرفية بالأخص التفكير الإبداعي الذي و رغم إمكانية زيادته و توطينه، إلاّ أنه يحتاج إلى وقت أطول من التدريب.

و أخيراً، و للمس أجواء البرنامج عن قرب سنقوم بعرض حالتي جميل و وليد.

عرض الحالة الأولى

- الاسم: جميل
- تاريخ الميلاد : 23 جانفي 2006.
- المستوى الدراسي: السنة الثالثة أساسي.
- العنوان : بوزريعة.
- مهنة الأب: عامل.
- مهنة الأم: مأكثة في البيت.
- عدد الإخوة: 01 (20 سنة).
- عدد الأخوات: 02 (25 سنة و 15 سنة).
- الترتيب بين الإخوة: الأخير.
- نوع السكن: شقة 03 غرف (عند أهل الزوج).
- مصدر الحالة: المعلّمة.
- الوضعية الاقتصادية: متوسطة.
- التحصيل الأكاديمي: تحت المتوسط (معدل الفصل الأول 04.30).
- الحالة الصحيّة: جيّدة.
- اهتمامات التلميذ : ممارسة رياضة كرة القدم، حفظ القرآن.
- مرحلة الحمل: مشحونة بالتوتر و القلق نتيجة مشاكل عائلية و ضغوط.
- الولادة : طبيعية (09 أشهر)، كان ضعيف البنية (الوزن 02 كلغ).
- الجلوس: 05 أشهر.
- الحبو: في سن جد مبكر .
- المشي: في سن جد مبكر.
- التاريخ الصحي: لم يصب بأي مرض أو صدمات .
- دخل المدرسة برخصة استثنائية (05 سنوات و 09 أشهر).

وسائل التشخيص :

- مقياس SNAP لفرط الحركة و تشتت الانتباه.
- المقابلة مع الأم - المعلمة.
- ملاحظة الباحثة أثناء الجلسة الأولى.
- التشخيص : جميل يعاني من فرط الحركة و تشتت الانتباه.
- الهدف العلاجي : التخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه.
- تحسين القدرات العقلية (النقد الإبداعي) و القدرات الإبداعية.

ملخص الحالة :

جميل طفل يبلغ من العمر 8 سنوات، الابن الأصغر لعائلة مكونة من أب ، أم، بنتان وولدان، يبدو أصغر من سنّه بسبب ضعف بنيته و ملامح وجهه الطفولية بالإضافة إلى شعره الأملس الطويل. كان من بين التلاميذ الذين اختارهم المدير و المعلمة نظراً لحركته الدائمة في القسم و ثرثرته، بالإضافة إلى سرعة تشتت انتباهه و استجابته لأي مثيرات خارجية و حتى الداخلية. عند ملئ مقياس SNAP لفرط الحركة و تشتت الانتباه من طرف المعلمين و الأولياء، بدا واضحاً أنّ جميل يعاني مشكلة (ADHD) من خلال الدرجات المرتفعة التي تحسّل عليها في المقياس، حيث كانت درجته بالنسبة لنسخة المعلمين (2.33)، و هذا ما يعكس صحة شكوك المعلمة و المدير اللذان اقترحاه للبرنامج.

- في الجلسة الأولى من البرنامج التي خصّصت للأولياء من أجل توعيتهم و إرشادهم إلى سبل التعامل مع أطفالهم بعد شرح طبيعة الاضطراب و مآله. كانت أم جميل من بين الحضور، حيث بدا عليها الاهتمام بالموضوع و الحرص على معرفة الطرق السليمة للتعامل مع سلوك جميل، كما طرحت العديد من الأسئلة حول الأطعمة الواجب تناولها و الأطعمة التي لا بدّ من تجنبها. و في الأخير تعهدت بالالتزام بمتابعة سلوك ابنها من خلال جداول المهمّات التي تقدّمها الباحثة.

- في الجلسة الثانية و التي تعتبر الجلسة الأولى بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية، قامت الباحثة بالتعريف عن نفسها و بناء الألفة بين أفراد المجموعة التجريبية من خلال فتح المجال للتعريف بأنفسهم و النقاش الحرّ حول موضوع أهدافهم من الذهاب إلى المدرسة و مشاعرهم الايجابية اتجاه أهلهم و الطرق الكفيلة لإيصال تلك المشاعر الايجابية إليهم. كما عرّفتهم باختصار بالبرنامج الذي و عدناهم أنّه سيضيف لهم الكثير في حياتهم العائلية و الاجتماعية و كذا دراستهم . فضلا عن ذلك قامت الباحثة بإبرام عقد معنوي معهم من خلال حثّهم على الالتزام بمواعيد الجلسات و الواجبات المنزلية و تشجيعهم على حضور الجلسات من خلال إعطاء نظرة عامّة حول التقنيات المستعملة (الجمبار العقلي، المعززات (الحلوى) اللعب بعجينة الصلصال، تركيب الصور...).

بعد ذلك قام أفراد المجموعة بإتمام النشاط الأوّل و الثاني لاختبار التفكير الإبداعي و ترك النشاط الثالث للجلسة القادمة نظراً لضيق الوقت. و ما لفت انتباه الباحثة روح الدعابة و النشاط الزائد الذي كان يتمتع بهما "جميل" ذلك الولد الجميل الهزيل الذي كان يتحرك يمينا و شمالاً طوال الوقت و يعلق على ما تقول الباحثة بطرفة محاولاً بذلك لفت الانتباه. أثناء القيام بنشاطات اختبار التفكير الإبداعي، كان "جميل" يرسم بحماسة و يعطي لنفسه التعليمات بصوت مسموع مع إضافة التعليقات الطريفة حول الأشكال التي كان يرسمها. و هو يقوم بذلك، كان جسمه كلّ يتحرك بحيث كان يملل رجليه و يحرك رأسه أحيانا مستجيباً لأي مثير خارجي يبيده زملاؤه أمام الباحثة. انطلاقاً من نيّة الباحثة في استقصاء درجة فرط الحركة و تشتت الانتباه عند أفراد المجموعة التجريبية من خلال الملاحظة الدقيقة لأفرادها، اكتفت الباحثة بالنظر إليهم و هم يقومون بإجراء الاختبار. و بذلك شكّلت الباحثة نظرة عامّة عن أفراد المجموعة انطلاقاً من تفاعلهم مع بعضهم و استغلالهم للإطار المكاني و الزماني.

- اللعب بعجينة الصلصال و ذلك بتشكيل شجرة أو سيارة لم يسبق أن صنع مثلها أحد (من عالم الخيال و الأحلام).

- تركيب الصور (Puzzle) في أقصر وقت ممكن.
- الالتزام بالواجبات المنزلية (طاعة الأوامر)، أداء الواجبات المنزلية، الجلوس على طاولة العشاء حتى نهاية الوجبة، الصلاة في وقتها...)
- إعطاء الواجب المنزلي (تقطيع الأوراق على شكل زربية، إتمام رواية أو قصة ناقصة انطلاقاً من صورة أو رسوم متحركة أو أشكال (Puzzle).
- إنهاء الجلسة بمعززات معنوية و إحياءات إيجابية بالإضافة إلى معززات مادية (كعك، حلوى، لبان...).

وصف جميل أثناء الجلسات اللاحقة :

في الجلسات الأولى كانت علامات الاضطراب جدّ واضحة، حيث كان يثرثر معظم الوقت، كما كان لا يتوقّف عن الحركة و القيام بحركات لا معنى لها سوى جذب الانتباه. و الملفت للانتباه، أنّ "جميل" كان يجد في حركات الجمباز العقلي متنفساً لتفريغ طاقته، إذ كان يقوم بحركات ملؤها النشاط مصحوبة ببعض الهزل أحياناً. أمّا أثناء النشاطات الأخرى فكان مشتت الانتباه غالباً ، ينظر إلى رفاقه أحياناً و يقوم بانجاز نشاطه أحياناً أخرى. و قد عملت الباحثة على تحفيز تركيزه بطريقة غير مباشرة من خلال تعزيز الأفراد الآخرين الأكثر تركيزاً منه، و بث روح المنافسة و التسابق.

- عند التماهي في الثثرة و تشتيته انتباه الآخرين، كانت الباحثة تركّز اهتماماتها على "جميل" أكثر من الآخرين، بحيث تساعده على إنهاء عمله من خلال إعطاء توجيهات و تعليمات و طرح أسئلة تساعده على إتمام النشاط بطريقة أكثر تركيزاً، كما عملت الباحثة على تعزيز أقل جهد يبذله أو أي تحسّن في التركيز يُظهره، بالإضافة إلى ذلك عملت الباحثة على استغلال نشاطه و حيويته في مساعدتها لانجاز بعض المهام كترتيب المكان أو إحضار الوسائل من الخزانة و إعادتها مع التأكيد على ضرورة تنظيم الأدوات في مكانها في كلّ مرّة.

- مع مرور الوقت و تقدّم الجلسات، أصبح "جميل" من الأفراد الفاعلين في البرنامج، حيث تعودّ أداء بعض المهام بجدارة كتنقسيـم عجين الصلصال و فصل ألوانها عن بعضها، أداء حركات الجمباز العقلي، نشاطات البرنامج اليدوية كالرسم و تركيب الصور. و رغم بقاء صفة الثثرة بارزة عند "جميل"، إلّا أنه يميل إلى المرح و الحديث الهادف أكثر من قبل. كما أصبح أكثر اهتماماً و تركيزاً و يحتفظ بانتباهه لمدة أطول من قبل.
- و رغم ضعف أدائه على اختبار التفكير الإبداعي في القياس البعدي، إلّا أن استجابته كانت أحسن مقارنة بالقياس القبلي.
- أمّا عن تحصيله الدراسي، فقد انخفضت نتائجه عن الفصل الأول .
- و عند استقصائنا لأسباب تقهقر نتائجه، أوضحت لنا الأم أنّ العائلة تمرّ ببعض الظروف الصعبة نتيجة المرض المفاجئ للخال الذي أقعده الفراش ممّا أثر سلباً على نفسية "جميل" الذي كان يحبّ خاله بدرجة جدّ كبيرة، كما أنّ الأم (التي كانت تتبّع إجراءات البرنامج من خلال متابعة واجباته و عمل جلسات تدليك الأرجل لجميل، كما كانت تهتم بمتابعة دراسته) أصبحت تعتنى بالخال طريح الفراش و تهتم بمتابعة علاجه، ممّا أثر سلباً على تحصيل "جميل" و أدّى إلى إعادته السنة الدراسية .
- عند إجراء القياس البعدي تأكّدت الباحثة أنّ درجة فرط النشاط و تشتت الانتباه قد قلّت بصفة ملحوظة و هذا ما أكّده الأولياء و المعلّمة (الملاحق رقم: 18، 19، 20، 21)
- في العام الموالي (السنة الدراسية 2014-2015) أكّدت المعلّمة أنّ المستوى الدراسي لـ"جميل" تحسّن بدرجة كبيرة، كما أنّه أصبح أكثر اهتماماً و تركيزاً و كان واضحاً من خلال نتائجه الدراسية .

عرض الحالة الثانية

- الاسم : وليد
- تاريخ الميلاد : 2 جوان 2003
- المستوى الدراسي: السنة الرابعة أساسي (معيد)
- العنوان : بوزريعة.
- مهنة الأب : عامل.
- مهنة الأم : موظفة.
- عدد الإخوة : 01 (9 سنوات).
- الترتيب بين الإخوة : الأول.
- نوع السكن: شقة 03 غرف (إيجار).
- مصدر الحالة: المعلّمة.
- الوضعية الاقتصادية: متوسطة.
- التحصيل الأكاديمي: متوسط (معدل الفصل الأول 5.67).
- الحالة الصحيّة: جيّدة.
- اهتمامات التلميذ : ممارسة رياضة كرة القدم .
- مرحلة الحمل : صعبة جداً تزامنت مع زلزال بومرداس 2003.
- الولادة : طبيعية (09 أشهر).
- الجلوس: 06 أشهر.
- الحبو: 09 أشهر.
- المشي: 14 شهراً.

- التاريخ الصحي: أصيب بتشنج في عامه الأول . كما أصيب بحمى في سن 18 شهراً أقعدته تحت المراقبة الطبية و تعاطي الفاليوم (valium) .
- كان يتابع جلسات العلاج النفسي عند المختصة النفسية بسبب ضعف تحصيله الدراسي ,عدوانيته و فرط نشاطه .
- دخل المدرسة: 6 سنوات.

وسائل التشخيص :

- مقياس SNAP لفرط الحركة و تشتت الانتباه.
- المقابلة مع الأم - المعلمة.
- ملاحظة الباحثة أثناء الجلسة الأولى.
- التشخيص : وليد يعاني من فرط الحركة و تشتت الانتباه.
- الهدف العلاجي : التخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه.
- تحسين القدرات العقلية (التفكير الإبداعي) .

ملخص الحالة :

كان "وليد" من بين الحالات التي تمّ انتقاؤها من طرف المعلمة، و عبّرت نتائج مقياس فرط الحركة و تشتت الانتباه على درجة فوق المتوسط من الاضطراب، حسب نسخة الأولياء و المعلمين.

- في الجلسة الأولى التي عمدت فيها الباحثة إلى ملاحظة سلوك أفراد العينة التجريبية، بدا "وليد" هادئاً وخجولاً نوعاً ما، كما كان يصغي باهتمام و إنصات في البداية. عند أداء النشاط الأول و الثاني لاختبار التفكير الإبداعي أظهر "وليد" تجاوباً و تفاعلاً واضحين مع المثير (صور الاختبار) بحيث استغل الـ 10 دقائق المخصصة للاختبار في التركيز من أجل أداء متميز. بعدها و عند فتح المجال للنقاش و التعرف على أهداف البرنامج و

نشاطاته، لاحظت الباحثة أن "وليد" بدأ يعتاد شيئاً فشيئاً على جوّ الجلسة، لكنّه بدا متحفظاً بعض الشيء.

- في الجلسات اللاحقة بدأ "وليد" في استعراض سلوكياته أكثر حيث بدت عليه بعض أعراض فرط الحركة و تشتت الانتباه، كما كانت أعراض الاندفاعية و العدوانية واضحة في كثير من الأحيان من خلال عدم تمالك أعصابه في بعض المواقف و تعنيف زملائه ممّا استدعى تدخّل الباحثة ومحاولة برمجة جلسات إرشادية قصيرة (إن صحّ التعبير). حيث ركّزت على الجانب المعرفي من خلال تدريبه على المراقبة الذاتية.

- و عن أدائه للنشاطات المسطّرة في البرنامج، أبدى "وليد" تجاوباً كبيراً مع حركات الجمار العقلي إلى درجة أنّ الباحثة كانت تطلب منه قيادة المجموعة عند أداء الحركات في معظم الأحيان. هذا ما شجّع أكثر على المثابرة و إثبات ذاته في النشاطات الأدائية الأخرى.

- رغم تحسّن سلوك "وليد" بدرجة كبيرة انطلاقاً من ملاحظات الباحثة، الأمّ و المعلّمة. إلّا أن بعض مظاهر العدوانية كانت تطفو من حين إلى آخر و قد فسّرت الباحثة ذلك بسبب دخول "وليد" في مرحلة مراهقة مبكرة.

- أمّا نتائج اختبار التفكير الإبداعي فقد دلّت على تحسّن مقبول لأدائه خصوصاً في مهارة التفاصيل.

- كما أظهر تحسّناً طفيفاً في تحصيله الدراسي مقارنة بالفصل الأول.

- على العموم أبدى "وليد" تجاوباً و تفاعلاً كبيرين مع جلسات البرنامج ممّا عكس أثراً إيجابياً على سلوكه و تحصيله، و هذا ما أكّدته نتائج القياس البعدي على مقياس (SNAP) و كذا تقارير الأولياء و المعلمين . (الملاحق رقم : 22 ، 23 ، 24 ، 25).

خاتمة:

لاحظ العديد من المربين و الأولياء مؤخراً تزايد المشاكل السلوكية لدى التلاميذ بصفة تبعت على القلق و الحيرة. و من أكثر المشاكل السلوكية شيوعاً اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه الذي عايشته الباحثة أثاره السلبية على الفرد و المجتمع . هذا ما دفعنا للاطلاع على الإرث النظري و البحوث الميدانية الوصفية منها و التجريبية بغية التعرف عن كثب على كل ما يحيط بهذا الاضطراب بصفة أكثر عمق و علمية ، حيث بدا جلياً من خلال ما جاء على لسان العديد من الباحثين مثل (كمال سيسالم 2006، خالد القاضي 2011، Barkley 2010) و آخرون أنّ اضطراب (ADHD) من أكثر الاضطرابات انتشاراً بين شريحة الأطفال و يتميز بأعراضه السلوكية الجدّ مزعجة كفرط الحركة غير الهادفة، اللامبالاة، التفاوت الحدي و مقاطعة الآخرين، التهور و الاندفاعية و عدم التقيد بالقواعد الاجتماعية و التحدي و العناد، كما تظهر أعراضه المعرفية واضحة من خلال سرعة الاستجابة لأقل المثيرات و المنبهات الخارجية أو الداخلية و تشتت الانتباه و عدم القدرة على الحفاظ على التركيز لمدة طويلة و صعوبة في ترتيب الأفكار و تناسقها وتجنّب القيام بالمهام التي تتطلب جهداً عقلياً منظماً بالإضافة إلى شروذ الذهن و كثرة النسيان . هذا ما ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي و التوافق النفسي الاجتماعي لهذه الشريحة . فمن خلال منهج تحليل المحتوى عمل فريق (Annemarie et al, 2015) على تحليل محتوى أكثر من 35 دراسة تطرّقت إلى علاقة اضطراب ADHD بالتربية و الإنجاز الأكاديمي، و قد خلص فريق البحث إلى إجماع معظم الدراسات على أنّ مشاكل الانتباه التي يعاني منها المصابون بـ ADHD تشير إلى حجم العجز الكبير في تنظيم المهارات العقلية، كما يمكن أن تؤدي إلى انخفاض الفعالية الذاتية و تطوّر بعض أعراض الاكتئاب التي بدورها تؤثر على نوعية العلاقة التي تربط اضطراب ADHD و النجاح

الأكاديمي سلبيا.و بذلك يصبح نتيجة ذلك محل شكوى و إزعاج من مختلف الجماعات الاجتماعية التي يتعامل معها ممّا يعرّضه في معظم الأحيان للعقاب المعنوي و المادي نظراً لجهل المعلمين و الأولياء طبيعة الاضطراب و سبل التعامل معه و هذا ما يزيد الطين بلة . فتعرض الطفل المصاب بـADHD للعقاب يزيد من مقاومته و عناده و يفتح المجال واسعا لإصابته باضطرابات نفسية سلوكية أخطر ، تقوده إلى عالم الانحراف و الإجرام فيما بعد . فحسب نتائج دراسة (Mariechen Perold et al ,2010) أنّ معلومات المعلمين عن اضطراب ADHD وما يتعلّق به من أعراض و علاج يكاد يكون ضعيفاً، هذا ما يجعل التعامل مع هذه الفئة صعباً بالنسبة للمعلمين مع أنّهم يقضون معظم ساعات اليوم في الدّراسة .

و نظراً لخطورة المسار السلوكي النفسي و الاجتماعي للاضطراب على الفرد و المجتمع عمل العديد من الباحثين على استقصاء التدخلات العلاجية المختلفة للحدّ من المشكل و التقليل من الأعراض الملازمة له، و من بين تلك التدخلات نذكر العلاج المعرفي السلوكي الذي أثبت نجاعته في التعامل مع عدد ليس بقليل من الاضطرابات السلوكية و المعرفية، حيث أكّدت عدّة دراسات سبق ذكرها مدى فعاليته في التّقليل من أعراض ADHD.

كما حاول باحثون آخرون معرفة فعالية التربية الحركية في التّقليل من الاضطراب انطلاقاً من فكرة أنّ المشكل الكامن وراء الأعراض التي تميّز ADHD إنّما يعود إلى الخلل الوظيفي للفص الجبهي، وبهذا يؤكّد أصحاب هذا الاتجاه أنّ التربية الحركية و الرياضة و كذا الألعاب الحركية و كلّ ما يتعلّق بالحركة الهادفة المنظمة أو البرامج الحركية التي يعتبر برنامج الجمباز العقلي أحدها تعمل بفاعلية في ضبط تدفق السيالة العصبية و الربط بين فصي الدماغ . كما يضمن تنشيط مختلف مناطق الدماغ المسؤولة عن التركيز، الانتباه و السلوك، و تساهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الفرد ، كما ليجب إغفال

الدراسات التي أكدت على فعالية الغذاء في التقليل من أعراض ADHD و كذا فوائد الماء في تحسين الوظائف العقلية .

انطلاقاً مما سبق، حاولت الدراسة الحالية أن تجيب على التساؤل التالي: ما مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي تدريبي يعتمد على فنيات معرفية سلوكية و حركات الجمباز العقلي و كذا بعض النشاطات الموجّهة لزيادة التركيز و الانتباه في التخفيف من أعراض ADHD من خلال تحويل النشاط الزائد إلى طاقة إيجابية لتعزيز القدرات الإبداعية لدى عيّنة من التلاميذ المصابين بـ ADHD .

و للإجابة على التساؤل قمنا بصياغة فرضيات البحث، و بدأنا عملياً في استقصاء مدى فعالية هذه التقنيات لتحقيق أهداف البحث، بحيث قمنا ببناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي تدريبي استناداً لما توصلت إليه البحوث السابقة من الناحية النظرية و بناءً على الخبرات التي اكتسبتها الباحثة من خلال قيامها بمجموعة من الدورات التدريبية تخص بعض التقنيات التي وجدت فيها الباحثة إمكانية المساعدة في التخفيف من أعراض ADHD و تطوير القدرات الإبداعية لدى أفراد عينتنا . و للتحقق من فرضيات البحث انتهجنا المنهج شبه التجريبي الذي وجدناه الأنسب لدراستنا بغية معرفة فعالية البرنامج المسطر حيث تبيننا التصميم (قبلي - بعدي) مع عيّنة ضابطة كونه من بين أدق التصميمات التجريبية. حيث قمنا بقياس قبلي لتحديد عيّنة البحث أولاً و للوقوف على درجة كل من ADHD و القدرات الإبداعية عند أفراد العينتين التجريبية و الضابطة .

بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي دام 4 أشهر بواقع 3 جلسات أسبوعياً و لمدة 30 دقيقة لكل جلسة. و بعد عملية القياس البعدي و تحليل النتائج توصلنا إلى ما يلي:

- انطلاقاً من تحليل الفرضيات الجزئية الأربعة للفرضية العامة الأولى استنتجنا أنّ البرنامج الإرشادي كان فعالاً في التقليل من حدة فرط الحركة و تشتت الانتباه لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- من خلال تحليل نتائج الفرضيات الجزئية الأربعة للفرضية العامة الثانية توصلنا إلى أنّ البرنامج الإرشادي لم يكن له أثر على درجة القدرات الإبداعية لأفراد العينة التجريبية. وتفسّر الباحثة نتائج تحقق الفرضية العامة الأولى في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستند على التقنيات المعرفية السلوكية و تقنيات الجمباز العقلي و بعض النشاطات الموجّهة لزيادة الانتباه و التركيز على أفراد العينة التجريبية، حيث ساعدتهم حصص البرنامج المسطر على اكتساب جملة من الممارسات السلوكية الصحيحة. و من بين الفنيات السلوكية التي طالما أثبتت الدراسات فعاليتها في تحسين سلوك الأطفال خاصّة التعزيز بأنواعه المادي و المعنوي الذي يعمل على المساعدة في تشكيل سلوكيات سوية متوافقة و الحفاظ عليها .

كما تبنت الباحثة تقنية النمذجة من خلال عرض قصص مصورة قصيرة توضّح بعض النماذج الجيدة التي يجب الاقتداء بها و نماذج أجمع أفراد العينة التجريبية على أنّها سيئة. أمّا تقنية المراقبة الذاتية التي كانت مقرونة بجداول المهمّات فقد كان الغرض منها تدريب أفراد العينة التجريبية على الإتيان بالسلوكات الايجابية و الحفاظ عليها بتشجيع من الأهل الذين يعملون على التأكيد على مدى التزام أبنائهم من خلال ملء جدول المهمّات . بالإضافة إلى الواجبات المنزلية التي كانت في معظمها بسيطة و يدوية أو القيام بحركات (Brain gym)، كما كان لبعض النشاطات دور لا يستهان به في تدريب الانتباه و التركيز من بينها :

- تركيب قطع الصور (les puzzles).
- إيجاد الأخطاء السبعة في الصورتين المتشابهتين .
- طرح أسئلة بعد مشاهدة مقطع فيديو تثير انتباه أفراد العينة التجريبية كلون شيء ما أو عدد الأشخاص الموضّحين في الفيديو .
- صنع أشياء معينة بعجينة الصلصال .

و قد ركّزت الباحثة على أن تكون النشاطات قصيرة و ممتعة بحيث عبّر أفراد المجموعة عن فرحتهم ورغبتهم المتواصلة لإبداء قدراتهم في هذه النشاطات في جوّ يسوده المرح و التلقائية ممّا يعطي طابعا بأجواء اللّعب و الحرّية في التعبير عن آرائهم .

أمّا تقنيات (Brain gym) و التي تعتبر مزيجاً من اليوقا، الاسترخاء، رياضة التاي تشي و شرب الماء و هي على شكل برنامج يحوي 26 حركة تعمل على الربط بين فصي الدماغ و تحسين الوظائف العقلية و الشعور بالاسترخاء و الذي يستعمله المعلّمون و المعالجون النفسانيون في بداية البرنامج الإرشادي استعريها أفراد العينة التجريبية لكن سرعان ما أتقنوها و تعوّدوا عليها نظراً لسهولة ممارستها و بعثها المرح بين أعضاء المجموعة . كما يجدر بنا التذكير بدور الإرشاد الجماعي الذي أعطى طاقة و حيوية ساهمت في إحداث التغير الايجابي بين أفراد العينة التجريبية على المستوى السلوكي المعرفي

وفي دراسة لـ (Pellegrini, 2005) توصّل إلى أنّ اللّعب الحرّ بين الحصص الدراسية يزيد من درجة انتباه التلاميذ في النشاطات المعرفية. و يذكر (Janice, 2002) أنّ شرب الكثير من الماء يزيد من الطّاقة الحيوية للجسم، يحسّن التّركيز و التّأزر العقلي الجسمي بالإضافة إلى تطوير المهارات الأكاديمية و ذلك من خلال ذكره لعدّة دراسات تناولت الموضوع، كما أعطى مثالا عن المدربين الناجحين الذين يلحّون على المتدربين الرياضيين شرب كميات كبيرة من الماء حتى يضمنون التناسق الجيّد لمختلف أعضاء الجسم و بالتالي الفوز في المباريات و المنافسات الرياضية. كما أكّد على ما توصّلت إليه دراسة كل من (Bourne 2000, و Fahey, 2000) أنّ المعلمين لاحظوا وجود تحسن ملحوظ في السلوك و القدرة على التعلّم عند تشجيع التلاميذ على شرب الماء في القسم قدر المستطاع. و نظراً للوظائف المعقّدة و الطاقة العالية التي يستهلكها الدّماغ فإنّه يتعرض بسرعة كبيرة للجفاف قبل شعور الفرد بالعطش، فيبدأ التركيز في الانخفاض كما يستوطن الشعور بالملل و الغموض .

أما فيما يخص الفرضية العامة الثانية و المتعلقة بمدى فعالية البرنامج الإرشادي المسطر في تطوير القدرات الإبداعية لدى أفراد العينة، فقد خلصت عملية تحليل النتائج إلى عدم تحقق هذه الفرضية. و رغم توقعنا و افتراضنا حدوث تحسن لدى أفراد العينة التجريبية، إلا أن النتائج جاءت عكس توقعاتنا، و قد حاولت الباحثة تفسير ذلك من خلال تحليل بعض العوامل التي رأت إمكانية تأثيرها على استجابة مجموعة البحث، حيث ترى الباحثة أنه رغم تنوع الأنشطة و التقنيات و ثرائها إلا أنها لم تصل إلى شدة التأثير الذي يحدث تغييراً ملحوظاً. و يمكن أيضاً أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المدة التي طبق فيها البرنامج لم تكن بالقدر الكافي لتنمية قدرة المرونة لدى الأطفال بشكل واضح، إلا أن هذه النتيجة تعتبر مقبولة انطلاقاً من زيادة المتوسط الحسابي للقياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار " تورنس " و بمزيد من التدريب يمكن أن نصل إلى النتائج المطلوبة.

بعد تفكير عميق و تمعن و طرح العديد من الأسئلة التي بدا للباحثة أحيانا أنها خرجت عن الموضوع و غاصت في أسئلة أكثر عمقاً، يمكن تشبيه التفكير الإبداعي بالطفرة الوراثية التي قد تحدث صدفة نتيجة تفاعل عوامل مختلفة بصورة طبيعية و عفوية و هو ما يطلق عليه (شرارة الإبداع) . كما يمكننا أن نشير هذه (الطفرة الوراثية) إن صح التعبير اصطلاحياً إذا وقرنا العوامل المناسبة لذلك .

اقتراحات الباحثة:

من خلال ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- استغلال البرنامج الإرشادي الحالي للتخفيف من فرط الحركة و تشتت الانتباه من قبل الجمعيات والمؤسسات التي تهتم بالطفولة، كما يمكن استغلاله من قبل الأولياء و المعلمين.

- بناء برامج إرشادية موجّهة للآباء و المعلمين لتوعيتهم و تعليمهم سبل الاعتناء بهذه الفئة ومساعدتهم على تخفيف الاضطراب.
- التكفل بهذه الفئة من خلال نشر الوعي في المجتمع عن طريق الحصص و البرامج التلفزيونية و كذا الندوات و الملتقيات الوطنية .
- توظيف المرشدين النفسانيين في جميع المدارس وتزويدهم بالأساليب المناسبة للقيام بالعملية الإرشادية.
- تأهيل المرشدين والأخصائيين للتعاطي مع فئة مفرطي الحركة وكذلك تزويدهم بالوسائل و الأساليب الوقائية والإرشادية المناسبة لمواجهتها.
- إشراك التلاميذ في الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية في المدرسة بغية استغلال طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة.
- الاهتمام بشريحة الأطفال من ذوي فرط الحركة و تشتت الانتباه من خلال تكثيف البحوث لإيجاد سبل التخفيف من الاضطراب.
- تصميم برامج الرياضية الموجهة للدماغ (الجمبازالعقلي) لمختلف الفئات العمرية.
- تدريب المعلمين على أساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ من خلال دورات تدريبية و إعداد دليل لأساليب تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته .
- تهيئة البيئة التربوية التي تفسح المجال لممارسة أساليب التفكير الإبداعي و التدريب على مهاراته.

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم

1. المراجع باللغة العربية:

1. أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002، أزمة الهوية في المراهقة الحادة للإرشاد النفسي، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
2. أبوعلام رجاء محمود، 2004، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر.
3. أشرف علي عبده، 2000، الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، كلية الآداب، جامعة أسيوط، القاهرة.
4. بسّام عبد الله طه إبراهيم، 2009، التعلّم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن .
5. البغدادي محمد رضا، 2001، الأنشطة الإبداعية للأطفال، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. الترتوري محمد والقضاء محمد، 2007، أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
7. جروان فتحي عبد الرحمن، 2002، تعليم مهارات التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الفكر عمان.
8. حامد ابتسام السطحية، 2001، خالد إبراهيم الفخراي، اضطراب الانتباه عند الأطفال (التشخيص و العلاج)، دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع، طنطا، مصر .
9. حامد عبد السلام زهران، 2002، دراسات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
10. حامد عبد السلام زهران، 2002، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
11. حجاج غانم، 2007، بحوث معاصرة في القياس النفسي وعلم النفس التربوي، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، مصر .

12. حسن مصطفى عبد المعطي، 2001، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة (الأسباب التشخيص و العلاج)، دار القاهرة للنشر والتوزيع، القاهرة.
13. الحمادي علي، 1999 ، شرارة الابداع ، دار حزم، بيروت.
14. الحيزان عبد الإله بن إبراهيم، 2002 ، لمحات عامّة في التفكير الإبداعي، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر ، الرياض.
15. الحيلة محمد محمود، 2002، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير، ط1، دار المسيرة عمان، الأردن.
16. خالد سعد سيد محمد علي القاضي، 2011، تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه و فرط النشاط (دليل عملي للوالدين والمعلمين)، عالم الكتب، القاهرة.
17. الخشرمي سحر، 2004، العلاج التربوي والأسرى لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (دليل المعلم والأسرة)، ط1، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض.
18. الخطيب جمال، 1992، تعديل سلوك الأطفال المعوقين (دليل الآباء والمعلمين)، دار الإشراف للنشر والتوزيع، عمان.
19. الخطيب صالح أحمد، 2007، الإرشاد النفسي في المدرسة (أسسه ونظرياته وتطبيقاته) ، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
20. خولة أحمد يحي، 2003، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، ط2 ، عمان، الأردن.
21. خليل ميخائيل معوض، 1995، القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية.
22. دافيز دينا، 2009 ، تطبيق قانون الجذب (مرشد واقعي نحو تغيير حياتك مهما كانت النقطة التي تنطلق منها)، مكتبة جرير، ط2، المملكة العربية السعودية.
23. الدسوقي مجدى محمد، 2006، اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (سلسلة الاضطرابات)، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

24. دي بونو إدوارد، 1997 ، التفكير الإبداعي، ترجمة خليل الجبوسي، ط1، منشورات المجمع الثقافي أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
25. الزهران سناء محمد، 2004، إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر و معتقدات الاغتراب، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
26. زياد أحمد الطويسى، 2001، مجتمع الدراسة و العينات، مديرية تربية البتراء، الأردن.
27. السرور ناديا هائل، 2005، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
28. سعادة جودت أحمد، 2003، تدريس مهارات التفكير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، نابلس، فلسطين .
29. سعد عبد الرحمن، 1998، القياس النفسي: النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.
30. سغان محمد أحمد، 2002، الإرشاد النفسي للأطفال، ج1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
31. سلوى محمد عبد الباقي، 1985، الإرشاد والتوجيه النفسي، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
32. السماك مصطفى، 2001، أمينة عادل، الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (مترجم)، ط1، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.
33. سهام درويش أبو عطية، 1997، مبادئ الإرشاد النفسي، ط1 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان.
34. سهير كامل أحمد، 1999، التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر .
35. السيد على سيد أحمد، 1999، فائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه و تشخيصه وعلاجه، النهضة المصرية، القاهرة.
36. الشربيني زكريا أحمد، 1994، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة .

37. الشربيني زكريا و صادق يسرية، 2002 ، أطفال عند القمة " الموهبة ، التفوق العقلي ،الابداع"، دار الفكر العربي، القاهرة.
38. شعبان وتيم، كاملة وعبد الجبار، 1997، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الصف للنشر والتوزيع، عمان.
39. الشناوي محمد محروس، 1996، العملية الإرشادية والعلاجية، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.
40. شواهين خير سليمان، 2009 ، بدندي شهرزاد صالح و بدندي تغريد صالح ، تنمية التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات باستخدام الخيال العلمي ،(ط1) ، دار المسيرة، عمان.
41. الأشول عادل عز الدين، 1987 ، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
42. الطيطي محمد حمد، 2007 ، تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، ط3.
43. عامر طارق عبد الرؤوف، 2005، الإبداع، ط1، دار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
44. عبد الباقي إبراهيم، 1999، علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك، الجريس، القاهرة.
45. العتوم عدنان يوسف، 2004، علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان، الأردن.
46. عدس محمد عبد الرحمن، 1996، المدرسة و تعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، عمان.
47. العزة سعيد حُسنِي، 2000، تربية الموهوبين والمتفوقين، ط1، دار الثقافة والدار الدولية عمان.
48. العساف بن أحمد صلاح الدين، 1995 ، مدخل في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض السعودية.

49. عكاشة أحمد (ترجمة)، 1992، الدليل العاشر لتصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية لمنظمة الصحة العالمية (ICD/10)، منظمة الصحة العالمية، مكتب الشرق الأوسط .
50. علي حسين، 2005، المنطق وفن التفكير، الدار المصرية السعودية، القاهرة.
51. علي محمود كاظم الجبوري وكريم فخري هلال الجبوري، 2014، الصحة النفسية علما تطبيقيا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان .
52. عوض محمود عباس، 1998، القياس النفسي بين النظرية و التطبيق، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
53. عوني معين شاهين ونافع العجارمة، 2011، متلازمة النشاط الزائد (الاندفاعية) و تشتت الانتباه، مطبعة الشروق، عمان .
54. العيسوي عبد الرحمن محمد، مجالات الإرشاد والعلاج النفسي، 2001، دار الراتب الجامعية، بيروت .
55. القحف فريال و ناديا شبيب، 2008، تعلم كيف تفكر وعلم أولادك التفكير، دار العلم للملايين، بيروت.
56. كمال سالم سيسالم، 2006، تعديل اضطرابات قصور الانتباه و الحركة المفرطة، دار الكتاب الجامعي، العين .
57. مارتن لوري، 2011، كيف تمرّن عضلات مخك مخ فوق العادة، دار الخلود للتراث. العتبة.
58. محسن أحمد الخضيرى، 1992، الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير و الدكتوراه، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
59. محمد جعفر، 2002، المساعدة الإرشادية النفسية، ط2، دار السعودية للنشر و التوزيع، جدة.
60. محمد عبد الغني حسن هلال، 1997، مهارات التفكير الإبتكاري، مركز التطوير للأداء و التنمية، القاهرة.
61. محمد علي كامل، 2005، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة ، مركز الإسكندرية للكتاب الازارطية ، مصر.

62. مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.
63. المشرفي انشراح محمد إبراهيم، 2005، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
64. المشرفي إبراهيم انشراح، 2005، التربية الإبداعية، ط1، مؤسسة جورس الدولية، القاهرة، مصر.
65. مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي، 2005، النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب و برامج الخفض)، ط2، المركز الجامعي الحديث، مصر.
66. معمريّة بشير، 2007، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية للطلاب والباحثين، ط1، منشورات الحبر، الجزائر.
67. مقدم عبد الحفيظ، 2003، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
68. ملحم سامي محمد، 2002، مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
69. ملحم سامي محمد، 2007، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
70. ملحم سامي محمد، 2008، الإرشاد النفسي للأطفال، دار الفكر، عمان.
71. نايف بن عابد الزراع، 2007، اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد، دار الفكر، الأردن.
72. الوقفي راضي، 2003، مقدمة في علم النفس، ط1، دار الشروق، الأردن.

.II المراجع باللغة الأجنبية :

- 73.** Abraham, A., Windmann, S., Siefen, R., Daum, I., and Güntürkün, 2006, Creative thinking in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Child Neuropsychology 12(2): 111-123.
- 74.** ADHD : Clinical practice guideline of the Diagnosis , Evaluation and treatment of ADHD in children and adolescents pediatrics , 2011, volume 128 N 5.
- 75.** Ahmad A, Moriguchi T, Salem N (2002). Decrease in neuron size in docosahexaenoic acid-deficient brain. podiatry Neural 26: 210–218 .
- 76.** Ahmad Ghanizadeh and Behzad Haddad , 2015, The effect of dietary education on ADHD, a randomized controlled clinical trial Ann Gen Psychiatry, 14: 12.
- 77.** Alexandra Maria, 2012 , Attention Deficit Hyperactivity Disorder, reframing deficit as creative strenth. Thesis for Doctorate in Educational Psychology, University Of Southampton (USA).
- 78.** Alizadeh, H. and Anderies, C. 2002, Interaction of Parenting Styles & Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Iranian Parents. Child & Family Behavior Therapy, 24, 37-52.
- 79.** Alizadeh, H., Applequilt, K.F. and Coolidge, F. 2007, Parental Self-Confidence, Parenting Styles and Corporal Punishment in Families of ADHD Children in Iran. Child Abuse & Neglect, 31, 567-572.
- 80.** Aman, C. ; Roberts, R.&Pennington, B. 1998, A Neuropsychological Examination of the Underlying Deficit in Attention Deficit Hyperactivity Disorder :FormallobeVersusRightParietalLobeTheories , "Developmental Psychology, 34, 2 , 956 -969.
- 81.** American Academy of pediatrics. 2011, ADHD : clinical practice guideline for the Diagnosis evaluation, and treatment of ADHD in children and adolescent. Pediatrics V 128 November.
- 82.** Annemarie van der Kolk ,2015, A Systematic Review of Literatures on Factors Associated with Educational and Academic Performance in Attention Deficit Hyperactivity Disorder Creative Education, 6, 164-180
- 83.** Annick Vincent et al, août 2013, TDAH vérités et mensonges Le Médecin du Québec, volume 48, numéro 8, 29 -34

84. Azadbakht L, Esmailzadeh A, 2011, Dietary patterns and attention deficit hyperactivity disorder among Iranian children, *Nutrition*, 2012, 28(3):242–9. doi: 10.1016/j.nut.
85. Andrew Merwood et al , 2013, Genetic associations between the ADHD symptom dimensions and clonidine's temperament dimensions in adult twins *European neuropsychopharmacology*, 23, 416-425.
86. Baker LB, Conroy DE, Kenney WL ,2007, Dehydration impairs vigilance-related attention in male basketball players. *Med Sci Sports Exerc* 39:976–983.
87. Barbara Colombo, July 2015 ‘ The combined effects of neurostimulation and priming on creative thinking. A preliminary tDCS study on dorsolateral prefrontal cortex *Frontiers in Human Neuroscience*‘ Volume 9 ‘Article 403.
88. Barkley RA, 2006, The relevance of the Still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary, *J Atten Disord*, 10:137–140.
89. Barkley RA et al. 2010, *ADHD in adults: what the science says*. New York : Guilford Publications , 489 p.
90. Barkley, R.A, 1990, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Handbook for Diagnosis and Treatment* .New York : The Guilford Press.
91. Benton D, Burgess N, 2009, The effect of the consumption of water on the memory and attention of children , *Appetite* 53:143–146.
92. Blanca Bolea et al ,2014, Evidence-based guidelines for the pharmacological management of attention deficit hyperactivity disorder: Update on recommendations from the British Association for Psychopharmacology *Journal of Psychopharmacology* 1–25.
93. Bonnie Cramond 1994, *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Creativity — What is the connection?* *The Journal of Creative Behavior* Volume 28, Issue 3, pages 193–210
94. Brad A. Roy ACSM Fit Society, December 2014 Volume 16, Number 4 .

95. Bussing R, Fernandez M, Harwood M, Wei Hou, Garvan CW, Eyberg SM, Swanson JM. Parent and teacher SNAP-IV ratings of attention deficit hyperactivity disorder symptoms: psychometric properties and normative ratings from a school district sample. *Assessment*. 2008 Sep;15(3):317-28. Epub 2008 Feb 29.
96. C. A. Wolfson 2002 Increasing behavioral skills and level of understanding in adults: A brief method integrating Dennison's Brain Gym® balance with Piaget's reflective processes *Journal of Adult Development*, 9(3), 185-201.
97. C. Blondeau et al ,2009,le trouble de l'attention hyperactivité à l'âge adulte : concept, tableau clinique, stratégies diagnostique et thérapeutique. *Annales Medico psychologiques* 234-242.
98. Carl W. Cotman and Nicole C. Berchtold , June 2002 ,Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity *TRENDS in Neurosciences* Vol.25 No.6 ,295 301
99. Carla Hannaford, 1990 The Brain Gym Option for Hyperactivity, ADD, E.H., Sp.Ed. L.D. and FASAustralian *Journal of Remedial Education*, Volume 26, No. 1.
100. Carson et al, 2003, Decreased talent inhibition is associated creative achievement in hgh functioning individuals. *Journal of personality and social psychology* 85.499-506.
101. Chacko, A., Allan, C.C., Uderman, J., Cornwell, M., Anderson, L, & Chimiklis, A, 2015, Training parents of youth with ADHD. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4thed.)(pp. 513-536).NY: Guilford.
102. Cian C, Barraud PA, Melin B, Raphel C,2001, Effects of fluid ingestion on cognitive function after heat stress or exerciseinduced dehydration. *Int J Psychophysiol* 42:243–251.
103. Conners CK, 2000, Attention-deficit/hyperactivity disorder: historical development and overview,*J Atten Disord* , 3:173–191.
104. Corey G, ,2004 *Theory and Practice of group counselling* (6th ed) US : thomson Books.
- 105.

- 106.** Cramond B, 1995, the coincidence of attention deficit hyperactivity” disorder and creativity (RBDM 9508), Storrs, CT: The National research center on the gifted and talented, university of Connecticut.
- 107.** Chalon S, 2006, Omega-3 fatty acids and monoamine neurotransmission. *Prostaglandins Leukot Essent Fatty Acids* 75: 259–269.
- 108.** Chien-Yu Pan et al, .2014, Effects of Physical Activity Intervention on Motor Proficiency and Physical Fitness in Children With ADHD: An Exploratory Study *J Atten Disord* 14 .3-78
- 109.** Chien-Yu Pan .et al, February 2. 2015, Effects of Physical Exercise Intervention on Motor Skills and Executive Functions in Children With ADHD A Pilot Study. *J Atten Disord* .
- 110.** Chung-Ju Huang¹ et al , October 30, 2014 ,A Preliminary Examination of Aerobic Exercise Effects on Resting EEG in Children With ADHD *J Atten Disord* .29 .(92) 73-83 .
- 111.** Claudia Verret et al, January 2012 , A Physical Activity Program Improves Behavior and Cognitive Functions in Children With ADHD An Exploratory Study *Journal of Attention Disorders* vol. 16 no. 1, 71-80.
- 112.** Dienke J Bos et al , 2015,Reduced Symptoms of Inattention after Dietary Omega-3 Fatty Acid Supplementation in Boys with and without AttentionDeficit/HyperactivityDisorder *Neuropsychopharmacology* 40, 2298–2306.
- 113.** Draganski et al, 2004, Neuroplasticity: changes in grey matter induced by training, *Nature*, 427, 311-31.
- 114.** DuPaul GJ, Gormley MJ, Laracy SD et coll, 2013 , Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. *J Learn Disabil*; 46 (1) : 43-51.
- 115.** Edmonds CJ, Burford D, 2009, Should children drink more water? The effects of drinking water on cognition in children. *Appetite* 52:776–779.
- 116.** Eduardo Cary and Fernando Ramirez 2014 Encouraging creativity through Music and Movement I B Africa , Europe Middle East Regional Conference Rome 16- 19 Oct

117. Edward Debono, 2004, La boîte à outils de la créativité Traduit de l'anglais par Laurence Nicolaïeff Éditions d'Organisation.
118. Edward Hallowell, 2010, The Additude Guide to alternative ADHD treatment. New hope Media .Newyork .
119. Edwards C et Howlett patting, 2013 mar, Knowledge to trial : « ADHD parents » and the evolution of alternative therapeutic regime .SOC SCI.81 (34 41).
120. Elahe Robaie and Faramarz Malekia ,2015 ,The Effect of Exploratory play Therapy Method on the Reduction of the Level of Combined Type /ADHD in 9 to 11 Years Old Boys MAGNT Research Report Vol.3 (4). PP: 14-22.
121. Eric Miek et al Meta, 2013 ,an analysis of increased heart rate and blood pressure associated with CNS stimulant treatment of ADHD in adults European Neuropsychopharmacology 23, 534-541.
122. Farah Alrubaie , April 2014 - September 2014, Developing a Creative Thinking Test for Iraqi Physics Students International Journal of Mathematics and Physical Sciences Research ISSN 2348-5736 (Online) Vol. 2, Issue 1, pp: (80-84).
123. Fahey, J. (2000). Water, Water Everywhere. Educational Leadership. 57(6), 60-61.
124. Funk, J. B. et al., (1993). Attention deficit hyperactivity disorder, creativity, and the effects of methylphenidate. Pediatrics, 91, 816–819
125. Galler JR, Bryce CP, Zichlin ML, Fitzmaurice G, Eaglesfield GD, Waber DP, 2012, Infant malnutrition is associated with persisting attention deficits in middle adulthood. J Nutr. 142(4):788–94.
126. Gau SS, et al. 2009 Psychometric properties of the Chinese version of the Swanson, Nolan, and Pelham, Version IV Scale-Teacher Form. J Pediatr Psychol. Sep;34(8):850-61. doi: 10.1093/jpepsy/jsn133. Epub 2008 Dec 12.
127. Gau Susan Shur-Fen, 2008, Psychometric Properties of the Chinese Version of the Swanson, Nolan, and Pelham, Version IV Scale-Teacher Form Journal of Pediatric Psychology pp. 1–12.

128. Ginamarie Scott , Lyle E. Leritz & Michael D. Mumford, 2004 ,The effectiveness of creativity training: A quantitative review Creativity Research Journal Volume 16, Issue 4.
129. Harding KL, Judah RD, Gant C, 2003,Outcome-based comparison of Ritalin versus food-supplement treated children with AD/HD, Altern Med Rev, 8(3):319–30.
130. Hans Ijzerman et al, 2014, perceptual symbols of creativity : coldness elicits referential warmth elicits relational creativity. Acta psychologic 148 ; p136-137.
131. ——— , 2014,HAS(Haute Autorité de Santé),conduit à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d’avoir un trouble déficit de l’attention avec ou sans hyperactivité, Argumentaire scientifique.
132. Healey, D, Rucklidge, J.J. ,2006, An Investigation into the Relationship Among ADHD Symptomatology, Creativity, and Neuropsychological Functioning in Children. Child Neuropsychology, 12(6), pp. 421-438.
133. Hill, R.D. et al. 1993 , The impact of long-term exercise training on psychological function in older adults. J. Gerontol. 48, P12–P17
134. Howard AL, Robinson M, Smith GJ, Ambrosini GL, Piek JP, Oddy WH, 2011 ADHD is associated with a “Western” dietary pattern in adolescents. J Atten Disord, 15(5):403–11.
135. Houghton et al 2013 treating comorbid anxiety in adolescents with ADHD using a cognitive behavior therapy program approach .journal of attention disorders (4) 1087.
136. Hussain R. Saadi et al,2013, socio-maternal risk factors of ADHD among Iraqi children : a case-control study. Open journal of preventive Medicine vol 3, N° 2,251,257.
137. Inoue Y, et al. (2014) Psychometric properties of Japanese version of the Swanson, Nolan, and Pelham, version-IV Scale-Teacher Form: a study of school children in community samples. Brain Dev 36: 700-706
138. In T. Papadopoulos, R. K. Parrila, J.R. Kirby (Eds), Cognition, Intelligence, and Achievement: A Tribute to J. P. Das (pp.345-367). N.Y. : Academic Press .

- 139.** Janice Elaine Ottewell 2002, Think to drink : The effect of a dequate hydration on student performanc. Master of education University of Lethbridge, Canada.
-
- 140.** Jeffrey Goldstein,2012 , Play in children's development health and will being ,TTE. Toy industry od europe Brussels.
- 141.** Jeffrey M. Halperin et al,2014, Healthy Body, Healthy Mind? The Effectiveness of Physical Activity to Treat ADHD in Children. Child Adolesc Psychiatric Clin N Am 23 ,899–936.
- 142.** Jenson P.S & Kenny D.T,2004, The effect of yoga on the attentions Disorder, 7(4) 206,216.
- 143.** Jessica Bramham et al, 2009, Evaluation of Group Cognitive Behavioral Therapy for Adults With ADHD J. of Att. Dis; 12(5) 434-441).
- 144.** Joshua M.Langberg 2010, Parent-Reported Homework Problems in the MTA Study:Evidence for Sustained Improvement with Behavioral Treatment .J Clin Child Adolesc Psychol. Mar; **39(2):220-233.**
- 145.** Karen Peterson, M. A, 2002 , Brain Gym intergenerational mentoring program improves reading and decreases problem behaviors Brain Gym The Educational Kinesiology Foundation, Ventura, CA, U.S.A.
- 146.** Kapil Sayal et al , 2015 .Academic Outcomes Following a School-Based RCT for ADHD 6-Year Follow-Up.Journal of Attention Disorders January 2.
- 147.** Kate Linnea et al, 2012, Does a positive Biasrelate to social behavior in children with ADHD : Behavior therapy 43 , 862-875.
- 148.** Kaye S,Darke S and Torok M, 2013, Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among illicit psychostimulant users: A hidden disorder? Addiction 108: 923–931.
- 149.** Klaus W. Lange, 2010 Dec ,The history of attention deficit hyperactivity disorder Atten Defic Hyperact Disord; 2(4): 241–255 .

150. La Count, P. A et al, 2015, Preliminary evaluation of a combined group and individual treatment for college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22, 152-160. doi:10.1016.
151. Lara Honos .w, 2010, the gift of ADHD how to transform your children's problems into strenghts. New Harbinger publications Oakland. USA.
152. Lichtenstein P, Halldner L, Zetterqvist J, et al, 2012, Medication for attention deficit-hyperactivity disorder and criminality. *N Engl J Med* 367: 2006–2014.
153. Lindaj Harrison et al Sahaga yoga Meditation as a family treatment programe for children with ADHD- *Clinical child psychology and psychiatry sage publications* vol 9 (4) –479 – 497.
154. Lok KY, Chan RS, Lee VW, Leung PW, Leung C, Leung J, et al, 2013, Food additives and behavior in 8- to 9-year-old children in Hong Kong: a randomized, double-blind, placebo-controlled trial. *J Dev Behav Pediatr*, 34(9):642–50.
155. MacDonald, M.D, ACSM Fit Society ,December 2014, Volume 16, Number 4.1-7
156. Marcelo C, 2007, is age at on set criterion relevant for the response to Methylphenidate in ADHD, *J Clin psychiatry*, 68:(7).1109-1116
157. Maren Johanne Heilskov Rytter et al , 2015,Diet in the treatment of ADHD in children—A systematic review of the literature *Nordic Journal of Psychiatry* Volume 69, Issue 1.1-18
158. Marianne Simonsen, May 2014, Consequences of ADHD Medication Use for Children's Outcomes . *Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor . Discussion Paper No. 8208 Germany .*
159. Mariechen Perold, 2010, Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) Mariechen Perold, *South African Journal of Education EASA* Vol 30:457-473
160. Mary, P. & Joanes, W. (2004). DeBono six thinking hats method as an approach to ethical dilemmas in pharmacy. *American Journal of pharmaceutical education*, 68, (2) Article 54.

- 161.** Matthew J. Kempton ,2011, r Dehydration Affects Brain Structure and Function in Healthy Adolescents Human Brain Mapping 32:71–79
- 162.** Mazzotta Giovanni et al,2012, attention deficit hyperactivity disorder secondary to lesions of the basal ganglia, world journal of neuroscience, 2,44-46.
- 163.** Mc Ardle, P, D' Brien, G. & Kolvin I, 1995, Hyperactivity: Prevalence and Relationship with Conduct Disorder", Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 2, 279 - 303 .
- 164.** Meghan Elizabeth Taylor, 2012, Thinking Outside the Box: Exploring Creativity and Social Skills in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder a Thesis of Master of Science University of Calgary Canada.
- 165.** Michel Sirois et al ,août 2013, Évaluation du TDAH au cabinet mode d'emploi pour s'en sortir Le Médecin du Québec, volume 48, numéro 8, 37 45.
- 166.** Michael Michalko ,2011 , putting your imagination to work creative thinking.New world library, Nvato Clifornia.
- 167.** Mohammed Abd El-Hay et al , 2010 ,Sleep Characteristics in Egyptian Children with Attention Deficit-Hyperactivity Disorder , Current Psychiatry; Vol. 17, No. 3, 1-6
- 168.** Monica Melby-Lervag, 2013, Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review Developmental Psychology, Vol. 49, No. 2, 270–291.
- 169.** Muaed Jamal Alomar, Apr-Jun 2014, The affect of mentoring on academic achievement in a child with attention-deficit hyperactivity disorder: Case study Journal of Young Pharmacists Vol 6 , Issue 2.70-72 .
- 170.** Muhammad Nadeem Anwar, 2012, Relationship of Creative Thinking with the Academic Achievements of Secondary School Students International Interdisciplinary Journal of Education, Volume 1, Issue 1. 23-28 .
- 171.** Orit Lahav1 et al, 2015, Weekly Calendar Planning Activity for University Students Comparison of Individuals With and Without ADHD by Gender. Journal of Attention Disorders January 2.

172. Palmer E, Finger S, 2001, an early description of ADHD (Inattentive Subtype): Dr Alexander Crichton and 'Mental Restlessness' (1798) *Child Psychol Psychiatry Rev*, 6:66–73.
173. Panksepp, J., (2007). Can PLAY diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 10: 57-66.
174. Park S, Cho SC, Hong YC, Oh SY, Kim JW, Shin MS, et al 2012, Association between dietary behaviors and attention-deficit/hyperactivity disorder and learning disabilities in school-aged children, *Psychiatry Res.*, 198(3):468–76.
175. Pauline. S. Jensen et Dianna T. Kenny , 2004 , The effects of yoga on the attention and behavior of boys with Attention-Deficit/hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Attention Disorders*, vol. 7 no. 4 205-216
176. Pellegrini, A.D., & Bohn, C.M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, 34, 13-19.
177. Peters, K ,2002, Effects of classroom Cognitive Behavioral Training with Elementary School ADHD students, A pilot Study, *Diss. Abs. Int.*, 12, 217-227.
178. Pfiffner, L.J. & DuPaul, G.J, 2015, Treatment of ADHD in school settings. In R.A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.) (pp. 596-629). NY: Guilford
179. PH courtet et D .castelnau, 2003, Tempérament et créativité. *Annales Medico psychologique* 161, 674- 683.
180. Polanczyk G, et al , 2007, The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Am J Psychiatry*; 164 (6) :942 - 948.

181. Rae Thomas, 2014, Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis *journal of pediatrics*, 34- 82.
182. Reader, M. J., Harris, E. L., Schuerholz, L. J., & Denckla, M.B. (1994). Attention deficit hyperactivity disorder and executive dysfunction. *Developmental Neuropsychology*, 10, 493–512.
183. Reid, R, 1995, Assessment of ADHD with Culturally Different Groups, The use of Behavioral Ratings Scales, *School Psychology Review*, 29, 4, 537-560.
184. Rémi radel et al, 2015, the role of (dis)inhibition in creativity: Decreased inhibition improves idea generation *Cognition* 134, 110–120.
185. Reena Yadav, 2015, a Study of Creative Thinking In Relation To Intelligence and Self- Concept of 10+2 Students *International Journal of Educational Planning & Administration*. ISSN 2249-3093 Volume 5, Number 1 , pp. 7-10
186. Rowe KS, Rowe KJ, 1994, Synthetic food coloring and behavior: a dose response effect in a double-blind, placebo-controlled, repeated-measures study. *J Pediatr*, 125(5 Pt 1):691–8.
187. Richardson AJ, Montgomery P, 2005, The Oxford-Durham study: a randomized, controlled trial of dietary supplementation with fatty acids in children with developmental coordination disorder. *Pediatrics* 115: 1360–1366.
188. Sabrina E. B. Schuck and Francis M. Crinella , may/june 2005 Why Children with ADHD do Not Have low IQS *journal of learning disabilities* volume 38, number 3, pages 262–280
189. Schwean, V. L., et al., 1993, WISC-III performance of ADHD children. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Monograph, 56–70.
190. Sdrossadat Leila et al 2010 ,Determination of psychometrics indices of SNAP.IV Rating Scale in Teachers Execution ; *Journal of Isfahan Medical School* . 10 .(28) .484-494 .
191. shannon, S.M ,2007, Please don't label my child. Newyork Rodale
192. Shaw, G. A. (1992). Hyperactivity and creativity: The tacit dimension. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 30, 152-160.

- 193.** Siegel. D J, 2007, the mindful Brain : Reflections and attunement in the cultivation of well – being. New York : Norton.
- 194.** Silvana Maria Russo W et al , January 2015 , Psychosocial Treatments for ADHD .A Systematic Appraisal of the Evidence Journal of Attention Disorders ,vol. 19 no. 1 3-10.
- 195.** Sinn N, Bryan J, 2007, Effect of supplementation with polyunsaturated fatty acids and micronutrients on learning and behavior problems associated with child ADHD. J Dev Behav Pediatr, 28: 82–91.
- 196.** S Mtthies et al, 2012, Risky decision making in adults with ADHD. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry. 43,938-946.
- 197.** Soraya Abeli ,2013, the effectiveness of group training positive parenting program (triple-p) on symptoms of children with ADHD Rehabilitation : 13(5) : 38 – 48.
- 198.** Steve Padget (Editor) ,2013, Creativity and Critical Thinking Routledge , Oxford London
- 199.** Stevenson J,2006, Dietary influences on cognitive development and behaviour in children. Proc Nutr Soc., 65(4):361–5.
- 200.** Subcommittee on ADHD pediatrics.2011, ADHD Clinical practice guideline of the diagnosis. Evaluation and treatment of attention-Deficit hyperactivity disorder in children and adolescents, volume 128 ,N° 5.
- 201.** Suhr,J.A., et al., The relation of hydration status to cognitive performance in healthy older adults. Int J Psychophysiol, 2004. **53(2)**: p. 121-5.
-
- 202.** Suzanne Filteau. 2012, Pédagogie collégale printemps.Pédagogie collégale, vol 25 N 3 .32 25 -.
- 203.** Swanson et al, 2001 Feb, Clinical relevance of the primary findings of the MTA: success rates based on severity of ADHD and ODD symptoms at the end of treatment. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry;40(2):168-79.
- 204.** Tannock R, 1998, Attention deficit hyperactivity disorder: advances in cognitive, neurobiological, and genetic research. J Child Psychol Psychiatry. Jan;39(1):65-99.

205. Tatja Hirvikoski et al ,2011, Reduced ADHD symptoms in adults with ADHD after structured skills training group: Results from a randomized controlled trial Behaviour Research and Therapy 49 , 175-85.
206. Teeter, P. A, 1998, Interventions for ADHD: Treatment in developmental context, New York, Guilford Press.
207. Thomas Vovel,2014,. Break through thinking a guide to creative thinking and idea generation. How Books Ohio First edition.
208. Thome J, Jacobs K ,2004, Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a 19th century children's book.Eur Psychiatry, 19:303–306.
209. Tomporowski, P. D, 2003, Cognitive and behavioural responses to acute exercise in youths: A review. Pediatric Exercise Science, 15, 348-359.
210. Truls Via,2014, ADHD and relative risk of accidents in road traffic : A meta analysis and prevention 62, 0415-525.
211. Tzuriel, D. and Trabelsi, G, 2014, The Effects of the Seria-Think Program (STP) on Planning, Self-Regulation, and Math Performance Among Grade 3 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).Cognition Intelligence Achievement A T ribute to J P .345-367
212. Valérie Adrian TDA/ H, 2014,intérêt de l'association entre pharmacothérapie et psychothérapie analytique. Annales Medico-psychologique, paris.
213. Valérie Bell et al, 2014, Eyes on ADHD Helping your child to pay attention. guide of Centre of Excellence for Early Childhood Development (CEECD) Université de MontréalQuebec.
214. Veronica Contini et al, 2013, pharmacogenetics of response to methylphenidate in adult patients with ADHD disorder: A systematic review European Neuropsychopharmacology, 23- 555- 560.
215. Venkatesh Kumar et al, 2011, Impact of CBT on Self efficacy and academic Achievement in adolescent student, Journal of the Indian Academy of applied psychology, Vol 37.134.139.

- 216.** Viviane Grassmann , 2014, Possible Cognitive Benefits of Acute Physical Exercise in Children with ADHD: A Systematic Review Journal of Attention Disorders first published on March 12.
- 217.** White, H. A., Shah, P, 2011, Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. Personality and individual differences, 50: 673-677.
- 218.** White, H. A., & Shah, P, 2006, uninhibited imaginations: Creativity in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. Personality and Individual Differences, 40, 1121–1131.
- 219.** Wiles NJ, Northstone K, Emmett P, Lewis G, 2009, ‘Junk food’ diet and child hood behavioral problems: results from the ALSPAC cohort. Eur J Clin Nutr, 63(4):491–8.
- 220.** Willcutt EG, 2012 Jul ,The prevalence of DSM-IV attention-deficit hyperactivity disorder: a meta-analytic review. Neurotherapeutics. ;9(3):490-9.
- 221.** Willcutt EG, 2012, The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. Neurotherapeutics.; 9(3):490-499.
- 222.** William E. Pelham, Jr., Gregory A. Fabiano, and Greta M. Massetti , 2005,Evidence-Based Assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, Vol. 34, No. 3, 449–476
- 223.** Wittchen HU, Jacobi F, Rehm J, et al ,2011, The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. European Neuropsychopharmacology (21) .655-679 .
- 224.** Yu-Kai Chang et al , 2014,Effects of an Aquatic Exercise Program on Inhibitory Control in Children with ADHD: A Preliminary Study. Archives of Clinical Neuropsychology Volume 29, Issue 3 p. 217-223.
- 225.** Zimmer L, Vancassel S, Cantagrel S, Breton P, Delamanche S, Guilloteau D et al ,2002,The dopamine mesocorticolimbic pathway is affected by deficiency in n-3 polyunsaturated fatty acids. Am J Clin Nutr 75: 662–667.

III. الأطروحات و الرسائل الجامعية :

226. أبو جادو صالح محمد، 2003، أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
227. أحمد محمد يونس القزاقزة، 2005، فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لهم قصور فيه، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، الأردن .
228. انشراح إبراهيم محمد المشرفي ، 2003، فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات الملمات بكلية رياض الأطفال، أطروحة دكتوراه، جامعة الاسكندرية.
229. أوشيش نسيم، 2006 ، التفكير وعملياته لدى تلاميذ السنة الرابعة أساسي بالوسط المدرسي الجزائري من خلال اختبار الاحتفاظ والفضاء " لجان بياجيه"، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.
230. بن حفيظ مفيدة، 2005، الإبداعية والتفكير المبتاعرفي لدى طلبة الدراسات العليا (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة باتنة، الجزائر .
231. بن حفيظ مفيدة، 2014، تصميم برنامج علاجي مبتاعرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصاحب بفرط الحركة، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر .
232. بن يحي مدني ، 2011، دراسة الانتباه و الذاكرة العاملة لدى مجموعة من الأطفال حاملي زملة ضعف الانتباه و فرط الحركة (9-12) سنة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.
233. جميل محمد القاسم، 2008، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

234. حبيب أحمد عبده الصنوي، 2010، تأثير أسلوب التربية الحركية على الإبداع للأطفال من (6-9 سنوات)، رسالة ماجستير، جامعة حلوان.
235. الحطاح زبيدة، 2006، فعالية برنامج تعليمي مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال التعليم التحضيري، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.
236. حماد بن علي الحمادي وعادل عبد الفتاح الهجين، 2009، برامج التوجيه والإرشاد النفسي و الأسري، حقبة تدريبية أكاديمية، مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فيصل.
237. خالد محمود أبو الندى، 2004، التفكير الابداعي و علاقته بكل من العزو السببي و مستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس و السادس الابتدائيين، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية .
238. ختام عبد الحميد أبو شوارب، 2013، فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه و النشاط الزائد لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية.
239. خليل بن ابراهيم الحويجي، 2009، المناخ الأسري و علاقته بقدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والهفوف، أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود .
240. دبار حنان، 2010، التفاعل الصّفي و علاقته بالتّفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.
241. ربا علي التامر، 2014، فاعلية استخدام إستراتيجيتي تبادل الأدوار والتعلم معاً في التحصيل الد راسي وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بمقر الد راسات الاجتماعية، أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق.
242. زمزمي عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن، 2009، تقنين اختبار تورانس للتّفكير الابتكاري الشكل "ب" عند الطلاب الصم و ضعاف السمع بمنطقة مكّة المكرمة، جامعة أم القرى .
243. سلمى رويّنة، 2010، تصميم برنامج إرشادي لتخفيف درجة الاكتئاب لدى المطلقات، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

244. سليم شعبان 2013، الدافعية الداخلية و علاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
245. سليمة سايجي، 2004، فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة .
246. الشنطي ، 1983، دلالات صدق و ثبات اختبارات "تورانس" للتفكير الابداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية ،عمان.
247. صافية قاسي عيسى، 2012، الرياضة الذهنية " Brain Gym " (من خلال التدريب الحركي) و التخفيف من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الأطفال (8-12 سنة)، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2 .
248. صافيناز أحمد كمال إبراهيم، 2010، فاعلية البرامج الإرشادية و العلاجية في خفض اضطراب الانتباه لدى الأطفال، دراسة تقييمية، كلية التربية و العلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية .
249. ضياء محمد منير الطالب، 1987، دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين الشمس.
250. ضيف الله بن حمدان العتبي، 2014، فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون، أطروحة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض .
251. عباس الصادق محمد إسماعيل، 2015، فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي للتخفيف من الاكتئاب لدى مرضى الايدز، أطروحة دكتوراه ، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا.
252. جميل طارق عبد المجيد، 2005، الأنشطة الإبداعية للأطفال، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
253. عبد ربه هاشم السميري، 2006، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن أساسي، رسالة ماجستير ، غزة.

254. عبد العزيز حنان، 2012، نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان .
255. العنود بنت سعيد صالح أبو الشامات، 2008 ، فعالية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى .
256. غادة أحمد خليل رمل، 2010 ، فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بمكة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى .
257. الغرابي علاء عباس، 2013، فعالية الذات و علاقتها بالكفاءة المهنية لدى المرشدين التربويين في محافظة النجف، رسالة ماجستير، جامعة بغداد .
258. فوزية محمدي، 2011، فعالية برنامجيين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
259. لطيفة عبد الشكور عبد الله نجار الشاهي، 2009، فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية "Triz" في تنمية التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة بمحافظة جدة، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى .
260. مبارك مبارك أبو مزيد، 2012 ، أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
261. نسيمة محبوب، 2013، علاقة إستراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
262. محمد بن أحمد بن محمد خليل، 2010، التفكير الإبداعي لتلميذ المرحلة الابتدائية و أساليب المعلم في تنميته، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
263. المدهون حنان خليل محمد، 2012، أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

264. معمري تامر، 2013 ، أثر أسلوب التعلم (الفردى-التعاونى) على مستوى التفكير الإبداعى لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

265. نهاد صالح الهذيلي، 2005، فاعلية برنامج تدريبى مستند إلى اللعب فى تنمية التفكير الابتكارى لدى الأطفال المعاقين سمعياً فى مرحلة ما قبل المدرسة فى عينة أردنية، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

266. هناء العابد، 2010، التنشئة الاجتماعية و دورها فى نمو التفكير الإبداعى لدى الشباب السورى ، أطروحة دكتوراه، جامعة St climent العالمية، سوريا.

267. يمينه فالح، 2011 ، فاعلية برنامج إرشادى لتنمية القدرة على حل المشكل باستخدام التفكير المنطقى لدى طلبة علم النفس، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2.

IV. المجالات و الدوريات :

268. أحمد عثمان صالح وعفاف محمد محمود، 1995، بعض العوامل المزاجية والمعرفية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال والمراهقين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، العدد 11.

269. أمينة إبراهيم الشلبى ، 2009 ، أثر فاعلية برنامج تربوى فردى مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، البحرين، العدد 69.

270. خلود الدبابنة، 2007، فاعلية برنامج تدريبى للخيال الإبداعى فى تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال من (7-8) سنوات ، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، العدد 4، المجلد 3 .

271. شقير زينب محمود، 1999، فاعلية برنامج علاجى سلوكى متعدد المحاور (مقترح) فى تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطى النشاط، مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة المنيا، العدد 34.

272. شوقى ممادى، 2012، مدى معرفة معلمى المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية،

273. العدد 9 .

274. عمريوز زهير و يعقوبي فاتح، 2014، أثر برنامج تروحي رياضي في تنمية بعض القدرات الإبداعية لدى أطفال الروضة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 16 .
275. فهد الشايع و محمد العقيل، 2010، أثر استخدام القبعات الست في تدريس العلوم في تنمية التفكير الإبداعي و التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض، مجلة دراسات في المناهج و الإشراف التربوي ، جامعة أم القرى، العدد 2 .
276. ماجد زكي الجلاذ، 2006، فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية المجلد 18 العدد 2.
277. نجوى بدر خضر، 2011، أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية و النفسية، المجلد 27، العدد ملحق.
278. يوسف جلال يوسف، 2000، يحي محمد زكريا، دراسة تشخيصية علاجية للنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية ،مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس، الجزء 4، العدد 24.
- V. مواقع الأنترنت:

278. <http://www.GolfKids.com> الزيات
279. <http://www.healthline.com/health/adhd/benefits-of-adhd>
280. Bourne, J., Carr, T. & Matt, D. "Brain Gym in Multi-aged Classrooms." Retrieved December 14, 2000 from www.edu.uleth.ca/arnia/.

الملاحق

الملاحق

the SNAP-IV-C Rating Scale

Name: _____ Gender: _____ Age: _____ Grade: _____

Name of teacher: _____

School _____

For each item, select the box that best describes this child. Put only one check per item.		Not at all (0)	Just a Little (1)	Quite A Bit (2)	Very Much (3)
1.	Often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, work, or other activities				
2.	Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities				
3.	Often does not seem to listen when spoken to directly				
4.	Often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties				
5.	Often has difficulty organizing tasks and activities				
6.	Often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (e.g., schoolwork or homework)				
7.	Often loses things necessary for tasks or activities (e.g., toys, school assignments, pencils, books, or tools)				
8.	Often is distracted by extraneous stimuli				
9.	Often is forgetful in daily activities				
10.	Often fidgets with hands or feet or squirms in seat				
11.	Often leaves seat in classroom or in other situations in which remaining seated is expected				
12.	Often runs about or climbs excessively in situations in which it is inappropriate				
13.	Often has difficulty playing or engaging in leisure activities quietly				
14.	Often is "on the go" or often acts as if "driven by a motor"				
15.	Often talks excessively				
16.	Often blurts out answers before questions have been completed				
17.	Often has difficulty awaiting turn				
18.	Often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations/games)				
		Sum of Items for Each	Average Rating Per Item for	Teacher 5% Cutoff	Parent 5% Cutoff

ملحق رقم (3) مقياس SNAP-IV لفرط الحركة و تشتت الانتباه

معلومات عن التلميذ				
الاسم واللقب : الجنس : تاريخ الازدياد : القسم :				
اسم المدرسة :				
اسم و لقب المعلم(ة):.....				
) (				
ضع علامة: (X) في الخانة المناسبة لوصف سلوك التلميذ (ة) الملاحظ:				
1	غالبًا ما يفشل في الانتباه إلى التفاصيل و يقوم بأخطاء في الواجبات المنزلية و الواجبات الأخرى نتيجة الإهمال	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
2	غالبًا ما يجد صعوبة في تركيز انتباهه في المهام الموكلة إليه أو نشاطات اللعب.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
3	غالبًا ما يبدو غير مبالي للاستماع عندما يوجه إليه الحديث مباشرة .	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
4	لا يتبع التعليمات و يفشل في إتمام واجباته المدرسية و أعماله الروتينية في أغلب الأحيان.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
5	غالبًا ما يجد صعوبة في تنظيم مهامه و أنشطته.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
6	غالبًا ما يتجنب أو يكره أو يتردد في المشاركة في المهام التي تتطلب جهداً عقلياً مستمراً (الواجبات المدرسية أو الواجبات المنزلية).	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
7	غالبًا ما يضيع الأشياء المهمة لأداء المهام و الأنشطة (ألعاب، أدوات مدرسية، أوراق الاختبارات..).	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
8	غالبًا ما ينشغل بالمشتتات الخارجية.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
9	في أغلب الأحيان يتناسى واجباته اليومية .	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
10	غالبًا ما يتسمل في مقعده .	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
11	غالبًا ما يخادر مقعده في القسم أو في المواقف التي تتطلب البقاء جالساً.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
12	غالبًا ما يركض و يتصلق في المواقف الغير ملائمة .	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
13	في أغلب الأحيان يجد صعوبة في اللعب أو المشاركة في نشاطات ترويحية بهدوء.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
14	غالبًا ما يكون مندفعاً و كإن محركاً يقوده	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
15	غالبًا ما يثرثر بقراط.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
16	غالبًا ما يتسرع في الإجابة قبل أن يكتمل طرح السؤال.	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
17	غالبًا ما يجد صعوبة في انتظار دوره	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً
18	غالبًا ما يقاطع الآخرين و يتطفل عليهم (يقدم نفسه في الحديث و اللعب) .	إطلاقاً	قليلًا	نوعاً ما كثيراً

الملحق رقم (4) : قائمة الأساتذة المحكمين على مقياس SNAP-IV

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة
1	عبد مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
2	مسيلي رشيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
3	العياشي بن زروق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
4	طايب الحاج	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 2
5	إبراهيم شبلي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 2
6	رشيد بن عثمان	أستاذ مساعد	جامعة الجزائر 2

ملحق رقم: (05)
إختبار تورانس للتفكير الإبداعي
الصورة الشكلية (ب)

الاسم واللقب:

الجنس:

تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

- إن الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي- الصورة الشكلية (ب) ستعطيك هذه الاختبارات الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار وأن تصوغها في كلمات ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما إجابتك تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تقدمها، حيث ستجد أن هذا العمل ممتع فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة، أفكار تعتقد أنت أن أحداً لم يفكر بها من قبل.

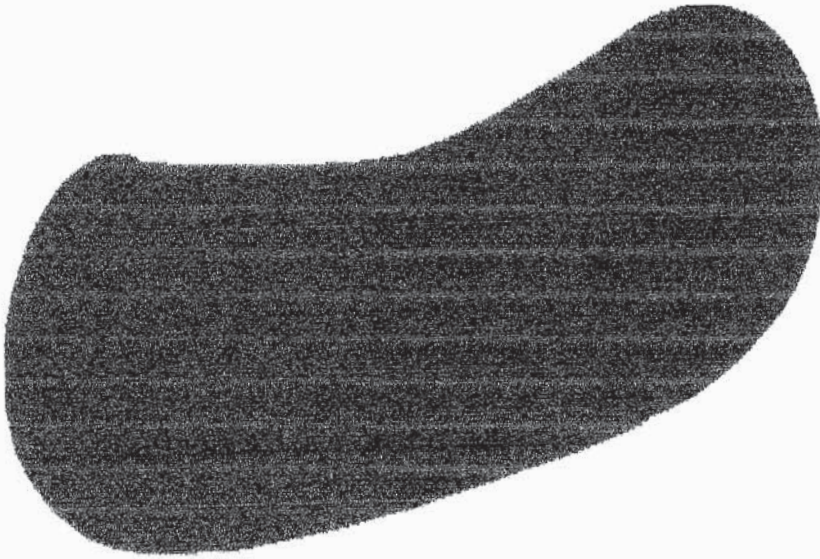
وعليك أن تقوم بثلاثة أنشطة مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد (تقريباً عشر دقائق)، ولذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً، اعمل بأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجل، وإذا لم تكن عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا.....

وإذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء لا تتحدث بصوت عال، ارفع إصبعك وستجدي بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك.

النشاط الأول: بناء الصورة

يوجد في أسفل الصفحة شكل مضلل بالسواد، فكر في صورة أو موضوع ما يمكن أن ترسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزءاً منه، حاول أن تفكر في صورة لم يفكر فيها أحد من قبل ثم استمر في إضافة أفكار جديدة إلى فكرتك الأولى لكي تجعلها تحكي قصة مثيرة بالقدر المستطاع.

عندما تكتمل الصورة، فكر في إسم أو عنوان لها وأكتبه أسفل الصفحة في المكان المعد لذلك حاول أن يكون العنوان ذكياً وغير مألوف بالقدر المستطاع ومناسب لقصتك.

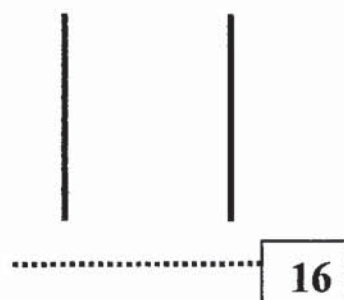
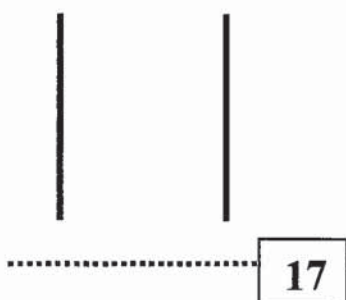
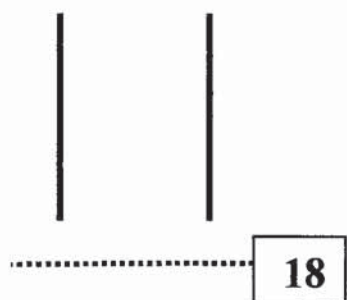
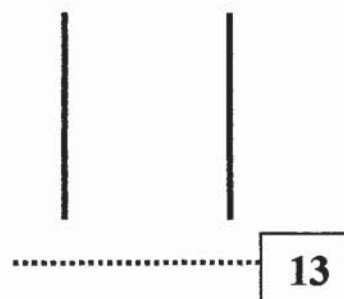
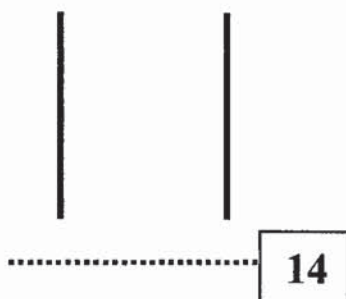
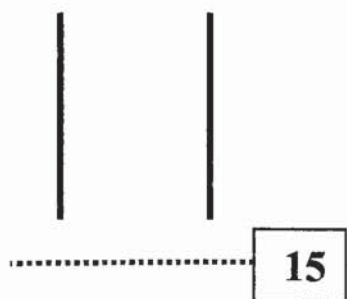
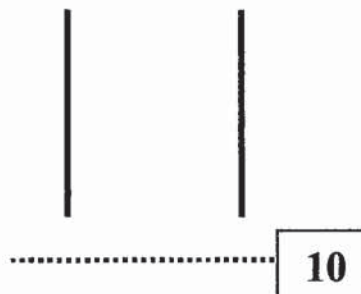
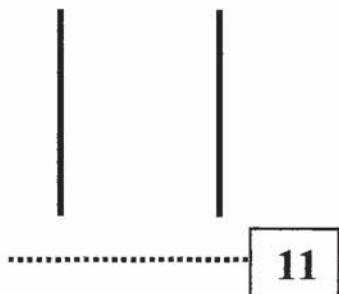
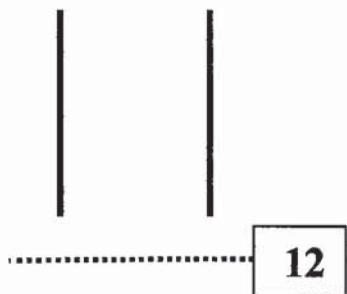


العنوان.....

النشاط الثاني: تكملة الصور

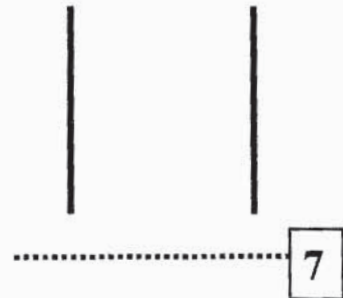
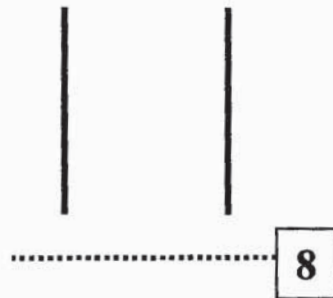
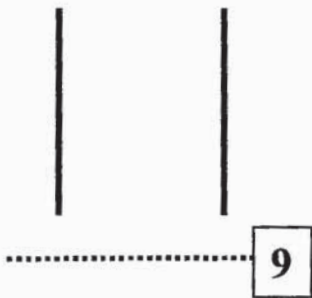
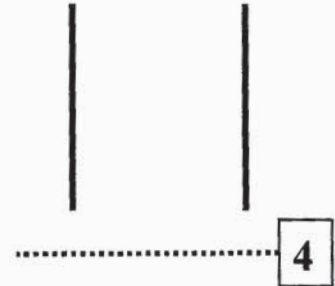
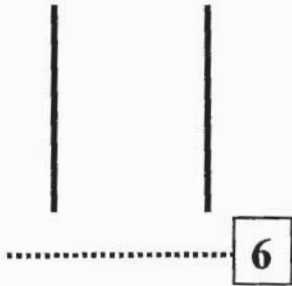
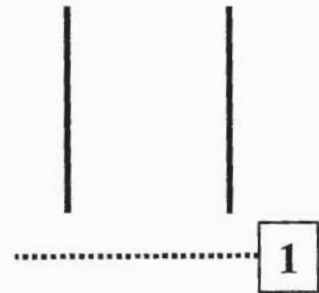
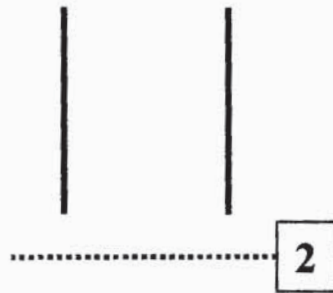
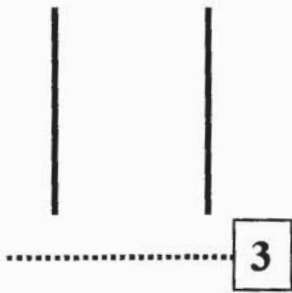
عن طريق إضافة خطوط إلى الأشكال الناقصة على الصفحة الحالية، يمكنك رسم أشياء أو صور شيقة وهنا أيضاً حاول أن تفكر في صور أو أشياء لم يسبقك إليها أحد، حاول أن تجعل رسمك يحكي قصة شيقة قدر استطاعتك وذلك عن طريق إضافة أفكار جديدة، ثم اختر اسماً أو عنواناً لرسمك وسجله في المكان المعد لذلك تحت الشكل.

 العنوان	 العنوان
 العنوان	 العنوان
 العنوان	 العنوان
 العنوان	 العنوان
 العنوان	 العنوان



النشاط الثالث: الخطوط المتوازية

أمامك الآن ثمانية عشر سؤالاً، كل سؤال هو عبارة عن خطين متوازيين والمطلوب منك نسج قصة مثيرة من خلال تشكيل صورة مشوقة ومختلفة، وذلك بإضافة ما تريد من إشارات أو رموز أو خطوط منحنية أو مستقيمة لكل زوج منها، وبعد إتمام ذلك ضع عنواناً مناسباً لكل منها في المكان المخصص لذلك.



ملحق رقم (06) تصحيح اختبار تورنس للتفكير الإبداعي

1) الأصالة:

ب- النشاط الأول: تكوين الصورة:

سُجّلت الاستجابات في بيان موحد لجميع أفراد العينة ذكورا و إناثا و حسبت تكراراتها ثم استخرجت النسبة المئوية لتكرار كل استجابة و حسبت الدرجة لكل استجابة حسب نسبة تكرار الاستجابة و طبقا للمقياس المحدد في تعليمات التصحيح. فالاستجابة التي تكررت بنسبة 5% فأكثر و كل الاستجابات الواضحة أعطيت صفرا و التي تكررت بنسبة من 4 - 4.99% حصلت على درجة واحدة و الاستجابة التي تكررت بنسبة 3 - 3.99% أعطيت درجتان و التي تكررت بنسبة 2 - 2.99% حصلت على ثلاث درجات و التي تكررت بنسبة 1 - 1.99% أخذت أربع درجات. و الاستجابات التي تكررت بنسبة أقل من 1% و الإجابات التي ظهر فيها قوة في الإبداع و الخيال حصلت على خمس درجات.

ب- النشاط الثاني: إكمال الأشكال:

اتبع نفس الإجراء في احتساب درجات الأصالة الذي تم في النشاط الأول و ذلك بالنسبة لكل شكل من الأشكال العشرة التي يتضمنها النشاط الثاني إذ أن كل شكل يستثير استجابات مختلفة من الآخر مما يتطلب احتساب درجات مستقلة لكل منها و ذلك على مقياس من صفر إلى درجتين، فالاستجابات التي تكررت بنسبة 5% فأكثر حصلت على صفر و التي تكررت بنسبة من 2 - 4.99% أعطيت درجة واحدة و التي حصلت على أقل من 2% لها درجتان، كما احتسبت درجات لعناوين الأشكال و ذلك وفق ما يلي:

- العنوان الواضح المكون من كلمة واحدة أعطي صفرا.
- العنوان الوصفي البياني مثل طائر يطير، حيوان كبير أعطي درجة واحدة.
- العنوان الوصفي الخيالي مثل الرجل ذو الأجنحة الطائرة أعطي درجتان.
- العنوان التجريدي و الذي يحكي قصة مثلا لرجل الأيكم الذي يتكلم من أنفه أعطي ثلاث درجات.

ج- النشاط الثالث: الدوائر

اتبع نفس الإجراء في تسجيل الإجابات و حساب تكرارها و النسب المئوية للتكرار إلا أن توزيع الدرجات اختلف بحيث أعطيت الاستجابات التي تكررت بنسبة 10% فأكثر صفر و الاستجابات التي تكررت بنسبة 5% - 9.99% أعطيت درجة واحدة و الاستجابات التي تكررت من 2% - 4.99% أعطيت درجتان و الاستجابات التي تكررت أقل من ذلك و كان فيها خيال و قوة ابتكار أعطيت ثلاث درجات، كما أعطيت درجات تشجيعية للأصالة بالنسبة للتلاميذ و التلميذات الذين استخدموا أكثر من دائرة في تكوين الأشكال

حسبما هو محدد بدليل التصحيح إذا كانت هذه الاستجابات فيها قوة خيال و ابتكار . لم تعط درجة على العنوان لأن الخبرة في تصحيح الاختبار دلت على أنه الأصالة في العنوان في هذا النشاط ليست له أهمية.

(2) المرونة:

تم تصحيح المرونة بتصنيف الاستجابات إلى فئات و قد وجد أن بعض الاستجابات يمكن تصنيفها وفقا للتصنيف الذي أعده مؤلف الاختبار و بعضها يختلف طبقا لاختلاف البيئة و الثقافة و المفاهيم و لذلك فإننا لم نتقيد بالتصنيف وفقا للتصنيف المحدد في تعليمات تصحيح الاختبار و إنما أضفنا تصنيفات أخرى عندما وجدنا أن بعض الاستجابات لا تنتمي إلى التصنيفات المحددة في كتيب تعليمات التصحيح. و وفقا لقواعد التصحيح فإن درجات المرونة تستخرج بعد فئات التصنيف المسجلة بورقة التصحيح بعد حذف المكرر منها و احتساب درجة لكل فئة غير مكررة.

(3) الطلاقة:

احتسبت درجات الطلاقة للنشاط الثاني (إكمال الأشكال) بعد الأشكال التي أكملها كل مفحوص و احتسب عن كل شكل أكمل درجة واحدة بحد أقصى عشر درجات. أما بالنسبة للنشاط الثالث (الدوائر) فقد احتسب درجة عن كل استجابة بعد حذف الاستجابات المكررة و غير وثيقة الصلة.

(4) معرفة التفاصيل:

تم احتساب درجة لكل جزئية و تفصيل يوضح و يفصل في الصورة المكونة في النشاط الأول و الأشكال المكملة في النشاط الثاني و الثالث حسب القواعد المحددة لإعطاء درجة معرفة التفاصيل في كتيب تعليمات التطبيق و التصحيح.

ملحق رقم (07): أوزان الأصالة للنشاط الثالث حسب استجابات مجموعة الدراسة الحالية

الرقم	الاستجابة	التكرار	النسبة	أوزان الأصالة
01	رقم 9	3	%0.39	3
02	حبة موز	1	%0.13	3
03	رقم 5	3	%0.39	3
04	حرف (M) بالفرنسية	8	%1.04	3
05	رقم 33	1	%0.13	3
06	رقم 34	1	%0.13	3
07	رقم 45	1	%0.13	3
08	حرف أ	5	%0.65	3
09	فراشة	7	%0.91	3
10	بيت	25	%3.25	2
11	رقم 11	13	%1.69	3
12	رقم 44	1	%0.13	3
13	رقم 77	4	%0.52	3
14	شكل هندسي	3	%0.39	3
15	جدار	4	%0.52	3
16	مستطيل	14	%1.82	3
17	أسطوانة	5	%0.65	3
18	ساعة رملية	3	%0.39	3
19	رئتان	2	%0.26	3
20	ثلاجة	2	%0.26	3
21	فرن	4	%0.52	3
22	رقم 19	4	%0.52	3
23	حرف (N) بالفرنسية	6	%0.78	3
24	حرف (A) بالفرنسية	3	%0.39	3
25	حرف (B) بالفرنسية	3	%0.39	3
26	حرف (K) بالفرنسية	1	%0.13	3

الرقم	الاستجابة	التكرار	النسبة	أوزان الأصالة
27	خزانة	9	%1.17	3
28	مربع	23	%2.99	2
29	باب	12	%1.56	3
30	رقم 12	3	%0.39	3
31	قميص	6	%0.78	3
32	سروال	3	%0.39	3
33	أحذية	1	%0.13	3
34	أيدي	1	%0.13	3
35	إنسان	6	%0.78	3
36	دوائر متقاطعة	3	%0.39	3
37	سيارة ذات عجلات ضخمة	10	%1.30	3
38	قارب	2	%0.26	3
39	علامة تجارية (Nike)	2	%0.26	3
40	نمر	2	%0.26	3
41	حصان	2	%0.26	3
42	أرجوحة	2	%0.26	3
43	حرف (Y)	2	%0.26	3
44	عين	2	%0.26	3
45	منزر	2	%0.26	3
46	طائرة	2	%0.26	3
47	واد	2	%0.26	3
48	رصيف	2	%0.26	3
49	فرشاة أسنان	2	%0.26	3
50	زخرفة	2	%0.26	3
51	شجرة	11	%1.43	3
52	رقم 3	2	%0.26	3
53	مستطيل الأمواج	2	%0.26	3
54	سيّار	2	%0.26	3
55	سجن	2	%0.26	3

الرقم	الاستجابة	التكرار	النسبة	أوزان الأصالة
56	رجلان	2	%0.26	3
57	رقم 99	2	%0.26	3
58	أسهم	2	%0.26	3
59	مزهريّة	2	%0.26	3
60	كأس	5	%0.65	3
61	عمارة	5	%0.65	3
62	صاروخ	4	%0.52	3
63	خطان متوازيان	2	%0.26	3
64	صورة	4	%0.52	3
65	أزهار	3	%0.39	3
66	سلاح	2	%0.26	3
67	سكين	2	%0.26	3
68	رقم 01	2	%0.26	3
69	إطار	4	%0.52	3
70	أجور	3	%0.39	3
71	حرف (X) بالفرنسية	7	%0.91	3
72	رقم 4	1	%0.13	3
73	رقم 21	1	%0.13	3
74	سَلَم	2	%0.26	3
75	مرآة	2	%0.26	3
76	تلفاز	2	%0.26	3
77	مكة المكرمة	4	%0.52	3
78	مسجد	2	%0.26	3
79	حافلة	3	%0.39	3
80	حرف (W) باللغة الفرنسية	2	%0.26	3
81	ضرس	2	%0.26	3
82	مثلث	3	%0.39	3
83	ورقة	3	%0.39	3
84	حمامة	2	%0.26	3

الرقم	الاستجابة	التكرار	النسبة	أوزان الأصالة
85	سداسي	3	%0.39	3
86	علبة طماطم	3	%0.39	3
87	عملية X	3	%0.39	3
88	معين X	3	%0.39	3
89	كرسي	1	%0.13	3
90	طاولة	9	%1.17	3
91	كيس حليب	1	%0.13	3
92	قصر	1	%0.13	3
93	نجمة	3	%0.39	3
94	قارورة	3	%0.39	3
95	هلال	2	%0.26	3
96	قفص	2	%0.26	3
97	مكعب	3	%0.39	3
98	قلم	2	%0.26	3
99	علم	3	%0.39	3
100	ملعب	2	%0.26	3
101	مصباح	2	%0.26	3
102	خريطة	2	%0.26	3
103	لوحة الكترونية	3	%0.39	3
104	نافذة	6	%0.78	3
105	صبورة	2	%0.26	3
106	سمكة	2	%0.26	3
107	نار	1	%0.13	3
108	خروف	3	%0.39	3

ملحق رقم (08): لائحة فئات و استجابات المرونة للنشاط الثالث

الرقم	المرونة	الاستجابات
01	أثاث	سرير، مكتب، كرسي، دولاب، ملابس، سرير أطفال، مهد، دولاب مقعد، الجزء العلوي من الماصة، سرير سفينة، خزانة، منضدة، (مقاعد استراحة)، " مائدة طعام".
02	أجرام سماوية	المجموعة الشمسية، النجوم، مذنب، (هلال)، (كوكب)، (قمر)، "شمس" كرة.
03	أجزاء البناية	سقف، مدخنة، باب، مدفئة، أرضية، أرض، درج، نافذة، " جدار"، "مغسلة للوضوء".
04	أدوات	فأس، مطرقة، شوكة، كماشة، (غطاء)، (مقص)، "رأس شيشة"، "سماعة طبيب"، "محش للزرع".
05	أدوات منزلية	ميزان، فرشاة، حوض، مكنسة، شوكة، سخانة، سكين، دعاسة، كبريت مساحة، إبرة، فرن، زبدية، قفص لوضع لعب الأطفال، ستارة حمام رف، موقد، أدوات فضية، مزهرية، (مبخرة)، (بكرة صوف)، (علاقة ملابس)، (مرآة)، (هوند)، " كبريت".
06	أرقام	أرقام عربية أو لاتينية مفردة أو في مجموعات.
07	أسلحة غير جوية	رصاص، مدفع، ديناميت، بندقية، ذخيرة، درع، طوربيد، دبابة، (هدف رماية)، "سيف".
08	أسلحة جوية	سهام، قنابل، صواريخ.
09	أسماك و جميع الكائنات البحرية	معرض الأحياء المائية، سمك، سردين، (أبو مقص)، (دلفين)، "أخطبوط"، "حزون".
10	أشكال هندسية	مكعب، أسطوانة، معين، مربع سحري، مستطيل، نصف دائرة، " حلقات".
11	أشياء جلدية	محفظة أوراق، حقيبة دبلوماسية، حقيبة عفش.
12	إطار	برواز صورة.
13	أعمدة و خطوط	حبل، أعمدة، خطوط التلفون.
14	آلات	كاميرا، موقد كهربائي، عداد نقود، كمبيوتر، نشاف، عقل الكتروني، إنسان آلي، آلة توقيت، غسالة، منظار، (مروحة كهربائية)، "فأرة كمبيوتر"، "برجكتر"، " تلفاز"، "رادار"، " جهاز تحكم"، "مكواة".

الرقم	المرونة	الاستجابات
15	ألعاب	لعبة، لعبة الكلمات المتقاطعة، لعبة دومينو، لعبة ورق، نط الحبل، النقاط العصي
16	إناء	حقيية، سلة، برميل، زجاج، صندوق، قفص، علبة، صفيحة، صندوق الحبوب، كوب، كيس، مزهرية، حوض سمك، أنبوبة غاز، سلة زبالة، صندوق طعام، كوب كبير، كيس نقود، صندوق لحفظ الأحذية، علبة كبيرة، (علبة مناديل)، (علبة ألوان)، (قمع)، " جك ماء ".
17	إنسان	أي جنس من البشر ذكر أو أنثى صغيراً أو كبيراً.
18	مفارش	مفرش السفرة، منشفة، " سجاد ".
19	تبغ	سيجارة، سيجار، غليون.
20	ترفيه	قضبان تمارين، منظر سينمائي، طاولة، جري، مسبح، التزلج على الجليد، استعراض، " متاهة "، " زحليقة "، "شباك صيد"، " زهرة اللعب ".
21	تلفون	" جوال ".
22	جسم أو جزء من الجسم	ذراع، أذن، وجه، قدم، عظام، مخ، شعر، يد، فم، رأس، أنف، جسم رجل أو امرأة، إنسان، جذع، (قلب)، (كريات الدم)، رئة، (خلية)، جهاز "كلية".
23	جغرافيا	فوهة بركان، بحيرة، حمم، خريطة، هرم، نهر، خط بحري، بركان شلال ماء، "آبار جوفية"، "الجهات الأربع"، "حفریات"، "مدينة صغيرة".
24	حروف الهجاء	كل الحروف الهجائية العربية أو الانجليزية سواء مفردة أو في شكل مجموعات.
25	حشرات	نحل، بق، صرصور، عنكبوت، (شبكة صيد الحشرات)، (خلية نحل) (نملة)، (بيت العنكبوت)، "جراثيم"، "قراشة"، "دودة".
26	حيوان	قرن الوعل، خفاش، قطة، مخاليل كلب، رأس كلب، حمار، فيل، زرافة، أرنب، حصان، أسد، فار، قنفذ، سلحفاة، نمر، "ثعبان"، "خروف"، "جمل".
27	دواء	حبوب.
28	رسم وأدوات الرسم	مرسم، ألوان شمع، لوحة رسم، تصميم هندسي، رسم حديث، تلوين صورة، (رتبة عسكرية).
29	رموز وإشارات	شعار، تاج، علم، علامة استفهام، علامة إشارة توقف، رمز، (رتبة عسكرية)، "شعار وزارة التربية والتعليم"، "شعار ممنوع التدخين"، "إشارات إرشادية"، "إشارة مرور".

الرقم	المرونة	الاستجابات
30	رياضة	لعبة رياضية، كرة، مباراة ملاكمة، البيسبول، سباق الحواجز، الوثب، الملعب، الغوص، القفز بالزانة، المرمى، (كيس مليء بالكورات)، (كرة بلياردو)، "كرة قدم"، "كرة يد"، "ملعب"، كأس ولي العهد"، " أنقال".
31	زخرفة	قوس، قماش خاص لعمل الأعلام، غطاء رأس، شريط.
32	زهور	زهور زينة، (وردة).
33	ساعات و أدوات قياس الزمن	ساعة بيج بن، تقويم، ساعة تاريخ، ساعة شمسية، ساعة رملية، عداد، (ساعة يد).
34	سجن	قضبان ، معتقل، كابشة، مخبأ، حبس.
35	سلم	سلم منزل، درج، سلم.
36	شارع و أنظمة شوارع	زقاق، مكان الوقوف، طريق جانبي، حائط في الشارع، " موقف طولي".
37	شجرة	كل أنواع الأشجار.
38	صوت	رادار، راديو، جهاز سونار، لوحة مفاتيح، موجات صوتية، الشوكة الرنانة، (سماعات أذن)، (تلفون)، (سماعة تلفون)، (قرص تلفون)، " ميكروفون".
39	ضوء	شمعة، ضوء شمعة، لمبة، مفتاح إضاءة، ولاعة، عمود إضاءة، (عداد كهرباء)، (كشاف)، (لوحة إضاءة)، (فيش كهرباء)، (شبكة كهربائية)، (توصيلة كهرباء)، (بطارية)، "سلك ملفوف".
40	طائرات	طائرة، مطار، حوامة.
41	الطبقيّة بين الناس	ملك، أمير، أميرة، ملكة، كرسي ملك.
42	طرق و أنظمة	كوبري، تقاطع طرق، طريق سريع، طريق.
43	طعام	إفطار كعكة، حلوى، كعك، جبنه، جزر، بسكويت، بيض سحف، ايس كريم، رغيف خبز، غذاء ، فطر، مكسرات، فطيرة، بقلوة فشار، لوز سوداني، فلفل، لحم، (قالب ثلج)، (طبق فراريج)، حلاوة لدو)، (حلاوة بالعود)، " دجاج البيك"، "همبرجر"، حنيز"، "سمبوسة"، "كباب"، فول".

الرقم	المرونة	الاستجابات
44	طقس	مطر، ثلج، عاصفة ثلجية، أشعة شمس، ربيع، مظلة، "إعصار"، "برق".
45	طيور	عصفور، فروج، بطة، طائر البشروش، "بيت العصفور".
46	علوم	مغناطيس، ميكروسكوب، زئبق، مقياس تذبذب، أنبوب اختبار تليسكوب، ترمومتر، "جزيئات المادة السائلة و الصلبة"، "هيكل عظمي".
47	فاكهة	موز، طبق فاكهة، مانجو، (برتقال)، (تفاح)، (بطيخ)، (عنب)، (ليمون)، (يوسفي)، "بلح"، "رمان".
48	فضاء	رجل فضاء، مركبة فضائية، بدلة فضاء، "قمر صناعي".
49	كتب	الكتب السماوية، كتاب، غلاف كتاب، صفحة من كتاب، قاموس مكتبة، صحيفة، "القرآن الكريم"، "كتاب الرياضيات".
50	لعب أطفال	قطع مكعبات، ألعاب نارية، لعبة، منزل لعبة، رأس دمية، كلب معدني رجل معدني.
51	مأوى	خندق، كهف، "خيمة".
52	مبنى	بنك، مخزن، شقة، مجلس، أطلال، حجرة في سفينة، بيت عصفور بيت كلب، برج فندق، كوخ، ناطحة سحاب، محطة مطافئ، محطة بنزين، جراح، حصن، منارة، قصر، مكتب بريد، مطعم، مدرسة معبد، محطة قطار، تاج محل، البيت الأبيض، (مسجد)، (رقبة مسجد)، (مبسط حلويات)، "هرم"، "بيت".
53	مخزن	مخزن حنطة، صومعة غلال.
54	مخلوقات خارقة للطبيعة	ملاك، قزم، عفاريت، شبح، سكان من الكواكب الأخرى، ساحرة، (مصاص الدماء).
55	مدرسة	سبورة، طباشير، واجب منزلي، مخطط هيجاء، إعلانات الحائط، (لوحة الشرف)، (جدول)، "دفتر تحضير".
56	مستلزمات مكتبية	مساحة، ظرف، ملف، غراء، حبر، كراس، ورقة، مبراة، مسطرة.
57	مشروب	شراب شعير، كوكاكولا، حليب، ماء، "عصير"، "مخدرات"، "بيبيسي كولا"، "شاي".
58	مغلفات	هدية، رزمة، طرد.
59	ملابس	حزام، حذاء، ربطة عنق، معطف، أزرار، كرفته، سروال، قميص، تنورة، رباط الحذاء، شراب، سروال قصير، (عقال)، (جوهرة)، "خوذة"، "نظارة".
60	ملحقات البناية	مصعد، بوابة، ثقب الباب، مزلاج، صندوق، بريد، سالام، مدخنة، برج، خرطوم ماء، طاحونة، بئر.

الرقم	المرونة	الاستجابات
61	مواد بناء	طوب، كتل خشب، كريك، أحجار ، " ماسورة"، " بلاط".
62	موسيقى	عصا، قائد الاوركسترا، جرس، بوق، طبل، فلويت، نوتة بيانو، مسجل، كمان، صفارة، (آلة نفخ موسيقية)، (ناي).
63	نافذة	دفة شباك، ستارة، شباك ينثني.
64	نبات	صبار، أعشاب، بقلويات، حشائش، بذور، "أوراق شجر"، " جزر"، " بصل"، " حطب"، " ليمون".
65	نقود	شيك، دولار، نقود.
66	وسائل سفر بحرية	قارب، مركب شراعي، سفينة، غواصة.
67	وسائل سفر برية	عربة سكة حديد، دراجة، سيارة، عربة كارو، عربة خشبية، طريق سكة حديد، زحافة جليدية، مقطورة، قطار ، لوري، (دفرنس سيارة) ، (عجلات قطار)، ترس، (جنزير الدراجة)، "باص"، "كفر"، "دباب".
68	معاني و أسماء	ابتنسامة، أسماء الله الحسنى، بسم الله الرحمن الرحيم، الليل، الله، الحج، محمد رسول الله صلى الله عليه و سلم، بصفة.
69	إكسسوار	أساور، خرز، مسبحة، عقد، لؤلؤ، مشط، حلق أذن.

- الاستجابات بين الأقواس إضافة (الدكتور محمد حمزة السليمانى).

- الاستجابات بين الأقواس من إضافة (عبد الرحمان المزمري، 2009).

- الفئات (68 ، 69) فئات جديدة من إضافة (المزمري، 2009).

ملحق رقم (13) : قائمة الأساتذة المحكمين على البرنامج الإرشادي

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة
1	أحمد دوقة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
2	العياشي بن زروق	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
3	بلعربي الطيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
4	مقدم عبد الحفيظ	أستاذ التعليم العالي	جامعة أمّ القرى
5	محسن حسن غانم	أستاذ التعليم العالي	جامعة حلوان
6	شيماء عزت باشا	أستاذ التعليم العالي	جامعة حلوان
7	بوشلوخ محفوظ	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة
8	إبراهيم شبلي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 2
9	قادري حليلة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة وهران
10	فلوح أحمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غليزان
11	الخطال زبيدة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجزائر 2
12	شطبي فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر "أ"	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

ملحق رقم (16) ملخص جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	الأهداف	المحتوى	الوسائل	الوقت	الواجب المنزلي	الملاحظات
1	- تعريف الباحثة بنفسها - تعريف أفراد المجموعة ببعضهم البعض . - التعرف بالبرنامج و أهدافه . - التعرف عن كثب عن مدى شدة الاضطراب الذي يعاني منه الأطفال . - التعرف عن كثب عن تعليم تقنيات الاسترخاء وبعض تمارين الجمان العقلي (ECAP). - إجراء النشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي .	- تعرف الباحثة بنفسها و تعمل على خلق الآلة مع المجموعة كما تقوم بإعطاء نظرة عامة حول البرنامج الإرشادي و أهدافه . - يعرف أفراد المجموعة بأنفسهم كما يتكلمون عن هوياتهم . - فتح المجال للعب الحر حتى يتفاعل الأطفال مع بعضهم أكثر و من أجل معالجة المشكل الذي سيُحل (فرط الحركة و تشتت الانتباه) . - مشاركة الباحثة الأطفال في اللعب و ذلك من خلال الاندماج معهم (مجاتهم) و توجيهم . - تعليم الأطفال بعض تقنيات التنفس البطني الاسترخاء و الجلوس ليضع ثوبان (الاسترخاء العضلي). - تعليم الأطفال القيام تمارين (ECAP). - تقوم الباحثة بإعطاء نظرة عن التفكير الإبداعي و المبدعين مع إعطاء أمثلة موضحة . تشرح الباحثة تعليمية النشاط الأول لاختبار تورنس ثم تطلب منهم القيام به . - مكافأة الأطفال الذين استجابوا لتعليمات الباحثة (الثناء عليهم و تقديم الحلوى).	- الماء - أقلام - أوراق	10د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أصل البيت و ترتيب سريرهم . - القيام بتمارين (ECAP) . - الالتزام بتعليمات و أوامر الأولياء .	- كان تجارب أفراد المجموعة كبير و ملقت للانتباه - يتم التواصل مع الأولياء و التأكد من مدى استجابة أفراد العينة لتعليمات الأولياء و أدائهم الواجبات المنزلية من خلال جدول المهام.

رقم الجلسة	الأهداف	المحتوى	الوسائل	الوقت	الواجب المنزلي	الملاحظات
2	- خلق جو الألفة - الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - التدريب على بعض تقنيات الجيمز العقلي - إجراء النشاط الثاني و الثالث من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمرين (ECAP). - بعدها قامت الباحثة بتعليم أفراد المجموعة بعض حركات الجيمز العقلي (تمرين العداء الساكن ، تمرين الثمانية النائمة دوران العنق) مع إعطاء نبذة مختصرة على فوائدها للجسم و العقل . - قام أفراد المجموعة باستكمال النشاط الثاني و الثالث اختبار تورنس للتفكير الإبداعي . - اطلعت الباحثة عن مدى التزام أفراد المجموعة بالواجبات المنزلية من خلال جداول المهمات و الأسئلة المباشرة مع تقديم معززات مغنوية و أخرى مادية (الحلوى) .	- الماء - أقلام - أوراق	3د	تناول العشاء بدون القيام من على المائدة	
	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - زيادة الانتباه و التدريب على التركيز . - التدريب على العمل بهدوء و صبر . - التدريب على المرونة	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمرين (ECAP). - بعدها مارس أفراد المجموعة بعض حركات الجيمز العقلي (تمرين العداء الساكن ، تمرين الثمانية النائمة ، تمرين القيل ، اتصال مقاطع) - تشكيل فواكه بالعجينة بحيث تكون السلة متونة على قدر المستطاع . - ترتيب أجزاء الصور (puzzles) - مكافئة أفراد المجموعة (معززات مادية و معنوية)	- الماء - عجينة - الصلصال	20د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت	
3				2د		
3				10د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجيمز العقلي - الرسم الحر - تشكيل أشياء على قدر المستطاع بالعجينة .	
				15د		
				2د		

رقم الجلسة	الأهداف	المحتوى	الوسائل	الوقت	الواجب المنزلي	الملاحظات
6	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - تنمية الذاكرة - زيادة الانتباه - إدراك الذات - الفهم و التركيز - التدريب على قدرة الإصالة	- بدأ الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - بعدها قامت الباحثة بتعليم أفراد المجموعة بعض حركات الجمنز العقلي (تمرين العداء الساكن ، تمرين الثمانية النائمة اليد الممدودة ، الرجل المشدودة ، تتأوب الطاقة) - تشكيل أشياء محددة بعجينة الصلصال سيارة مثلا و لكن بطريقة مختلفة عن المعود - ترتيب أجزاء الصور (puzzles) - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - أقلام - أوراق - عجينة الصلصال بالوان مختلفة	3د	- القيام بتمارين (ECAP) و العداء الساكن و الثمانية النائمة - الالتزام بتعليمات و أوامر الأولياء - مساعدة في أعمال البيت - تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمنز العقلي - كتابة قصة الصورة	
7	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - زيادة الانتباه و التركيز - الاتصال بين جانبي الدماغ - التدريب على قدرة الإصالة	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - بعدها مارس أفراد المجموعة بعض حركات الجمنز العقلي (، تمرين الثمانية النائمة تخيل الحرف X ، الأرجل الثابتة نقطتي الفضاء نقطتي التوازن ، الأرجل الثابتة) - عرض صورة تمثل لقطة معينة (أم تحضن طفلها و تبسم) ثم يطلب من الطفل أن يستنتج عنوان لقصة من خلال تلك الصورة بحيث تكون أصيلة - ترتيب أجزاء الصور (puzzles) - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - صورة - أوراق و أقلام	3د 10د 10د 7د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمنز العقلي - كتابة قصة الصورة - الرسم الحر - تشكيل أشياء على قدر المستطاع بالعجينة .	

رقم الجلسة	الأهداف	المحتوى	الوسائل	الوقت	الواجب المنزلي	الملاحظات
8	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - تنمية الذاكرة - زيادة الانتباه - إدراك الذات - الفهم و التركيز	- بدأ الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - ممارسة أفراد المجموعة بعض - حركات الجمناز العقلي (تمرين الثمانية النائمة ، المحلق الدراجة ، الفقرة اليد الممدودة تخيل الحرف X) - صنع سيارة مبتكرة لم يسبق لأحد أن صنع مثلها بالعجينة (سيارة 2050) . - ترتيب اجزاء الصور (puzzles) - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - أقلام - أوراق - عجينة - الصلصال بالوان مختلفة - puzzles	3د 5د 20د 5د 7د	- القيام بتمارين (ECAP) والعناء الساكن و الثمانية النائمة - الاثرام بتعليمات و أوامر الأولياء - مساعدة في أعمال البيت - تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمناز العقلي - كتابة قصة الصورة	
	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - زيادة الانتباه و التركيز - الاتصال بين جانبي الدماغ - التطبيق البعدي للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - بعدها مارس أفراد المجموعة بعض حركات الجمناز العقلي (تمرين الثمانية النائمة تقطعي الفضاء ، نقطتي التوازن ، الأرجل الثابتة) - اللعب الحر بالعجينة - للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - عجينة صلصال - أقلام - أوراق	3د 10د 10د 7د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمناز العقلي - الرسم الحر - تشكيل أشياء على قعر المستطاع بالعجينة .	
	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - زيادة الانتباه و التركيز - الاتصال بين جانبي الدماغ - التطبيق البعدي للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - بعدها مارس أفراد المجموعة بعض حركات الجمناز العقلي (تمرين الثمانية النائمة تقطعي الفضاء ، نقطتي التوازن ، الأرجل الثابتة) - اللعب الحر بالعجينة - للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - عجينة صلصال - أقلام - أوراق	3د 10د 10د 7د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمناز العقلي - الرسم الحر - تشكيل أشياء على قعر المستطاع بالعجينة .	
	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - زيادة الانتباه و التركيز - الاتصال بين جانبي الدماغ - التطبيق البعدي للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - بعدها مارس أفراد المجموعة بعض حركات الجمناز العقلي (تمرين الثمانية النائمة تقطعي الفضاء ، نقطتي التوازن ، الأرجل الثابتة) - اللعب الحر بالعجينة - للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - عجينة صلصال - أقلام - أوراق	3د 10د 10د 7د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمناز العقلي - الرسم الحر - تشكيل أشياء على قعر المستطاع بالعجينة .	
	- الاسترخاء - تنشيط جانبي الدماغ - التحرر من التوتر - زيادة الانتباه و التركيز - الاتصال بين جانبي الدماغ - التطبيق البعدي للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي	- استفتح الأطفال الجلسة بالقيام بتمارين (ECAP). - بعدها مارس أفراد المجموعة بعض حركات الجمناز العقلي (تمرين الثمانية النائمة تقطعي الفضاء ، نقطتي التوازن ، الأرجل الثابتة) - اللعب الحر بالعجينة - للنشاط الأول من اختبار تورنس للتفكير الإبداعي - مكافئة الأفراد (معززات مادي و معنوية)	- الماء - عجينة صلصال - أقلام - أوراق	3د 10د 10د 7د	- تناول العشاء بدون القيام من على المائدة - المساعدة في أعمال البيت - ممارسة تمارين الجمناز العقلي - الرسم الحر - تشكيل أشياء على قعر المستطاع بالعجينة .	

