

جامعة الحاج لخضر- باتنة -
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلم النفس والتربية

العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب

بفرط النشاط الحركي

والأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس
- تخصص علم النفس المعرفي -

إشراف:
د. العربي فرحاتي
أ. نور الدين جبالي

تقديم الطالبة:
سميرة شرقي

السنة الجامعية 2006/2007 -



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



شكر و عرفان

الحمد لله سبحانه وتعالى حمدا كثيرا طيبا على ما وهبنا إياه من عقل وما رزقنا به من نعم وما هدانا إليه من إحسان وصالح الأعمال، والصلاة والسلام على سيد الخلق رسول الإنسانية معلم البشرية محمد - صلى الله عليه وسلم - النبي الأمي الذي قدم لنا عبر الوجود الإنساني الممتد في عمق التاريخ مئات القرون وآلاف السنين نموذجا رائعا في الكفاح والتضحية بالوقت والفراغ من أجل طلب العلم وكسب معارف أكثر لتنمية القدرات والمواهب العقلية، وكما يقول القائل:

علمتني الحياة أني مهمما * تعلمت لا أزال جهولا

أتقدم بشكري الخالص إلى أستاذي الفاضلين: "فرحاتي العربي" و "جبالي نور الدين" على موافقتهم الإشراف على هذه المذكرة، وأخص بالذكر الأستاذ: "جبالي" الذي ولد في روح البحث والإبداع والممارسة الفعلية لأعمالي وإتقانها أجد الإتقان، والذي أكن له فائق التقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مسئولة المكتبة بقسم التربية البدنية والرياضية السيدة: "نصيرة يوسف" على دعمها الدائم. ولا أنسى شكري وامتناني للصديقة والأخت "سميرة غوجيل" من ولاية ورقلة على مساعدتها القيمة.

كما أتقدم بشكري إلى كل مدراء المدارس الابتدائية والمعلمين الذين قدموا لي كل التسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية.

وأخيرا أنخي احتراما لكل أساتذتي الكرام الذين زرعوها في حب العلم والتعلم من الابتدائي إلى الجامعة. ألف شكر وتحية تقدير و عرفان لكم جميعا

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير	
ملخص البحث	أ / ت
فهرس الأشكال	ث
فهرس الجداول	ج
مقدمة	ح / د

الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية البحث

أولاً: إشكالية البحث	3
ثانياً: دواعي اختيار الموضوع	05
ثالثاً: أهداف البحث	06
رابعاً: أهمية البحث	07
خامساً: الدراسات السابقة	7
سادساً: فرضيات البحث	12
سابعاً: التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث الأساسية	12

الفصل الثاني: عملية الانتباه

أولاً: تعريف الانتباه	15
ثانياً: أنواع الانتباه	19
1. الانتباه الإرادي	19
2. الانتباه اللاإرادي	20
3. الانتباه الانتقائي أو الاعتيادي	20

21	.....	ثالثا: سعة التجهيز أو المعالجة والانتباه الانتقائي.....
22	.....	1. الإشارات السمعية.....
23	.....	2. الإشارات البصرية.....
25	.....	رابعا: نظريات الانتباه.....
25	.....	1. مجموعة نظريات الانتباه أحادية القناة (نظريات الترشيح).....
34	.....	2. نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه (القدرة المحدودة).....
35	.....	3. نظرية القدرة غير المحدودة.....
35	.....	4. نظريات الانتباه متعددة المصادر.....
36	.....	5. نظرية اختيار الفعل.....
37	.....	خامسا: محددات الانتباه.....
37	.....	1. المحددات الحسية العصبية.....
38	.....	2. المحددات العقلية المعرفية.....
38	.....	3. المحددات الانفعالية.....
39	.....	سادسا: خصائص الانتباه.....
41	.....	سابعا: العوامل المؤثرة في الانتباه.....
42	.....	1. العوامل الخارجية (الموضوعية).....
44	.....	2. العوامل الداخلية (الذاتية).....
46	.....	ثامنا: الأساس العصبي المعرفي للانتباه.....
46	.....	1. التنشيط والاعتیاد.....
48	.....	2. الانتباه والمخ الإنساني.....

الفصل الثالث: اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي

51	.....	أولا: التطور التاريخي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي..
53	.....	ثانيا: تعريف اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.....
53	.....	1. اضطراب نقص الانتباه.....

56	..... 2. النشاط الحركي الزائد.....
57	..... 3. اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.....
59	..... ثالثا: المحكات التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي
62	..... رابعا: أسباب اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.....
62	..... 1. الأسباب العصبية الحيوية.....
64	..... 2. الأسباب الوراثية.....
65	..... 3. الأسباب البيئية.....
65	..... 4. الأسباب النفسية.....
66	..... خامسا: السمات المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي

الفصل الرابع: الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع

69	..... أولا: الأسلوب المعرفي.....
71	..... 1. تعريف الأسلوب المعرفي.....
74	..... 2. خصائص الأسلوب المعرفي.....
78	..... 3. علاقة الأساليب المعرفية بالضوابط المعرفية.....
80	..... ثانيا: الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع.....
80	..... 1. نشأة الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع.....
82	..... 2. تعريف الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع.....
85	..... 3. خصائص الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع.....
88	..... 4. قياس الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع.....
88	..... ثالثا: علاقة الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع ببعض المتغيرات المعرفية.....
88	..... 1. علاقة الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع بالتحصيل الدراسي.....
89	..... 2. علاقة الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع باتخاذ القرار.....

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

93 أولا: منهج البحث

93 ثانيا: أدوات البحث

102 ثالثا: وصف عينة البحث

الفصل السادس: عرض نتائج البحث ومناقشتها

107 أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

111 ثانيا: مناقشة النتائج

115 ثالثا: مناقشة عامة

117 رابعا: توصيات واقتراحات

المراجع

الملاحق

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة القائمة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من **10** تلاميذ (ذكور وإناث) تم اختيارهم قصدياً من مجتمع البحث والبالغ عدده **237** تلميذ وتلميذة في ثلاث مدارس ابتدائية بمدينة باتنة (العمرى معجوج، فطيمة جغورى، طارق بن زياد). وقد استخدمت الباحثة أدوات متعددة تمثلت فيما يلي:

أولاً: اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لمحمد النوبى محمد على.

ثانياً: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة **لحمدي على الفرماوي**؛ لقياس بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع): زمن الكمون - عدد الأخطاء لدى مضطربي الانتباه مفرطي النشاط و العاديين.

وتمثلت إجراءات الدراسة الميدانية فيما يلي:

1. تطبيق وتصحيح اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

2. قياس الخصائص السيكومترية للاختبارات على عينتي الدراسة، وهذا باستخراج معامل الثبات والصدق باستخدام طرق إحصائية متعددة.

3. استخدام نظام **SPSS 13** (رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية) لمعالجة بيانات الدراسة ونتائجها. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1. نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الابتدائية لا تتجاوز 5 %.

2. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث مضطربي الانتباه مفرطي النشاط وبعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط و العاديين في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع).

Résumé de la recherche

La relation entre trouble de l'attention avec hyperactivité et le style cognitive (Réflexion/Impulsion)

L'objectif de cette étude consiste à préciser la relation entre trouble de l'attention avec hyperactivité et le style cognitive (Réflexion/Impulsion) chés les élèves de 4^{ème} année primaire.

I/ L'échantillon de l'étude est consisté :

10 élève diagnostiqué troublés (Masculin-Fiminin) dans trois écoles primaire à Batna (El Amri Madjoudj- Fatima Djaghrouri- Tarek Ben Zied).

II/ Les testes utilisés :

1. Teste de trouble de l'attention avec hyperactivité de Mohamed El Noubi Mohamed Ali.
2. Matching Familiar Figures test (M.F.F.T) de Hamdi El Faramawi.

III / Les procédures pratiques de la recherche se sont déroulées de la manière suivante :

1. Passation et cotation du teste de trouble de l'attention avec hyperactivité et de [Matching Familiar Figures test (M.F.F.T)]
2. Mesure des caractéristiques psychométriques des testes sur L'échantillon de l'étude pour ressortir le coefficient de la fidélité et de la validation, en utilisent des diverses méthodes statistiques.
3. L'utilisation du système statistique SPSS 13 pour le traitement des données et des résultats de l'étude.

V / Les résultats de l'étude sont :

1. La pourcentage de diffusion de trouble de l'attention avec hyperactivité dans l'école primaire ne surpassé 05%.
2. Il n'y a pas une relation de corrélation statistique significative entre le trouble de l'attention avec hyperactivité et les deux démentions de style cognitive (Réflexion/Impulsion).
3. Il n'y a pas de différence statistique significative de démentions de style cognitive (Réflexion/Impulsion) entre les garçons et les filles.
4. Il n'y a pas de différence statistique significative de démentions de style cognitive (Réflexion/Impulsion) entre les élève troublés et les normaux .

Research abstract

The Relationship between Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and the cognitive style: Reflection/Impulsion

the study aims at defining whether there is any relation of statistical significance between the individual's attention deficit determined by a hyperactivity disorder and his pattern of cognition were it dominated by reflection or impulsion.

I/ The Sample of study is made up:

10 children diagnosed disorderly (Male- Female) in three preliminaries at Batna (El Amri Madjoudj- Fatima Djaghrouri- Tarek Ben Zied).

II/ The researcher used various tests:

1. Attention-deficit hyperactivity test of Mohamed **El Noubi Mohamed Ali**.
2. Matching Familiar Figures test (M.F.F.T) of **Hamdi El Faramawi**.

III/ The empirical procedure on the field is summed up as such:

1. Making and quotation of the test of Matching Familiar Figures (M.F.F.T) and the test of Attention-deficit hyperactivity.
2. psychometric testing of the study's sample based on various statistical methods.
3. The use of statistical system **SPSS.13** for the result data processing of the study.

IV/ The findings were:

1. There are about 5% of primary school children with attention-deficit / hyperactivity disorder
2. There is no relationship between Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and the dimension of cognitive style: (Reflection/Impulsion).
3. There is no significant statistical differences of dimensions of cognitive style: (Reflection/Impulsion) between male and female.
4. There is no significant statistical differences of dimensions of cognitive style: (Reflection/Impulsion) between disorderly and normal ones.

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
17	شكل يوضح العلاقة بين كل من الانتباه والإحساس والإدراك.	01
21	شكل يوضح نماذج الترشيح أو التنقية المستخدمة في الانتباه الانتقائي.	02
22	شكل يوضح نموذج عن دراسات (تشيري).	03
25	شكل يوضح تجربة (Neisser and Becklen) عن الرؤية الانتقائية.	04
27	شكل تخطيطي لنظام تدفق المعلومات عن طريق الفلتره حسب (برودبنت).	05
29	شكل يوضح تصور الإضعاف لـ: (تريسمان).	06
33	شكل يوضح موقع المرشح حسب وجهة نظريات الفلتره.	07
36	شكل يوضح نموذج الانتباه المتعدد المصادر لـ: (Witkens)	08
43	شكل يوضح العناصر المألوفة وغير المألوفة في التعرف على المنبهات.	09
48	شكل يوضح تصور (سوكولوكوف) لدور اللحاء في الانتباه.	10

فهرس الجداول

رقم الصفحة

عنوان الجدول

رقم الجدول

96

جدول يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لمحمد النوبي محمد علي واختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ترجمة وتقنين: عادل عبد الله.

01

97

جدول يبين معاملات ثبات اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لمعه: محمد النوبي محمد علي.

02

99

جدول يبين معاملات ثبات اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بصوره الثلاث (الأسرية والمدرسية وصورة الطفل المصورة).

03

100

جدول يبين قيمة الفرق بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا لعينتي الدراسة في اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

04

103

جدول يبين يوضح مجموع التلاميذ وتوزيعهم ضمن كل مدرسة.

05

107

جدول يبين النسب المئوية لانتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدارس الابتدائية.

06

108

جدول يبين الفروق بين الجنسين من أفراد عينة مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

07

108

جدول يبين معاملات ارتباط "بيرسون" بين بعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

08

109

جدول يبين نتائج اختبار "U" Mann Whitney لبحث دلالة الفروق بين الجنسين في بعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

09

110

جدول يبين نتائج اختبار "U" Mann Whitney لبحث دلالة الفروق بين المضطربين والعاديين في بعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

10

مفاتيح

يختلف الناس في سلوكياتهم من شخص لآخر وهو شيء طبيعي واضح، ولكن اختلاف سلوكيات الأطفال في المراحل الأولى من العمر يجعلنا نتوقف حائرين في التفريق بين الطبيعي وغير الطبيعي من تلك السلوكيات؛ فقد يكون من منظور الوالدين شيئاً طبيعياً ولكن يراه الآخرون شيئاً غير مألوف وغير طبيعي وغير مقبول من المجتمع.

وسلوكيات الطفل نتاج تعامل الآخرين من حوله معه مثل الدلال الزائد والحماية المفرطة، ومن الناحية الأخرى قلة الحنان والإهمال، ولكن هناك حالات مرضية قد تؤدي لتلك السلوكيات الخاطئة. (01،27)

ويشمل مفهوم اضطرابات الطفل كل سلوك يثير الشكوى أو التذمر لدى الطفل أو أبويه أو المحيطين به في الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية والتربوية، وتتنوع المشكلات والاضطرابات المتعلقة بسلوك الطفل، ويمكن معرفة هذه المشكلات وأنواعها ومدى انتشارها ثم تصنيفها بالتتابع المنتظم لما يرد من هذه الحالات للمتخصصين من الأطباء وخبراء العلاج النفسي في المستشفيات والعيادات العامة والمؤسسات الاجتماعية والتربوية من حالات. (21،29)

هناك توجهها حديثاً في المجال النفسي التربوي بأن هناك اضطراباً مستقلاً يطلق عليه فرط النشاط و/ أو ضعف التركيز، أي أنهما يظهران معاً أو قد يكون كل منهما ظاهر على حدة، ولكن من جانب آخر هناك من يعتقد بخطأ هذا الاعتقاد، ويعتبر فرط النشاط عرضاً لكثير من الاضطرابات المختلفة. (01،25)

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود فئة من الأطفال يكون لديهم قصوراً أو عجزاً في الانتباه، وأن هذا القصور لا يتوافق مع عمرهم. وتبين أيضاً أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على الاستمرار أو الاحتفاظ بالانتباه فترة طويلة، وغير قادرين على إنهاء ما يطلب منهم تأديته واندفاعيين مما يجعلهم يقعون في أخطاء كثيرة، كما يكون لديهم عجزاً في السلوك التوافقي؛ فيتحركون حركات مفرطة دون هدف واضح ومحدد ولا يتبعون النصائح والتعليمات سواء من الوالدين أو المعلمين أو المحيطين بهم. (01،27)

وطريقتهم هذه في التعامل مع المدركات نجدها في الأساليب المعرفية باعتبارها تمثل الطرق الكيفية المميزة للأفراد في التعامل مع المدركات، وهو ما يكشف عن أيضاً على تضمين هذه الطرق الكيفية على نواحي وجدانية وانفعالية باعتبار أن العمليات (المعرفية، الذهنية، النفسية). (224،03)

وأساليب أدائها نسيج متكامل ومتعاقد داخل الجهاز النفسي للفرد، ومن ثم نجد العديد من الباحثين أشاروا إلى ذلك بقولهم أن الأساليب المعرفية هي تلك الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد؛ ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية. (224،03)

ومن الأساليب المعرفية التي نالت اهتمام الباحثين أسلوب (التروي/الاندفاع)، هذا الأخير الذي سيتم التعرض له بشيء من التفصيل في هذه الدراسة ودراسة علاقته باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في دراسة مقارنة بين عينة من المضطربين وأخرى من العاديين باستخدام المنهج الوصفي، وسعياً لتحقيق بعض الأهداف ومن أجل الإحاطة بقدر الامكان بمختلف جوانب هذا الموضوع سيتم دراسته في جانبين: جانب نظري وآخر ميداني؛ حيث تضمن الجانب النظري الفصول الآتية:

الفصل الأول: وتم التطرق فيه إلى إشكالية البحث وأهدافه، أهميته، دوافع اختيار الموضوع وكذا الدراسات السابقة و فروض الدراسة وأخيراً التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث الأساسية.

الفصل الثاني: فيه استعراض لعملية الانتباه بدءاً بتعريف الانتباه بأنواعه وسعة التجهيز أو المعالجة والانتباه الانتقائي ثم النظريات المفسرة لعملية الانتباه، محددات الانتباه وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه والأساس العصبي المعرفي للانتباه.

الفصل الثالث: تضمن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي بدءاً بتطوره التاريخي وتعريفه ثم المحكات التشخيصية لهذا الاضطراب وأسبابه وأخيراً أهم السمات المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

الفصل الرابع: تم التعرض فيه لتعريف الأساليب المعرفية، أهم خصائصها وعلاقتها بالضوابط المعرفية والتركيز على الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) من خلال التطرق إلى نشأته وتعريفه، وأهم خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)، بالإضافة إلى قياسه و علاقته ببعض المتغيرات المعرفية كالتخاذ القرار والتحصيل الدراسي.

أما الجانب الميداني فقد تضمن الفصول الآتية:

الفصل الخامس: وتضمن إجراءات الدراسة الميدانية من تعريف المنهج المستخدم

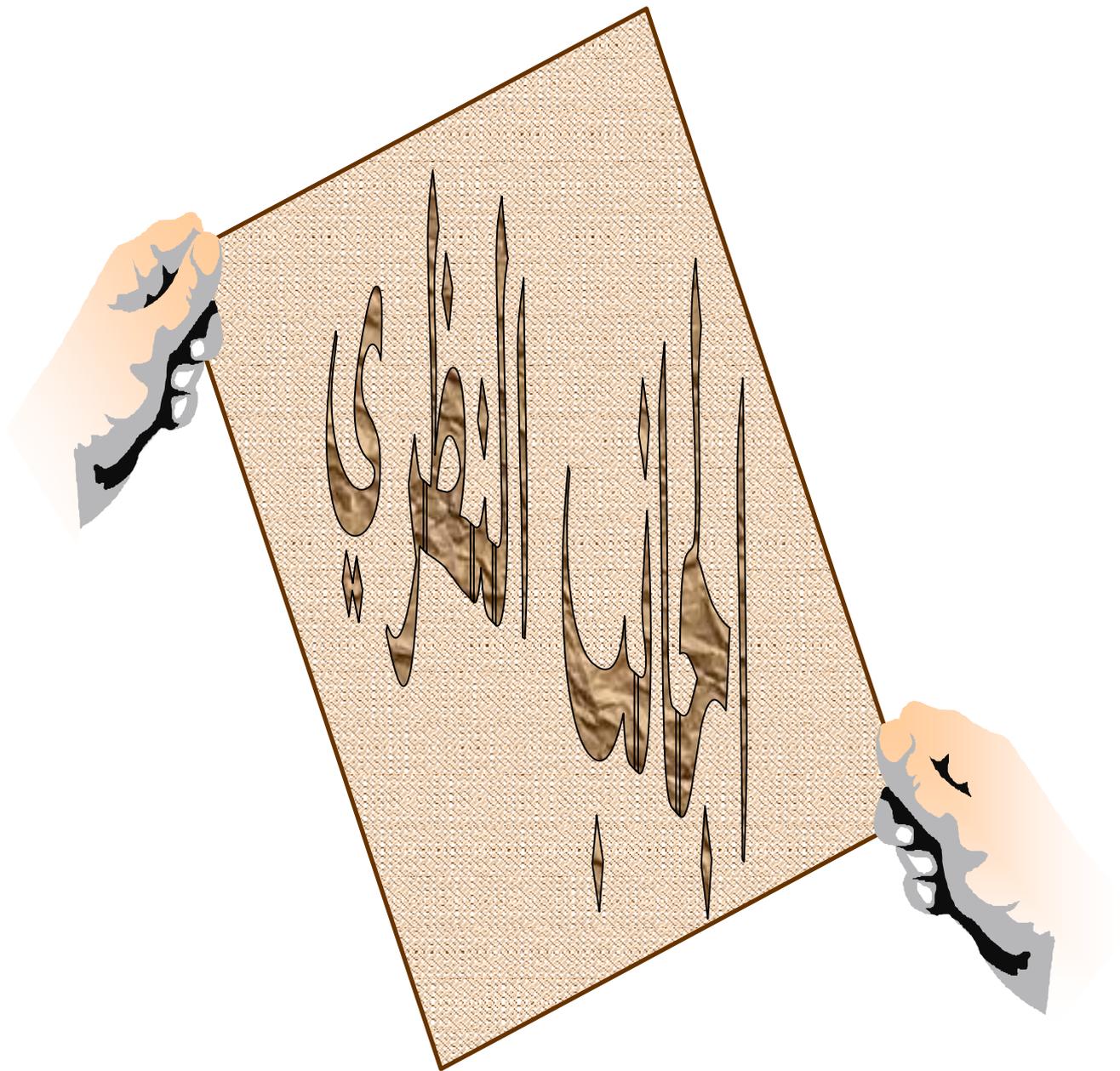
وأدوات الدراسة وكيفية تطبيقها والتعريف بعينة الدراسة.

أما الفصل السادس: فقد تم فيه عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها ،

لتنتهي الدراسة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات على ضوء النتائج المتوصل إليها.

وقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من المراجع ذات الصلة المباشرة وغي المباشرة

بموضوع البحث



الفصل الأول إشكالية البحث

أولاً: إشكالية البحث.
ثانياً: أهداف البحث
ثالثاً: دوافع اختيار
الموضوع
رابعاً: أهمية البحث

خامساً: الدراسات السابقة
سادساً: فرضيات البحث
سابعاً: التعريف الإجرائي
لمصطلحات البحث
الأساسية

أولا/ إشكالية البحث:

يعد الانتباه عملية حيوية تكمن أهميتها في كونها أحد المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات العقلية كالإدراك والتذكر والتفكير والتعلم، فبدون هذه العملية ربما لا يكون إدراك الفرد لما يدور حوله واضحا وجليا. (95،38)

وقد حظي الانتباه باهتمام كثير من الباحثين على اعتبار أنه العملية التي تكون عصب النظام السيكولوجي بصفة عامة؛ فمن خلاله يمكن للفرد اكتساب الكثير من المهارات وتكوين كثير من العادات السلوكية المتعلمة التي تحقق قدرا كبيرا من التوافق في المحيط الذي يعيش فيه، كما حظي باهتمام كبير في مراحل العمر المختلفة وعلى الأخص مرحلة الطفولة. (01،27)

وتشكل الفروق أو الاختلافات النمائية مشكلة أخرى تواجه التحديد أو الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات، حيث يمكن أن تظهر أنماط نمائية أحادية خلال فترات النمو السريع في الطفولة من حيث: النمو الجسمي الحركي أو الانفعالي، ومثل هؤلاء الأطفال يكتسبون مشكلات إدراكية حركية، كما يكتسبون مشكلات في الانتباه. (218،35)

ويرتبط بمصطلح اضطراب الانتباه مصطلحات أخرى مثل: نقص الانتباه، فرط النشاط والاندفاعية، إلا أن مصطلح: "فرط النشاط" هو أكثر استخداما بين المتخصصين، لذا يرى علماء النفس تغيير هذا المصطلح إلى مصطلح: "اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط". (01،40)

وتعد مشكلة الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشارا، حيث يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة على الرغم من أن كثيرا من الأطفال لا يحاولون على العلاج إلا في سنوات متأخرة، ومن ثم زاد الاهتمام بالأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط نظرا لانتشاره بين الأطفال في سن المدارس الابتدائية؛ حيث تراوحت نسبته ما بين:

3 % - 20 % ومعظمهم من الذكور وأن انتشاره يقع في مختلف الطبقات من الأطفال، كما أن المشكلات المتعلقة به لا تنتهي بانتهاء مرحلة الطفولة، وغالبا ما تمتد إلى مرحلة المراهقة. (326،47)

ويحتل اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد اهتماما كبيرا لدى علماء النفس والمتخصصين في العلاج النفسي، إذ أنه يتعرض لمظاهر السلوك المضطرب وكذلك لارتباطه من ناحية أخرى بصعوبات التعلم. (326،47)

ويتميز هذا الاضطراب بثلاث خصائص أو صعوبات سلوكية رئيسية هي:

E عدم القدرة على الانتباه للمهام لفترة مناسبة من الوقت.

E النشاط الجسدي الحركي الزائد.

E الاندفاع في أداء الأعمال قبل التفكير في نتائجها.

فالاندفاع هو التهور والعشوائية في إصدار الأفعال، وهو الاستجابة لأول فكرة تطرأ على بال الفرد، وتشتت الانتباه يتمثل في عدم القدرة على المتابعة وتركيز الانتباه على المهمات المدرسية. أما النشاط الحركي الزائد فيعتبر العامل الرئيسي في هذه الخصائص الثلاث، وهو في بعض الأحيان سبب رئيسي لكلا من الاندفاع وتشتت الانتباه، وهو زيادة في النشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر. (118-117،09)

ويعبر هذا السلوك لدى الفرد عن الكيفية التي يتم بها تكوين وتناول المعلومات أو ما يعرف بـ: "الأساليب المعرفية"؛ والتي تعبر عن الطريقة أو الاستراتيجية المتميزة ومن ثم الاستجابة، فهي أسلوبه في التذكر والتفكير والانتباه فوراً كل سلوك طاقة، والأسلوب المعرفي يدخل ضمن قائمة السلوك المدفوع بهذه الطاقة والذي يحدد نمطه. (40،11)

وعلى ذلك، فإن الفرد عندما يواجه دافع معين فإنه قد يستخدم أكثر من أسلوب في معالجة المعلومات المرتبطة بالمواقف التي يتعرض لها.

ومن أكثر الأساليب المعرفية المميزة للأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط الأسلوب المعرفي: " التروي / الاندفاع الإدراكي "؛ هذا الأخير الذي يشير إلى الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، وهذا الأسلوب يفرق بين الأفراد في سرعة الاستجابة للمواقف المختلفة. وهناك محاولات ناجحة لربط هذا الأسلوب المعرفي بالمتغيرات الشخصية والاجتماعية، كما اتضح أن هذا الأسلوب يرتبط ببعض الأعراض الإكلينيكية كالنشاط الزائد.. (140،05)

فقد كشفت نتائج دراسة بلوك وزملاؤه (Block,1974) أن الأفراد المتروين يميلون أن يكونوا أكثر ذكاءً أو كفاءة وهم أفراد لديهم الكثير من العطاء، بينما يتسم الأفراد المندفعون

بضعف الثقة بالنفس وهم أكثر صلابة،... كما يبدو أن المندفعين غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق.(11،130).

وبناء على ذلك، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في التساؤل الرئيسي التالي:
 ~ هل توجد علاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
 وفي ضوء ما سبق، وبصورة إجرائية يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

~ هل توجد فروق في استخدام الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين الجنسين من الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط؟
 ~ هل توجد فروق بين الجنسين في نسبة انتشار هذا الاضطراب؟
 ~ هل توجد فروق في استخدام الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط والعاديين؟

ثانيا/ دواعي اختيار الموضوع:

فيما يتعلق بأسباب اختيار الموضوع فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. خطورة مشكلة اضطراب نقص الانتباه وما تفرضه من عراقيل أمام تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة، وانعكاساتها السلبية على المحصلة المعرفية مما يؤدي إلى الرسوب المدرسي.
2. ضرورة المساهمة بالبحث والتقصي عن موضوع اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الذي يشغل بال الأولياء والمعلمين.
3. ضرورة التصدي لهذا الاضطراب - الأكثر انتشارا خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - بالبحث عن أدق التفاصيل التي تساعد في الحد منه للتقليل من انعكاساته السلبية والمخيمة للمستقبل الدراسي لتلاميذ هذه المرحلة.

ثالثاً/ أهداف البحث:

تنطلق البحوث والدراسات النفسية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود الدراسة؛ وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبو إليه، وهذه الدراسة أهداف نظرية وأخرى تطبيقية تتمثل فيما يلي:

1. الأهداف النظرية:

- أ- إثراء المعرفة وزيادة الرصيد النظري حول مشكلة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي بتوضيح أهم معالمها التي يعترتها الغموض والالتباس.
- ب- محاولة تسليط الضوء على اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حوله والاستفادة من نتائج هذه الدراسات لفهم أكثر وأوسع لهذا الاضطراب.
- ج- تبصير المعلمين والأولياء والأخصائيين النفسانيين والقائمين على العملية التعليمية بوسائل تشخيص التلاميذ مضطري الانتباه مفرطي النشاط.
- د- محاولة تسليط الضوء على الأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع) لدى الأطفال مضطري الانتباه مفرطي النشاط.

2. الأهداف التطبيقية: ويمكن حصرها فيما يلي:

- أ- محاولة معرفة نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الابتدائية.
- ب- التحقق من وجود علاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ج- محاولة معرفة الفروق في استخدام الأسلوب المعرفي بين الجنسين.
- د- ويبقى الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو التوصل إلى إجابة عن المشكلة المطروحة والتي تكون بمثابة نتائج الدراسة الحالية.

رابعاً/ أهمية البحث:

يكتسب البحث أهمية من خلال ما يرمي إليه من أهداف نظرية وتطبيقية، وفضلاً عن ذلك فهو يكتسب أهمية من خلال:

1. موضوع الدراسة الحالية، كونه اضطراب سلوكي يؤثر على حياة الطفل المصاب به - خاصة الحياة الدراسية - فهو يشكل أهم وأبرز الصعوبات التي تعترض سبيله في بناء القاعدة الأساسية من التراكم المعرفي.

2. أن هذه الدراسة تمس أهم شرائح المجتمع والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الابتدائية، هذه الأخيرة التي تمثل الخطوة الأساسية للتعلم بالنسبة لهم.

3. أن موضوع الدراسة يعتبر بمثابة نقطة التقاء اهتمامات علم النفس التربوي والمدرسي بعلم النفس المعرفي.

4. كما يكتسب البحث أهمية من خلال مساعدة القائمين على التربية والتعليم على اكتشاف هذا السلوك لدى التلاميذ وإيجاد متنفس لهم.

5. كما يعتبر دعوة للالتفات إلى هذه الفئة من المجتمع وحسن التكفل بهم - خاصة الأولياء -

خامساً/ الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت متغير اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

1. دراسة لاهي وآخرون (Lahey et al, 1984):

حاول فيها دراسة مدى التشابه والاختلاف بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي واضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط لدى عينة من 30 تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي مقسمين إلى مجموعتين، تتكون الأولى من (10 تلميذاً) لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتتكون الثانية من (20 تلميذاً) لديهم اضطراب الانتباه غير مصحوب بفرط النشاط.

وقد تمت المقارنة بين درجات تلاميذ المجموعتين، وأوضحت النتائج أنه يوجد اختلاف بين نماذج شخصية تلاميذ المجموعتين؛ فالتلاميذ الذين لديهم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعانون من كل من: اضطراب التواصل والسلوك العدواني والسلوك الشاذ وانخفاض الأداء المدرسي. (09، 40).

2. دراسة (السيد إبراهيم السمدوني، 1990):

هدفت إلى دراسة خصائص الانتباه لدى الأطفال ذوي فرط النشاط التي تنعكس في مستوى الأداء على المهام التيقظية السمعية والبصرية، كما تهدف أيضا إلى تعرف أثر طبيعة كل من موقف الأداء والمهام على تلك الخصائص. وتكونت عينة الدراسة من (84) تلميذا - ذكورا فقط - من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين (11-12 سنة)، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات هي: (10،39)

الأولى: التلاميذ ذوو فرط النشاط مع العجز في الانتباه، وعددها (28) تلميذا.

والثانية: التلاميذ ذوو فرط النشاط، وعددها (28) تلميذا.

والثالثة: التلاميذ العاديين، وعددهم (28) تلميذا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

✚ انخفاض مستوى أداء كل من الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه،

وذوي فرط النشاط عن العاديين على اختبارات الانتباه السمعي والبصري.

✚ يتأثر أداء الأطفال بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء، ويكون هذا الأثر واضحا

لدى مجموعتي الأطفال ذوي فرط النشاط مع العجز في الانتباه وذوي فرط النشاط.

✚ يوجد تأثير مشترك للتفاعل بين طبيعة الأطفال (ذوي فرط النشاط مع

العجز في الانتباه، وذوي فرط النشاط والعاديين) والفترات الزمنية (3، 6، 9،

12، 15 دقيقة) على مستوى الأداء.

✚ يتأثر أداء الأطفال ذوي فرط النشاط بالمشتتات الخارجية بمقارنته بأداء الأطفال

العاديين.

وتوصي الدراسة بأنه إذا كان السلوك الاندفاعي من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوي

فرط النشاط عن ذويهم، فيجب تدريب تلك الفئة على التحكم ذاتيا في سلوكهم، ليرتفع مستوى

أدائهم على مختلف المهام العقلية. (10،39)

3. دراسة (خالد إبراهيم الفخراي، 1995):

استهدفت هذه الدراسة توضيح الفروق بين أداء الأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد من ناحية، وأداء الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد من ناحية أخرى، والأطفال العاديين على بعض المقاييس التي تقيس التأزر البصري الحركي، ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة بلغت (90) طفلاً وطفلة منهم (30) طفلاً من مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد و(30) طفلاً مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد، و(30) طفلاً عادياً. (10،39)

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الأطفال العاديين والأطفال مضطربي الانتباه مع النشاط الزائد ودونه، كما وجدت فروق دالة بين الأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد العاديين والأطفال مضطربي الانتباه دون النشاط الزائد لصالح المجموعة الثانية على جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة. (10،39)

 الدراسات التي تناولت متغير الأسلوب المعرفي التروي الاندفاع:

1. دراسة (السيد درويش، 1990):

قام بدراسة كان الهدف منها الوقوف على أثر الأساليب المعرفية لدى التلاميذ العاديين والمتأخرين دراسياً في تحصيلهم الدراسي، وقد قام بإعداد أداة لقياس "التروي/الاندفاع" تتكون من أربع وعشرين مفردة تحتوي كل مفردة على ثلاثة أشكال مألوفة لطفل المرحلة الابتدائية، ولم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين العاديين والمتأخرين دراسياً إلا أن الباحث قرر أن النتائج تكشف عن ميل العاديين دراسياً من التلاميذ إلى التروي، وميل المتأخرين دراسياً إلى الاندفاع استناداً إلى التباين في المتوسطات بالنسبة لكل من بعد الكمون وبعد الدقة. (90،33)

2. دراسة شوف (Shove, 1973):

والتي هدفت إلى بحث الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم، وتلاميذ عاديين من تلاميذ الصف الثاني والثالث من المدارس الأولية، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (152) تلميذاً نصفهم من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ومنهم مضطربي الانتباه مفرطي النشاط والنصف الآخر من التلاميذ العاديين، ولتقدير الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع) فقد تم استخدام اختبار تزواج الأشكال المألوفة (Matching Familiar Figuar Test (M.F.F.T)، (234،03)

وبعد معالجة درجات أداء التلاميذ إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين كشفت نتائج الدراسة عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم أكثر اندفاعية من التلاميذ العاديين.

(234،03)

3. دراسة فابر (Faber, 1976):

والتي كان من أهدافها دراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في الإيقاع المعرفي Cognitive tempo (التروي/الاندفاع)، تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذاً من الصف الرابع والسادس، تم تقسيمهم إلى (20) ذوي صعوبات تعلم من تلاميذ الصف السادس، (50) تلميذاً عادياً من تلاميذ الصف الرابع، (50) تلميذاً عادياً من تلاميذ الصف السادس.

وقد تم تقدير الإيقاع المعرفي (التروي/الاندفاع) باستخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان (kagan)، وباستخدام طريقة K^2 وتحليل الانحدار وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطاً قوياً بصعوبات التعلم إذا اتسم أدائهم بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة مقارنة بالعاديين. (234،05-236)

4. دراسة سلفرستن (Silverstein, 1991):

والتي كان ضمن أهدافها دراسة ما إذا كان تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم على بعض الاستراتيجيات المعرفية يؤثر في أدائهم على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة الخاص بتقدير الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) أم لا؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (81) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع حتى الصف السادس، تم تقسيمهم إلى مجموعة من التلاميذ مرتفعي القدرة اللغوية قوامها (12) تلميذاً وأخرى منخفضة القدرة اللغوية قوامها (12) تلميذاً، ومجموعة ثالثة تمثل مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ويتصفون بالنشاط الزائد وعيوب الانتباه، ومجموعة رابعة قوامها (15) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم فقط ومجموعة ضابطة من العاديين ومجموعة ضابطة قوامها (20) تلميذاً، وقد تم تدريب المجموعة الأولى والثانية على بعض الاستراتيجيات المعرفية اللفظية، بينما لم تتلق المجموعة الثالثة ولا مجموعة العاديين أي تدريب، (240،05-241)

وقد تم التقدير القبلي والبعدي لبعء الاندفاعية لدى المجموعات الأربعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في الاندفاعية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد التدريب. (240.05-241)

وعليه، يمكن الإشارة هنا من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة أنها تبين مدى قلة الدراسات والبحوث - في حدود علم الباحثة- التي تتوجه نحو الربط بين متغيري اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع)، وذلك للبحث في مدى تأثير هذا الأسلوب المعرفي على اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، باعتبار عملية الانتباه كعملية معرفية وكمرحلة من مراحل تجهيز المعلومات، وفرط النشاط كاضطراب سلوكي، وعلى ذلك اكتفت الباحثة بعرض ما توفر من الدراسات السابقة، وبالتالي يمكن الخروج ببعض الملاحظات:

✚ أكدت معظم الدراسات التي تناولت متغير نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يتسم أداؤهم بالاندفاعية.

✚ معظم هذه الدراسات كانت على مجموعات من التلاميذ في المرحلة الابتدائية للكشف المبكر عن حالات اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

✚ وبما أن معظم هذه الدراسات قامت بدراسة مدى التشابه والاختلاف بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي واضطراب الانتباه غير المصحوب بفرط النشاط.

✚ ونظراً لأن معظم الدراسات التي تناولت متغير الأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع) ركزت على العلاقة بين هذا الأسلوب المعرفي والصعوبات التعليمية من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

✚ ونظراً لأن أغلب الدراسات لم تتناول العلاقة بين متغيري: اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع)، باستثناء دراسة (السيد إبراهيم السمامد وني، 1990) التي كانت قريبة نوعاً ما من موضوع الدراسة الحالية.

✚ وباعتبار أن بعد الاندفاع في هذا الأسلوب يعتبر من الخصائص الأساسية التي يتميز بها الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، جاءت هذه الدراسة لمحاولة بحث

العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي: (التروي/الاندفاع) لدى الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط والعاديين.

سادسا/ فرضيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة، قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية:

1/ نتوقع أن لا تتجاوز نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الجزائرية 5 %

2/ نتوقع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعدي الأسلوب المعرفي الاندفاع/التروي واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

3/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين الجنسين من التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط الحركي.

4/ نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط الحركي والعاديين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

سابعا/ ضبط مصطلحات البحث الأساسية والتعريف الإجرائي لها:

1. اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

هو اضطراب سلوكي يصاب به الأطفال بعد سن السادسة؛ حيث يعانون من نقص في الانتباه وعدم القدرة على التركيز وعلى إنهاء الواجبات المدرسية المطلوبة منهم، بالإضافة إلى عدم استطاعتهم على البقاء هادئين في القسم وكبح اندفاعهم الذي قد يؤثر عليهم وخاصة على أداءهم المدرسي وبالتالي على تحصيلهم الدراسي، وعليه تتمثل أعراضه في: نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية والتي تكون بصورة منتظمة.

1.أ/ نقص الانتباه:

هو قيام التلاميذ بمجموعة من السلوكيات الملاحظة التي تتميز بعدم القدرة على الانتباه وتشتته عند دخول أي مثير خارجي وتدل عليه الدرجة المرتفعة في بعد نقص الانتباه في اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لـ: " محمد النوبي محمد علي "

1.ب/ النشاط الحركي الزائد:

قيام التلاميذ بمجموعة من السلوكيات الملاحظة التي تتميز بفرط الحركة مقارنة بأقرانهم العاديين دون هدف محدد وعدم القدرة على البقاء هادئين في مكانهم لفترة طويلة من الزمن، وتدل عليه الدرجة المرتفعة في بعد النشاط الزائد في اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

1.ج/ الاندفاعية:

قيام التلاميذ بمجموعة من السلوكيات الملاحظة التي تتميز بالتهور والعشوائية في إصدار الأفعال، وهو الاستجابة لأول فكرة تطرأ على بال التلميذ، حيث يأخذ وقتاً قصيراً في الاستجابة مع ارتكاب أكبر عدد من الأخطاء، وتدل عليه الدرجة المرتفعة في بعد الاندفاعية في اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

2. الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

إن التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع كما يستخدم في الدراسة الحالية يتلخص في أن الاندفاعية/التروي تقاس عن طريق الأداء على اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة، والذي يتمثل في: الزمن الذي يستغرقه المفحوص في فحص الأشكال التي يتضمنها الاختبار (زمن الكمون) وعدد الأخطاء التي يقع فيها أثناء فحصه للأشكال.

الفصل الثاني

عملية الانتباه

تمهيد

أولاً: تعريف الانتباه

ثانياً: أنواع الانتباه

ثالثاً: سعة التجهيز أو

المعالجة

والانتباه الانتقائي

رابعاً: نظريات الانتباه

خامساً: محددات الانتباه

سادساً: خصائص الانتباه

سابعاً: العوامل المؤثرة في

الانتباه

تمهيد:

تعتبر عملية الانتباه من العمليات العقلية الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة به، فهو يعد من أهم العمليات المعرفية التي تمت دراستها في علم النفس المعرفي والعلم العصبي، وتكمن أهميتها في كونها من المتطلبات الرئيسية للعديد من العمليات المعرفية كالإدراك، التذكر، اتخاذ القرارات، التفكير والتعلم. (109،05)

ويمثل الانتباه أحد المفاهيم الهامة في التراث السيكولوجي؛ فقد تنبه الفلاسفة اليونان القدماء إلى أهمية موضوع الانتباه على اعتبار أنه عنصر مهم في عمليات بناء المعرفة وتكوين محتويات العقل، وقد اعتبره تركيز العقل أو عضو الحس في شيء معين وقد أولى أرسطو أهمية إلى عنصر الانتباه باعتباره تركيز العقل في الفكر؛ فهو يفترض أن الأفراد يولدون وعقولهم صفحة بيضاء **Tablu Rasa** تتشكل فيها الخبرات جراء تفاعلهم مع المثيرات والمواقف التي في بيئاتهم.

إن مثل هذه النظرة تطورت عبر العصور اللاحقة، ويكاد الفيلسوف الفرنسي ديكارت (Descartes) ممن أولى أهمية بالغة لموضوع أعضاء الحس وعمليات الانتباه في التحصيل المعرفي (Carlson,1994)؛ فهو يرى أن الأفراد يعملون على نحو آلي ويستشارون بالضوء والصوت وغيرها من المؤثرات الأخرى، بحيث تعمل أعضاء الحس على فتح مسام الدماغ. كما يؤكد جون لوك (John Look) فكرة الصفحة البيضاء للعقل الإنساني التي تنطبع عليها الآثار الحسية للأشياء اعتماداً على عامل الانتباه الذي يوليه الفرد لمثل هذه الأشياء أثناء تفاعلاته مع البيئة. (95،38)

ويلاحظ أنه على الرغم من اهتمام الفلاسفة بموضوع الإحساس والانتباه في عمليات التكوين المعرفي، إلا أن التفسيرات التي قدموها لم تخضع لمناهج البحث العلمي الموضوعية؛ حيث أن معظمها اعتمدت على الآراء الذاتية ومبادئ الاستقراء والقياس. ويعد عالم النفس الأمريكي ويليام جيمس (William James, 1910-1842) من أوائل علماء النفس في العصر الحديث الذين اهتموا بدراسة عملية الانتباه بطريقة موضوعية على اعتبار أنها إحدى الظواهر النفسية الهامة في السلوك الإنساني؛ فهو يرى أن كل ما ندركه أو نعرفه أو نتذكره ما هو إلا نتاج لعملية الانتباه، (221،34)

وقد نظر إلى الانتباه على أنه عملية تركيز الوعي أو الشعور على الاحساسات الناتجة بفعل المثيرات الخارجية أو تلك الصادرة من داخل الفرد، وقد أكد **جيمس (James)** على سعة الانتباه المحدود للفرد؛ حيث لا يمكن للفرد أن يوزع انتباهه إلى أكثر من مثير واحد في الوقت نفسه إلا في حالة كون أحدها مألوفاً أو اعتيادياً بالنسبة له (Hayes, 1994). (221, 34)

ويرى أيضاً أن الانتباه هو استحواذ العقل على شيء من بين عدة أشياء أو مجموعة من الأفكار التي يمكن أن تتاح في نفس الوقت، ويتضمن هذا إهمال بعض الأشياء من أجل التعامل مع أشياء أخرى. (01, 44)

وقد كانت البداية الحديثة لدراسة الانتباه في سنة 1958 على يد عالم النفس البريطاني **دونالد برودبنت (Donald Brodbent)**، والذي أوردته في كتابه: "الإدراك والاتصال" أن الانتباه نتاج لجهاز المعلومات ذي الوسع المحدود. (181, 41)

ففي نظريته حول الانتباه والتي تعد من أولى النظريات بهذا الشأن، يرى أن العالم المحيط بنا يتألف من آلاف الأحاسيس التي لا يمكن معالجتها معا في منظومة الإدراك المعرفية، الأمر الذي يدفعنا إلى توجيه الانتباه إلى بعضها وإهمال بعضها الآخر.

وعليه، فقد حظي الانتباه باهتمام كثير من الباحثين على اعتبار أنه العملية التي تكون عصب النظام السيكولوجي بصفة عامة؛ فمن خلاله يمكن للفرد اكتساب الكثير من العادات السلوكية المتعلمة التي تحقق له قدراً كبيراً من التوافق في المحيط الذي يعيش فيه، كما حظي باهتمام كبير في مراحل العمر المختلفة وعلى الأخص مرحلة الطفولة. (97-96, 38)

ومع تزايد الاهتمام بعلم النفس المعرفي ومجالاته وعملياته، أصبح موضوع الانتباه محورا أساسيا في تناول المعرفي للنشاط العقلي المعرفي وعملياته، ومع ظهور نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات والتطور السريع المتلاحق للحاسبات الآلية، تأكدت أهمية الانتباه وأنواعه ومراحله ونماذجه والعوامل التي تؤثر عليه، ودوره في تجهيز ومعالجة المعلومات. (221, 34)

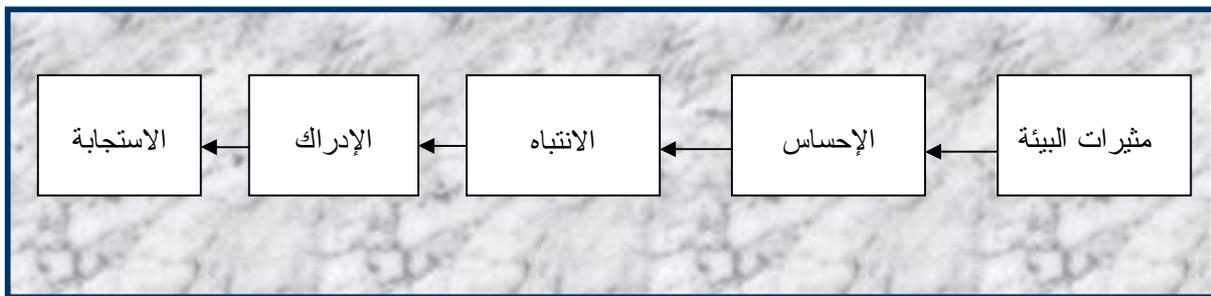
فالانتباه هو أول عملية معرفية يمارسها الفرد عند التعامل مع مثيرات البيئة الحسية قبل الإدراك؛ حيث يصبح أول هدف للفرد هو التعرف على طبيعة المثيرات المتوفرة في النظام الحسي له لتقرير أي المثيرات سيتم الاهتمام بها ومعالجتها وإدراكها، (68-67, 30)

والإنسان يتعرض يوميا إلى آلاف المثيرات الحسية من خلال الحواس الخمسة، ولا تسمح له طاقته الجسمية والعقلية أن يتعامل مع كل هذه المثيرات؛ كأن يسمع إلى شخصين أو يدرك صورتين متباعدين في الوقت نفسه، وبالتالي فإن تحديد عدد المثيرات التي يسمح لها بدخول نظام المعالجة لديه تجعل من عملية الإدراك ممكنة وفعالة وتوفر الطاقة والجهد الجسدي والعقلي، لأن الانتباه يكلف الكثير من الجهد والطاقة العقلية والجسدية. (30، 67-68)

ومن هنا لابد من التمييز بين ثلاثة مفاهيم مترابطة ومتسلسلة في معالجة المعلومات - قبل البدء في تعريف الانتباه - والتي تتمثل في: عملية الانتباه، الإحساس، والإدراك؛ فالإحساس (Sensation) هو عملية التأثير النفسي الناتجة من تنبيه حاسة من الحواس الخمس، ووصول هذا الأثر إلى مركز الحس في المخ، كإحساس بألوان زاهية أو أصوات عالية أو روائح زكية أو مذاقات شهية. (31، 56)

أما الانتباه فيبدأ دوره عند وصول هذا الكم الهائل من المثيرات إلى الدماغ ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها أو يهملها ولا يتعامل معها، ووظيفته تكمن في التمهيد للإدراك كعملية عقلية؛ وهو العملية الثالثة التي يبدأ عملها بعد الانتباه ليقوم الفرد بتحليل وتفسير المثيرات القادمة وتمييزها وتفسيرها في ذاكرته حتى تظهر الاستجابة.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين الانتباه وكل من الإحساس والإدراك من جهة، وعلاقة هذه المكونات مع البيئة والاستجابة من جهة أخرى. (30، 67-68)



الشكل (01): العلاقة بين الانتباه والإحساس والإدراك

وعليه، فإن هذه العمليات الثلاث مرتبطة ببعضها البعض ولا يمكن حدوث عملية دون أخرى؛ حيث تبدأ هذه العمليات بالإحساس فالانتباه ثم الإدراك.

أولاً/ تعريف الانتباه:

إن كلمة الانتباه كان لها من الاستخدامات ما هو أكثر من أي كلمة أخرى في علم النفس، وكثيراً ما كان ينظر إليها على أنها شيء له جانبه المركز وجانبه الانتقائي؛ فقد استخدمت الكلمة من ناحية لتشير إلى العمليات التي تحدد درجة اليقظة التي يتمتع بها الكائن، ومن الناحية الأخرى فقد طبقت الكلمة على العمليات التي تحدد أي العناصر في مجال الإثارة يمكن أن يحدث تأثيراً فعالاً في السلوك. (65،01)

لقد تعددت تعريفات الانتباه؛ حيث قدم عدد من الباحثين عدة تعريفات للانتباه، كما اقترح كل من بوسنر وبويز (Posner and Boies, 1971) تعريفات أخرى للانتباه منها "أن الانتباه هو بأورة شعور الفرد حول موضوع الانتباه" وأيضاً "أن الانتباه هو تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه". (221،34)

وقد قال قديما ويليام جيمس (William James, 1980) أن النتائج المباشرة لعملية الانتباه تمكننا من أن ندرك وأن نميز وأن نتذكر بطريقة أفضل.

ويعرفه أنور محمد الشرفاوي على أنه "عبارة عن عملية بأورة أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد أو من المثيرات الصادرة عن داخل الجسم، وحيث أن الفرد لا يستطيع أن ينتبه إلى جميع هذه المثيرات، فإنه يختار ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه". (109،05)

ويلخص روبرت سولسو تعريفات الانتباه بقوله: "إن الانتباه هو تركيز الجهد العقلي على أحداث حسية أو عقلية، وتعتمد كثير من الأفكار المعاصرة على الانتباه على افتراض أن قدرة جهاز معالجة المعلومات على تناول فيض المدخلات محكوم بمحددات هذا الجهاز". (212،41)

أما مصطفى الزيات فيعرفه بأنه: "عملية تنطوي على خصائص تميزه، أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام أو الميل بموضوع الانتباه". (68،30)

ويشير هذا التعريف إلى أن عملية الانتباه تتميز بأنها تنطوي على اختيار مثير من بين عدة مثيرات، مع توفر القصد أو النية في التركيز والرغبة في الانتباه لهذا المثير باستثناء حالة الانتباه الإرادي القسري الذي لا يتطلب الدافعية أو القصد. (69،30)

ويعرف ولسون (Welson) ورفاقه الانتباه بأنه: "الاستجابة المركزة والموجهة نحو مثير معين يهم الفرد، وهو الحالة التي تحدث أثناءها معظم عمليات التعلم، ويجري تخزينه في الذاكرة والاحتفاظ به إلى حين الحاجة إليه".

أما المليجي فيعرفه بأنه: "استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أداءه أو التفكير فيه"، ويعرفه أيضا بأنه: "اختيار واستعداد للإدراك؛ أي توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لإدراكه". (56،08)

على أن أكثر التعريفات التي لقيت قبولا لدى الكثيرين من علماء النفس المعرفي هي أن الانتباه هو: "تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية". (221،34)

وعليه، فإن موضوع الانتباه يعد من الموضوعات المهمة ذات التأثير العميق على التذكر والتعلم والتفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات والنشاط العقلي بوجه عام.

أولا/أنواع الانتباه:

على ضوء ما تم ذكره في تعريفات الانتباه، يطرح السؤال التالي نفسه هنا: هل جميع قرارات الفرد لتركيز الانتباه على مثير ما أو الإهمال لمثيرات أخرى تكون بوعي وإرادة منه دائما؟ وللإجابة على هذا السؤال لابد من التمييز بين أنواع الانتباه التالية:

1 . الانتباه الإرادي:

يعد هذا الانتباه إراديا، حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، ويحدث هذا الانتباه انتقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات. (68-30،67)

ويحتاج هذا النمط من الانتباه إلى مجهود شعوري، ويتطلب دوام هذا النوع من الانتباه وقتا طويلا ووجود دافع قوي لدى الفرد لكي يستمر في انتباهه هذا، لأن عوامل التشتت تكون عالية والدافعية لاستمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية.

فدوافع الفرد هي التي تحدد الانتباه واختيار المثيرات، وهذا يقودنا عموما إلى حصر الانتباه الإرادي بحالة تتعلق بدافع شعوري قوي. (57،31)

وهذا الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة؛ فليست لديهم قدرة وصبر وليست لديهم قوة إرادة تحملهم على بذل الجهد واحتمال المشقة الوقتية لتحقيق الانتباه. (200،21)

وخير مثال على ذلك عندما يحضر طالب على دورة تدريبية في القراءة السريعة مثلا أو البرمجة اللغوية العصبية فالموضوع يثير اهتمامه وحتما لن يتطلب منه جهد عقلي وجسدي كبيرين لاستمرار تركيزه وانتباهه، وعلى العكس عندما يستمع طالب إلى درس أو محاضرة مملّة موضوعها لا يثير انتباهه، فأكد أنه يحتاج إلى جهد عقلي أو جسدي كبير للانتباه لهذه المحاضرة؛ فغالبا ما يجد نفسه في موضوع ما خارج المحاضرة أو الدرس، ويحاول أن يعيد نفسه لينسجم مع المحاضر ويستمتع له.

2. الانتباه اللاإرادي:

حين يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه عليه بطريقة قسري ودون بذل جهد عالي للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباه وكأنه لا شعوري وغير انتقائي، حيث يعزل فيها الفرد نفسه بالكامل خارج إطار المثير الذي يشد انتباهه. (69،30)

وهذا النوع من الانتباه لا يحدث إلا في المجالات الاضطرارية، ومثال ذلك: الانتباه لصوت اصطدام سيارتين في الشارع أو ألم شديد في الأسنان وهذا النمط من الانتباه لا يحتاج على أي مجهود حسي أو شعوري.

3. الانتباه التلقائي أو الاعتيادي:

هو الانتباه لمثير يشجع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية؛ حيث يركز انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات ببسر وسهولة تامة. و نوع من الانتباه تعود عليه الفرد وألفه حتى صار عادة مكتسبة من خبرة سابقة لديه أدت به إلى تحديد موقف معين استجاب له. يمثل هذا النوع من الانتباه. (70،30)

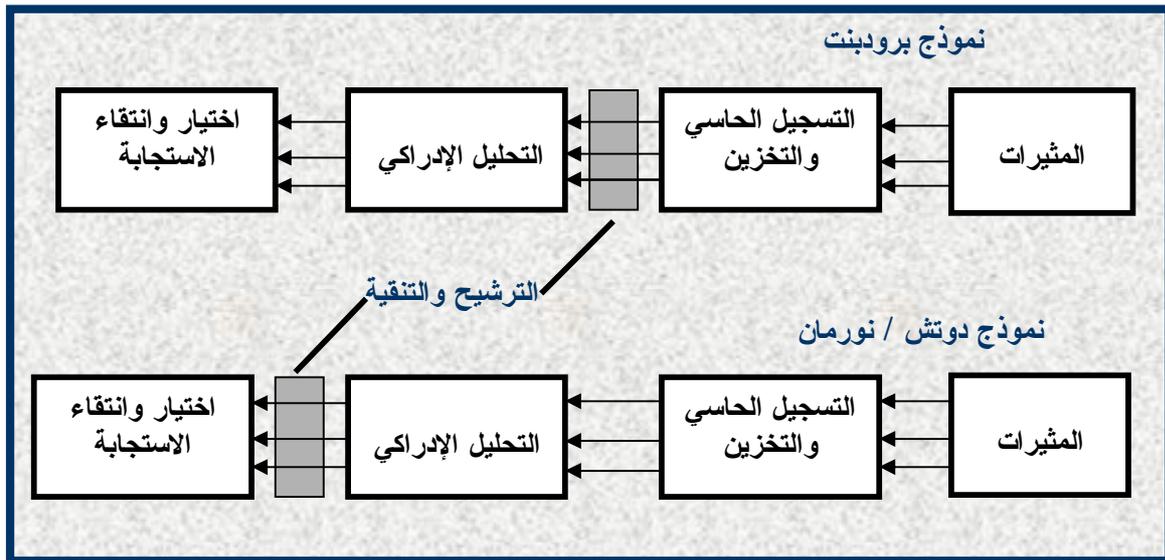
كل إنسان في هذا النوع من الانتباه ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل الاهتمام بها والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتمامه. (200،21)

وخير مثال على ذلك حضور طالب لإجراء دورة تدريبية في الجرافوتيرابي - التي كان ينتظرها بفارغ الصبر - مركزا انتباهه إلى المحاضر ومحتوى الدورة؛ فهذا الانتباه انتقائي لا يحتاج إلى جهد عقلي وجسدي كبيرين لتركيز الانتباه، وبالتالي تكون عوامل التشتت منخفضة - هذا إن لم نقل منعدمة - وكثير من دوافع الفرد للانتباه تكون لا شعورية، والانتباه إذن يكون لاإراديا وأيضا بنية المجال الحسي (الادراكي) لا تتعلق فقط بالخصائص العضوية لكن بخصائص الفرد الشخصية.

ثالثا/ سعة التجهيز أو المعالجة والانتباه الانتقائي:

تؤكد مختلف الأدلة البحثية والحياتية أننا ننتبه-انتقائيا- لجزء من مجمل الهاديات المتاحة لنا، والسبب في أن انتباهنا انتقائيا لبعض الهاديات غالبا ما يرجع إلى عدم ملائمة وسع قنوات الاستقبال أو على عدم قدرتنا على معالجة كل الهاديات الحسية في نفس الوقت، وتفترض هذه الفكرة أنه يحدث مختنق في عملية معالجة المعلومات يرجع- في جزء منه- إلى محددات. وقد تم بناء تصورات نظرية مختلفة لوصف موضع ووظيفة المختنق الذي يحدث أثناء معالجة المعلومات، ويفترض أحد هذه التصورات- وهو من وضع برودبنت- أن هذا المختنق يحدث في مرحلة التحليل الإدراكي أو قبلها بقليل؛ ذلك أن بعض المعلومات التي لم تحظ بالانتباه لا تمر لكي يتاح لها مزيد من التحليل الإدراكي. (184،41)

وفي تصور آخر وضعه دوتش ودوتش (Deutsch an Deutsch,1963) ونورمان (Norman,1976) يفترض أن كل المعلومات تخضع للتحليل الإدراكي، ويتم اختيار الاستجابة أو انتقاؤها لبعض المعلومات عقب عملية التحليل الإدراكي ويتم تجاهل الاستجابة على البعض الآخر. (شكل02) (224،34)



المصدر (Kahaneman,1973)

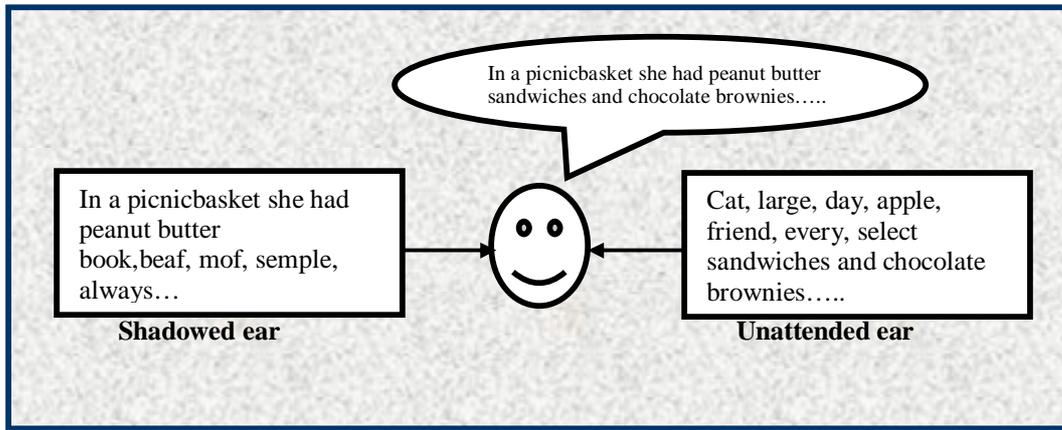
شكل(02): نماذج الترشيح أو التنقية المستخدمة في الانتباه الانتقائي

وقد عالجت بحوث الانتباه الانتقائي ووسع قناة الاتصال أو التخاطب كل من الإشارات السمعية والإشارات البصرية: (186،34)

1. الإشارات السمعية:

نشأ منحى معالجة المعلومات الخاصة بالانتباه بشكل أساسي من بحوث السمع؛ ففي دراسات عديدة منها دراسة تشيرى (Cherry,1953) طلب من المفحوصين وضع سماعة على كل أذن والاستماع إلى رسالتين صوتيتين مختلفتين مع ضرورة التركيز على إحدى الرسالتين فقط، لأنه سيتم اختبارهم بذلك في تكتيك سمعي عرف باسم:

" Dichotic listening procedure " كما هو موضح في الشكل(03)(30، 70)



الشكل(03): نموذج عن دراسات تشيرى

وقد لاحظ تشيرى (Cherry,1966) أن الشيء الجدير بالملاحظة هو أن (المفحوص) ينجح في تكرار عدد جد متنوع من الكلمات ومع ذلك فإنه يعاني من صعوبة كبيرة؛ فنظرا لأن نفس المتكلم يقرأ كلتا الرسالتين، فإنه لا تتوافر أي مفاتيح للمساعدة من خلال الخواص المختلفة للصوت، وعلاوة على ذلك فإنه نظرا لان الرسائل تسجل وتسمع من خلال ساعات الرأس، فإن ذلك يزيح كل المساعدات الموجهة منها للأذنين.

وقد خلص تشيرى (Cherry) إلى أن المفحوصين-بغض النظر عن قدرتهم على تكرار الكلمات التي يسمعونها- قد تذكروا القليل من الرسالة المقدمة إليهم، وربما يكون معظم المعلومات قد تم معالجتها في ذاكرة مؤقتة - **Temporary memory**، ومن ثم فيحتمل ألا تكون الرسالة قد حظيت بالفهم والتخزين الملائمين، أما الرسائل التي لم تحظ بالانتباه فيصعب تذكرها- في نفس الوقت - على نحو مفهوم. (186-184،41)

وقد كشفت النتائج أن الأفراد استطاعوا تذكر المعلومات المتعلقة بالرسالة التي أعطوا انتباههم لها، في حين لم يتذكروا من الرسالة الأخرى سوى معلومات سطحية مثل: نوع الصوت (صوت امرأة أم رجل)، أو طبيعة الصوت (إنساني أم ضحيج)؛ بحيث لم يتمكنوا من تحديد نوع اللغة والمعاني الواردة فيها (Cherry, 1953 Mory, 1959). (70،30)

ومما يدل على ذلك هو ما يحدث في الحفلات العامة؛ إذ يصعب الانتباه إلى كل ما يدور في هذه الحفلة من حركات وأحاديث، وغالبا ما يتم إدراك جانب منها وهو ما يتم تركيز الانتباه فيه مع الوعي نوعا ما بما يدور من بعض الأحداث الأخرى.

هذه النتيجة تقترح أيضا عدم قدرة الإنسان على أن يقوم بأكثر من مهمة في الوقت نفسه لأن المعلومة الأخرى لن تصل إلى شعور ووعي الفرد (Ellis and Hunt, 1993).

ويشير إيليس وهنت (Ellis and Hunt) إلى أن هناك دراسات أجريت في السبعينات استخدمت نفس الإجراءات السابقة لدراسة تشيرري (Cherry)، ولكنها طلبت من المفحوصين التركيز على رسالة عديمة المعنى مقابل رسالة أخرى ذات معنى للأذن الأخرى في تكتيك سمعي عرف باسم: " Shadowing Technique " أي " تقنية التظليل".

أكدت نتائج هذه الدراسات أن المفحوصين لم يستطيعوا الإجابة عن محتوى الرسالة عديمة المعنى رغم تركيزهم عليها، ولكنهم استطاعوا الإجابة على أسئلة للمعنى من الرسالة الأخرى التي لم يتم التركيز عليها؛ وهذا يعني أن الانتباه لم يكن إراديا وان المعلومات جميعها وصلت إلى دماغ الإنسان، وأن المعلومات تمت معالجتها بطريقة أو أخرى وان الانتباه يحدث في الدماغ وليس في الحواس كما ساد الاعتقاد في الخمسينات. (Ellis and Hunt) (71،30)

2. الإشارات البصرية:

ثمّة بعض التشابه بين المتغيرات الخاصة بالانتباه في الرؤية والسمع؛ فمعظم الأفراد يستطيعون استدعاء بعض المعلومات البصرية من مصدر لا يعيرونه انتباهها، حتى حين يحاولون -بشكل واع- توجيه الانتباه إلى رسالة واحدة فقط، وربما نركز انتباهنا على مصدر واحد ولكننا نكون أكثر - أو أقل - وعيا بأحداث أخرى تحدث في نفس الوقت. (188، 41)

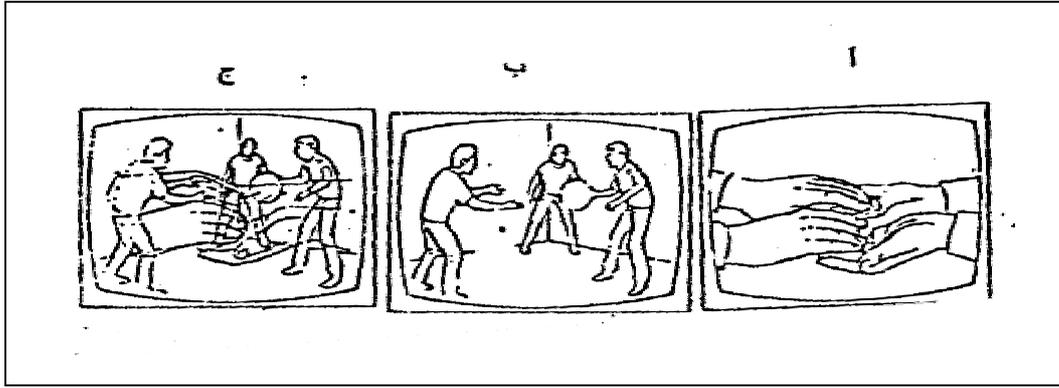
وقد أوضح نيسر (Neisser,1969) في تجربة عن الانتباه أسماها بـ: "القراءة الانتقائية - **Selective Reading**"؛ يقوم فيها المفحوص بقراءة سطور مكتوبة بلون واحد في نص سطور مطبوعة بألوان بديلة، فإذا ما ركز المفحوص انتباهه-انتقائيا- على لون واحد فقط، وإذا ما أدى ذلك على إعاقة معالجة المعلومات المطبوعة باللون الآخر، فإن المعلومات المكتوبة بهذا اللون- الآخر- لا يتوقع أن يتم معالجتها وهذا ما حدث في معظم الأحيان، وحتى حين لا يتم التعرف إلى الكلمات التي تكرر تقديمها في القناة البصرية التي لم تحظ بالانتباه، ولكن المفحوص كان ينتبه في أحوال كثيرة إلى المعلومات التي يعيها بدرجة عالية (مثل اسم المفحوص) والتي قدمت في القناة التي لم ينتبه إليها. (188،41)

وقد أجرى نيسر وبيكلين (Neisser and Becklen) تجربة أخرى عن الرؤية الانتقائية طلب فيها من أفراد الدراسة التركيز على مشاهدة إحدى الألعاب؛ حيث تم تقديم حدثين مختلفين بشكل منفصل من خلال شريط مصور (شكل 4):

Ø يتضمن الحدث الأول: لعبة يتم أداؤها أمام لوح اسود، يحاول أحد اللاعبين تقييد يدي خصمه - وقد قام نيسر وبيكلين (Neisser and Becklen) بأداء هذه اللعبة الهزلية-.

Ø ويوضح الحدث الثاني: ثلاثة رجال يقذف كل منهم كرة سلة للآخر وهم يتحركون داخل غرفة، وقد تم تركيب المنظرين فوق بعضيهما (شكل 4-ج)، وطلب من المفحوصين متابعة الأداء في أحد المنظرين فقط، وأن يشيروا إلى ما يلاحظونه بالضغط على مفتاح حين يحدث شيء هام في الحدث الذي لا ينتبهون إليه.

وقد كان الملاحظون يتابعون حدثا واحدا من الأحداث البصرية بدون صعوبة، ونادرا ما كانوا يلاحظون أحداثا غير معتادة في الحدث الآخر، وقد صعب عليهم للغاية مواصلة تعقب كلا الحدثين. وقد قدم نيسر وبيكلين (Neisser and Becklen) تفسير لهذه النتائج مفاده أنه حتى يكون الإدراك منظما إلى درجة كبيرة، فإنه عند متابعة صورة مركبة لا يستطيع القائم بالإدراك متابعة أو تركيب صورة لا ترابط بين أجزائها. (188،41-189)



شكل(04): رسم تخطيطي لصور من فيلمين استخدمنا في تجربة: الرؤية الانتقائية. (189،41)
 أ- من فيلم لعبة اليد ب- من فيلم كرة السلة ج- الرسمان وقد ركبا فوق بعضيهما

رابعاً/ نظريات الانتباه:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محدودة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها؛ إذ أن هناك مجموعة من النظريات المفسرة للانتباه والمتمثلة فيما يلي:

1/ مجموعة نظريات الانتباه أحادية القناة (نظريات الترشيح):

لقد أدت فكرة محدودية نظم معالجة المعلومات ومحدودية سعة خزانات الذاكرة المختلفة إلى التسليم بوجود نوع من الانتباه الانتقائي. (225،34)
 وقد ظهرت عدة تصورات نظرية للانتباه عرفت باسم: "نظريات الترشيح أو الفلتر"، تتمثل أهمها فيما يلي:

1-أ/ تصور التنقية أو الترشيح الذهني لبرودبنت:

قام برودبنت (Brodent) عام 1958 ببناء أول نظرية كاملة عن الانتباه في بريطانيا، وتتصل هذه النظرية- التي يطلق عليها: "تصور التنقية أو الترشيح الذهني/ The Filter model" - بما يسمى: "النظرية أحادية القناة- Single channel-filter theories" وهي تستند إلى فكرة أن معالجة المعلومات محكوم بوسع القناة على النحو الذي عبرت عنه في الأصل نظرية: شانون وويفر (Shannon and Wever) في معالجة المعلومات. (189،41)

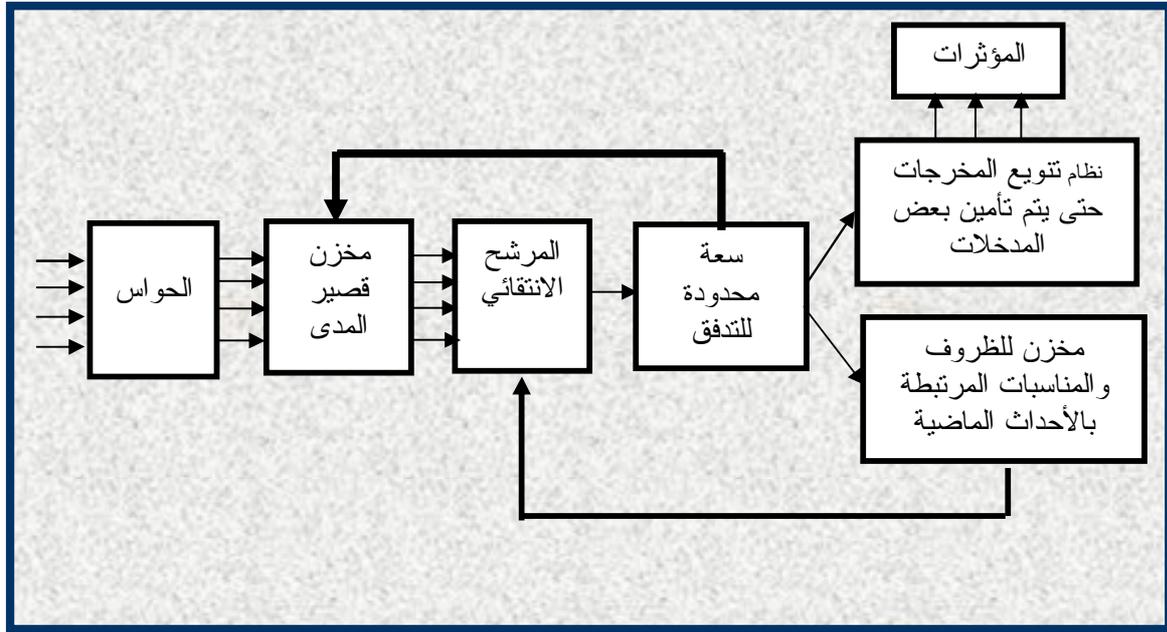
وقد أوضح برودبنت (Brodent) أن الرسائل التي تنتقل عبر عصب معين يمكن أن تختلف إما وفقا لنوع الليف العصبي الذي استثارته، أو وفقا لعدد الدفعات العصبية التي أنتجتها*، ومن ثم فإنه إذا استثيرت عدة ألياف عصبية في نفس الوقت فقد تصل مختلف الرسائل الحسية إلى المخ في نفس الوقت، وقد يتم معالجة هذه الرسائل وفقا لتصور برودبنت من خلال عدد من القنوات الحسية المتوازية (وكان يعتقد أن هذه القنوات لها شفرات عصبية - codes Neurals مميزة، وأنه يمكن انتقاؤها على أساس تلك الشفرة، وعلى سبيل المثال يمكن التمييز بين الإشارة مرتفعة الدرجة والمنخفضة الدرجة - اللتين تقدمان في نفس الوقت - على أساس خصائصها الفيزيائية، حتى حين تصل كلاهما إلى المخ في نفس الوقت). (190،41)

ثم تمر عبر ما يمكن تسميته بموقف أو محطة تخزين قصيرة الأجل مهمتها حفظ المعلومات لفترة قصيرة إلى أن يتم تناولها للمرحلة التالية، وقبل أن تتحول المعلومات إلى المرحلة التالية من التناول تمر بمرشح - Filter مهمته اختيار المعلومات المتدفقة إلى المرحلة التالية من التناول.

وقد شبه برودبنت (Brodent) هذه العملية بعنق الزجاجة - Bottleneck Approach؛ حيث تأتي المعلومات بكثرة من حواس الإنسان المختلفة، مما يعني الحاجة على تقليل حجم المعلومات الصاعدة باتجاه القشرة الدماغية لمنع تراكم المعلومات وإبطاء عمل القشرة الدماغية خلال عملية المعالجة المعرفية؛ حيث سمى بعض الباحثين هذه الفلتر بفلتر عنق الزجاجة كمؤشر على محاولة هذا الفلتر تحديد حجم المعلومات التي يسمح لها بالوصول إلى مرحلة التعرف. (111،05)

ويوضح الشكل (05) أنه يمكن استقبال كثير المعلومات أو المثيرات التي تفوق سعة التجهيز أو المعالجة، ويرى برودبنت (Brodent) أنه لكي يحدث تجنب لزيادة الضغط على نظام تجهيز المعلومات يقوم المرشح الانتقائي بتحويل جزء من المعلومات أو المثيرات لأي من القنوات الحسية. (05،46)

* كشفت الدراسات العصبية الفيزيولوجية ان الإشارات عالية ومنخفضة التردد تحدث في ألياف عصبية مختلفة.



شكل (05): رسم تخطيطي لنظام تدفق المعلومات عن طريق الفلتر حسب برودبنت

وفي تجاربه المبكرة لاختبار صحة نظريته أجرى برودبنت (Brodent, 1954) تجربة تقوم على استخدام جهاز لتقسيم المثيرات المسموعة عبر قناتين تختص الأولى بالأذن اليميني؛ حيث يتم تقديم ثلاثة أرقام وتختص الثانية بالأذن اليسرى لتقديم ثلاثة أرقام أخرى مختلفة، وعلى ذلك فإن المفحوص يسمع من خلال الأذن اليميني: 3، 9، 4 ومن خلال الأذن اليسرى: 7، 2، 6 على سبيل المثال، ويطلب من المفحوص:

أ/ أن يسترجع الأرقام الخاصة بكل أذن قدمت من خلالها تلك الأرقام.

ب/ أن يسترجع الأرقام نتابع سماعها سواء الأذن اليميني أو الأذن اليسرى بالتناوب هكذا: 6، 4-9، 2-7، 3 ومعنى ذلك أن كمية المعلومات المطلوب استرجاعها (6 فقرات)، وأن معدل التقديم 2 كل ثانية.

وقد أسفرت هذه التجربة عن النتائج التالية:

Ø كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الأول (أ) 65 % .

Ø بينما كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الثاني (ب) 60 %

فقط. (34، 227)

ويفسر برودبنت (**Brodent**) هذه النتائج على أساس أن المفحوص في ظل الشرط الأول يقوم بتحويل انتباهه مرة واحدة من الأذن اليمنى إلى الأذن اليسرى؛ حيث يمكنه أن ينتبه إلى المثير ككل من قناة سمعية إلى قناة سمعية أخرى، كما يمكنه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام الذاكرة لديه.

أما في الحالة الثانية فإن المفحوص عليه أن يحول انتباهه ثلاث مرات على الأقل، مثلاً: من الشمال إلى اليمين ومن اليمين إلى الشمال، ثم من الشمال إلى اليمين، كما يصعب عليه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام عمل الذاكرة.

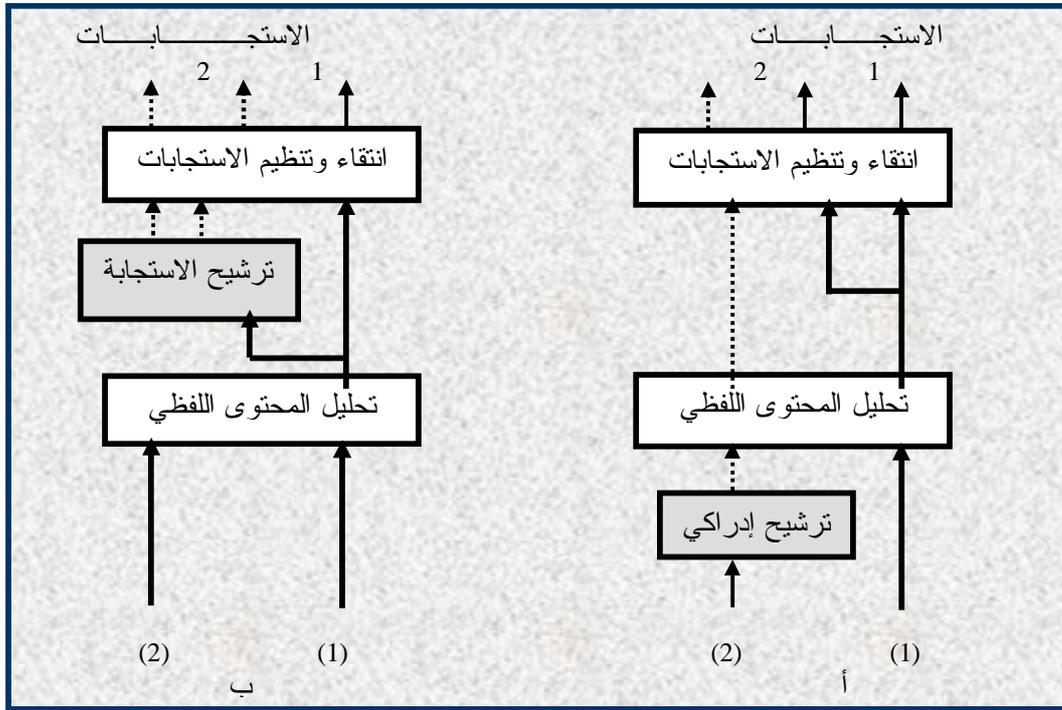
ويرى **مصطفى الزيات** أن المثير في الحالة الأولى يكون **جشتلطيًا** على قدر أكبر من المعنى، ومن ثم يمكن الاحتفاظ به كما يمكن معالجته وبالتالي استرجاعه؛ بينما يصعب الاحتفاظ بنمط المثير في الحالة الثانية لافتقاره إلى خاصية **الجشتلط** والمعنى، وبالتالي يصعب استرجاعه. (228،34)

1-ب/ نموذج الإضعاف (التوهين) لترسمان:

يقترح هذا النموذج نظرية في الانتباه الانتقائي عام 1964 تشبه فكرة برودبنت (**Brodent**)؛ حيث يشير إلى أن هنالك عملية إضعاف للمثيرات القوية ومنع للمثيرات الضعيفة من المرور إلى مرحلة التعرف والإدراك، وذلك على خلاف نموذج برودبنت (**Brodent**) الذي يشير إلى دور الفلترة في الحد من حجم المعلومات الصاعدة إلى المناطق العليا من الدماغ فقط. (88،30)

ففي تصور برودبنت تغلق إحدى القنوات حيث يوجه الانتباه إلى القناة (الأذن) الأخرى، والأمر الأكثر جدارة بالاهتمام في تصور **ترسمان (Treisman)** هو تجربتها التي طلب فيها من المفحوصين الانتباه إلى رسالة موجهة من خلال إحدى الأذنين بينما ينتقل المعنى اللغوي من أذن إلى أخرى، فعلى سبيل المثال: قدمت إلى الأذن اليمنى الرسالة: "يوجد منزل يفهم الكلمة" في حين كانت الرسالة التي قدمت عبر الأذن اليسرى: "معلومات عن فوق تل" ومن ثم فقد أقر المفحوصون أنهم سمعوا: "يوجد منزل فوق تل". (186،41)

ويبدو أن النتائج التي قدمتها ترسمان وباحثون آخرون تختلف عن تصور التنقية أو الترشيح، ذلك أن بعض الخلايا المخية عليها أن تتخذ قرارا بتحليل خصائص الإشارة قبل أن تقوم بهذا التحليل، ومن الواضح أنه يجب القيام بفرز أولي للمعلومات. وقد ذهبت ترسمان إلى أن أول مراحل هذا الفرز هي تقدير الإشارة على أساس الخصائص الفيزيائية العامة، ثم يحدث فرزا أكثر تعقيدا للحكم على الإشارة من حيث المعنى شكل(06).



شكل(06): تصور الإضعاف لترسمان

ويحدث الفرز المبدي بواسطة مضعف - attanuator أو مرشح إدراكي، وهي الأداة التي تضبط حجم الرسالة وتتوسط بين الإشارة ومعالجتها لفظيا، ويفترض ترمسان أن: " الرسالة غير المهمة للشخص تسمع من خلال أذن كسولة لا عن طريق أذن غير راغبة في الإصغاء".

لقد أوضحت ترسمان موقفها حول ماهية الخصائص التي تنسبها على وجه الدقة - للمضعف؛ حيث كتبت فيما يتعلق بالمضعف: " لقد كان افتراضي أن المضعف يعالج كل الرسائل المهمة بنفس الطريقة بغض النظر عن محتواها... ويقوم المضعف بالانتقاء على أساس الخصائص الفيزيائية العامة فقط مثل الموضوع أو نوعية الصوت". (197،41)

ويقوم نموذج التوهين على افتراض أننا لا نحبب بعض المثيرات أو المدخلات كما يفترض نموذج المرشح، وإنما يحدث تباين في تركيز الانتباه للمثيرات أو المدخلات الحسية؛ فبينما يحدث تركيز على بعض هذه المدخلات إذا كانت تشكل أهمية أكبر بالنسبة للفرد وبالتالي تجهيزها ومعالجتها، فإن بعض هذه المدخلات التي تشكل أهمية أقل يحدث لها توهين أو إضعاف أو تهميش، بمعنى أنها تتراعى على هامش الذاكرة أو المعالجة. (198،41)

ومن الأمثلة على ذلك أنه عندما يشترك الفرد في حديث ما مع مجموعة من الأشخاص وفي الوقت ذاته توجد مجموعة أخرى من الأشخاص قريبة من الفرد تتحدث في موضوع معين، فإن انتباه الفرد يتذبذب بين المجموعتين، ويحدث إضعاف في الانتباه للمجموعة الثانية.

1-ج- / نموذج دوتش - نورمان في الفترة المتأخرة:

اقترح دوتش (Deutch,1963) هذا النموذج ثم عدله نورمان (Norman,1968) ليصبح اسمه: نموذج دوتش - نورمان (Deutch -Norman Model) ويقوم هذا النموذج على الفروض التالية:

— تخضع المثيرات أو الإشارات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي ثم تمر في المضعف الذي يخضع هذه المثيرات أو الإشارات للتجهيز الإضافي في صيغة معدلة، وهذا يختلف عما تراه نورمان من أن إقامة مجموعة من المثيرات كموثقات للصلة تحدث مبكراً خلال تجهيز ومعالجة المعلومات.

— يفترض النموذج أن هناك خصائص تجهيزي محدودة، وبسبب محدودية هذه الخصائص تتزاوج كل المثيرات أو الإشارات في الذاكرة وتخضع للتحليل وإضفاء المعاني ثم يحدث ميكانيزم الانتقاء. (229،34)

— ويؤكد النموذج أن المعلومات التي تجتاز مرحلة التعرف تحتاج إلى طاقة عقلية عالية لتمريرها إلى مرحلة الاستجابة للمثير مما يعني الحاجة إلى الفلترة للمعلومات، ويسمح للمعلومات ذات العلاقة بالمثير فقط بالمرور حتى يتمكن الدماغ من معالجتها بفعالية عالية في مرحلة الاستجابة للمثير؛ حيث يتم في هذه المرحلة إعادة بناء المعلومات واختيار خطة مناسبة للاستجابة للمثير، أما المعلومات غير الضرورية لمرحلة الاستجابة للمثير فإنها تصبح في حالة النسيان. (88،30)

- وافترض هذا النموذج أن مرشح المعلومات يكون بين مرحلتي التعرف واختيار الاستجابة. (111،05)

ما يلاحظ في نظريات الانتباه أحادية القناة (نظريات المرشح) أنها تتفق حول عدد من المسائل والتي تتمثل فيما يلي:

? أن المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المراحل وهي:

أ- مرحلة التعرف: وتشمل عمليتي:

أ1- الإحساس.

أ2- الإدراك.

ب- مرحلة اختيار الاستجابة.

ج- مرحلة تنفيذ الاستجابة.

? أن الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن توجيهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت

نفسه؛ فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى.

? أن هناك مرشحا - Filter يعمل كستارة يسمح بمعالجة بعض المعلومات من خلال

تركيز الانتباه عليها، ويمنع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها.

وبالرغم من اتفاق هذه النظريات حول المسائل السابقة إلا أنها تختلف فيما بينها

حول مكان وجود المرشح:

فوجد ويلفورد (Welford,1952) يفترض في نظريته أن المرشح يوجد في مرحلة

الإحساس حيث يتم اختيار مثير دون غيره من المثيرات الأخرى ليتم الانتباه إليه ريثما تتم

معالجته، ويؤكد أن جميع مراحل المعالجة اللاحقة تتطلب تركيز الانتباه. أما النظريات الأخرى

كنظرية برودبنت (Brodbeck,1958) و دوتش - نورمان (Deutch -Norman,1969)

و كيلي (Killy,1973) و ترسمان (Treisman ,1969) فهي تفترض فكرة أن جميع المراحل

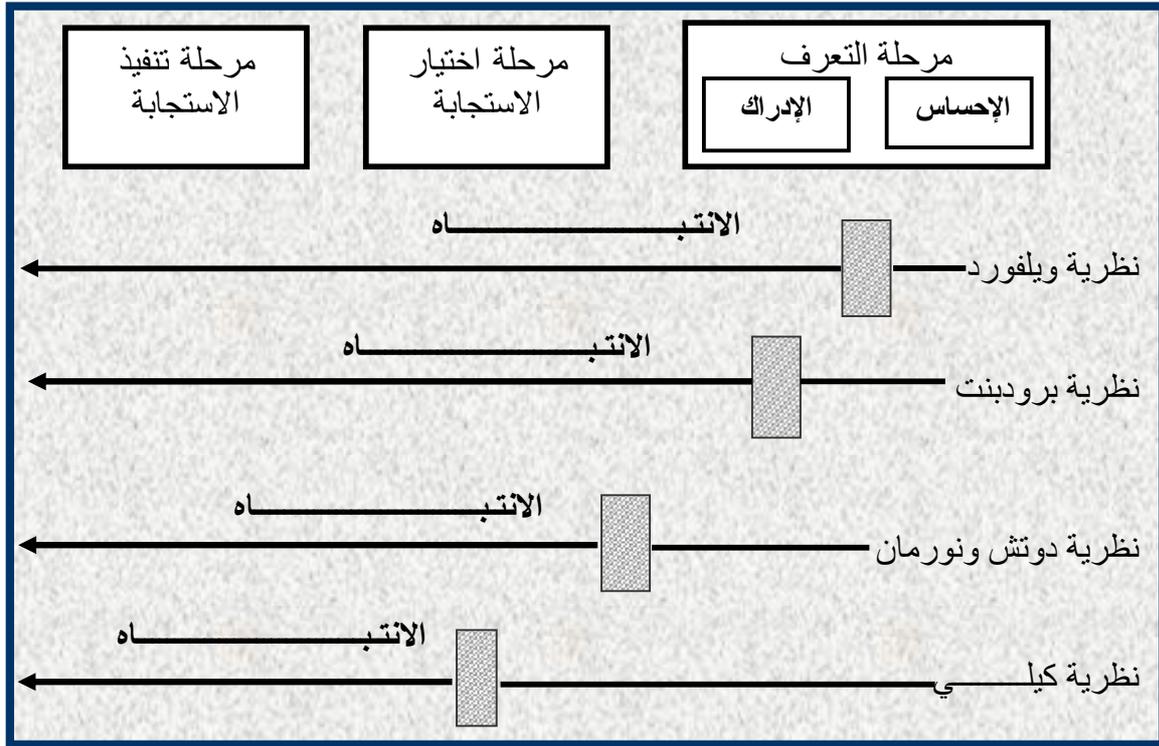
تستدعي تركيز الانتباه وتفترض أن المراحل الأولى من معالجة المعلومات تتم دون الحاجة إلى

تركيز الانتباه، في حين تتطلب المراحل اللاحقة مزيدا من الانتباه. (230،34)

وتؤيد هذه النظريات فكرة المعالجة المتوازية لعدد من الانطباعات الحسية في المراحل الأولى من المعالجة دون حدوث أي تداخل فيما بينها، ولكنها تختلف في أي من المراحل اللاحقة التي يحدث التداخل فيها والتي تستدعي الانتباه إلى مثير معين دون غيره. على أن من وجهات النظر الأحدث تلك التي تبناها نيسر (Neisser, 1976) والتي تقوم على افتراض أن تدفق المثيرات أو المعلومات وانتقاؤها وإخضاعها للتحليل الإدراكي يرتبط بمعدل معين يعتمد على سعة التجهيز أو المعالجة التي تختلف من فرد لآخر من ناحية، كما أنها تخضع لميكانيزم الانتقاء الذي يقوم على أسس دافعية من ناحية أخرى، وقد لقي منظور نيسر (Neisser) هذا اهتماما متعاضما من مجموعة علماء النفس المعرفي.

ويقترح برودبنت (Brodent) أن مكان وجود المرشح في مرحلة الإدراك (التمييز) وما بعدها من المراحل حيث أنها تتطلب الانتباه، أما دوتش ونورمان (Deutch -Norman) يريان أن وجود المرشح يقع في المراحل التي تأتي بعد مرحلة التعرف، بينما يرى كيلي (Killy) أن المرشح يوجد في مرحلة اختيار الاستجابة وما بعدها.

ويوضح الشكل (07) مكان وجود المرشح أثناء معالجة المعلومات حسب نظريات الفترة السابقة الذكر. (230،34)



شكل (07): موقع المرشح حسي وجهة نظريات الفلتر

من خلال استعراض نظريات الانتباه أحادية القناة (الترشيح) يمكن التمييز بين نمطين من

نماذج الانتباه:

h النمط الأول يتبنى فكرة أن عملية انتقاء المثيرات تحدث مبكراً؛ بمعنى أن المعلومات الحسية المستدخلة تخضع لعملية الانتقاء مبكراً وقبل التحليل الإدراكي لها - وهذا ما ينطبق على نموذج برودبنت (Broadbent) للفلتر.

h بينما يتبنى النمط الثاني فكرة أن عملية انتقاء المثيرات تحدث في مرحلة لاحقة وبعد حدوث عملية التحليل الإدراكي لها - وهذا ما ينطبق على نموذج دوتش و نورمان (Deutsch Norman).

2/ نظرية التوزيع المرن لسعة الانتباه (القدرة المحدودة):

أكد كاهنمان (Kahenman) أن أي عملية معرفية تتطلب كمية من الطاقة العقلية والقدرة على المعالجة مما يخالف نظرية القدرة غير المحدودة في محدودية الطاقة والقدرة على المعالجة، وأكدت النظرية أن بعض الأنشطة المعرفية (الأنشطة المعروفة والمألوفة) تحتاج إلى كميات محدودة من الطاقة، وبعض الأنشطة الصعبة (الأنشطة غير المعروفة) تحتاج إلى كميات كبيرة من الطاقة وتستنفذ كميات كبيرة من القدرة على المعالجة المعرفية المتوفرة. (88،30)

ويفترض كاهنمان (Kahenman, 1973) أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرّن تبعاً لتغيرات متطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها؛ ففي الوقت الذي ينتبه فيه الفرد إلى مهمتين مختلفتين، فإن سعة الانتباه يمكن أن تتغير في تذبذب مستمر تبعاً لتغير مطالبها؛ فقد يزداد الانتباه إلى أحدهما نظراً لزيادة صعوبة مطالبهما في الوقت الذي يقل الانتباه لإلى الأخرى مع عدم تجاهلها كلياً. ويؤكد أيضاً أن الانتباه بالرغم من تغيره بين المهمة الأولى والأخرى، فهو يستمر على نحو متوازن خلال جميع مراحل المعالجة، ويرى أيضاً أنه في حالة زيادة متطلبات إحدى المهمات بحيث تستوجب الطاقة العليا من الانتباه، فإن التداخل يحدث بحيث يكون الانتباه عن الأخرى. وعملية التحول في الانتباه وإعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده أيضاً نظريات أخرى مثل: نظرية نورمان وبوبرو (Norman and Bobrow, 1975) وبوسنر وسنيدر (Posner and Snyder, 1975) ونوفان وجوفر (Novan And Gopher, 1979). (105،38)

حيث اتفق نورمان وبوبرو (Norman and Bobrow) مع كاهنمان (Kahenman) في محدودية القدرات والطاقة المتوفرة للانتباه والمعالجة المعرفية، وأكد أن هذه المحدودية تنشأ من القيام بمهام محدودة المعلومات أو مهام محدودة الموارد؛ فإذا كانت المهمة محدودة المعلومات فإنه يتم تخصيص الموارد المتاحة لأداء أكثر من مهمة دون أن يتأثر الأداء في المهمة الرئيسية، أما إذا كانت المهمة محدودة الموارد فإنه سوف يتم استخدام جميع الموارد المتاحة، مما يعني انخفاض مستوى الأداء وخصوصاً في حالة وجود مهمات أخرى. (73،30)

وعليه، فإن الانتباه يمكن توزيعه بشكل مرن إلى عدة عمليات في الوقت نفسه، وذلك بالاعتماد على أهميتها وصعوبتها، إضافة إلى عوامل أخرى ترتبط بالموقف أو بالشخص في حد ذاته.

3/ نظرية القدرة غير المحدودة:

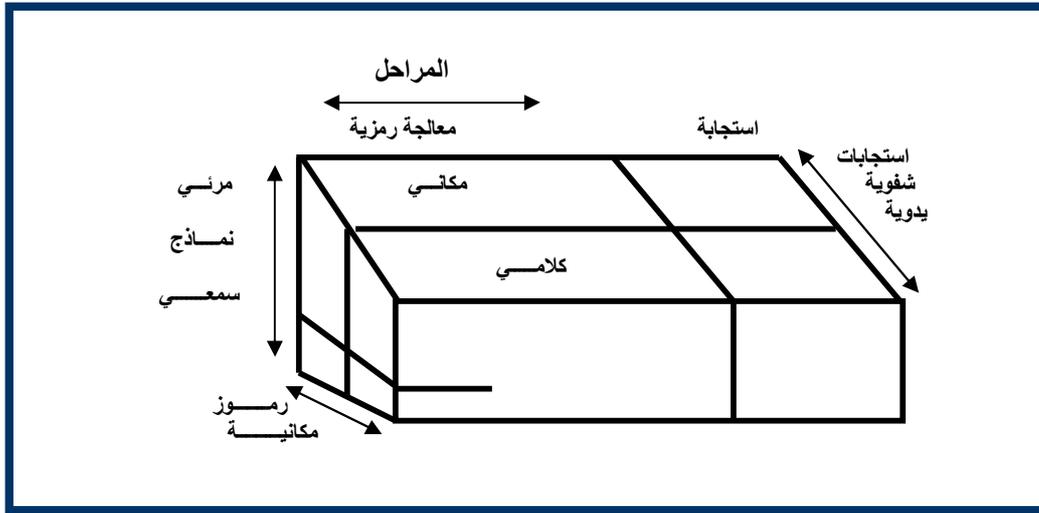
أكد جاردنر (Gardner) أن الأفراد لديهم القدرة على المعالجة من خلال مجموعة من القنوات المتوازية وأن هذه القدرة غير محدودة، كما تشير النظرية إلى أن الدماغ لديه القدرة الكافية على الانتباه لعدد كبير من المثيرات وإجراء المعالجة اللازمة في الذاكرة العاملة. (72،30)

4/ نظريات الانتباه متعدد المصادر :

تفترض هذه النظريات أن الانتباه يجب أن لا ينظر إليه على أنه عبارة عن مصدر أو طاقة محددة السعة (أحادية القناة)، وإنما مصادر متعددة القنوات لكل منها سعة معينة ومخصصة لمعالجة نوعا ما من المعلومات.

اقترح ألبرت (Allport) أن محدودية الانتباه تعود إلى أن المهام المطلوبة تتنافس عليها آليات عديدة؛ فإذا كانت لدينا قناة مخصصة للتعامل مع معلومة ما فإنها لن تتمكن من التعامل مع معلومة أخرى في نفس الوقت وعلى نفس الحاسة، بينما يمكن الانتباه والمعالجة لمثيرين على حاستين مختلفتين كالسمع والبصر في نفس الوقت كما يحدث عند مشاهدة التلفاز. (37،30)

ففي هذا الصدد يؤكد كل من مكلود (Macleod,1977) وريينولدز (Reynolds,1972) وويكتر (Wikens,1992) أن الانتباه يمكن أن يكرس عبر قنوات مختلفة ومنفصلة عن بعضها بعضا إلى أنواع مختلفة من المعلومات عبر مراحل المعالجة المختلفة دون حصول أي تداخل في الانتباه فيما بينها، والشكل (08) يوضح ذلك. (05،46)



الشكل(08): نموذج الانتباه المتعدد المصادر لـ: Wikens (05،46)

فعلى سبيل المثال؛ أثناء الكتابة على جهاز الكمبيوتر يمكن توجيه الانتباه إلى قراءة الموضوع المراد كتابته وتحريك الأصابع بالنقر على لوحة المفاتيح، والاستماع إلى الموسيقى في الوقت نفسه دون تأثر أي مهمة بالأخرى.

وبالتالي، فإنه يمكن توجيه الانتباه إلى أكثر من مصدر من المعلومات المختلفة؛ حيث يستمر خلال مراحل معالجة المعلومات دون أي تداخل فيما بينها أو تأثر مستوى الانتباه الموجه إليها.

5/ نظرية اختيار الفعل :

ينتقد نيومان (Neuman,1987) مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على انه طاقة أو مصدر محدد السعة، بل يفترض أن اختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه، فهو يفترض أن الفرد يحدد انتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين (يركض، يقرأ، أو ينظر إلى شيء أو يستمع إلى صوت مثلا)، ويرى أن الفرد في أي لحظة من اللحظات يستقبل العديد من المنبهات الحسية أو يواجه عدة مثيرات معا، ولكن المحصلة النهائية للانتباه تتوقف على اختيار الفعل المناسب. وبناء على عملية الاختيار يتم كبح العديد من العمليات الأخرى نظرا لتوجيه الانتباه إلى فعل آخر، بحيث ينتج عن ذلك صعوبة في إدراك وتنفيذ المهمات الأخرى، في حين يتم أداء الفعل أو المهمة التي تم توجيه الانتباه إليها على نحو سهل. (106،38)

ويرى نيومان (Neuman,1996) أن التداخل في الانتباه بين مهمتين لا يحدث بسبب أن الانتباه طاقة محدودة السعة، وإنما بسبب عملية اختيار الفعل الذي ينوي تنفيذه أو القيام به، ويرى أن اختيار الفعل لتوجيه الانتباه إليه يعتمد على مدى أهمية هذا الفعل والحاجة إلى تنفيذه. (106،38)

خامسا/ محددات الانتباه:

يزخر العالم من حولنا بالعديد من المثيرات التي يستحيل حصرها بحيث لا يمكن الانتباه لها، وهذه المثيرات تتجاوز حدود قدرات الإنسان على الاحاطة بها أو الانتباه لها، ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى محدودية قدراتنا العصبية على متابعة تلك المثيرات، وحتى مع افتراض إمكانية شعور الفرد بعدد ضخم من المثيرات، فإنه يتعذر على المخ معالجة هذا القدر من المثيرات بسبب محدودية قدرتنا على تجهيز ومعالجة المعلومات من ناحية، ومن ناحية أخرى لأن جهازنا الحاسي كأى جهاز يعمل جيدا إذا كانت كمية المعلومات التي يتم تجهيزها تقع داخل حدود قدراته وإمكانياته. وعلى ذلك، للانتباه محددات حسية عصبية ومحددات عقلية معرفية وانفعالية دافعية، يتم استعراضها فيما يلي:

1. المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الانتباه وفاعليته لديه، فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أو نوع من الترشيح الذهني، وهذه المصفاة تتحكم عصبيا أو معرفيا أو انفعاليا في بعض هذه المتغيرات، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ، أما باقي المثيرات فتعالج تباعا أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى.

وقد أجرى برودبنت (Broadbent,1985) تجربة تناولت تزامن عرض مثيرات مختلفة عن طريق الأذن اليمنى والأذن اليسرى باستخدام سماعتين كل منهما تنقل مثيرات مختلفة، مرة بالتزامن ومرة أخرى بالتعاقب. وكان من نتائج هذه التجربة ما أشار إليه برودبنت (Broadbent) من أن الجهاز العصبي له قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها؛ ولذا فإن الفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية أكبر بالنسبة له. (223-222،34)

إن أي خلل يصيب الحواس الخمسة أو الجهاز العصبي بشكل عام والدماغ بشكل خاص يمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التركيز على المثير وذلك اعتماداً على درجة الخلل أو الإصابة، وتعتبر حالات الإصابة بمرض إفراط الحركة الزائدة (ADHD) نموذجاً على صعوبة الانتباه لهذه الفئة من الأطفال.

2. المحددات العقلية المعرفية:

تشير الدراسات إلى وجود عدد من العوامل المعرفية التي تحد من القدرة على الانتباه كدرجة الذكاء والخبرة السابقة، حيث أن قدرة الانتباه تزداد بزيادة ذكاء الفرد وخبرته السابقة في موضوع المثير الذي ينتبه إليه. (30، 76-77)

ويشير مصطفى الزيات عام 1995 أن مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته؛ فالأشخاص الأكثر ذكاءً تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم، وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة ويسر تتابع عملية الانتباه، كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه؛ حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات. (34، 223)

3. المحددات الانفعالية:

تشير الدراسات النفسية أنه كلما زادت دافعية الأفراد لنوع معين من المثيرات كلما سهلت عملية الانتباه لهذه المثيرات وكلما أصبح هذا الانتباه أقرب للانتباه التلقائي. وتستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات؛ حيث أنها تعد بمثابة موجبات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها. (30، 78)

ويشير **مصطفى الزيات عام 1995** إلى أن الانتباه يتأثر من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه، حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية، وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة والتفكير مشغول بها، مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة متابعة تدفق المثبرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها. (224،34)

سادسا/ خصائص الانتباه:

تعددت وجهات حول طبيعة الانتباه وخصائصه المميزة، بحيث يمكن إبراز الخصائص التالية للانتباه:

1. ينظر إلى الانتباه على أنه عملية اختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه، وليس باعتباره أحد مكونات الذاكرة الهيكلية؛ فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من اجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات (Aschaft,1989-1998). (97،38)

2. لا يستطيع الفرد أن ينقل أكثر من معلومة واحدة على القناة الحسية الواحدة مما يؤكد صعوبة الانتباه لأكثر من مثير على القناة الحسية الواحدة، كمثيرين سمعيين أو مثيرين مرئيين، وخاصة عندما تكون هذه المثبرات متزامنة الحدث إلا إذا تخلينا عن دقة انتباهنا لأيهما أو كليهما. (78،30)

3. ينظر إلى الانتباه على أنه طاقة محدودة - Limited Energy أو مصدر محدود السعة - Limited Capacity or Resources لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة بنفس الوقت (Anderson,1990).

وتستند وجهة النظر هذه إلى حقيقة مفادها أن المعلومات التي تدخل الذاكرة الحسية يجب الاحتفاظ بها لفترة وجيزة ريثما يتسنى لنظام معالجة المعلومات معالجتها، ونظرا لسعة نظام معالجة المعلومات المحدودة، فعالبا ما يتم توجيه الانتباه وتركيزه على مهمة ما وإهمال المهمات الأخرى، وذلك لأن الانطباعات الحسية سرعان ما تتلاشى من الذاكرة الحسية إذا لم يتم الانتباه إليها. والتجارب التي قام بها تشيرري (Cherry) والتي استخدم فيها أسلوب التظليل - التي تم ذكرها سابقا - خير دليل على ذلك. (100-99،38)

غير أن جريه وودربان (Gray and Wedderben, 1960) يريان أنه بالرغم من عدم القدرة على التركيز والانتباه إلى مهمتين معا، فإنه بالامكان تحويل الانتباه من رسالة إلى رسالة اعتمادا على أهمية المعلومات التي تتضمنها. (100،38) وذلك ما تؤكد نتاج التجارب التي قاما بها ترسمان (Treisman,1960) التي تم ذكرها في نموذج الإضعاف.

4. إن طاقة الإنسان العقلية أو الجسدية محدودة وزيادة تركيز الانتباه الإرادي الانتقائي بشكل خاص أو التحول إلى مثير آخر يعمل على تبديدها، وهذا ما تحدث عنه أصحاب نظرية القدرة المحدودة في الانتباه. (74،30)

حيث لاحظ موراي (Moray,1959) أنه ليس بالإمكان توزيع الانتباه إلى مهمتين أثناء معالجة المعلومات السمعية؛ بحيث يوجه الأفراد انتباههم إلى مصدر واحد من المعلومات والتي تبدو ذات أهمية بالنسبة إليهم مع مراقبة الرسائل الأخرى أثناء انتباههم إلى الرسالة الأولى، فهم يعملون إلى تحويل الانتباه من رسالة إلى رسالة أخرى في ضوء المعلومات التي تشتمل عليها. (100،38) وفي واحدة من تجاربه لم يحتفظ المفحوصون الذين يسمعون من خلال الأذن الأخرى بالمعلومات التي انتقلت من خلال الأذن غير الراغبة في الإصغاء، بالرغم من أن بعض الكلمات كانت قد قدمت ما يقرب من خمس وثلاثين مرة، في حين أخبر موراي (Moray) مفحوصيه أنه سوف يطلب منهم تذكر بعض المعلومات التي تصل إليهم من خلال القناة (الأذن) المهملة فإنهم لم يستطيعوا تذكر إلا القليل جدا منها، وعندئذ اتخذ موراي (Moray) خطوة هامة؛ فقد استهل الرسالة الموجهة عبر القناة (الأذن) غير المنتبهة إليها "باسم" المفحوص، وفي هذه الحالة استقبلت الرسالة خلال فترات أقصر... وعموما فإن الحاجة إلى الانتباه إلى رسالة واحدة بالغة القوة، وباستثناء المعلومات الخصوصية فإنه لا يتم استقبال إلا القليل من الرسائل غير المنتبه إليها. (187،41)

وهذا يؤكد فكرة أن الأفراد عادة يراقبون نوعا ما بعض المعلومات القادمة إليهم أثناء انشغالهم أو تركيزهم في مهمة أخرى.

5. ينظر إلى الانتباه على أنه عملية شعورية في الأصل تتمثل في تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى والانتباه إليه على نحو انتقائي ريثما تتم معالجته، ويمكن لعملية الانتباه أن تصبح عملية لا شعورية (أوتوماتيكية) في حالة الممارسة المكثفة لبعض المثيرات والمواقف، أو في حالة المثيرات أو العمليات المألوفة (Cohen-Schooler, 1996)، فالانتباه عملية اختيارية قد تكون مقصودة أو غير مقصودة (Eimer et al, 1996). (97،38) ويرى بوسنر وسنيذر (Posner- Snyder, 1975/1974) أن العملية التلقائية تحدث بدون قصد؛ ففي حالة اختبار "ستروب - Stroop test" * - وهو اختبار يتضمن كلمات مثل: (أحمر) أو (أخضر) مطبوعة بألوان مخالفة، ويطلب من المفحوصين تسمية اللون - في هذا الاختبار من الطبيعي أن يشعر الأفراد بالتناقض بين المهمتين، وكثيرا ما يقرأون الأسماء حين يطلب منهم تسمية الألوان، وتأتي القراءة في المقدمة على تسمية الألوان وتحدث بدون قصد من جانب المفحوصين. (201،41)

وقد أظهرت نتائج دراسات جاكوبي ويونليتز وجيننجز (Jacoby- Yonelines and Jennings, 1996) أن الانتباه يكون في الأصل موجها نحو مثيرات محددة ويتطلب التركيز، ولكن بالممارسة والتدريب المكثف يصبح عملية أوتوماتيكية Automatic processing لا تتطلب التركيز على بعض المواقف، ويظهر هذا واضحا لدى الأفراد الأكثر تقدما في العمر، في حين أن الأطفال والأفراد الأقل عمرا يعتمدون غالبا على عمليات الانتباه المركزة المكثفة "processing controlled". (98،38)

سابعاً/ العوامل المؤثرة في الانتباه:

يعتمد جذب الانتباه وتركيزه على عدة عوامل، منها ما يعود إلى عوامل خارجية تتعلق بطبيعة المنبه، ومنها ما يعود إلى عوامل ذاتية داخلية تتعلق بالفرد نفسه، وهي كالتالي:

*: اختبار للقدرة على قراءة أسماء الألوان حين تكون هذه الأسماء مطبوعة بألوان مختلفة، وهو يعتمد على ظاهرة "اثر ستروب" التي تشير إلى أن قراءة أسماء الألوان (مثل: أحمر-أزرق...) تكون أكثر بطء وأقل دقة إذا ما قدمت مكتوبة بلون يختلف عن اللون الذي تشير إليه. وتحدث أخطاء حين يطلب تسمية لون كلمة إذا ما كانت الكلمة هي اسم للون مختلف. وقد أجريت دراسات كثيرة عن هذا الأثر، وثمة أشكال كثيرة لهذا الأثر مثل استخدام الحجم بدلا من اللون واختبار تسمية الألوان واحد من ثلاثة اختبارات وضعها ستروب (J.R.Stroop, 1935) ليستخدما في قياس سرعة الفرد في معالجة المعلومات.

1. العوامل الخارجية (الموضوعية):

تعد التغيرات المفاجئة في الأضواء عن المنبه أو ألوانه أو حركته أو حدته أو كونه غير مألوف من أبرز العوامل التي تجلب الانتباه وتديمه، وتدعى هذه العوامل بالعوامل الموضوعية وأهمها: (277،50)

أ/ الخصائص الفيزيائية للمثير أو الموقف (كاللون والشكل والحجم والشدة والموقع بالنسبة للخلفية التي يقع عليها المثير):

إن المنبه القوي الشديد أكثر إثارة من المنبه الضعيف؛ فالمثيرات الشديدة القوة من حيث الألوان أو الروائح أو الصوت أو الضوء أو الحركة تعمل على جذب الانتباه للمثير بسرعة عالية؛ فالناس يستجيبون بسرعة إلى أعلى المثيرات الشديدة القوة والمفاجئة والمتحركة والمتغيرة أكثر من المثيرات المنخفضة القوة والهادئة والمتوقعة والثابتة؛ فمن المؤلف في سيكولوجية الإعلان أن كبر الحجم أدمى للانتباه من صغره، سواء أكان لإعلان على شكل إشارات أو لافتات، كما أن الخط العريض للعناوين في الكتب يجلب الانتباه أكثر من خط الهوامش الصغيرة.

1-ب/ التباين أو التغير في شدة المثير:

إن المثيرات التي تمتاز بشدة معينة ومتجانسة لا تجلب الانتباه إليها؛ فمثلا المثيرات التي تسير حسب وتيرة ثابتة غالبا ما تؤدي إلى الملل وعدم الانتباه إليها، ولكن التغير أو التذبذب في شدتها يعمل على جذب الانتباه إليها. إن المثيرات المتغيرة من حيث لونها أو شكلها أو شدتها أو سرعتها تعمل على جذب الانتباه أكثر من المثيرات الثابتة، وهذا مبدأ تعريزي في علم النفس. (58،31)

فالمحاضر الذي يغير من نبرة صوته خلال المحاضرة ويتباين صوته ارتفاعا وانخفاضاً لديه يشد انتباه الطلبة على مختلف أنظمتهم التمثيلية؛ فعند إلقاء المحاضرة مستعملا الحركات الجسدية فإنه بذلك يشد انتباه الطلبة الذين يغلب عليهم النظام التمثيلي البصري، في حين أن إلقاؤها بصوت مرتفع فإنه يشد إليه انتباه الطلبة ذوو النظام التمثيلي السمعي، بينما انخفاض صوته أثناء إلقاء المحاضرة فهو يشد انتباه الطلبة ذوو النظام التمثيلي الحسي. وعليه، فمن المتوقع من المحاضرين والمدرسين ابتكار نماذج وأساليب تدريس غير تقليدية لجذب انتباه الطلبة خلال المحاضرة أو الدرس، وذلك من خلال استخدامهم لمختلف الأنظمة التمثيلية الثلاث.

1-ج/ الجدة والحداثة والغرابية في المثيرات:

تسترعي المبهات الجديدة أو المتحركة الانتباه أكثر من المبهات الثابتة أو الرتيبة. (253،39)

فمثلاً: تقديم المدرس أو المحاضر محاضرتة بطريقة الـ **Data choux** باستخدام الصور والألوان تشد انتباه الطلبة وتجعلهم أكثر تجاوبا مع الأستاذ بدلا من الطريقة التقليدية في إلقاء المحاضرة، ومن المفضل أن يعمم استخدام هذه الطريقة في التدريس خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

1-د/ الممارسة والتدريب:

إن إعادة وترديد الصوت أو الصورة للمنبه يثير انتباه الفرد و إن عملية التدريب على توزيع الانتباه إلى أكثر من مثير من شأنه أن يؤدي إلى تنفيذها معا، حيث أن أحدهما ربما يتم تنفيذه على نحو أوتوماتيكي وبأقل قدر من الانتباه. (59،31)

فالمثيرات التي تكونت بفعل الإشارات تثير انتباهنا أكثر من المثيرات الأخرى، فعلى سبيل المثال: أنت تسمع اسمك فقط في المطار من بين الأسماء الكثيرة رغم الضوضاء والضجيج العالي، كون ذلك يحدث بتأثير الاشارات الكلاسيكي اللاإرادي. (78،30)

والشكل رقم(09) يوضح ذلك:

ك	ب	ج	ت	لا	العناصر المألوفة
↕	↑	⊙	⊥	⊥	العناصر غير المألوفة

شكل(09): العناصر المألوفة وغير المألوفة في التعرف

فالحروف الواردة في السطر الأول من الشكل(09) هي عناصر مألوفة وعلى الأرجح أنها تتطلب جهدا أقل في الانتباه ويكون الفرد على الأغلب قادر على تذكرها بيسر وسهولة إذا درسها لمدة 30 ثانية فقط، أما الأشكال غير المألوفة في السطر الثاني فتتطلب جهدا أكبر للانتباه وقدرة الفرد على تذكرها قد تكون أقل من الأحرف إذا درسها لنفس المدة. (83-82،30)

2. العوامل الداخلية (الذاتية):

تدور هذه العوامل حول تركيز الانتباه على ما يتصل بحاجات الفرد ورغباته وقيمه ودوافعه وتوقعاته من المنبهات، وهي كما يلي:

2-أ/ العوامل العضوية:

والتي تتمثل في حاجات الفرد الفسيولوجية، فوجود دافع ملح بحاجة إلى الإشباع يؤدي غالبا إلى تشتت انتباه الفرد وصرفه عن العديد من المنبهات الأخرى. (278،50)

فالشخص الجائع يركز اهتمامه على الكيفية التي يشبع بها هذا الدافع مهما في الوقت نفسه المنبهات الأخرى، كما أن وجود دافع لدى الفرد لتحقيق غاية أو هدف يجعله يركز طاقته الانتباهية إلى تحقيق هذا الهدف أو الغاية.

2-ب/ الاهتمامات والميول والقيم:

تلعب الميول المكتسبة دورا كبيرا في إثارة انتباه الفرد نحو ما يراه من أشياء أو أشكال أو أشخاص فغالبا ما يختلف الانتباه لدى الأفراد باختلاف الجنس والميول والاهتمامات والثقافة السائدة وكذا نوع المهنة. (60،31)

كذلك أشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أن أصحاب القيم العلمية والاقتصادية... هم أكثر قدرة على تركيز الانتباه من أصحاب القيم الاجتماعية والسياسية والدينية لطبيعة الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة. (78،30)

لكن ما يلاحظ لدى العاملين في مجال القضاء والمحاماة أن لديهم قدرة كبيرة على التركيز خاصة إذا كان الأمر يتعلق بتحليل مادة قانونية أو إصدار حكم، باعتبار أنهم ذوو قيم اجتماعية.

2-ج / مستوى الدافعية:

تشير مبادئ التعلم الجيد إلى أن توفر مستويات معتدلة من الاستثارة والدافعية الداخلية تضمن مستويات أعلى من التعلم وهذه القاعدة تنطبق أيضا على الانتباه؛ حيث أن الدافعية الداخلية والاعتدال في مستوى الاستثارة يضمنان أفضل مستوى من الانتباه، وغياب الاستثارة أو الاستثارة العالية جدا كلاهما يجردان من القدرة على الانتباه الجيد. ويشير سولسو (Solso,1988) إلى أن زيادة مستوى الإثارة Arousal تعمل على زيادة الأداء لحد، معين بعدها يبدأ الأداء بالانخفاض التدريجي. (107،38)

فعندما تم اختيار ثلاثة أنواع من المهمات من حيث صعوبتها، أشارت نتائج دراسته إلى أن أداء الطلبة بدأ بالانخفاض الواضح مع زيادة الاستشارة في المهمات الصعبة مقارنة بالمهمات المعتدلة أو السهلة؛ حيث يعلل ذلك إلى ضعف الانتباه في حالة الاستشارة العالية التي تستهدف الطاقة العقلية للإنسان خلال أداء المهمة الصعبة. (108،38)

ويستند بعض الباحثين إلى فكرة أن الفرد عندما يقوم ببعض الأنشطة التي تتطلب تركيز الانتباه مثل العمليات الحسابية أو قيادة السيارة أو المناقشة أو غيرها من الأنشطة، غالبا ما يبذلون مجهودا عقليا يترافق بتغيرات فسيولوجية وذلك كما تقيسه المقاييس الخاصة بذلك؛ ففي لتجارب الشهيرة التي أجراها كاهنمان (Kahenman,1973) وبيتي وواجنر (Beatty and Wagoner,1978) والتي استخدموا فيها أدوات لقياس قطر بؤبؤ العين كدلالة على الانتباه أثناء الانشغال في عملية عقلية؛ أظهرت نتائجها أن قطر العين يتوسع أثناء تركيز الانتباه على المهمات، ويزداد توسعا كلما كانت المهمات المطلوب التركيز فيها تتطلب عمليات عقلية أكثر تعقيدا؛ أي المهمات الأكثر صعوبة. (79-78،30)

2-د / الحالة الانفعالية والمزاجية للفرد:

إن مثل هذه العوامل غالبا ما تصرف انتباه الفرد سواء عن المثيرات الخارجية أو عن عملية التفكير بحد ذاتها، فمثل هذه الحالات عادة تستنزف انتباهه وتفكيره؛ فالفرد الذي يعاني من مزاج سيء أو متقلب أو يعاني من حالة التوتر النفسي أو الألم الشديد تتأثر درجة انتباهه إلى المنبهات الأخرى.

2-هـ / التوقع:

يوجه الفرد في الغالب انتباهه إلى المثيرات المرتبطة بالتوقع، وذلك عندما يتوقع حدوث شيء ما وهو بذلك يهمل المنبهات الأخرى ولا يعطيها القدر الكافي من الانتباه (108،38) ما وخير مثال على ذلك؛ شخص يشارك في حديث مع مجموعة من الأشخاص ولكن توقعه لظهور البرنامج المفضل لديه لبعض المدربين في التنمية البشرية على شاشة التلفاز يحول انتباهه حتما من المناقشة إلى مشاهدة التلفاز.

ثامنا/ الأساس العصبي المعرفي للانتباه:

إن الاتجاه الجديد في علم النفس المعرفي الذي يدعى بـ: **المعرفة العصبية- Neurocognition** ساهم في ظهوره الاكتشافات الهامة في علم الأعصاب وعلوم الحاسوب، وانتشر إلى كل مجالات علم النفس المعرفي تقريبا. بما في ذلك الانتباه، ومع أنه من السهل النظر إلى الدراسة العصبية المعرفية للانتباه باعتبارها فتحا جديدا للدراسة فقد أثرت بعض الدراسات السابقة في هذه النظرة. (208،41)

1. التنشيط والاعتیاد:

تتصل التطورات في مجال علم النفس المعرفي بعلم فسيولوجيا الأعصاب- Neurocognition ، ولعل جانب الجهاز العصبي المعروف الآن بعلاقته الوثيقة باليقظة أو بتركيز الانتباه " **التكوين الشبكي- Reticular arousal** أو "نظام الإثارة الشبكي- Reticular arousal system (RAS)"، وهو عموما من الخلايا المنتشرة في المخ الأوسط، وهي تسمى شبكية لأنها تتكون من شبكة (نسيج شبكي) {من اللاتينية- Reticulum ومعناها: شبكة صغيرة} من الألياف القصيرة والأجسام الخلوية مع كثير من الوصلات العصبية Synapses بدلا من حزمة من الجحاري Tracts، وهي تتضمن عدد من الممرات Pathways الصاعدة التي تؤدي إلى اللحاء والممرات النازلة التي تؤثر في الوظائف الحركية، أما إلى أي حد يمكن اعتبارها في الواقع جهازا موحدا وإلى أي حد تعتبر مجموعة من النوايات، فهو أمر لم يتفق عليه علما فسيولوجيا الأعصاب فيما بينهم. وتتلقى (RAS) ألياف فرعية Coateral من الأجهزة الحسية المختلفة في أثناء اتجاهها نحو اللحاء ثم ترسل إشارات في جميع أنحاء اللحاء بدورها.

وقد ركزت دراسات أخرى على الاعتیاد Hartuation ؛ وهو إجراء بحثي يتقدم فيه المنبه بشكل متكرر حتى لا يستجيب المفحوص له (وبالتالي "يعتاد" على المنبه)، وقد حاولت دراسات أكثر حداثة تحديد مناطق معينة في اللحاء ترتبط بالانتباه. (67،01)

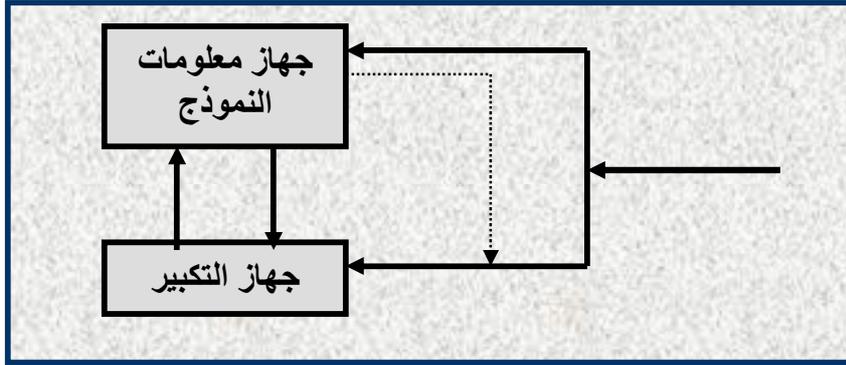
وحتى قبل أن يقدم برودبنت نظريته عن الانتباه، فقد أدى مجال جديد من البحوث الفسيولوجية إلى اكتشاف أهمية تكوين التنشيط الشبكي... لأنه يرتبط بالانتباه والأفعال المنعكسة الموجهة **Orienting reflex**؛ وهو نوع من ردود الفعل التي قد يصدرها كلب عند سماعه جرس*. وقد اهتم العلماء بالأسس العصبية للانتباه ويرجع ذلك - جزئيا - إلى الدراسات التي أجريت حول الزيادة في تدفق الدم في المخ في حالات زيادة اليقظة.

وقد أجريت واحدة من الدراسات المبكرة عن الأسس العصبية للانتباه والاعتیاد في الاتحاد السوفييتي على يد عالم بارز هو: **سوكولوف (E.N Sokolov,1960-1963)**؛ فقد أوضح باستخدام تسجيلات النشاط الكهربائي (EEG) أن نشاط المخ يختلف خلال عملية الاعتیاد، وتوضيحا لذلك فإنه مع تكرار تقديم المنبه (مثل: تكرار نغمة ذات ذبذبات عشرات المرات) يختفي نمط الاستثارة لنشاط المخ الكهربائي، والواقع أنه في حالات الاستمرار في تقديم المنبه فإن المفحوص يظهر ردود فعل معاكسة للانتباه حيث يغلب عليه النوم.

ويفترض بوجه عام أن الاعتیاد يعتمد إلى حد كبير على اللحاء Cortex كما أوضحت التجربة التي أجراها **سوكولوف (Sokolov)** على القطط، فبعد أن اعتادت القطط على سلسلة من النغمات التي قدمت خلال فترات منتظمة يخطيء **Sokolov** إحدى هذه النغمات فأظهرت استجابة موجهة "لغياب" نغمة... وقد نظر **Sokolov** إلى هذه النتائج باعتبارها جزءا من نموذج للاعتیاد أو نقصان الانتباه (شكل: 10)؛ ففي تجربة القطط - على سبيل المثال - إذا ما انتهت القطعة في البداية إلى نغمة ذات 600 ذبذبة تقدم كل ثانيتين فقد لا تظهر بعد فترة قصيرة ردود فعل موجهة، ولكنها لا تعبر النغمة أي قدر من الانتباه، ومن ناحية أخرى فإن عدم الانتظام في أي شيء من شدة النغمة ومعدل ترددها قد يعيد تنشيط آليات الانتباه لدى القطط. ووفقا للتصور اللحائي للانتباه **Cortical model of attention** الذي قدمه **Sokolov** : تتم مقارنة المنبهات الداخلة إلى اللحاء بنماذج أو توقعات **Expectations**؛ فإذا كانت هناك مضاهاة (أو تطابق) بين النموذج اللحائي الموجود مسبقا والمنبهات الداخلة يحدث كف لجهاز التكبير **Amplifying** (أو التنشيط)، (41، 209-210)

* لاحظ بافلوف الانعكاس الموجه حين ووجهت بمنبه جديد: لقد أصغت بانتباه شديد واستدارت نحو المنبه.

أما إذا لم تكن هناك مضاهاة بين المنبهات الجديدة والتوقعات فإن اللحاء لا يحدث كفا لجهاز التنشيط Activation system الذي يقوم بدوره بتنشيط اللحاء مما يؤدي إلى مستوى متزايد من الانتباه.



الشكل (10): تدخل المعلومات الحسية إلى كل من جهاز التنشيط (الذي يطلق عليه جهاز التكبير وإلى اللحاء (الذي يطلق عليه جهاز معلومات النموذج) فإذا ما طابقت المدخلات المعلومات السابق وجودها ترسل إشارة كف (أ) إلى جهاز التنشيط أما إذا لم يكن هناك تطابق بين المعلومات الداخلة والمعلومات الموجودة يتم إخطار جهاز التنشيط (ب) الذي يقوم بدوره بتنشيط اللحاء (ج). عن

(Sokolov,1960) (210،41)

إن تصور سو كولوف (Sokolov) لدور اللحاء في الانتباه يضع المخ في محور العملية؛ فهو المنفذ executive الذي يقرر منذ البداية ما إذا كانت المعلومات الواردة عن العالم الخارجي تطابق أي شيء في العالم الداخلي internal world ؛ فإذا كان ثمة تطابق فإن الأمر لا يستلزم إلا قدرا ضئيلا من الانتباه الإضافي. أما إذا لم يكن هناك تطابق - أي إذا كان هناك اختلاف بين التوقعات والإشارات (كما هي الحال بالنسبة للقطعة التي لم "تسمع" النعمة في الفترة الزمنية المتوقعة لحدوثها .. هنا تنشأ الحاجة إلى مزيد من التنشيط لمعالجة المعلومات المتضاربة.

2. الانتباه والمخ الإنساني:

تمت دراسة العلاقة بين الانتباه والمخ الإنساني بصفة أساسية عن طريق ربط اضطرابات الانتباه Attentional deficits بالصدمات التي يتعرض لها المخ، وكان هذا العمل المبكر قاصرا على علم أمراض الجهاز العصبي Neuropathology ، ولم يكن له إلا أثر قليل على النماذج المعرفية للعقل رغم توافر أدلة على أن الانتباه له علاقة -جزئيا على الأقل- بمناطق معينة في اللحاء، (211،41)

وقد استخدم المهتمون بالانتباه والمخ - حديثا - أساليب تم بناؤها في إطار كل من علم النفس المعرفي وعلم المخ Brain science ، وتتوفر قائمة بالأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في كلا المجالين. وقد ركزت هذه الجهود الحديثة - عموما - على مجالين:

الأول: البحوث التقليدية التي أجريت حول العلاقة بين تشريح المخ وعمليات الانتباه (Mounteastle, 1978- Posner, 1988) ، وقد استخدمت هذه الدراسات الوسائل المعرفية والمتمثلة في: الإصغاء الشئائي، تكرار الكلمة المنطوقة Shadowing، الانتباه الموزع، وتذكر كلمة بمساعدة أخرى ترتبط بها priming ، ووسائل الإحساس عن بعد remote المستخدمة في دراسات الأعصاب [مثل الفحص الطوموغرافي (السطحي) المحوري بالحاسوب CAT ، والفحص الطوموغرافي (السطحي) بإطلاق أشعة اكس] ؛ هذا الأخير الذي يكشف عن تدفق زائد للدم إلى بعض مناطق في الدماغ تتصل بالمعالجة العقلية اللازمة للتركيز على تلك المهمة.

والثاني: الذي تركزت عليه الجهود الحديثة في العلاقة بين المخ والانتباه هو استخدام الأساليب التي تم بناؤها في مختبر دراسة الوظائف المعرفية كاختبارات الشخصية والعقائير التي يفترض أنها تحدث أثرا على عملية الانتباه بشكل انتقائي. وفيما يتصل بتحديد العلاقة بين تشريح المخ والانتباه ثمة أجهزة مستقلة تشريحيًا في المخ تتناول الانتباه وأجهزة أخرى - مثل أجهزة معالجة البيانات - تعالج مدخلات معينة حتى حين يكون الانتباه موجهًا إلى شيء آخر. إن جهاز الانتباه، بمعنى ما، يشبه الأجهزة الأخرى - لأجهزة الحركية والحسية مثلا - في أنه يتفاعل مع كثير من أجزاء المخ الأخرى، ولكنه يحتفظ بهويته الخاصة. (212-211،41)

وقد ظهر أن النصف الأيمن من الدماغ معني أكثر من النصف الأيسر بتركيز الانتباه في المهمة وإدامته، ولأن الانتباه يظهر متصلا بمجموعة من المصادر التي تحسن معالجة المعلومات في عدة مستويات ومناطق في الدماغ، فلا تأخذنا الدهشة عندما نعلم بأن التجارب قد أسفرت عن عدم تحديد منطقة واحدة تقوم بدور " مركز الانتباه ". (251،39)

الفصل الثالث

اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

تمهيد

أولاً: التطور التاريخي لاضطراب
نقص الانتباه

المصحوب بفرط النشاط الحركي.

ثانياً: تعريف اضطراب نقص
الانتباه المصحوب بفرط النشاط
الحركي.

ثالثاً: المحكات التشخيصية لاضطراب
نقص الانتباه

المصحوب بفرط النشاط الحركي.

رابعاً: أسباب اضطراب نقص الانتباه
المصحوب

تمهيد:

يعد اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الزائد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، ويشكل مصدرا أساسيا لضيق وتوتر وإزعاج المحيطين بالطفل؛ حيث يعاني من هذا الاضطراب الأولياء والمعلمون والتلاميذ، 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 بالتالي في نموه ومستقبله التعليمي والاجتماعي فيما بعد. (14،20)

أولا/ التطور التاريخي لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

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

من جانب آخر، صرح ترغولد (Tergold) في عام 1908 بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية قد تتلاشى بسرعة لكنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي دالة على وجود عجز ما. وعلى الرغم من التجاهل الكبير لعبارة ترغولد (Tergold) في الأربعين سنة التالية، تواصل تنامي الاهتمام في تأثير الإصابة الدماغية على السلوك؛ فقد أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغى والتهاب السحايا (Encephalitis) بين عامي 1917 - 1918، مما لفت الانتباه إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الأطفال عقب الإصابة تلك. فقد اتسمت اضطرابات السلوك لدى أولئك الأطفال بالتهيج Irritability ، والانفعالية، وفرط الحركة، وعدم الاستقرار الوجداني، والسلوكيات العدوانية...

هذا وقد أعاد شتراوس (Straus) الاهتمام خلال الأربعينات بنظرية ترغولد (Tergold)؛ فقد كان شتراوس (Straus) يدرس الأفراد ذوي الإصابات الدماغية، وخرج بفرضية أن كل الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية أو التعليمية لا بد أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية، وقد كان يشار إلى أولئك الأطفال بأن لديهم " تلف دماغي بسيط - Minimal brain damage". (14،23-24)

غير أنه في الستينات تغير مصطلح " تلف دماغي بسيط " إلى "خلل دماغي بسيط - Minial brain dysfunction" وذلك بعد أن تبين وجود العديد من الأفراد يعانون من المشكلات السابقة الذكر دون دليل على أنه قد لحقت بهم إصابات دماغية عضوية. إذ يعرف الخلل الدماغي البسيط على أنه اضطراب متغاير أو غير متجانس في خصائصه كأن يشمل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وكذلك الأطفال المصابين بعجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية... وقد تمت مراجعة مسمى هذا الاضطراب ومقاييسه التشخيصية عدة مرات منذ عام 1968. (14،24)

وفي السنوات الأولى من عام 1980 بدأ الاتجاه الذي كان سائدا من قبل والذي يشير إلى أن اضطراب الانتباه استجابة لحدوث تلف عضوي أو خلل وظيفي في المخ، وأن اضطراب عجز الانتباه والحركة المفرطة والاندفاعية تعتبر مظاهر سلوكية نهائية ناشئة من حدوث تفاعل على درجة عالية من التعقيد بين خصائص الفرد وبيئته (deuel,1980)، وبذلك بدا ينظر إلى عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد لدى الأطفال على أنه اضطراب سلوكي. (01،27)

وعرف في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية - Diagnostic and statistical manual disorder ، الطبعة الثانية (DSM II) بأنه: "رد فعل حركي مفرط في مرحلة الطفولة" (APA, 1980)، ثم حدث تطويرا في تسمية هذا الاضطراب في الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والتي نشرت عام 1980 (DSM III)؛ أعطى له تعريفا موسعا يشمل على زملة من الأعراض السلوكية، وسمي باضطراب عجز الانتباه - Attention deficit disorder، ليحدث تطور آخر في تسميته في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والتي نشرت عام 1994 (DSM VI) حيث سمي بـ: اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

من هنا، فقد قسم الدليل التشخيصي الإحصائي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلى ثلاث فئات:

? اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي تغلب عليه قلة الانتباه.

? اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي يسود فيه فرط الحركة والاندفاعية.

اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة - فئة شاملة) للأطفال المصابين بعجز الانتباه وفرط حركة واندفاعية على نحو شديد). (16،20)

وعلى الرغم من القبول الواسع لمفهوم الدليل التشخيصي والإحصائي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة، يستمر الخلاف المتصل باعتبار هذا الاضطراب اضطرابا واحدا أو اضطراب متعدد، أو ليس اضطرابا مطلقا. (26،14)

ثانيا/ تعريف اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

يعد فرط النشاط واضطراب الانتباه مجموعة مختلطة من الأعراض تتميز بضعف في الانتباه والذي لا ينتج عنه ضعف في التركيز مع زيادة ملحوظة في النشاط الحركي، وهذه الأعراض يجب أن تلاحظ لمدة لا تقل عن 6 شهور وقبل سن السابعة.

وينقسم هذا الاضطراب إلى قسمين: اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وفيما يلي تعريف مفصل لكلا القسمين:

1. اضطراب نقص الانتباه:

يعرف اضطراب الانتباه في "الموسوعة الفلسفية، 1960" بأنه الاضطراب الذي يشمل كلا من الشكل التلقائي والإرادي للانتباه، ويدور حول: الضعف في القدرة على تركيز العمليات العقلية في الاتجاه المطلوب، عدم القدرة على التأثر بالأحداث، قصور في عدد الصور المتغيرة المنطبعة في الذهن. (137،17)

وورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي للاضطرابات العقلية (DSM II,1980) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه داخل حجرة الدراسة يواجهون صعوبات تتعلق بالانتباه والاندفاعية؛ حيث يلاحظ على هذه الفئة أنهم لا يستمعون إلى ما يقال لهم، وتتميز أعمالهم بالاندفاعية في الاستجابة عند أدائهم المهام، إضافة إلى عدم الدقة وكثرة الأخطاء في الاختبارات التي تطبق عليهم، أما في المنزل فتتضح مشكلة نقص الانتباه في عدم الاستجابة الموجهة لهم، إضافة إلى عدم قدرتهم على الاستمرار في أي نشاط لمدة تناسب سنهم. (55-54،43)

ويشير كارنيلي (Karnilly,1984) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه سواء كان لديهم فرط في النشاط أم ليس لديهم، يكون أداؤهم منخفضا على مقياس القدرة على القراءة والتحصيل. (138،17)

كما يعرف الطفل مضطرب الانتباه في "موسوعة علم النفس، 1986" بأنه: الطفل الذي ليس لديه القدرة على تركيز انتباهه، ويتسم بالخصائص الآتية:
الاندفاعية، ولديه فرط في النشاط، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب من الطفل التعبير عن ذاته، أو التحكم الذاتي، وأيضا يظهر الطفل الذي لديه اضطرابات في الانتباه قصورا في مدى ونوعية التحصيل الأكاديمي، وقصورا في الوظائف الاجتماعية.

ويشير بريور.م وآخر (Briwer.M and other، 1986) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه يكون لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم من الأطفال في الفصل الدراسي، حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به، وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة، وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطى لهم... ويعانون من التشتت والاندفاعية ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي. (138،17)

كما يشير اضطراب نقص الانتباه إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف، أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالموقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم: "تشتت الانتباه- Distractibility". (124،26)

ويشير كل من كوج ومرجلس (Kog and Mergles، 1986) إلى أنه يوجد نموذج له ثلاثة أبعاد لمشكلات الانتباه، وهذا النموذج يمثل المدخل الهام في اختيار الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه، وهذه الأبعاد هي:

Ø عدم القدرة على الانتباه.

Ø ضعف اتخاذ قرار يعتمد على المدخلات الانتباهية، وهذا الضعف ربما يكون بسبب الاندفاعية أو الاستجابات السريعة.

Ø ضعف في الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه، وتعزى عدم القدرة على استمرار الانتباه لدى فئة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه إلى مشكلات في القدرة على الاحتفاظ بالانتباه، أو التيقظ أثناء القيام بعمل معين، ويؤدي ذلك إلى ضعف في القدرة على القراءة. (139،17)

بالإضافة إلى أن درجة التركيز والانتباه لديهم قصيرة جدا، وكذا غير قادرين على التذكر، التنظيم، ويظهرون كأنهم غير مهتمين لما يجري حولهم، ويجدون صعوبة في بدء وإكمال ما يقومون به من نشاط وخصوصا ما يظهر أنه ممل أو متكرر، كأنهم لا يسمعون عندما تتحدث معهم، ولا ينفذون الأوامر المطلوبة منهم. (01،25)

كما يشير "كافال.ك.أ وآخر" (Kaval.k.a and other) إلى أن معرفة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه تتطلب تبعا لسلوك الأطفال ونماذج استجاباتهم؛ حيث يلاحظ على الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه:

C صعوبة في توجيه إدراكه، ويشمل ذلك تعلم شكل ومحتوى الإشارة التي تدخل في فهم الطفل.

C صعوبة في إنهاء الأعمال التي تطلب منه في الوقت المحدد.

C التناقض والتشتت في الأخطاء التي تظهر في الاختبارات التي تطبق عليه.

ويظهر الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه اضطرابا في كل من الذاكرة والإدراك وفي التركيز وتكوين المفاهيم. (139،17)

والأطفال ذوي عجز الانتباه تواجههم صعوبة في تركيز الانتباه والاحتفاظ ه فترة عند ممارسة الأنشطة التي يقومون بها وخصوصا الأنشطة التي تتكرر كثيرا أو التي تتطلب تحدي، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في غرلة المثيرات المشتتة، كما أن لديهم قابلية للتشتت. (02،27)

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن اضطراب نقص الانتباه من الاضطرابات الشائعة التي يعاني منها التلاميذ أثناء التحصيل الدراسي أو استذكار الدروس، كما أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب تظهر عليهم مجموعة من السلوكات الدالة على ذلك والمتمثلة فيما يلي:

À صعوبة في بدء وإنهاء الأعمال التي تطلب منهم، وعدم تنفيذ الأوامر المطلوبة منهم، وكذا الاندفاعية.

À صعوبة في التركيز، التذكر، التنظيم.

À صعوبات في التحصيل الدراسي.

أ صعوبات في الاستمرار بالانتباه والاحتفاظ به. (118،09)

أ يعانون من اضطرابات في الإدراك وتكوين المفاهيم.

2. النشاط الحركي الزائد (فرط النشاط):

النشاط الحركي الزائد هو زيادة في النشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر، كما أن كمية الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون مناسبة مع عمره الزمني. (118،09)

ويتصف الأطفال المصابون بهذا الاضطراب بالنشاط المفرط؛ فهم لا يلبثون على حال واحدة من الناحية الحركية، بل أنهم يجدون صعوبة في ضبط حركتهم، الأمر الذي يسبب كثيرا من الإزعاج للمحيطين بهم ويخلق كثيرا من المشكلات الصفية،... كما يتصفون بصعوبة اللعب بهدوء، والتكلم بصورة سريعة والانتقال من نشاط دون أن يكملوه إلى نشاط آخر. (251،39)

كما يشير روز.أ. (Rose.a,1980) إلى أن مصطلح "فرط النشاط" يشير إلى حالة يكون فيها الطفل نشيطا بدرجة عالية جدا، ومن المفترض أن مستوى سلوك هذا الطفل يفوق المعيار السوي، ويتضح أن ما يميز الطفل المفرط في النشاط عن ذلك المعيار السوي ليس النشاط الزائد، بقدر ما هو نشاط يعده الكبار غير ملائم وفي غير محله ومثير للقلق وإزعاج الآخرين.

ويذكر (عمر شاهين، 1985) أن فرط النشاط يمكن تحديده من خلال المظاهر والأعراض الآتية: مدى انتباه قصير، القابلية لتشتت الانتباه، زيادة في الحركات غير المنتظمة والتي يصعب تنظيمها في فترة المراهقة، والاندفاعية، مزاج متقلب بصورة واضحة، تأخر في نمو المهارات الدقيقة، ضعف في العلاقات الاجتماعية، عدم إتقان كثير من المهارات، صعوبات في القراءة.

ويشير روز.أ. وآخرون (Rose.a and other,1986) إلى أن الطفل ذي "فرط النشاط" على أنه دائما يبدي مستويات مرتفعة من النشاط حتى في المواقف التي لا تتطلب ذلك، أو حتى عندما يصبح ذلك غير مناسب، أو غير ملائم للموقف، كما أن هذا الطفل دائما غير قادر على اختزال - تثبيط - هذا المستوى العالي من النشاط عندما يتلقى الأمر بذلك، ودائما تظهر استجاباته بنفس السرعة، هذا بالإضافة إلى أنه يتسم ببعض الخصائص الفسيولوجية، ومشكلات في التعلم، وأعراض سلوكية ومشكلات خاصة، وهو طفل يقاوم التدريب. (142-141،17)

ويعرف (ضياء منير، 1987) " فرط النشاط الحركي " على أنه اضطراب سلوكي يتميز بثلاثة أعراض أساسية هي: الاندفاعية، وعدم الانتباه والحركة المفرطة غير الهادفة وغير المقبولة اجتماعيا تصاحب مجموعة من الأعراض الثانوية منها: ضعف التحصيل الدراسي، وضعف العلاقة بالآخرين، عدم الطاعة، والعدوان وإحداث الفوضى، وضعف القدرة على تحمل الإحباط. (123،26)

فالنشاط الحركي الزائد هو نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر وطويل المدى لدى الطفل؛ بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة (Shea,1987). (179،42) ويكون لدى أغلب الأطفال متزامنا مع نقص الانتباه والاندفاعية، وهي كلها تؤدي إلى الرسوب المدرسي. (346،51)

ومن الناحية النفسية فإن النشاط الحركي الزائد يكون جزءا من الحالات الانفعالية كالصدمة النفسية أو القلق لدى الأطفال. (100،48)

وعليه، فالنشاط الحركي الزائد هو عدم القدرة على ضبط النفس (الاندفاعية) ومعاونة الطفل من ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة من قبل الآخرين، وتصاحبه بعض الأعراض الانفعالية مثل القلق وعدم الاتزان الانفعالي، إضافة إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه.

3. اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

وضع كل من فرانك (Frank) ومعاونوه و والن (Walen) وصفا للأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط بأنهم الأطفال الذين عادة ما يتصفون بانتباه قصير المدى ويحولون انتباههم وتوجيهه بصورة مرضية، يظهرون نشاطا حركيا بصورة أكثر في المواقف التي تتطلب ذلك، فقد ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة، وفي داخل حجرة الدراسة يخرجون كثيرا من مقاعدهم ويتجولون في الفصل، كما يكونون مندفعين ومتهورين ويقاطعون الآخرين أثناء الحديث ولا يصغون جيدا للحديث. (02،27)

كما وضع جولدستين و جولدستين (Goldstein and Goldstein) تعريفا لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد يفسر كيف أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم، وأشار إلى أن الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط يكون لديهم استعداد بدني يمكن من خلاله الشعور بالمشكلات المتعلقة بالانتباه والجهد وكف القدرة على التحكم في السلوك والنقص في درجة الاستثارة والحساسية لها. (02،27)

وأكثر التعاريف حداثة لهذا الاضطراب هو تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليل التشخيص والإحصاء للاضطرابات النفسية في طبعته الرابعة؛ حيث تضمن هذا التعريف ثلاث خصائص رئيسية لهذا الاضطراب وهي: نقص الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية. (70،19) وترتبط هذه الخصائص الثلاث ببعضها البعض ارتباطا أساسيا، فتوافر خاصية واحدة من هذه الخصائص الثلاث لدى الفرد معناه تواجد أو إمكانية تواجد الخصائص الأخرى. (70،19) وحاليا توجد ثلاث نماذج من هذا الاضطراب وهي:

أ- نموذج قصور الانتباه: حيث تكون المشكلة الرئيسية الشروود الذهني.

ب- نموذج فرط النشاط والاندفاعية: حيث تكون المشكلة الرئيسية الطيش السلوكي وفرط الحركة وعدم القدرة على ضبط الحركة.

ج- النموذج المختلط (أي أعراض النموذج الأول والثاني): قصور الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية. (329،47)

وعليه، فإن اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي اضطراب سلوكي معرفي يصيب الأطفال بعد عمر الست سنوات؛ حيث يتميزون باندفاعية كبيرة واستجابات سريعة للمثيرات المحيطة بهم مما يجعلهم يقعون في الأخطاء وخاصة أثناء الاختبارات؛ حيث تكون إجاباتهم سريعة وعشوائية وتتسم بعدم الدقة، كما يتسمون بعدم القدرة على التحمل والصبر، وذوو نشاط حركي زائد يجعلهم لا يقومون بالأعمال والنشاطات المطلوبة منهم، سواء كان ذلك في المنزل أو المدرسة مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

ثالثا/المحكات التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

اضطراب فرط الحركة وقلة الانتباه حالة نمائية؛ أي أن الطفل يصاب بها في مرحلة الحمل وقبل الولادة ويمكن تشخيصها في أي مرحلة عمرية معتمدة على شدة الأعراض ونوعيتها، ولكن بعض تلك الأعراض تحدث بشكل متكرر لدى الأطفال الطبيعيين خلال مرحلة النمو، الذي يكون من الصعوبة القدرة على التشخيص الكامل، ولكن عند دخول الطفل للمدرسة (خمس-ست سنوات)، فهناك العديد من العوامل التي تساعد على ظهور الأعراض مثل: البيئة المدرسية واختلافها عن المنزل، الضغوط التي يواجهها الطفل في المدرسة، كما أن الأعراض التي يتم تجاهلها في المنزل كأعراض طبيعية يمكن إبرازها في المدرسة. (14، 26-27)

ويتم تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفقا للمعايير المتضمنة في الدليل التشخيصي والإحصائي، إذ يقدم هذا الدليل خطوطا إرشادية لتشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، والاضطرابات النمائية، أو السلوكية، أو الانفعالية الأخرى، وذلك عن طريق عرض قائمة من الأعراض التي قد تشير إلى الاضطراب، وكذلك مجموعة من المعايير لتحديد فيما إذا كان الفرد يعاني من اضطراب ما.

وتتضمن هذه المعايير ما يلي:

- g عدد الأعراض الظاهرة.
- g سن الفرد لدى حدوث الأعراض.
- g مدة استمرار الأعراض.
- g درجة الخلل الذي تسببه الأعراض.
- g دراسة الاحتمالات البديلة المحتملة لتفسير الأعراض.

هذا وقد تم إدراج السلوكيات الدالة على اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في قائمة تشمل تسعة أعراض لعجز الانتباه وقائمة أخرى تشمل تسعة أعراض لفرط الحركة والاندفاعية. وينبغي التحقق من هذه المعايير التسعة في كلا من القائمتين أو إحداهما، حتى يمكن تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة. (18، 01)

ويجب أن يقرر الراشدون مثل الوالدين والمدرسين ملاحظة هذه العلامات في بيئة الطفل غير المتزلية والتعليمية، وبسبب تغير هذه التجمعات من الأعراض فقد لا يكون من الممكن ملاحظتها مباشرة بواسطة الأخصائي الإكلينيكي. وعندما تتعارض تقارير المدرسين والآباء يعطى الاعتبار الأول لتقارير المدرسين لأنهم أكثر ألفة بالسلوك المناسب في الأعمار المختلفة، وتزداد الأعراض سواء في المواقف التي تتطلب من الطفل أن يبذل مجهودا مثلما هو الحال في الصف الدراسي مثلا، كما أن علامات الاضطراب قد تختفي في المواقف الجديدة أو المواقف التي يتعامل فيها الطفل مع فرد واحد. (09،120)

ويقرر الدليل التشخيصي والإحصائي أيضا بأن أعراض عجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية تعتبر محددة، وأنها قد تحدث في اضطرابات عصبية تنموية أو نفسية أخرى. من هنا، ينبغي على العيادي ألا يجري التشخيص لاضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة إذا كانت الأعراض مجرد جزء اضطراب عام، مثل التوحد (Autism) أو من فصام (Schizophrenia) أو اضطرابات ذهانية (Psychos) أخرى، إضافة إلى ذلك يعاني العديد من الأطفال المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة من اضطرابات انفعالية أو نفسية، على الرغم من ذلك، لا يتوجب أن يجري العيادي التشخيص لهذا الاضطراب في حالة الاعتقاد بأن اضطرابا انفعاليا أو اضطراب القلق والحصر النفسي أو أي اضطراب نفسي آخر هو المسبب الرئيس لأعراض عجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية. (28-27،14)

وفي الصيغة المعدلة لهذا الدليل الذي ظهر سنة 1994 تم إجراء تمييز وتفصيل مطول لهذه الخصائص. وتتضمن المعايير المقترحة لهذا الاضطراب ما يلي:

- أ- ظهور الاضطرابات لمدة ستة شهور على الأقل مع توافر ثمانية من الأعراض التالية:
- E يحرك يديه أو رجليه أو يتقلب في المقعد (في فترة البلوغ هذه العلامة يمكن حصرها في الشعور بعدم الاستقرار من قبل الشخص).
 - E يجد صعوبة في الجلوس لمدة طويلة عندما يطلب منه ذلك.
 - E يشتت انتباهه بأي مؤثر خارجي بسهولة.
 - E يجد صعوبة في انتظار دوره بالألعاب أو العودة إلى أوضاع الجماعة.
 - E محاولة الإجابة على الأسئلة قبل إكمال السؤال. (20،20)

- E** يجد صعوبة في متابعة التعليمات (وهذا السلوك ليس ناتجا عن معارضة أو صعوبة في الفهم)، مثالا: الفشل في عمل روتيني.
- E** يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه وتركيزه على المهمات والألعاب
- E** غالبا ما ينتقل من نشاط غير مكتمل إلى آخر.
- E** يجد صعوبة في اللعب بهدوء.
- E** يتكلم كثيرا.
- E** يقاطع الآخرين دائما محاولا إثبات وجوده(مثلا: يتدخل في الألعاب الأخرى فجأة).
- E** لا يبدو وأنه ينصت لما يقال له.
- E** غالبا ما يفقد الأشياء المهمة والضرورية للعمل المدرسي أو للمتل (لعب، أقلام، كتب، واجبات).
- E** غالبا ما ينشغل بأفعال خطيرة جسديا دون اعتبار النتائج المحتملة (مثلا يجري في الشارع دون الالتفات حوله).

ب - بداية ظهور هذه الأعراض قبل سن السابعة.

ج - يجب أن تكون هذه الأعراض غير ناتجة عن عدم النمو الصحيح. (20،20-22)

وهذه الحالات يتم تشخيصها عن طريق اختصاصي نفسي واختصاصي تربية خاص، فإذا تأكدوا أن الطفل توجد عنده تلك الأعراض يميل الاختصاصي إلى أن الطفل مصاب بما يطلق عليه: اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي، ولكن لا يمكن الجزم بأنه مصاب بهذا الاضطراب إلا إذا استمرت الأعراض لمدة ستة أشهر وتكررت في أكثر من مكان(البيت، المدرسة، الشارع) وفي المواقف الاجتماعية. (23،43)

إن الدراسة طويلة المدى للأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه و النشاط الحركي الزائد، تعرضت لانتقاد يتعلق بشروط الاضطراب التي لم تلاق قبولا من الأخصائيين النفسيين؛ فالتشخيص نادرا ما يؤخذ به - جزئيا على الأقل - بسبب النظرة الثابتة أن الأهل أو الأسرة غالبا ما تكون مسئولة عن صعوبات أطفالها بشكل نظامي . و كنتيجة لذلك، فإن التشخيص الجديد المعدل قد تم تفضيله من قبل العديد من علماء النفس العيادي، وذلك بسبب إعادة صياغته للنموذج الأول لاضطراب الأطفال. (08،71)

وعليه، للتأكد من وجود هذا الاضطراب لدى طفل ما يجب مقارنة تصرفاته وسلوكاته مع تصرفات طفل آخر غي نفس العمر العقلي، فإذا ما تم ملاحظة وجود اضطرابات وفروق بينة بين الطفلين فإن ذلك يدل على وجود الاضطراب، كما يجب ألا تكون الأعراض منعزلة أو مؤقتة تحت ظرف معين بل يجب أن تكون مستمرة ولفترة طويلة (سنة أشهر على الأقل).

رابعاً/ أسباب اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

حاولت نظريات متعددة تفسير اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي وتحديد أسبابه، وتشير تلك النظريات إلى جملة من الأسباب المفترضة لهذا الاضطراب، ولما كانت نتائج الدراسات التربوية قد أحفقت في دعم أي من هذه الأسباب المفترضة يميل الباحثون إلى الاعتقاد بأن النشاط الزائد ونقص الانتباه ليس نتيجة عامل واحد بل هو نتاج عدة عوامل تتفاعل مع بعضها. (71،09)

فقد أرجعها البعض إلى عوامل وراثية وأرجعها البعض الآخر إلى عوامل بيئية، ونظر آخرون إلى هذا الاضطراب باعتباره انعكاساً لعوامل عضوية عصبية. (02،16)

وفيما يلي استعراض لأهم الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب:

1. الأسباب العصبية الحيوية:

من الاعتقادات الشائعة أن حدوث إصابة في المخ تكون سبباً في ظهور أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد، وقد ظهر هذا الاعتقاد عندما تم تشخيص عدد من الأطفال لديهم أعراض هذا الاضطراب بانتشار وباء تلف المخ بعد الحرب العالمية الثانية.

وقد افترض ديوري (Diury) أن ظهور سلوك حركي زائد لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى حدوث إصابة أو تلف في المخ، وأكد ذلك شتراوس وكيفارت (Straus and Kifart) حيث توصلوا إلى نتيجة مؤداها أنه يمكن الاستدلال على وجود إصابة أو تلف في المخ مع زملة المظاهر السلوكية للنشاط الحركي الزائد. ويفترض فلاين وهوبس (Flein and Hobss) أن حدوث خلل وظيفي في الجهاز العصبي يؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد، كما أن العجز في قيام أبنية المخ الأوسط وعدم القدرة على إحداث توازن بين ميكانيزمات الكف والاستثارة يؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب. (05،27)

وترجع لوفيكوي (Louviky) حدوث هذا الاضطراب إلى مرحلة الحمل؛ وتتمثل في حدوث خلل نيورولوجي للجيل الناقل للدوبامين (01،45)، وأكثر المناطق بالمخ تأثراً بهذا الاضطراب تلك التي تتعامل مع الوظائف التنفيذية: الاحتفاظ بالانتباه، والتركيز، التغيير والتعديل، القدرة على التنظيم. (200،24)

وتم إثبات أن العديد من الاضطرابات المسلم بتأثيرها على نمو الدماغ تجعل الأفراد أكثر عرضة للإصابة باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ومن الأمثلة على هذه الاضطرابات: نقص الرصاص قبل الولادة، وعدم اكتمال النمو، والالتهاب الدماغى، والسحايا... غير أن معظم الأطفال الذين تم تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لديهم لم يتعرضوا لإصابة دماغية أو اضطراب معروف يؤثر في نمو الدماغ لديهم. (39،14)

وقد وجدت الدراسات المستخدمة للاختبارات العصبية النفسية والتي تقيم عمل الفص الجبهي في المنع السلوكي - Behavioural inhibition أن أداء الأفراد غير المصابين بهذا الاضطراب يكون أضعف من أداء الأفراد غير المصابين به، وتشير الاختبارات العصبية النفسية أيضاً إلى وجود عناصر مختلفة للانتباه توفيق بينها مناطق مختلفة من الدماغ مثلاً.

ويبدو أن القرار المتصل بأهلية حدث ما للانتباه هو وظيفة الفص الجداري، في حين أن الفصوص الجبهية لها علاقة أكبر في تطوير خطة لكيفية الاستجابة للحدث، من جانب آخر تشير نتائج الدراسات العصبية النفسية والدراسات المتصلة بالتصوير الوظيفي للدماغ إلى أهمية أجزاء من الفص الجبهي وربما الفص الجداري في إحداث اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة. (42-40،14)

وقد تمكن الباحثون في المعهد الوطني الخاص بالصحة العقلية National institute of mental health ، من قياس طبيعة النشاط الأيضي Metabolic activity في داخل الدماغ... فأتضح أن في أدمغة المصابين من الصغار مادة الجلوكوز - وهي مصدر نشاط الدماغ في هذا العمر - بمعدل أقل مما تتمثلها أدمغة أقرانهم الاعتياديين، وعندما يكون هذا التمثل بطيئاً ولا سيما في مناطق الدماغ التي توجه الحركة في مناطق الدماغ التي توجه الحركة وتتحكم فيها، فإن النتيجة هي ظهور اضطرابات الانتباه وعدم القدرة على السيطرة على الحركات الهادفة. (94،10)

2. الأسباب الوراثية:

أشار بعض العلماء إلى أن القاعدة الوراثية لاضطراب الانتباه وفرط النشاط أحد الأسباب المؤدية إلى هذا الاضطراب حيث يلاحظ ظهورها في التوائم (17،141) فقد وجد تماثل في تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في 59 % - 81 % من التوائم المتطابقة Monozygotic مقارنة مع نسبة الثلث فقط لدى التوائم غير المتطابقة Dizygotic متشابهة الجنس، وعلى نحو مماثل لنتائج التوائم غير المتطابقة وجدت الدراسات التي أجريت على الأقرباء من الدرجة الأولى (الإخوان والأبوين) للأفراد ذوي اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة أن حوالي 25% من هؤلاء الأقرباء يتم تشخيص الاضطراب لديهم مقارنة مع 4 % - 8 % فقط من أقرباء الأفراد غير المصابين بنفس الاضطراب. (14،43)

وقد كشفت الدراسات أن حوالي ثلث الأطفال الذين شخصت حالاتهم أنهم يعانون من اضطرابات الانتباه الناجمة عن الحركات المفرطة غير الطبيعية إنما هم قد ورثوها من أحد الأبوين أو من جهة أحد الأقرباء للأبوين. (10،94)

وتفترض النظرية الوراثية أن ظروف نقل الرسائل الوراثية يمكن أن يؤدي الاستعداد لفرط النشاط، وبذلك وضع كانتول (Cantol) نموذجاً يعرف بـ: "النموذج الوراثي" الذي يشتمل على الناقلات الوراثية.

ويرى هوريسون واستيوارد (Horisson and Stiward) أنه لا توجد دراسة واحدة تؤيد هذا النموذج، وأن البحث في السبب الوراثي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تكون نتائجه مظلمة.

كما حاول وارن (Warn, 1971) دراسة خصائص الكروموزومات للأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد، إلا أنه فشل في الحصول على أي دلائل تميز تلك الفئة عن الفئات الأخرى. (27،05)

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين العوامل الجينية ومستوى النشاط الزائد، لكنها فشلت في التوصل إلى علاقة واضحة بين هذه العوامل والنشاط الزائد كظاهرة مرضية. (42،181)

3. الأسباب البيئية:

فيما يخص العوامل البيئية فهي متعددة؛ فالتدخين وتعاطي الكحوليات من قبل الأم أثناء الحمل إلى جانب تناولها العقاقير من شأنه أن يؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب لدى الطفل، كما أن التسمم بالرصاص الذي يأتي نتيجة الأكل واستخدام بعض اللعب مما يؤدي إلى حالات شبيهة بأعراض اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد، كما أن حمض الأسيتيل سالسيك والذي يوجد في تركيب بعض المواد التي تضاف إلى بعض الأطعمة لإعطائها نكهة أو لون صناعيا يؤدي إلى حالات مشابهة أيضا. (01،45)

أما العوامل البيئية المحيطة بالطفل والمتمثلة في الأسرة والأساليب الوالدية فإن لها دور مهم في إحداث اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد، لما لها من تأثير قوي في حياة الطفل وخاصة في مراحل نموه الأولى، وقد أكدت على ذلك الكثير من الدراسات؛ حيث يرى باركلي (Barckly،1985) أن النشاط الحركي الزائد ليس أكثر من أن يكون نتيجة ضعف في ضبط سلوك الطفل من قبل والديه، إذ أن طرق ترويض سلوك الطفل الضعيفة تؤدي إلى اضطراب في سلوكه. (02،16)

4. الأسباب النفسية:

قد تقود المشكلات في المزاج لدى الأطفال إلى اضطرابات سلوكية أكثر صعوبة وخاصة عندما يمتنع الوالدان من التهيج الإضافي الذي قد يسببه هؤلاء الأطفال؛ فالنشاط الزائد لدى الطفل هو طريقة للدفاع عن الذات في وجه الرفض، وبالتالي انخفاض تقدير الذات وزيادة مستوى التهيج لدى الطفل، ومع الاعتقاد بدور الأنماط المزاجية في إحداث سلوك النشاط الزائد، فإن المزاج بمفرده لا يحدث سلوك النشاط الزائد. (181،42)

فالعقد النفسية والصراعات الداخلية تستنفذ قدرا كبيرا من الطاقة العصبية اللازمة لعملية

الانتباه، ومن أمثلتها:

- # عقدة النقص أو الذنب أو الاضطهاد.
- # القلق وحدة الانفعال.
- # الإسراف في التأمل الذاتي والاستسلام لأحلام اليقظة. (44،23)

ويلاحظ أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي ناتج عن إحباط عاطفي مستمر سرعان ما يختص بزوال العوامل المحيطة مثل: الضغوط النفسية واضطراب التوازن العائلي أو العوامل المؤدية إلى التوتر. (23،44)

خامسا/ السمات المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

تسبب الخصائص الرئيسية التي تتصف بها فئة الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط كثيرا من الأعراض أو المشاكل الثانوية؛ حيث يواجه الأطفال المصابين بهذا الاضطراب في إدراك عواقب السلوك وفي الإفادة من الأخطاء السابقة، كما أنهم يظهرون ضعفا في تحمل النشاطات الصعبة أو المحيطة، ويغلب عليهم مواجهة مشكلة في المواقف التي تتطلب رضا متأخر مثل انتظار الفرد لدوره. ومن المعروف أن الأطفال ذوي اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة أكثر عرضة للمشكلات السلوكية والوجدانية والاجتماعية والأكاديمية الأخرى، ففي كل من بيئتي الرعاية الأساسية والطب النفسي يتبين أن حوالي 67% من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يواجهون مشكلات كبيرة متعلقة بالسلوكيات السلبية والعدائية نحو الوالدين أو نحو الأفراد المهمين الآخرين، إذ أنه في لأحيان عديدة يكون هؤلاء الأطفال والذين يمكن تشخيص اضطراب المقاومة العدواني لديهم سريري الغضب أو الضيق بسهولة من قبل الآخرين. (14،30)

الأطفال مفرطو الحركة لديهم قدرة أقل على خفض مستوى النشاط عن الأطفال العاديين، وذلك عندما تحكم البيئة المحيطة بهم بقيود اجتماعية، وفي المدرسة قد يقبل الأطفال ذوو اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي على إجراء الاختبارات ولكنهم لا يستطيعون سوى الإجابة عن سؤالين، أما في المنزل فلا يمكن السيطرة عليهم ولو لدقيقة واحدة. مثل هؤلاء الأطفال يتسمون بسرعة التأثر والانفعال ولو بسبب غير مؤثر يؤدي بهم إلى الارتباك والضيق وهم غير مستقرين عاطفيا ومن السهل إضحاكهم وإبكاؤهم، فأمزجتهم وتصرفاتهم متقلبة وغير متوقعة. (17،143-144)

وقد تسبب الصعوبات التعليمية أعراضا تشبه أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، وفي حالات أخرى قد تصاحب هذه الصعوبات التعليمية هذا الاضطراب؛ فقد يبدو الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية الذين لا يستوعبون مهمتهم الصفية غير متبهين أو أنهم قد يفتقرون إلى الدافعية بسبب فشلهم المتكرر. (14،32)

من هنا، قد تكون استجاباتهم لهذا الموقف عن طريق إزعاج الأطفال الآخرين، أو الميل إلى الهزل في العديد من الأحيان أو إعطاء إجابات ظريفة خلال الحصص الدراسية كطريقة لتجنب القيام بالمهمة، ويقدر أن 25% أو ما يزيد من الأطفال المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة يعانون أيضا من صعوبات تعليمية. (32،14)

لقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبا ما يوجد عندهم نشاط زائد، وقد حاول العديد من العلماء مثل: أكيرمان (Ackirman) معرفة سبب وجود النشاط الزائد والأمر الذي يلعبه عند هؤلاء الأطفال، وبعد أربع سنوات تبين أن هؤلاء الذين يعانون من صعوبات التعلم والعجز التعليمي قد أبدوا اندفاعية أكثر، بالإضافة للنشاط الزائد. (71،19)

وقد لخص كوف ومارغليس (Kough and Margolis,1976) الدراسات السابقة التي تحدثت عن العلاقة بين النشاط الحركي الزائد من جهة وبين كل من الاندفاع وتشنت الانتباه والمشاكل الانفعالية من جهة أخرى، كما وجدا أن معظم الدراسات أثبتت أن بعض الأطفال ذوي لنشاط الزائد لديهم مشاكل تعليمية وأن تحصيلهم الدراسي ضعيف، وان كل المعالجين والتربويين قد لاحظوا أن هؤلاء الأطفال مختلفين في أدائهم التعليمي عن الأطفال العاديين، فأحيانا يكون أداؤهم ممتازا وأحيانا يكون منخفضا جدا. (118،09)

وقد يكون تأثير اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة على علاقات الأقران بالطفل أحد أكثر الجوانب المسببة للعجز؛ إذ يعجز بعض الأطفال المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة عن فهم الإيحاءات الاجتماعية المعبر عنها سنويا أو من خلال الإشارات اللغوية، أو المعبر عنها على نحو غير كلامي من خلال التعبيرات الوجهية والحركات الجسمية.

من جانب آخر، قد يعطل ارتفاع مستوى النشاط والضوضاء المصاحبة للمواقف الاجتماعية بالنسبة للأطفال الآخرين، وقد يفضي عجز الانتباه إلى ضعف الأداء خلال الألعاب أو النشاطات المنظمة، وقد تقودهم الاندفاعية إلى المقاطعة أثناء حديث الآخرين. (33،14)

الفصل الرابع

الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)

تمهيد

أولاً: الأسلوب المعرفي

ثانياً: الأسلوب المعرفي

(التروي/الاندفاع)

ثالثاً: علاقة الأسلوب

المعرفي (التروي/الاندفاع)

تمهيد:

يعد الإنسان محورا لكثير من الدراسات العلمية التي تحاول أن تفهم خصائصه المختلفة وتفسرها من خلال نظريات وبحوث خاصة، ولكي نفهم الإنسان فهما صحيحا يجب معرفة دينامية التفاعل بين أساليبه وخصائصه المتعددة؛ فشخصية الإنسان تعمل كوظيفة كلية واحدة وبناء على ذلك يجب أن تدرس شخصيته من هذا المنطلق، وبمعنى آخر هناك تفاعل مستمر بين جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والعاطفية والأخلاقية، ومن ثم تظهر شخصيته المتفردة والتميزة ونتيجة لهذا التفاعل يتضح أن هذه الشخصية المتميزة للإنسان هي عبارة عن مفهوم مجرد يتجسد من خلال مجموعة السلوك والأنشطة التي يؤديها. (03،11)

ويعتبر الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني هو أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، وهذا الموضوع هو المجال الذي تتركز حوله دراسات وبحوث علم النفس المعرفي؛ ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم في المقام الأول بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي - بجوانبه المختلفة - والبناء المعرفي للإنسان. (75،02)

ويستخدم المصطلح " معرفة - Cognition " في الإشارة إلى العمليات العقلية التي يجرى من خلالها تناول أي من المدخلات الحسية، وتتضمن عمليات التحول والاختزال والاستكشاف و ثم الاستخدام، وهذه العمليات تتمثل في: الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلة، وغيرها من العمليات العقلية المعرفية العليا. (471،12)

وهذه جميعا عمليات تفسر في إطار ما يعرف الآن بـ: " تجهيز أو تناول المعلومات - Information processing " الذي يعني المراحل العقلية التي تمر بها المعلومات التي تأتي الإنسان من البيئة المحيطة فتخزن وتنظم وتشفر أو ترمز، ثم تستخدم في المواقف المختلفة. (75،02)

وهناك أساليب متعددة تعتبر المسئولة عن الفروق الفردية في كثير من العمليات والمتغيرات المعرفية والادراكية والوجدانية والشخصية، وتسمى هذه الأساليب بـ: " الأساليب المعرفية - Cognitives styles " والتي جاءت نتيجة النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة وخاصة في مجال " التمايز النفسي - Psychological defferentiation " خلال العقدين الأخيرين. (182،05)

ويعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى **وليم جيمس (William James)** عندما أكد على أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد، كذلك أشار **ألبرت (Alfport)** عام 1937 إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وخلال العقود الأخيرة حدد العلماء العديد من هذه الأساليب؛ حيث أشار **ميسك (Messick)** إلى وجود حوالي 19 أسلوبا معرفيا مختلفا (**Rayner and Ryder,1997**).

ويؤكد (**Rayner and Ryder,1998**) أن جذور مفهوم الأساليب المعرفية تنحدر من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي، وهي:

(1) تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجشطالت، حيث تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة.

(2) الطريقة التي يتكيف من خلالها الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية، مما يفرض أسلوب محدد في التعامل مع المثيرات البيئية المختلفة.

(3) الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات؛ حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

(4) دراسة مكونات الشخصية ودرجة الترابط بين هذه المكونات مؤكدة على التوجه بأن عمليات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية، مما يعني أن تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب التعامل مع مواقف التعلم الجديدة. (30، 285-286)

وقد اتضح أن هناك دلالات على أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجال المعرفي وأبعاد المجال الوجداني، إلا أن هذه المحاولات كانت ضئيلة؛ حيث كانت الانطلاقة في دراسة الأساليب المعرفية حول علاقاتها بالمرحلة العمرية تارة وسمات الشخصية والقدرات العقلية تارة أخرى هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن الأساليب المعرفية لم تنل حقها من الدراسة والبحث بدرجة واحدة من القوة والعمق. (11، 42)

فبعض هذه الأساليب نال العناية والدراسة المستفيضة، كما هو الحال بالنسبة للأسلوب المعرفي: **التروي/الاندفاع**، في حين أن بعضها في حاجة إلى الكثير من الجهود البحثية لتثبيت مفاهيمها واستقرارها كما هو الحال بالنسبة للأسلوب المعرفي: **المخاطرة/الحدز**.

أولا/ الأساليب المعرفية:

1. تعريف الأساليب المعرفية:

تعددت الأطر والتصورات النظرية التي اهتمت بتناول الأساليب المعرفية ودورها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في مجالاته المختلفة، ورغم هذا التعدد في التصورات والأطر النظرية إلا أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها، بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية. (07،06)

كما أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي في أبعاده المختلفة دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط، كما أنها تهتم بالطريقة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في العالم المحيط. (10،07)

ورغم ظهور عدة تفسيرات وتصورات للأساليب المعرفية إلا أن مصطلح: "الأسلوب المعرفي - Cognitive style" تعتبر إلى حد ما من المصطلحات التي ظهرت حديثا في علم النفس وخاصة في مجال علم النفس المعرفي؛ فقد ظهر هذا المصطلح في دراسات بلاك ورامسي (Black- Ramsey,1951) " الإدراك، مدخل إلى الشخصية "، كما أن جاردنر (Gardner) قد تعرض عام 1953 لتصنيف الأساليب المعرفية، وبدأت منذ هذه الفترة تظهر كثيرا من التفسيرات والتصنيفات للأساليب المعرفية. (185،05)

ويعرف جورج كلاين (G.Klayn,1954) الأسلوب المعرفي على انه اتجاه عام يحكم السلوك في مواقف بيئية معينة وله خصائص الدافعية؛ بحيث يؤدي إلى ضبط السلوك وتنظيمه وتعديله باستخدام استراتيجيات معينة. (01،52)

ومن التفسيرات التي تناولت الأساليب المعرفية أيضا ما أشار إليه: كاجان (Kagan) ، موس (Moss) ، وسيجل (Sigel) عام 1963 من أن الأسلوب المعرفي هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف مفاهيم البيئة الخارجية. ويعتبر كاجان (Kagan) أن الأساليب المعرفية هي المسئولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية، وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات. (474،12)

ويعتبر وتكن (Witkin,1977) من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية، ويشير إلى مصطلح الأساليب المعرفية فيذكر بأن لفظ " أسلوب " يعني خاصية ترتبط بطريقة محددة للإنسان لها صفة الثبات، فهي مميزة للفرد في استقبال المعلومات والتعرف عليها والاحتفاظ بها ومن ثم استخدامها، ولأن هذا الأسلوب يشمل نشاطات عقلية وإدراكية فيمكن تناوله كأسلوب معرفي. (12،474)

وفي تعريف آخر لـ وتكن (Witkin) وزملائه بأن الأسلوب المعرفي هو الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية، مما يجعله خاصية للشخصية واعتباره منبعا بالفروق الفردية في عملية التفضيل الشخصي سواء في المجال المعرفي أو في المجال الاجتماعي. (52،01)

ويعرفه جولد ستين وبلاكمان (Goldstein and Blackman,1978) بأنه تكوين افتراضي يتوسط بين المثيرات والاستجابات وينعكس في طريقة الفرد المميزة في إدراكه للعالم الخارجي، وفي أساليب تعاملاته في المواقف الاجتماعية المختلفة. (38،86)

وفي معالجة تاريخية للأساليب المعرفية أشار فرنون (Wernon,1973) إلى أن الأساليب المعرفية تشبه الأنماط القديمة للشخصية.

ويتفق (فؤاد أبو حطب وسيد عثمان، 1978) على أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق وتنظيم وتناول المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن العادات في تكوين وتناول المعلومات، وحيث أنها تعكس الفروق في الطريقة التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومن ثم معالجتها واستخدامها، فإنها تعتبر أبعاد سيكولوجية تمثل الثبات في الطريقة الفردية لاكتساب ومعالجة المعلومات وبالتالي استخدامها، وبواسطة هذه الأساليب يمكن الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية. (11،34-36)

وينظر جيلفورد (Guilford,1980) إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد، ويمكن تعريفها على أنها قدرات عقلية معرفية Cognitive abilities أو أنها ضوابط عقلية معرفية Cognitive controls أو الاثنين معا. (06،07)

كما يمكن اعتبارها كسمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية، ويفضل تسميتها بـ: "الأساليب العقلية" بدلا من الأساليب المعرفية لأن ذلك يتفق مع النموذج الذي وضعه عن بنية العقل. (07،06)

ويعتبر ميسك (Messick,1984) أن الأساليب المعرفية عادات تتعلق باستقبال الإنسان للمعلومات، لكن ليست كعادات بسيطة التركيب بالمفهوم الذي تتناوله نظريات التعلم؛ حيث لا تخضع مباشرة لمبادئ التعلم من كف أو انطفاء، لكنها عادات تفكير تتصف بالعمومية وتميز بالثبات النسبي. (02،49)

وقد قدم ميسيك (Messick,1984) ثلاث تصورات عن الأساليب المعرفية كما يلي:

E تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات، حيث يمكن اعتبارها طرق متميزة أو عادات لتجهيز المعلومات.

E تشير الأساليب المعرفية إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد في تصور وتنظيم مثيرات البيئة التي تحيط بهم، أي أنها تمثل تفضيلات الفرد المعرفية.

E تعرف الأساليب المعرفية في ضوء منظور النظم كخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة به وبصفة خاصة الجانب المعرفي فيه. (35-34،11)

وبالتالي، فإن الأساليب المعرفية بالنسبة له عبارة عن العادات المميزة للفرد في تجهيزه للمعلومات وتفضيلاته المعرفية في معالجته للموضوعات التي يواجهها في مواقف الحياة وعادات تفكير تتصف بالعمومية والثبات النسبي.

في حين عرفه تمنت (Tennant,1988) على أنه الأسلوب المفضل لدى الفرد في تمثيل المعلومات الخارجية ومعالجتها. (02،49)

وقد عرفها (أنور محمد الشرفاوي، 1992) بأنها: "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل: الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني". (09-08،06)

أما رايدنج وريبر (Riding and Ryner,1998) فيعرفانه على أنه هو الأسلوب المعتاد والمفضل الذي يستخدمه الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها بحيث ينعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها وفي سلوكه الاجتماعي. (86،38)

وبناء على ما سبق ذكره، هناك شبه اتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنها تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد فقط من جوانبها، ولكنها تتضمن الكثير من العمليات النفسية، كما تعتبر الطريقة المميزة للأفراد أثناء معالجتهم للمعلومات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، وبالتالي فإن معرفة الأسلوب المعرفي يفيد في فهم أساليب النشاط. بمختلف جوانبه العقلية أو المعرفية وغير المعرفية، والتي يمارسها في مواقف حياته.

2. خصائص الأساليب المعرفية:

تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأساليب المعرفية من زوايا وجوانب متعددة، واتفقت هذه الدراسات على أن للأساليب المعرفية خصائص وصفات مميزة تتمثل فيما يلي:

أ- شكل النشاط:

الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتواه، وبالتالي فهي تشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الكيفية التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات، مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل: التفكير، التذكر، وحل المشكلات، تكوين وتناول المعلومات، إدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي. (130،04)

ويعتبر هذا الاتجاه من الأمور الأساسية في تحديد أبعاد هذه الأساليب التي تستخدم في الدراسات العملية؛ حيث تعتبر العملية التي يمارسها الفرد في الموقف المعين. (193،11)

وعلى ضوء هذه الخاصية، فقد عرفت الأساليب المعرفية على أنها مرتبطة بكيفية أداء النشاط المعرفي، أكثر مما ترتبط بمستوى هذا النشاط أو موضوعه. (10،06)

فالأسلوب المعرفي يتعلق بالبنية المعرفية التي تشير إلى كيفية تنظيم المعرفة وليس في ضوء ما هو متاح من المعلومات أو محتوى التفكير. (90،33)

ومن هذه الخاصية، فإن تعريف الأساليب المعرفية يفسر في ضوء العمليات التي تمارس في الموقف السلوكي أكثر مما تفسر في ضوء محتوى النشاط ونوعه.

ب - الثبات النسبي:

تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، وهي تنمو وتصبح أكثر تمايزاً مع الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر، ولكن ليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل؛ فقد تتغير الأساليب المميزة لفرد ما ولكن ليس بسهولة ولا بسرعة. (60،02)

ولذلك يمكن التنبؤ بشيء من التأكيد من أن الشخص الذي يتميز بأسلوب معرفي معين في أدائه أنه سيمارس هذا الأسلوب في أداءه في المواقف المستقبلية المشابهة؛ أي أن الأسلوب المعرفي الممارس ينتقل إلى المواقف المشابهة للموقف السابق وبمستوى قريب منه في اليوم الموالي مثلاً أو الشهر القادم أو ربما بعد عدة سنوات قادمة، ويحقق هذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية في المواقف السلوكية المختلفة فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد. (10،06)

وقد اتضح من دراسات بومان (Bauman,1951) ووتكن وزملاؤه (Witken et al,1967)، وفتيرسون وزملاؤه (Faterson et al,1977) أنه على الرغم من الثبات النسبي لدى الأفراد في طريقة إدراكهم المفضلة للعمليات المعرفية إلا أن السلوك الناشيء عن تلك الأساليب المعرفية يكون قابلاً للتشكيل أو التعديل كما أوضحت دراسات كل من جيتز (Gaines,1971)، إيساكسون ومور (Isakson and Moor,1972)، وكاجان وزملاؤه (Kagan and al,1966) و(فاطمة حلمي، 1986) أن الأساليب المعرفية يمكن أن تتعدل باستخدام الاستراتيجيات الخاصة بكل أسلوب معرفي، ومعنى ذلك أن الأساليب المعرفية المميزة لفرد ما قد تتغير أو يمكن تعديلها، ولكن ليس بسهولة وسرعة، وقد اتضح من الدراسات النمائية أن الأساليب المعرفية يمكن تعديلها بسهولة قبل عمر الحادية عشر أما بعد هذا العمر فقد يصعب تعديلها إلا بواسطة التدريب على استخدام بعض الاستراتيجيات الخاصة بكل أسلوب معرفي. (44-43،11)

ج - العمومية:

تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية مما يساعدها على اعتبارها في ذاتها من محددات الشخصية، حيث أنها تتخطى التميز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية؛ فكثير من وسائل قياسها لها قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها لدى الأفراد. (194،05)

وعليه، فهي تمكننا من النظر إلى الشخصية نظرة كلية فهي من الأبعاد التي لها صفة العمومية؛ بحيث لا تنظر إلى الشخصية من جانب واحد فقط وإنما تنظر إليها من جميع الجوانب.

د - القياس:

يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة. (296،30)

وتعتبر البنود التي توجد في الاختبارات المتحررة من الثقافة (Cultur-Free) المتحيزة ثقافياً (Cultur-Faire) غير متعلقة أو مرتبطة بخصائص ثقافية معينة؛ وفي هذه الاختبارات يمكن التحكم في بعض الأبعاد التي تتألف منها الثقافة وعلى وجه الخصوص بعد اللغة ولذلك فهي تكون غير لفظية، وبالتالي فهي أيضاً تتكون من مجموعة أشكال مألوفة أو ذات تصميمات هندسية، وعليه، لا تعتمد هذه الاختبارات على لغة معينة لذلك يمكن تطبيقها بنفس صورتها دون تعديل في أي مجتمع من المجتمعات، وهذا يتيح إمكانية المقارنة بين الثقافات المختلفة. (45-44،11)

هـ - تمايزها عن القدرات - الاستعدادات:

تميل أبعاد القدرة/الاستعداد إلى أن تكون وحيدة القطب Unipolar، فبتبدأ القدرات من المستوى الصفري أو من البداية الصغرى إلى النهاية العظمى، أي أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كان ذلك أفضل، وبالتالي فإن القدرات/الاستعدادات تهتم بالمحتوى المعرفي وعملياته ومستواه؛ فكلما زاد مستوى مهارة الفرد ودقته في الأداء الاختباري زاد أيضاً مقدار ما لدى الفرد من القدرة، لأي أن القدرات تقاس بتحديد مستوى الأداء بمعنى أقصى أداء. (45-11،44)

بينما الأساليب المعرفية تتصف بخاصية الأحكام القيمة التي تجعلها من الأبعاد ثنائية القطب Bipolar، وهي بذلك تتكون من متصل يبدأ على أحد طرفيه البعد الأول (القطب الأول) كبعد الاندفاع مثلاً، وعلى الطرف الآخر البعد الثاني (القطب الثاني) كبعد التروي، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد. (61-60،02)

وخاصية الأحكام القيمة على درجة كبيرة من الأهمية في التمييز بين الأساليب المعرفية وبين الذكاء وأبعاد القدرات الأخرى، فمن المعروف في دراسات وأبحاث القدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كلما كان ذلك أفضل، أما الأساليب المعرفية فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف خاصة أو محددة وان اتصاف الفرد بخصائص أي من القطبين ثابت إلى حد كبير. (11،06)

وهذا ما ينطبق على بعد " الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي " الذي يقوم عليه اختبار الأشكال المتضمنة، فمثلاً أجريت مقارنة بين مجموعة من طالبات التمريض النفسي الممتازات ومجموعة أخرى من ممرضات الجراحة الممتازات كذلك في الأداء على اختبارات الأشكال المتضمنة، وقد وجد أن مجموعة التمريض النفسي أكثر اعتماداً على المجال الإدراكي من مجموعة الجراحة.

وليست هذه النتيجة بمستغربة إذا أدركنا أن الواجبات التي تؤديها الممرضة في كل من المجالين؛ فالأداء الجيد في التمريض النفسي يعتمد بشكل أساسي على الاهتمام بالناس والحساسية الاجتماعية، وهذا العمل يتفق مع تكوين الفرد المعتمد على المجال في إدراكه وعلى عكس ذلك، لا يحتاج تمريض الجراحة إلى الحساسية الاجتماعية بشكل واضح؛ فعلاقة الممرضة في الجراحة تكاد تكون مقصورة على جزء صغير في جسمه ومن ثم كان الفرد المستقل عن المجال والذي ينظر نظرة تحليلية إلى الموضوعات المدركة أفضل من غيره في هذا العمل. (195-194،05)

وعليه، فإنه توجد أساليب معرفية متنوعة ومختلفة تميز كل فرد عن الآخر؛ بحيث يكون لكل فرد أسلوب خاص به ويميزه عن غيره، وهذا الأسلوب يكون ثابت نسبياً في جميع المواقف والأزمات كما أنها تعتبر من الأبعاد ثنائية القطب، هذه الأخيرة التي تعطي لها أهمية كبيرة في التمييز بينها وبين الذكاء.

3. علاقة الأساليب المعرفية بالضوابط المعرفية:

تعد مشكلة الخلط بين الأساليب والضوابط المعرفية Cognitive controls مشكلة هامة جدا، إذ توضع هذه الأخيرة في أغلب الأحيان في فئة الأساليب المعرفية؛ حيث أنها أكثر عمومية من الضوابط المعرفية، وقد أدى ذلك إلى الاهتمام النظري لفئة الأساليب المعرفية دون الاهتمام بالأطر النظرية الأخرى الخاصة بالضوابط. (11،335)

فقد ظهر مصطلح الضوابط في أعمال كلاين (Klein) وجاردنر (Gardner)؛ حيث يعتبران أن "الأسلوب" نوع من النمط الكلي للضوابط والذي يميز الفرد عن غيره من الأفراد، في حين تعتبر الضوابط بمثابة ميكانيزمات منظمة تبنيتها "الأنا" للتوسط بين متطلبات الحاجات الداخلية في الواقع الخارجي. ويشير كلاين (Klein) إلى أن الضابط المعرفي يعتبر بمثابة تكوين فرضي يوجه التعبير عن الحاجة في إطار اجتماعي مقبول وفي ضوء متطلبات الموقف، وهو تصور قريب الشبه من تصور فرويد (Freud) عن الانا الاجتماعي ولذلك غالبا ما تقوم الضوابط المعرفية بوظيفة إرجاء الحاجات. (05،188-189)

فالضوابط المعرفية تعرف على أنها الميكانيزمات أو المبادئ التي تحكم وتحدد وتنظم مقدار المعلومات التي تصبح متاحة ومتوفرة للفرد المدرك، ويمكن تنشيطها عن طريق فئات محددة من المثبرات، والتي تجعل الفرد يختبر بعض النوايا لاستخدام المعلومات والتكيف معها كما أنها تتنوع في المدى الذي به تعمل في التوظيف المعرفي عند الأفراد، وعلى ذلك فإنها تتطور وتنمو جزئيا كوظيفة للنضج مع خبرات الحياة، كما أنها تصبح مستقلة عن أصل نموها، وعلى ضوء ذلك فإنها تتوسط تأثير الشخصية والدوافع عند المواجهات المعرفية للفرد مع بيئته، وبالتالي فإنها تصبح جوانب محتملة للتوظيف المعرفي عند الفرد وأسلوب تكيفه، وهكذا تعطي شكلا لخبراته المعرفية التالية.

وعلى ضوء ما سبق، فإن الضوابط المعرفية تتبع مسارا معيناً خلال مراحل النمو المختلفة، وتفيد هذه الضوابط في الكشف عن الاضطرابات المعرفية السلوكية خلال هذه المراحل النمائية، كما تتنبأ هذه الضوابط عن تلك الاضطرابات المرتبطة بعملية التعلم، والتي تسبب صعوبات التعلم. (05،275-276)

بالإضافة على التنبؤ بمشكلات التكيف حيث أن التغيرات التقدمية تحدث في هذه الميكانيزمات المعرفية استجابة للتغيرات التي تحدث في بيئة الفرد وحالاته الشخصية والعاطفية. (276-275،05) ويميز جاردنر (Gardner) و جاكسون (Jackson) و ميسيك (Messick) بين مصطلحي الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية في أن الأول يشير إلى أبعاد معينة من عملية الإدراك، في حين يشير الثاني إلى تنظيم هذه الأبعاد داخل الفرد.

ويحدد ميسيك (Messick) أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما على النحو التالي:

? تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الأولى تكون في أغلبها وحيدة القطب Unipolar ، وتهتم بشكل نسبي بوظائف متخصصة في المجال الذي تتناوله، كما أنها تتميز في أغلبها بالقيمتين التوجيهية والكمية ولذلك فهي أقرب إلى ما يسمى بالقدرات الأسلوبية Stylistic Abilities، في حين تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد ثنائية القطب Bipolar.

? تمثل الضوابط المعرفية مجال مقارن ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها، عكس ما تتميز به الأساليب المعرفية من كونها مستعرضة في الشخصية، وتتخطى العديد من المجالات النفسية سواء في مجال القدرات العقلية أو المجال الاجتماعي أو مجال دراسة الشخصية.

? تعتبر الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة؛ فهي تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية وبعض متغيرات الشخصية الأخرى في شكل أنماط وظيفية متميزة للأفراد. (189،05)

? تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الأولى تعتبر بمثابة متغيرات تنظيمية؛ حيث أقل انتشارا عبر المجالات النفسية المختلفة وبالتالي تحقق وظائف خاصة، في حين تنتشر الأساليب المعرفية عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعا. تتشابه الضوابط المعرفية و الأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس، أي أنهما يتسقان في طبيعة النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد والمجال الذي يمارس فيه هذا النشاط. (124،36)

ثانيا/ الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

لقد كان الاهتمام قديما بدراسة الفروق الفردية في الإدراك على أساس أنها وسيلة للقياس العقلي؛ فقد استخدم **جالتون (Galton)** التمييز الحسي كمؤشرات لذكاء الأفراد، كما تضمنت الاختبارات أعدها **كاتل (Kattel)** واستخدمها في قياس الذكاء وبعض الأساليب الحسية والادراكية، ولكن البحوث والدراسات الحديثة اعتبرت أن هذه الفروق تعكس أحد الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملاتهم مع الموضوعات المختلفة، أي أن تلك الفروق تعكس الأسلوب المعرفي الادراكي الذي يتميز به الفرد في تعامله مع مثيرات المجال الذي يوجد فيه. (87،33)

وعليه، يمكن القول أن الأساليب المعرفية تلعب دورا كبيرا في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط في المجال الادراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى بل أيضا في المجالات التربوية والاجتماعية ودراسة الشخصية.

ولعل أبرز الأساليب المعرفية وأكثرها شيوعا أسلوب: التروي/الاندفاع الذي حاز على اهتمام كثير من المربين الذين بحثوا عن تأثيره في مجالات تربوية عديدة.

1. نشأة الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

اشتق مفهوم التروي/الاندفاع من سلسلة دراسات التصنيف التي قام بها **كاجان** و زملاؤه (**Kagan and al,1966**) أثناء عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية، وقد لاحظ "**كاجان**" و زملاؤه أثناء عملهم في هذه الدراسات وجود ميل من قبل بعض المفحوصين ، وخاصة ذوي الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين مما جعلهم يكفون على دراستها، وانتهوا في دراساتهم إلى أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها، بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف، كما أن أفراد النمط الأول يرتكبون أقل عدد من الأخطاء بينما يرتكب أفراد النمط الثاني أكبر عدد من الأخطاء في سعيهم للوصول إلى الاستجابة الصحيحة. (109،11)

ويعتبر جيرم كاجان (J. Kagan,1964) أول من قدم وصفا لبعد التروي/الاندفاع؛ حيث يرى أن هذا البعد يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف (الشك - اليقين)، ويذكر أن درجة ميل الفرد للتروي في الإنتاج المعرفي تعتبر شرطا لتسهيل اكتسابه للمعلومات الجديدة، ويؤكد أن الفرد الذي يتمتع بميل للاستجابة باندفاعية في المواقف الصعبة دون قدر كاف من التروي يكون أكثر احتمالا لإنتاج استجابة غير صحيحة عند مقارنته بقرينه الذي له رغبة طبيعية تدفعه للتروي والتأني لمعرفة الفروق بين فروض الحل العديدة المتاحة أمامه، وتأخذ في اعتباره نوعية الإجابة التي يقررها ودرجة كفاءتها. (88-87،33)

ويعتبر أسلوب التروي/الاندفاع الإدراكي أحد محددات الاتجاه التحليلي مقابل الاتجاه غير التحليلي أو الشمولي، حيث أوضح (J.Kagan) وزملاؤه أن الأسلوب التحليلي يرتبط بالأسلوب الذي يتسم بالتروي في حين يرتبط الأسلوب غير التحليلي أو الشمولي بالأسلوب الذي يتسم بالاندفاع. كما أشار إلى أن الطريقة التي اتبعها لقياس إنتاج المفاهيم التحليلية كانت عبارة عن مجموعة من البطاقات وتحمل كل بطاقة ثلاثة أشكال لبعض الأشياء المألوفة لدى الأطفال، وكان يطلب من كل الأطفال فكرة التحليل أكثر من الوظيفة؛ حيث يشير التحليل إلى استخلاص صفة موضوعية مشتركة بين عدة أشياء، في حين تشير الوظيفة إلى العلاقة الوظيفية بين شيئين أحدهما يعتمد على الآخر، ولذلك فإن أغلب البحوث التي أجريت في الفترة من عام 1963 إلى عام 1966 وتناولت هذا الأسلوب المعرفي كانت تهدف إلى مساعدة الأطفال في سن المدرسة على تسهيل ونمو فهمهم لمغزى وأهمية للاستجابة الإدراكية التحليلية. (110،11)

ونتيجة للبحوث التي أجراها (J. Kagan) وزملاؤه مستخدمين اختبارات أخرى أهمها:

" اختبار الأشكال المتوازية - **Hidden Figures Test** " و " اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة - **Matching familiar figures style test** " بالإضافة إلى " اختبار الأسلوب المعرفي - **Conceptual style test** " توصلوا إلى الأطفال الذين يتميزون بالاتجاه التحليلي يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل، كما أنهم يرتكبون عدد أقل من الأخطاء وفي أية مواقف إدراكية يواجهونها بينما يميل الأطفال الذين يتميزون بالاتجاه الشمولي أو الكلي إلى إعطاء استجابة فورية وسريعة، كما أنهم يرتكبون عددا أكبر من الأخطاء في أية مواقف إدراكية يواجهونها. (150،05)

وأطلق (J. Kagan,1964) وزملاؤه على هذا الأسلوب بـ: " الأسلوب الادراكي - Conceptual style " لأنه يشير إلى تفضيل شخص ما لمجموعة محددة من الاستجابات الادراكية إذا وضع هذا الشخص في موقف حل المشكلات. ولذلك أطلق (J. Kagan) وزملاؤه مصطلح: " التأمليين - Reflectives " على الأفراد الذين يأخذون وقتاً أطول في تأمل البدائل المتاحة في حل المواقف الغامضة ويرتكبون عدد أقل من الأخطاء، بينما أطلق مصطلح: " المندفعين - Impulsives " على الأفراد الذين الذي يستجيبون بسرعة في المواقف الغامضة ويرتكبون أكبر عدد من الأخطاء، وعرف هذا الأسلوب المعرفي بـ: "التأمل/الاندفاع" (11،110-111)

2. تعريف الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

توجد طرق شخصية يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية اتخاذ القرارات، ومن أهم هذه الطرق ما يسميه (J. Kagan) بـ: " الإيقاع الادراكي - Conceptual Tempo " ويميز بين نوعين أساسيين من هذه الإيقاعات هما:

التروي والاندفاع؛ أي أن الأفراد الذين يتميزون بالإيقاع الادراكي التأملي أو المتروي في مواقف تتصف بالشك أو عدم اليقين ويتأنون في اتخاذ القرار يكونون من النوع المتروي، بينما الأفراد الذين يتميزون بالإيقاع الادراكي السريع في مواقف الشك أو عدم التأكد ويندفعون في اتخاذ القرارات يكونون من النوع المندفع.

ولذلك أطلق (J. Kagan) وزملاؤه مصطلح: **التأمليين** على الأفراد الذين يأخذون وقتاً أطول في التريث والتأني في حل المواقف الغامضة ويرتكبون أقل عدد من الأخطاء عند مواجهتهم لمشكلة تحتوي بدائل، على عكس الأفراد الذين يأخذون وقتاً قصيراً في الاستجابة للمواقف الغامضة ويرتكبون أكبر عدد من الأخطاء، حيث أطلق عليهم مصطلح: **المندفعين**. (11،111-112)

كما يذكر (J. Kagan) عدة تصورات للأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

~ أن أسلوب التروي/الاندفاع يصف الميل الثابت نسبيا للفرد لأن يظهر أوقات استجابة بطيئة أو سريعة في مواقف المشكلات التي تتميز بالاستجابة مرتفعة الشك أو عدم اليقين؛ فالطفل الذي يكون ميالا للاستجابة باندفاعية في مواقف حل المشكلة الصعبة يكون أكثر احتمالا لإعطاء استجابة غير صحيحة من الطفل الذي يكون لديه رغبة طبيعية تدفعه للتأمل في الفروق بكفاءة لفروض الحل العديدة.

~ أن أسلوب التروي/الاندفاع يتصل بالميل للتأني أو عدم التريث قبل الاستجابة في حل المشكلة ذات الاستجابة المشكوك فيها.

~ أن أسلوب التروي/الاندفاع يشير إلى الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار.

~ أن أسلوب التروي/الاندفاع يشير إلى طريقة الفرد في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة) والدقة (عدد الأخطاء)، وهذين الأخيرين على أساسهما يتم تصنيف الأفراد إلى متروين و مندفعين.

~ أن أسلوب التروي/الاندفاع يعني طريقة الفرد في تفضيل الحلول لبعض المشكلات التي تتميز بالغموض، بمعنى آخر يشير إلى الفروق بين الأفراد في تناول البدائل والتحقق من صحتها. (150،05)

وتعرفه (هانم عبد المقصود، 1987) على أنه ميل لاستجابة مميزة ومحددة في مواقف حل المشكلات التي يتاح فيها عدد كبير من الاستجابات.

ويشير إليه (فؤاد أبو حطب، 1990) على أنه متغير يمكن عن طريقه التمييز بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولة في الحلول العديدة المقترحة في سبيل حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون بفرورية لأول حل يطرأ على الذهن. (88،33)

ويعرفه (أنور محمد الشرقاوي، 1992). بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة؛ فغالبا ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات. (13،06)

فقد وجد أن هناك ارتباطات سالبة بين الأخطاء التي يرتكبها الأطفال في أحد اختبارات أسلوب التروي/الاندفاع والإنجاز في الأداء المدرسي عند عمر: 7-11 سنة، وتبين أن المتأخرين دراسيا يكونون من بين الأطفال الاندفاعيين، كما تبين أن أداء الأطفال الاندفاعيين في مجال القراءة البصرية يقل بدرجة واضحة عن أداء الأطفال المتأملين. (05، 434-435)

ويعرفه (حمدي الفرماوي، 1994) على أنه أسلوب معرفي يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكمون (زمن الاستجابة) والدقة (عدد الأخطاء) الذين على أساسهما يمكن تقسيم الأفراد تبعا لهذا الأسلوب إلى أربعة أنماط طبقا لدرجاتهم على كل من بعد الكمون وبعد الدقة. (33، 90)

وتتمثل هذه الأنماط فيما يلي:

- ~ أفراد يأخذون وقتا أقل من المتوسط في الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويصنف هؤلاء الأفراد على أنهم مندفعين على أساس أنهم يتصرفون بالتسرع مع عدم الدقة في الاستجابة.
- ~ أفراد يأخذون وقتا أقل من المتوسط في الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويصنف هؤلاء الأفراد على أنهم متروين على أساس أنهم يتصرفون بالتروي مع الدقة في الاستجابة.
- ~ أفراد يأخذون وقتا أقل من المتوسط في الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أقل من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، ويصنفون على أنهم سريعي الاستجابة مع الدقة (Fast/Accurate).
- ~ أفراد يأخذون وقتا أكبر من المتوسط في الاستجابة الأولى بالنسبة لأفراد العينة، ويرتكبون عددا من الأخطاء أكثر من المتوسط بالنسبة لنفس الأفراد، وتم تصنيفهم على أنهم بطيئي الاستجابة مع عدم الدقة (Slow/Inccurate). (12، 488)

ويعرفه (فتحي محرز، 1995) كما يلي:

E أسلوب التروي - Reflectivity:

ويعرف على أنه الميل إلى التأمل في البدائل المطروحة لحل المشكلات وفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة؛ فهي استجابة ممتدة مطولة مع ارتكاب أخطاء قليلة.

E أسلوب الاندفاع - Impulsivity:

ويعرف على أنه الميل إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة بعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف.

3. خصائص الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

يشير هذا الأسلوب المعرفي إلى درجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف الشك وعدم اليقين، والتي يتصف بها اختبار تزواج الأشكال المألوفة والذي على أساسه يتم تصنيف الأفراد إلى متروين ومندفعين.

يرى **فنيش وآخرون (Finich et al,1964)**، **ميسر (Messer,1980)**،

و**هلاهان وزملاؤه (Halahan et al,1973)** أن الأطفال المتأخرين دراسيا يكونون من الأطفال المندفعين وأهم متعثرين دراسيا ويعانون من عجز عن التعلم في مجالات مختلفة، وينطبق ذلك على التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي فهم أكثر اندفاعية من متوسط التحصيل، وتبين أيضا أن أداءهم في مجال القراءة البصرية يقل بدرجة واضحة عن أداء الأطفال المتروين.

أكد **باريت (Barret,1977)** و**مارجوليس (Margolis)** و**براننجان**

(Brannigan,1978) على أنه ينبغي الأخذ في الاعتبار أن كلا من الأطفال المندفعين والمتروين كمجموعتين غير متجانستين مما يشير إلى إمكانية استخدام الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع في التنبؤ بالنجاح المدرسي. (89،33)

واكتشفت **أولت (Ault,1978)** أن الأفراد المندفعين يستخدمون أسئلة تدل على عدم النضج الفكري لديهم، بينما يستخدم الأفراد المتروون أسئلة تشبه إلى حد ما أسئلة من هم أكبر منهم سنا من الأفراد المندفعين. (92،33)

ويذكر (J. Kagan,1966) وزملاؤه أن الأفراد المندفعين ليس لديهم أي مميزات أكاديمية؛ حيث اتضح أنهم يستجيبون بسرعة ويرتكبون عدد من الأخطاء أكبر من الأفراد المتروين في مهام الاستدلال الاستقرائي.

كما يتميز المتروون بالتركيز على الاستعراض المنظم والتفصيلي لاحتمالات الإجابة وذلك لاختيار الاستجابات الصحيحة في مهمة السرعة، في حين يصر المندفعين على إصدار قرارات سريعة من نسبة أخطاء كثيرة.

كما اتضح أن قضاء مدة أطول لدى المندفعين في أداء المهمة التي تتطلب تعليماتها التركيز على دقة الأداء قد نتج عنه زيادة في عدد الأخطاء؛ حيث كان يعتقد أن قضاء مدة زمنية طويلة يسبب دقة أكثر نسيبا لدى المندفعين.

تكون لدى المتروين القدرة على تعديل استراتيجياتهم مهمة تتطلب دقة الأداء إلى مهمة أخرى تتطلب سرعة الأداء وبالتالي يمكن اعتبارهم أكثر مرونة؛ حيث يمكن تعديل استراتيجياتهم حسب المطالب أو التعليمات الخاصة بأداء المهمة نفسها، أي أنهم يستجيبون بطريقة تعتمد على أساس تناوب السرعة والدقة معا. (11،121-122)

كما يتميز المفحوصون ذوو الميل التحليلي بأهم أكثر ميلا إلى تأخير الأحكام الإدراكية وفحص المعطيات في الموقف والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات، بينما يتميز المفحوصون ذوو الميل الشمولي أو الكلي بالاندفاعية وسرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة ، فغالبا ما تكون استجاباتهم غير صحيحة. (33،92)

ويتميز أصحاب البعد المتأمل في هذا الأسلوب المعرفي بمهارات عالية في مجال التفكير الناقد والتأملي وهم غالبا ما ينتمون إلى النمط ب في السلوك أو الشخصية.

كما يمتاز الاندفاعيين بسرعة الانفعال في المواقف الصعبة أو الحرجة، وغالبا ما تتأثر استجاباتهم بحالة الانفعال هذه. (30،298)

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد اتضح أن الفرد المتروي في مقابل الفرد المندفع من نفس العمر يكون منخفضا في شرود الذهن أو تشتت الانتباه، وتكون فترة انتباهه لعناصر المجال الإدراكي طويلة، ويفضل مواقف المخاطرة المنخفضة وأقل نشاطا من الوجهة الحركية، كما انه يتميز بالحرص والحذر والاستقلالية داخل حجرة الدراسة. (11،129-130)

هذا وقد اتضح أن المترويين عادة ما ينتبهون إلى التفاصيل المكونة للموقف الإدراكي، وهذا الانتباه يزيد من سلوك الاستجابة الدقيقة، ويفسر ذلك بان المترويين يستخدمون استراتيجيات ناضجة في معالجة المعلومات، وهم أكثر استعدادا لتركيز الانتباه على مثيرات المجال الإدراكي كل على حدا.

كما اتضح من دراسة قام بها مان (Mann,1973) لمعرفة ما إذا كان الميل للتروي في مهام حل المشكلات يظهر أيضا كترعة للحذر في اتخاذ القرار، وقد توصل إلى أن الأفراد الذين تم تصنيفهم إلى مترويين أخذوا وقتا أطول في اتخاذ القرار في العديد من مشكلات اتخاذ القرار، وذلك عن الأفراد الذين تم تصنيفهم إلى مندفعين، كما أشار إلى أن أسلوب التروي/الاندفاع يظهر في علاقة منتظمة مع المخاطرة/الحذر في اتخاذ القرارات لدى الأفراد.

وقد كشفت نتائج بلوك وزملاؤه (Block et al,1974) أن الأفراد المترويين يميلون إلى أن يكونوا أكثر ذكاء أو كفاءة وهم أفراد لديهم الكثير من العطاء، بينما يتسم الأفراد المندفعون بضعف الثقة بالنفس وهم أكثر صلابة وقل سعادة، كما يبدو أن المندفعين غير قادرين على حجز استجاباتهم بسبب شدة القلق.

واتضح أيضا أن الأفراد الذين نشأوا في بيئة اجتماعية واقتصادية منخفضة يميلون إلى أن يكونوا أكثر اندفاعا من أقرانهم في الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المتوسطة، فقد وجد أن هؤلاء الأفراد يكون زمن الكمون استجاباتهم قصيرا.

كما أشارت دراسة (مصطفى كامل، 1988) إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميز أسلوبهم المعرفي بالاندفاعية، ويتميز سلوكهم بفرط النشاط، ولما كان الانتباه الانتقائي من الشروط الرئيسية للتحصيل في القراءة فقد اتضح أن أصحاب صعوبات التعليم يركزون انتباههم على الكلمات والسطور التي يقرأونها ببطء، ويقعون في أخطاء أكثر بالمقارنة بالعاديين، وترجع صعوبات الكتابة لدى المندفعين إلى أنها تتطلب تركيزا على كل المكونات السمعية والشكلية للكلمات والحروف، وهذا لا يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الاندفاعي. (11، 129- 130)

4. قياس الأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع:

ابتكر كاجان وزملاؤه (Kagan and al, 1964) أداة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) أطلق عليه: اختبار مضاهاة الأشكال المؤلففة (M.F.F.T) Matching familiar figures ، يقوم على أساس بعدين هما:

- بعد كمون الاستجابة: ويقصد به الزمن الذي يمر في المحاولة الأولى للاستجابة.
- بعد الدقة: ويتحدد بعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في محاولاته للوصول إلى الاستجابة الصحيحة. (18،236)

وقد قام حمدي الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عام 1985 وهي مناسبة للراشدين (ت.أ.م.20) على أساس أنها تتكون من 20 مفردة، وسميت الثانية (ت.أ.م.12) وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية، وسميت الثالثة (ت.أ.م.10) مناسبة لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية مع اختلاف في مفردات الاختبار الثلاث. ويتطلب الأداء على هذه الاختبارات أن يماثل المفحوص بين شكل معياري وعدة بدائل لنفس الشكل المؤلف، مع وجود واحد فيما بينها مطابق تماما للشكل المعياري، وتختلف بقية البدائل في عناصر دقيقة، ويستخدم الفاحص ساعة إيقاف لتحديد الزمن الذي يمر في الاستجابة الأولى على كل مفردة (كمون الاستجابة)، ويحسب عدد الأخطاء على كل مفردة. (13،89)

ثالثا/العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وبعض المتغيرات المعرفية:

1. علاقة الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والتحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من المتغيرات الهامة التي قام العديد من الباحثين بدراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية، ويمكن التعبير عن مصطلح التحصيل الدراسي بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار مادة دراسية أو عدة مواد سبق أن قام بدراستها في مرحلة من مراحل الدراسة.

ومن بين الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال دراسة: بيري وزملاؤه (Buri and al, 1958) والتي كشفت نتائجها على أن التلاميذ ذوي الأسلوب التحليلي أعلى في تحصيلهم من التلاميذ غير التحليليين. (13،111-112)

كما كشفت دراسة هاسكتر ومكينى (Haskins and Mekinny) على أن زمن الكمون كبعد من أبعاد أسلوب (الاندفاع/التروي) المعرفي يرتبط ارتباطا دالا بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال في فئة عمرية معينة، وأن هناك علاقة عكسية دالة بين بعد الدقة (عدد الأخطاء) والتحصيل الدراسي لدى كل الفئات العمرية. (112-111،13)

وأسفرت نتائج كل من (Kagan,1964) وحمدي الفرماوي عام 1984 على أن التلميذ المندفع معرفيا اقل كفاءة من زميله المتروي بالنسبة للتحصيل الدراسي بصفة خاصة والمعارات المعرفية بصفة عامة. (180،13)

ويرى فؤاد حطب عام 1990 أنه ينبغي على المعلم أن يفترض أن تلاميذه لديهم أساليب معفية مختلفة لحل المشكلات وأن يكيف من استراتيجيات التدريس بحيث تتلاءم مع هذه الأساليب؛ فمثلا ينبغي أن لا يشعر التلميذ المتروي بعدم الكفاءة لأنه أبطأ من زميله المندفع وبالمثل يجب أن لا يسخر من أخطاء التلميذ المندفع، ولا تزال الحاجة ملحة إلى مزيد من البحوث عن طرق فعالة لتدريب المعلمين على التفاعل مع مختلف الأساليب المعرفية عند تلاميذهم. ولقد أكد ويدنيس وبالدين (Widnis and Balduin,1978) على أن الأسلوب المعرفي يعتبر عنصرا مؤثرا في التحصيل الدراسي مهما تعددت الوسائل التعليمية. (437،37)

3. علاقة الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) واتخاذ القرار:

يتطلب اتخاذ القرار أو صنعه في الموقف سواء كان بسيطا أم مركبا استدعاء الفرد لخبرات سابقة أو استحضاره لهذه الخبرات أو المعلومات ومن ثم تصنيفها أو تلخيصها أو استنباط العلاقات فيما بينها من جهة، ومن جهة أخرى فإن أسلوب اتخاذ القرار يرتبط بما يسمى: "التحفظ" أو "التطرف" وكلاهما يرتبط ببعد أو أبعاد الأساليب المعرفية؛ فعندما يكون الموقف معقدا فقد يميل الفرد وفق أسلوبه المعرفي إلى مواجهة هذا الموقف بالتحفظ أو ما يطلق عليه "كمون القرار" وقد يجازف الفرد بقرار اندفاعي لا يتلاءم مع المشكلة أو الموقف المطروح، وهذا قد يتم وفق أسلوب معفي مميز كأسلوب (التروي/الاندفاع) مثلا. (121،13)

ومن بين الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي المميز للفرد وأسلوب اتخاذ القرار أو نوعية هذا القرار، دراسة **فتحية عبد الرؤوف** عام 1984 التي عرضت فيها عدة تصنيفات لمتخذي القرار وأنواع هذا القرار بدءاً بتصنيف **أتكنسون (Atkinson,1957)** إلى نوعين: **الأول**: ممن يكون دافعهم لتحقيق النجاح أكبر من دافعهم لتجنب الفشل، ولذلك فإن هذا النوع من البشر يكون أكثر ميلاً للمخاطرة في مواقف اتخاذ القرار، وهذا يرتبط إلى حد كبير مع أسلوب الأخذ بالمخاطرة في مقابل الحذر.

والثاني: فهو من أولئك الذين يكون دافعهم لتجنب الفشل أكبر من دافعهم لتحقيق النجاح، وهذا النوع يكون أكثر تحفظاً في اتخاذ القرار.

وتصنيف **ويذر (Wither,1975)** الذي يحدد فيه خمسة أساليب لاتخاذ القرار وهي:

أ المتردد: وهو الشخص دائم التردد عند اتخاذه لقرار ما.

أ المندفع: وهو الشخص الذي يتخذ القرار في لحظة دون تمهيد مسبق.

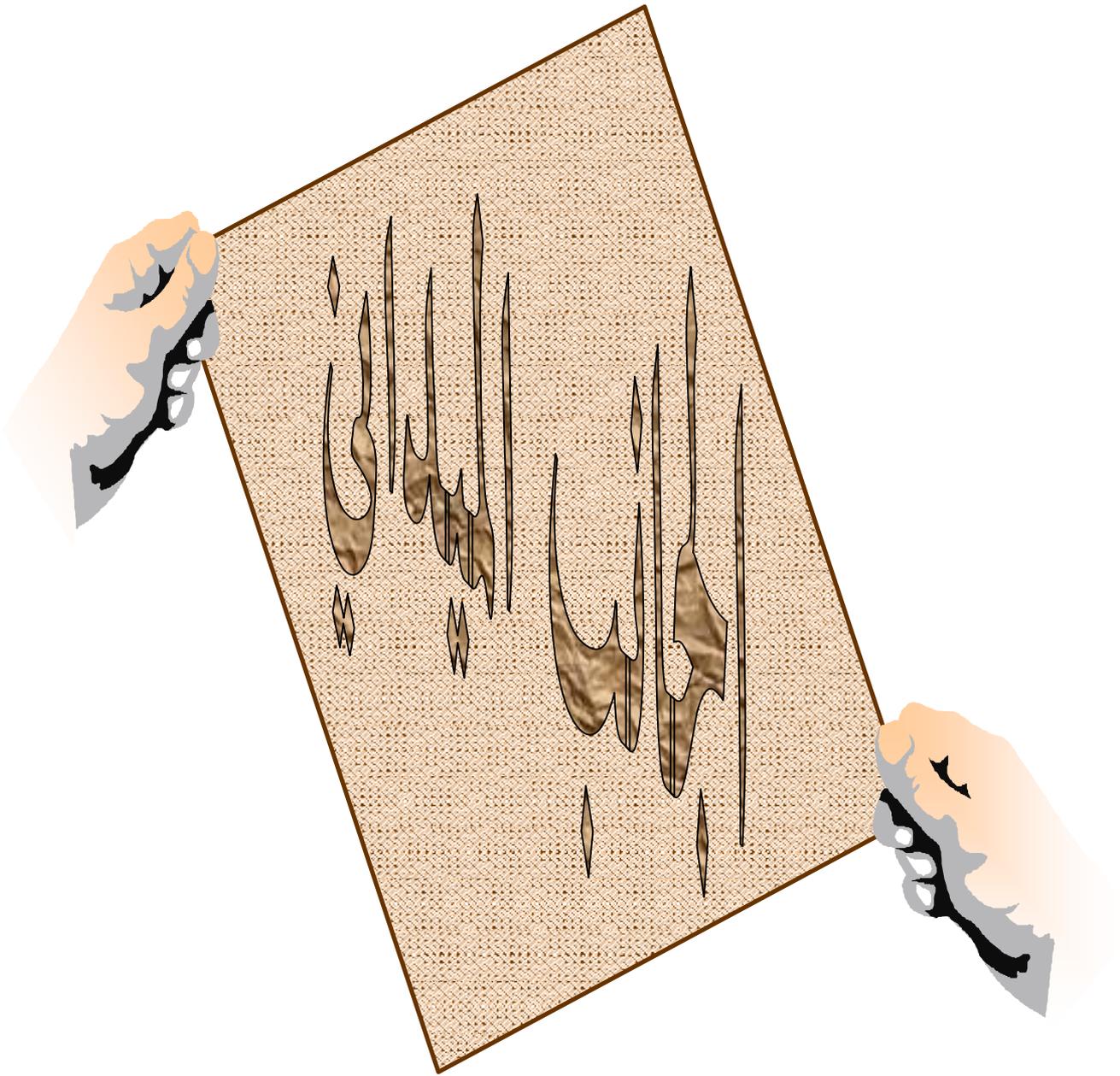
أ المغامر: هو الشخص الذي يتخذ القرار معللاً ذلك بقوى خارجية عن إرادته.

أ العقلاني: هو الشخص الذي يدرس البدائل في الموقف ليختار القرار المناسب.

أ المراوغ: هو المتهرب من القرار الذي يماطل حتى لا يصبح الوقت غي مناسب لاتخاذ القرار.

ويرى **حمدي الفرماوي** أن هذا التصنيف لـ: **ويذر** يقوم على أساس متغيرات هي في حقيقتها أبعاد لأساليب معرفية، كبعد الاندفاع بالنسبة للشخص المندفع في اتخاذ القرار وبعد التروي بالنسبة للعقلاني والمتسرع مع الدقة بالنسبة للمغامر، والمتباطيء مع عدم الدقة بالنسبة للمتردد وكذا المراوغ. (13، 121-122)

ولكن هذه مجرد فروض قد تحتاج إلى دلائل تجريبية ودراسات في هذا المجال لتأكيد أو تفنيدها.



الفصل الخامس
إجراءات الدراسة
الميدانية
أولاً: منهج البحث
ثانياً: أدوات البحث
ثالثاً: وصف عينة البحث
رابعاً: خطوات تشخيص
العينة

أولا/منهج البحث:

المنهج عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة العلمية؛ أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، ويعف بأنه فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين. والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع، ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية. (43،32)

وطبيعة هذه الدراسة تقتضي ضرورة إتباع المنهج الوصفي الذي يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (Fraenkle et Wallen, 1993). (252،22)

ثانيا/ أدوات البحث:

بهدف توفير أكبر قدر من الموضوعية والدقة في هذه الدراسة وبغرض إرساء دعائمها لتحقيق درجة مناسبة من اليقين العلمي، اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات صنفت حسب هدف استخدامها إلى:

1. اختبار تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

1.أ/التعريف بالاختبار:

اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد(في مجال الإعاقة السمعية والعادين) من إعداد محمد النوبي محمد علي، وهو يشتمل على ثلاثة صور كل صورة تحتوي ثلاثة أبعاد؛ الصورة الأسرية تحتوي على (24) عبارة والصورة المدرسية على (24) عبارة، بينما تحتوي صورة الطفل المصورة على (36) رسم وصورة. . (أنظر الملحق رقم:01)

2.ب/ كيفية تطبيق الاختبار ونوع الاستجابة وكيفية التصحيح:

2.ب1/ كيفية تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بالاجتماع مع المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصف الرابع الابتدائي بكل من مدرسة: العمري معجوج، فطيمة جغروري، وطارق بن زياد بالتعاون مع مدراء هذه المدارس، حيث قامت الباحثة بتوضيح هدف البحث وأهميته وكيفية التعرف على التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، وأهم خصائصهم، وطلب إلى كل معلم تحديد أسماء تلاميذ فصله الذين يتصفون باضطراب الانتباه فرط النشاط .

2.ب2/ نوع الاستجابة وكيفية التصحيح: (15، 08)

تندرج طريقة الاستجابة والتصحيح لاختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (الصورة الأسرية والمدرسية) إلى ثلاث استجابات: الأولى يحصل من خلالها المفحوص على ثلاث درجات والثانية على درجتان والثالثة على درجة واحدة. (أنظر الملحق رقم: 02)

أما صورة الطفل المصورة للاختبار فقد تم ترتيب رسومات البعد الأول الخاص "بنقص الانتباه" أولاً والذي يحمل أربعة رسومات لاختيار الرسم المتطابق أو المشابه مع الرسم الأول، ثم يشير النمط (أ) الخاص "بالنشاط الزائد" والذي تنقسم استجاباته لثلاث استجابات تتضح من خلاله، ثم يشير النمط (ب) "للاندفاعية" والذي تنقسم استجاباته لخمس صور يطلب التعرف على الصور المختلفة من الأشكال الخمسة.

أما طريقة الاستجابة والتصحيح لاختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للبعد الأول: نقص الانتباه، فيحصل المفحوص على درجة واحدة عندما يختار الرسم المتشابه ويحصل على صفر عندما يختار إجابة خاطئة.

بينما تندرج طريقة الاستجابة والتصحيح لاختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط (صورة الطفل المصورة) الزائد للبعد الثاني: (أ) النشاط الزائد إلى ثلاث استجابات؛ الأولى يحصل من خلالها المفحوص على ثلاث درجات والثانية على درجتان والثالثة على درجة واحدة.

و طريقة الاستجابة والتصحيح لاختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للبعد الثاني: (ب) الاندفاعية فيحصل المفحوص على درجة واحدة عندما يختار الرسم المتشابه ويحصل على صفر عندما يختار إجابة خاطئة. (أنظر الملحق رقم: 03)

2. ج/ خصائص الاختبار السيكومترية:

2. ج1/ صدق الاختبار في البيئة العربية: (10،15-12)

قام معد الاختبار بإجراء تطبيق له بصورته الأولية للصورة الأسرية والمدرسية ولصورة الطفل المصورة على عينة مكونة من (650) تلميذ وتلميذة من مدارس الصم وضعاف السمع (من الصف الأول إلى السابع الابتدائي) والعاديين (من الصف الأول إلى الخامس الابتدائي) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) عاما، وذلك لدراسة صدق وثبات الاختبار:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة أو صورة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة أو الصورة، وقد تراوحت معاملات الارتباط للصورة الأسرية ما بين (0.74-0.32)، وللصورة المدرسية ما بين (0.78-0.33)، وللصورة الطفل المصورة ما بين (0.36-0.80).

الصدق المنطقي (الختوى):

ويدل الصدق المنطقي على ملائمة الاختبار لما يقيسه، ولذا فقد تمت صياغة أبعاد المقياس وعباراته من خلال الاعتماد على الإطار النظري و DSM IV، وكذا إطلاع معد الاختبار على عدد من اختبارات اضطراب الانتباه المصحوب وغير المصحوب بالنشاط الزائد، بالإضافة لمعايشة معد الاختبار لأفراد عينة الدراسة من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وذلك لمراعاة مناسبة العبارات والصور لقياس ما صيغت من أجله.

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (30) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة ومعلمي المدارس التي أخذت منها عينة الدراسة، وذلك لإبداء الرأي والحكم على مدى صدق مضمون العبارات والصور والرسوم الخاصة بالاختبار ومدى فعالية ما وضع لقياسه، ثم قام الباحث بتفريغ الآراء ومراعاة الملاحظات الخاصة بعبارات أو صور كل بعد وأيضا لعبارات أو صور الاختبار ككل، وكذا تم اعتبار نسبة اتفاق المحكمين على عبارات أو صور الاختبار معيارا للصدق.

صدق المحك التلازمي:

وقد تم حساب معاملات الارتباط للأبعاد المتناظرة والدرجة الكلية بين اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد " الصورة الأسرية- الصورة المدرسية- صورة الطفل المصورة " إعداد محمد النوي محمد علي (2005)، واختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد " ترجمة وتقنين: عادل عبد الله (2002)، والجدول التالي يوضح ذلك:

صورة الطفل المصورة		الصورة المدرسية			الصورة الأسرية		
النشاط الزائد/ الاندفاعية	معاملات الارتباط الأبعاد	النشاط الزائد/ الاندفاعية	نقص الانتباه	معاملات الارتباط الأبعاد	النشاط الزائد/ الاندفاعية	نقص الانتباه	معاملات الارتباط الأبعاد
0.872	0.839	0.862	0.852	نقص الانتباه	0.812	0.872	نقص الانتباه
0.872	0.872	الزائد/ الاندفاعية	الزائد/ الاندفاعية	الزائد/ الاندفاعية	0.972	0.872	الزائد/ الاندفاعية

جدول رقم (1): معاملات الارتباط بين الأبعاد بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إعداد "محمد النوي محمد علي" واختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ترجمة وتقنين: "عادل عبد الله".

2. جز/ ثبات الاختبار في البيئة العربية: (15، 09)

قام محمد النوبي محمد علي معد الاختبار بحساب ثباته بالطرق التالية:

- معامل ألفا كرونباخ.

- التجزئة النصفية (سبيرمان - براون، وجتمان).

- إعادة الاختبار.

والجدول التالي يوضح ذلك:

إعادة الاختبار	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية		معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	أبعاد المقياس
	جتمان	سبيرمان - براون		
**0.65	**0.74	**0.73	**0.73	الصورة الأسرية
**0.92	**0.90	**0.66	**0.78	نقص الانتباه المدرسية
**0.85	**0.88	**0.78	**0.64	المصورة
**0.62	**0.77	**0.86	**0.70	الأسرية
**0.78	**0.64	**0.79	**0.65	النشاط الزائد المدرسية
**0.74	**0.63	**0.74	**0.74	المصورة
**0.73	**0.92	**0.69	**0.78	الأسرية
**0.90	**0.82	**0.78	**0.79	الاندفاعية المدرسية
**0.79	**0.62	**0.85	**0.66	المصورة

** دال عند مستوى 0.01.

جدول رقم (2): معاملات ثبات اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لمعده:

محمد النوبي محمد علي.

ثبات وصدق الاختبار في عينة الدراسة الحالية:

حساب ثبات الاختبار على العينة الحالية:

استخدمت الباحثة أسلوب التجزئة النصفية (الفردى والزوجى)، فقد تم تقسيم العبارات الخاصة بالصورتين الأسرية والمدرسية إلى قسمين:

- قسم فردي يحتوي على العبارات من: 1، 3، 5، 7، 9، إلى 23.

- وقسم زوجي يحتوي على العبارات من: 2، 4، 6، 8، 10، إلى 24.

أما بالنسبة لصورة الطفل المصورة فقد تم تقسيم عباراتها إلى قسمين أيضا:

- قسم فردي يحتوي على العبارات من: 1، 3، 5، 7، 9، إلى 35.

- وقسم زوجي يحتوي على العبارات من: 2، 4، 6، 8، 10، إلى 36.

وبذلك تم الحصول على قائمتين من الدرجات في كل من الصورة المدرسية/الأسرية وصورة الطفل المصورة.

طبق الاختبار على 40 فرد من العينة الكلية ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات القسم الفردي ودرجات القسم الزوجي في كل صورة، بعدها تم تصحيح الطول بمعادلة جتمان ، وكانت النتائج كالتالي:

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية		الصورة	أبعاد الاختبار
جتمان	سبيرمان/براون		
**0.57	**0.40	الأسرية	
**0.83	**0.72	المدرسية	نقص الانتباه
**0.70	**0.55	المصورة	
**0.60	**0.43	الأسرية	النشاط الزائد
**0.58	**0.41	المدرسية	
**0.75	**0.61	المصورة	
**0.70	**0.55	الأسرية	
**0.79	**0.64	المدرسية	الاندفاعية
**0.86	**0.76	المصورة	-

** دال عند مستوى 0.01.

جدول رقم (3) معاملات ثبات اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بصوره الثلاث (الأسرية والمدرسية وصورة الطفل المصورة).

يتضح من قيم معاملات الثبات الخاصة بكل صورة من صور الاختبار الدالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهي تعطي الثقة لاستخدامه في الدراسة الحالية.

حساب صدق الاختبار على العينة الحالية:

تم حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حيث أخذت الباحثة 33 % من درجات الاختبار أعلى التوزيع 33 % من درجات الاختبار أدنى التوزيع ثم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين، وبما أن العدد الكلي للعينتين يساوي 20 فرداً، ولا استخراج عدد أفراد الثلث الأعلى أو الأدنى للتوزيع، تضرب الباحثة هذا العدد في القيمة 0.33 فتجد أنه يساوي (6.6) وعند تقريب هذا الرقم إلى رقم صحيح تختار الباحثة (7) أفراد من

المجموعة العليا و(7) من المجموعة الدنيا، وتم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، ثم حساب قيمة "ت" لاختبار دلالة الفرق بينهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

أبعاد الاختبار	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
نقص الانتباه	المجموعة العليا	17.14	1.68		
	المجموعات الدنيا	13.85	1.34	4.05	0.01**
النشاط الزائد	المجموعة العليا	33.40	0.97		
	المجموعات الدنيا	19.14	8.27	3.96	0.01**
الاندفاعية	المجموعة العليا	15.14	3.02		
	المجموعات الدنيا	3.42	1.72	8.92	0.01**

دال عند مستوى 0.01**

جدول رقم(4): يبين قيمة الفرق بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا لعينتي الدراسة في اختبار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفقرط النشاط الحركي.

من خلال الجدول رقم(4) يتبين أن قيمة"ت" دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 في أبعاد الاختبار(صورة الطفل المصورة)، ومنه الفرق بين المجموعتين فق صحيح لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة ذات الدرجات العليا، وعليه فإن هذا الاختبار استطاع أن يميز بين المجموعات ذات الدرجات العليا والمجموعات ذات الدرجات الدنيا، وبالتالي فهو صادق على عينتي الدراسة الحالية، لأنه استطاع التمييز بين أفراد العينتين(مضطربي الانتباه مفترطي النشاط والعاديين) .

2. اختبار تزاوج (مضاهاة) الأشكال المألوفة:

2.أ/ التعريف بالاختبار:

أعد هذا الاختبار في الأصل كاجان (Kagan) بهدف قياس الأسلوب المعرفي: التروي/الاندفاع، وقد قام حمدي الفرماوي بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية. يتكون الاختبار في صورته العربية من 20 مفردة (فقرة)، بالإضافة إلى فقرتين يقوم الفاحص بتدريب المفحوصين عليهما كأمثلة لطريقة الإجابة على فقرات الاختبار. تتكون كل فقرة من (معيار) وثمانية (بدائل)، حيث يطابق المعيار أحد البدائل بصورة تامة بينما تختلف البدائل السبعة الأخرى عن المعيار اختلافا جزئيا بسيطا لا يستطيع المفحوص إدراك الاختلاف للمرة الأولى ودون فحص دقيق (أنظر الملحق رقم: 04)

2.ب / كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يطلب من المفحوص تحديد الشكل الذي يطابق المعيار، ويحسب الزمن منذ أن يبدأ المفحوص تفحص البدائل حتى يصدر أول استجابة، ويطلق على هذا الزمن "زمن كمون الاستجابة". يعطى المفحوص تغذية راجعة حتى ينتقل إلى الفقرة التالية إذا كانت أول استجابة صحيحة أو يطلب منه بديلا آخر، ويظل يعطى تغذية راجعة إلى أن يصل إلى الحل الصحيح، ويسجل الزمن على ورقة الإجابة (انظر الملحق رقم: 05). ويتم حساب عدد الأخطاء في كل فقرة على حدة، ويطلق عليها (الدقة) ويتم تسجيلها على ورقة الإجابة أيضا.

2.ج/ خصائص الاختبار السيكومترية:

2.ج1/ صدق الاختبار:

قام حمدي علي الفرماوي عام 1985 باختبار صدق هذا الاختبار باستخدام صدق المحك، حيث قام بحساب معاملي الارتباط بين درجات مائة طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية لفظي لقياس الاندفاع/التروي وكل من متوسطات زمن الرجوع ومتوسطات عدد الأخطاء للطلاب والطالبات في اختبار (ت.م.أ.20)، فكان هذان المعاملان (0.24 و 0.68) بمستوى دلالة 0.01 في الحالتين. (13، 155)

كما قام أيضا بحساب معاملي الارتباط بين تقديرات معلمين لطلابهم في الاندفاع/التروي ومتوسطات زمن كمون الاستجابة ومتوسطات عدد الأخطاء في اختبار (ت.م.أ.20)، فكان هذان المعاملان هما (0.21 و 0.56) بمستوى دلالة 0.01 و 0.001 على الترتيب.

وقامت فاطمة حلمي عام 1986 بإعادة الإجراءات الأولى لحمدي الفرماوي على عينة قوامها خمسين طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية، فحصلت على معاملي ارتباط قدرهما (0.33 و 0.12) بمستوى دلالة 0.01 و 0.05 على الترتيب.

2.2/ ثبات الاختبار:

يذكر حمدي علي الفرماوي عن ثبات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت.م.أ.20) أن معاملي ثبات زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء بطريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها مائة طالب وطالبة هما (0.85 و 0.68) على الترتيب بمستوى دلالة 0.01 في الحالتين، وكان الفاصل الزمني بين مرقي التطبيق 17 يوما، كما قامت فاطمة حلمي عام 1986 بنفس الإجراءات على عينة قوامها خمسين طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية فحصلت على معاملي ثبات قدرهما (0.79 و 0.87) على الترتيب بمستوى دلالة 0.01 في الحالتين. (13، 155)

وقد اقتضت الباحثة على هذه الشروط السيكومترية في البيئة العربية لأن اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت.م.أ.20) من الاختبارات الفردية الموقوتة، ويستغرق من ثلاثين إلى خمسة وأربعين دقيقة، هذا فضلا عن كون الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في ما يقيسه، كما أن قيم معاملي الصدق والثبات دالة إحصائيا وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام هذا الاختبار، لذلك تم اعتماد خصائصه السيكومترية السابقة.

ثالثا/عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على مجموعة من تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من مدارس مدينة باتنة والبالغ عددها ثلاث مدارس؛ في مدرستين منها يوجد فوجين في السنة الرابعة، في حين يوجد في المدرسة الثالثة أربعة أفواج في نفس السنة، وبلغ عدد الأقسام المعتمدة في البحث ثمانية أقسام.

ويتضح توزيع عدد التلاميذ ضمن أقسامهم في كل مدرسة كما هو موضح في الجدول:

عدد التلاميذ	المدرسة
118	العمرى معجوج
60	فطيمة جفروري
59	طارق بن زياد
237	مجموع التلاميذ

جدول رقم(5): يوضح مجموع التلاميذ وتوزيعهم ضمن كل مدرسة

وتم ذلك وفقا لحملة من الخطوات التي انطلقت رسميا كدراسة ميدانية ابتداء من شهر أكتوبر 2006 إلى غاية شهر فيفري 2007 من نفس السنة، وقد تم برجة حصص العمل بمعدل يومين في الأسبوع لكل مدرسة.

دوافع اختيار العينة:

قامت الباحثة باختيار مجموعة البحث من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط من مدارس مدينة باتنة، خلال العام الدراسي 2006/2007 . وقد اختيرت مجموعة البحث من بين تلاميذ الصف الرابع مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه للأسباب التالية:

A في هذا الصف يكون المعلم/ المعلمة قد تعرف على تلاميذه بالقدر الكافي، واستطاع تمييز سلوكهم، وبالتالي يسهل عليه الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالصورة المدرسية من اختيار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

A اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي يصل إلى قمة ظهوره بين الثامنة والعاشر من العمر، أي منتصف مرحلة الطفولة المتأخرة (9 - 12 سنة) وتعد هذه المرحلة مرحلة الاستقرار والثبات النفسي نسبيا، بخلاف المرحلتين السابقتين أو اللاحقة لها، ولذا فاضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في هذه الفترة يعد مشكلة تستحق الدراسة والبحث.

رابعاً/ خطوات تشخيص العينة:

يتوقف نجاح هذه الدراسة على التشخيص الدقيق للعينة، ويكون ذلك من خلال الإطلاع على اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي للحصول على المعلومات التي تسهم في تحقيق نتائج أكثر دقة وثباتاً.

وانطلاقاً من هذا المبدأ، تضمنت عملية تشخيص تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على مجموعة من الخطوات المتبعة بدقة للوصول إلى العينة النهائية من مضطربي الانتباه مفرطي النشاط والتي تمثلت فيما يلي:

1. إحالة المدرسين:

قامت الباحثة بالاجتماع مع المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصف الرابع الابتدائي بمدارس ومدراء هذه المدارس ، حيث قامت الباحثة بتوضيح هدف البحث وأهميته وكيفية التعرف على التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط، وأهم خصائصهم المتمثلة في:

أ عدم تركيز الانتباه

أ نشاط حركي زائد.

أ الاندفاعية.

وطلب إلى كل معلم تحديد أسماء تلاميذ فصله الذين يتصفون باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، وبعد ذلك قام المعلمون باختيار مجموعة من التلاميذ الذين تتوفر فيهم هذه الأعراض والذين بلغ عددهم: (ن=80).

2. تطبيق اختبار تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي:

يتضمن هذا الاختبار ثلاث صور:

? تم تطبيق الصورة المدرسية؛ والمتمثلة في استمارة خاصة تم توجيهها للمعلمين،

تتضمن مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها التلميذ في المدرسة

? بعد توجيه الصورة الأسرية للمعلمين، تم توجيه استمارة خاصة بالأولياء تتمثل في

مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها التلميذ في المنزل.

? وبعد تطبيق الصوتين (الأسرية والمدرسية) واستبعاد الحالات التي رفض الأولياء

الإجابة عن الاستمارة الموجهة إليهم، كما تم استبعاد 4 تلاميذ بسبب تحويلهم إلى

مدارس أخرى وكذا التلاميذ الذين يفوق سنهم 12 سنة؛ باعتبار الدراسة الحالية موجهة لتلاميذ الصف الرابع (مرحلة الطفولة المتأخرة: 9-12 سنة) ليصبح حجم العينة (ن=40).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تطبيق الصورتين الأسرية والمدرسية كان بهدف اختيار عينة البحث وليس التشخيص النهائي.

? قامت الباحثة بتطبيق صورة الطفل المصورة على العينة التي تم اختيارها، ليصبح حجم العينة بعد التشخيص النهائي (ن=10)، والذين تتوفر فيهم الشروط.

3. تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت.م.أ.20) لتقدير الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع):

بعد عملية التشخيص المطولة التي اعتمدت لاختيار التلاميذ الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، تم الحصول على عينة التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي النشاط فعلا؛ ممن حاولت الباحثة قدر جهدها ووفق إمكانياتها مراعاة أن تتوفر فيهم جميع شوط وأعراض هذا الاضطراب.

وبعد هذه الإجراءات تم توجيه الدراسة نحو بحث إشكاليتهما للإجابة عن تساؤلاتها والتحقق من فرضياتها عن طريق اختبار (ت.م.أ.20) الذي تم اعتماده كأداة لبحث العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع).

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة.

ثالثاً: مناقشة عامة.

رابعاً:

تهنئة و اقتراحات

أولاً/ عرض نتائج الدراسة:

في ضوء إشكالية البحث والتساؤلات التي انطلقت منها الدراسة، والفروض التي اقترحتها كحلول مؤقتة لهذه التساؤلات، اعتمد للتحقق منها على الأساليب الإحصائية التي كانت نتائجها كما سيتم عرضه بالترتيب حسب فرضيات البحث.

1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

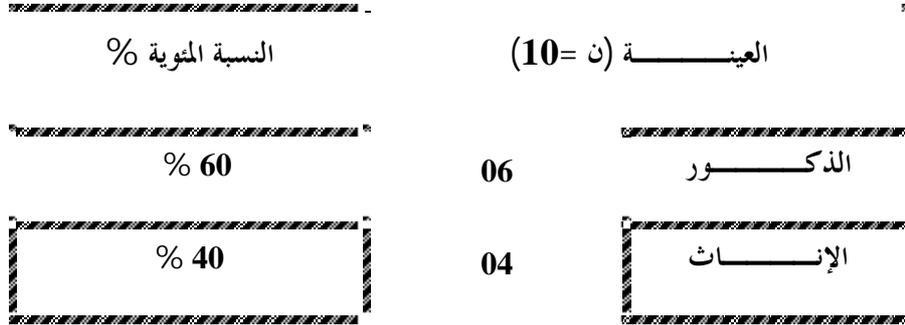
تتضح نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها: " نتوقع أن لا تتجاوز نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الجزائرية 5%" من خلال النسب المئوية.

حيث تتضح هذه النتائج من خلال الجدول التالي:

المدارس الابتدائية		العدد الإجمالي للتلاميذ		عدد الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط		النسبة %		ذكور		إناث	
فطيمة جفروري		60		02		3.33		01		50.00	
طارق بن زياد		59		03		5.08		01		66.66	
العمرى معجوج		118		05		4.23		04		20.00	

جدول رقم (6): يوضح النسب المئوية لانتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدارس الابتدائية.

من خلال هذه النتائج نجد أن النسبة المئوية لانتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدارس هي: 4.21% ، وهذه النسبة قريبة من النسبة العالمية التي تتراوح بين: 3- 5%



جدول رقم (7): يوضح الفروق بين الجنسين من أفراد عينة مضطربي الانتباه المفرط النشاط في نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط النشاط الحركي.

يتبين من نتائج الجدول رقم (7) وجود فارق واضح بين الذكور والإناث في نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط النشاط الحركي من خلال التكرارات المسجلة والتي تقدر بـ: 06 ذكور مقابل 04 إناث، وهو ما يعادل 60 % من الذكور مقابل 40 % من الإناث أي ما يقارب 01 مقابل 02 لصالح الذكور.

2. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تتضح نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها: "نتوقع وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط النشاط الحركي" من خلال استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب هذه العلاقة. وتظهر هذه النتائج بوضوح من خلال ما يوضحه الجدول التالي:

الاختبار	بيرسون	مستوى الدلالة	العينة (ن=10)
زمن الكمون - التروي/الاندفاع	0.37	غير دال	
عدد الأخطاء	0.30 -	غير دال	

جدول رقم (8): يوضح معاملات ارتباط "بيرسون" بين بعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفط النشاط الحركي.

يتضح من الجدول رقم (8) أن معاملات بيرسون غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمته في زمن الكمون (0.37) وفي عدد الأخطاء (-0.30).

3. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تتضح نتائج الفرضية الثالثة والمتمثلة في: "لا توجد فروق جوهرية في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين الجنسين من التلاميذ مضطربي الانتباه المفرط النشاط الحركي"، من خلال حساب دلالة فروق الترتيب عن طريق اختبار (Mann Whitney) ودلالته الإحصائية بالنسبة لبعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة. وتظهر هذه النتائج من خلال ما يوضحه الجدول التالي:

مستوى الدلالة	النسبة الحرجة "Z"	الاختبار		الاختبار	
		Mann Whitney "U"	خصائص العينة إناث ذكور	الاختبار	الاختبار
غير دالة	0.21-	11	4	6	التروي / زمن الكمون
غير دالة	1.71-	04	4	6	الاندفاع عدد الأخطاء

جدول رقم (9): يوضح نتائج اختبار "U" Mann Whitney لبحث دلالة الفروق بين الجنسين في بعدي اختبار تزاوج الأشكال المألوفة

يتضح من خلال الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)، إذ أشارت النسبة الحرجة في كلا البعدين أنها غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمتها في زمن الكمون (0.21-) وفي عدد الأخطاء (1.71-).

4 . عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تظهر نتائج الفرضية الرابعة والتي مفادها: "نتوقع وجود فروق جوهرية في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط الحركي والعاديين"، من خلال حساب دلالة فروق الترتيب عن طريق اختبار (Mann Whitney) ودلالته الإحصائية بالنسبة لزمان الكمون وعدد الأخطاء بين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط الحركي والعاديين. وتظهر هذه النتائج بوضوح من خلال ما يوضحه الجدول التالي:

مستوى الدلالة	Mann Whitney "U"	النسبة الحرجة "Z"	العينة		الاختبار
			عاديين (ن=10)	مضطربين (ن=10)	
غير دالة	45	0.37-	10	11	الكمون الانديفاع
غير دالة	43	0.49-	11.15	9.85	الكمون الانديفاع الأخطاء

جدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار "U" Mann Whitney لبحث دلالة الفروق بين العاديين ومضطربي الانتباه مفرطي النشاط في زمن الكمون وعدد الأخطاء.

يتضح من خلال الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين و ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)، ويتضح ذلك بدقة من خلال نتائج اختبار تراوج الأشكال المألوفة التي أشارت إلى أنه:

E لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لزمان كمون الاستجابة؛ إذ بلغت قيمة النسبة الحرجة ($Z = -0.37$)

E كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين ومضطربي الانتباه مفرطي النشاط الحركي بالنسبة لعدد الأخطاء؛ حيث بلغت ($Z = -0.49$).

ثانيا/ مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

في ضوء فروض الدراسة، ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للتحقق من هذه الفروض، وبعد استعراض نتائج الدراسة تحاول الباحثة مناقشتها وتفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة كما يلي:

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تم صياغة هذه الفرضية كالتالي: " نتوقع أن لا تتجاوز نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الابتدائية الجزائرية 5 % "

أفرزت إحصاءات النسب المئوية (%) لبحث نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدارس الجزائرية نتائج إيجابية أثبتت صحة هذه الفرضية، وبالتالي: النسبة المئوية لانتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدارس الابتدائية لم تتجاوز 5%، حيث بلغت: 4.21 % وهي قريبة من النسبة العالمية؛ فحسب تقديرات الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية في طبعته الرابعة (DSM-VI) تصل نسبة إصابة الأطفال بالاضطراب في المرحلة الابتدائية ما بين 3% - إلى 6% .

بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود فروق واضحة بين الجنسين في نسبة انتشار هذا الاضطراب لصالح الذكور؛ إذ بدا عدم التناسب (التجانس) واضحا ودقيقا بين الذكور والإناث من خلال النتائج التي بينتها النسب المئوية، والتي أشارت إلى أنه حوالي 2 من الذكور نجد أنثى واحدة من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات التي أجريت في مجال اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، كالتائج التي توصلت إليها دراسة أجريت في مصر وجد فيها أن مضطري الانتباه مفرطي النشاط تصل نسبتهم بين أطفال المدارس الابتدائية إلى 6.2 % باستخدام استبيان المعلم، ولكن باستخدام الأدوات الإكلينيكية انخفضت النسبة إلى 3.4 % ، وكانت نسبة الذكور إلى الإناث بالعبادة: 7-1 بينما في العينات من المجتمع كانت نسبة الذكور إلى الإناث: 3-1.

وتأتي نتائج الدراسة الحالية متفقة مع الدراسة التي أشارت إليها الباحثة في الجانب النظري؛ حيث توصلت دراسة (معتز المرسي المرسي، 1998) إلى وجود فرق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لصالح الذكور؛ حيث كانت هاتان النسبتان على الترتيب: 9.44% و4.24% ، وهذا يشير إلى أن نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث.

وتعتبر نتائج هذه الدراسات متطابقة تقريبا مع نتائج الدراسة الحالية، ولعل ما يفسر الاختلاف بين الجنسين في نسبة انتشار هذا الاضطراب هو طبيعة النمو - لا سيما فيما يخص الاختلافات العضوية بين الجنسين في هذه المهارات الحركية؛ تتمثل في ميل الذكور إلى الحركة التي تحتاج إلى القوة ومهارة وتعبير عضلي، بينما تفضل الإناث المهارات الحركية الخفيفة - وكذا التنظيم والمعالجة الدماغية للوظائف المعرفية التي تخضعان للفروق الفردية بين الجنسين.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تم صياغة الفرضية الثانية كالتالي: "تتوقع وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي".

لقد دلت نتائج تطبيق معامل الارتباط بيرسون على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع). وبما أن الفرضية الثانية تتوقع وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاضطراب والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ومن خلال ما أشارت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إليها الباحثة في الجانب النظري، ورغم ما أشارت إليه إلا أن الفرضية لم تتحقق؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى أنه توجد علاقة بين اضطراب نقص الانتباه وبعد الاندفاع.

وذلك لأن الدراسات المتعلقة بالجانب النظري التي أجريت في هذا المجال لم تستخدم كلها اختبار تزاوج الأشكال المؤلف لـ **كاجان**، كما أن معظم هذه الدراسات استخدمت عينات مختلفة من المضطربين وجماعات ضابطة لها من الفئات المضطربة الأخرى والعاديين كذلك، أدى في -حدود علم الباحثة- إلى تناقض النتائج مع بعضها البعض، الذي يجعل نتائج الدراسة الحالية مختلفة مع معظم الدراسات السابقة.

حيث كشفت نتائج شوف (Shove,1973) أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ومن بينهم مضطربي الانتباه المفرط النشاط الحركي أكثر اندفاعية من التلاميذ العاديين، وكانت هذه النتائج عكس ما هو متوقع تماما.

كذلك بينت نتائج دراسة (السيد إبراهيم السمادوني،1990) أن الأطفال ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي يتأثر أداؤهم بالفترات الزمنية المستغرقة في الأداء، كما يتأثر أداؤهم بالمشتتات الخارجية بالمقارنة مع أداء الأطفال العاديين، كما توصلت إلى أن السلوك الاندفاعي يعتبر من أهم الخصائص التي تميز ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط.

كما توصلت دراسة وولف (Wolf,1979) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ومن بينهم مضطربي الانتباه المفرط النشاط أكثر اندفاعية؛ حيث يتسم أداؤهم بسعة الاستجابة مع الوقوع في عدد كبير من الأخطاء، وهو ما يتناقض تماما مع الدراسة الحالية.

ويمكن تقرير أن نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالفرضية الثانية تتفق نوعا ما مع ما توصلت إليه دراسة (Hinds,1976) إلى عدم وجود فروق دالة في عدد الأخطاء بين المضطربين والأسوياء.

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تمت صياغة الفرضية الثالثة كالتالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين الجنسين من التلاميذ مضطربي الانتباه المفرط النشاط الحركي".

دلت نتائج تطبيق اختبار "U" Mann Whitney على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) لدى مضطربي الانتباه المفرط النشاط، وبالتالي فهذه الفرضية تحققت صحتها في كلا البعدين (زمن الكمون وعدد الأخطاء)؛ حيث:

E لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في زمن الكمون الاستجابة.

E لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عدد الأخطاء.

ما يشير إلى أن الاندفاعية لا ترتبط ارتباطا قويا باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص البيئة المحلية التي تتمثل في (المستوى الاجتماعي المناسب وكذا المستوى التعليمي والعمر) المتماثلة في هذا الجانب لدى كلا الجنسين من مضطربي الانتباه المفرط النشاط الحركي، وكوهم يعانون من نفس الصعوبات التي تتمثل في مؤشرات خاصة يواجهها أغلب المصابين بهذا الاضطراب؛ وبشأن هذه الفرضية لم يتم الحصول على دراسات سابقة لمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

ونتيجة لما تم إثباته في الفرضية السابقة من عدم وجود علاقة ارتباطية بين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع)، فإنه من المنطقي ألا يوجد اختلاف بين الجنسين من ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في بعدي هذا الأسلوب المعرفي (زمن الكمون وعدد الأخطاء) لديهم.

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تمت صياغة الفرضية الثالثة كالتالي: "نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بين مضطربي الانتباه المفرط النشاط الحركي والعاديين". وقد دلت نتائج تطبيق الأساليب الإحصائية المعتمدة لبحث دلالة الفروق بين العينتين على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المضطربين والعاديين في زمن الكمون وعدد الأخطاء. ومن الدراسات التي جاءت متناقضة تماما مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، دراسة سلفرستن (Selverstein,1991) التي كان ضمن أهدافها دراسة ما إذا كان تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم على بعض الاستراتيجيات المعرفية يؤثر في أدائهم على اختيار تزواج الأشكال المألوفة الخاص بتقدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) أم لا؟ وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم من الصف الرابع حتى السادس، تم تقسيمهم إلى مجموعة من التلاميذ مرتفعي القدرة اللغوية وأخرى منخفضة القدرة اللغوية، ومجموعة من ذوي صعوبات تعلم ويتصفون بالنشاط الزائد وعيوب الانتباه، ومجموعة ضابطة من العاديين. وقد توصل من خلال هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ويتصفون بالنشاط الزائد والعاديين في الاندفاعية لصالح ذوي صعوبات تعلم (مضطربي الانتباه المفرط النشاط الحركي).

وتفسر الباحثة نتيجة البحث الحالي المتعلقة بالفرضية الرابعة من أن الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط الحركي من الناحية الكمية لا يفرق كثيرا عن أقرانه العاديين؛ ولا يعاني من أي إعاقات مثله مثل قرينه العادي.

ثالثا/ مناقشة عامة:

من خلال ما تم عرضه من أبحاث ودراسات حول موضوع الدراسة الحالية، وما تم التوصل إليه من تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لتقدير الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) بهدف بحث العلاقة بين هذا الأخير و اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي ومن خلال التفسيرات التي وددت في كل فرض من فروض الدراسة، تم الخروج بالنتائج التالية:

1. نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الجزائرية لا تتجاوز 5 %.

2. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) واضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي.

3. لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث مضطربي الانتباه مفرطي النشاط وبعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت.م.أ.20).

4. لا توجد فروق جوهرية بين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط والعاديين في بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع).

وهذا معناه أن الفرضية الثانية والرابعة جاءتا غير متفقة مع معظم الدراسات التي تناولت اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي؛ فهناك شبه إجماع على المستوى التحريبي على أن التلاميذ ذوي نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي يميلون إلى الاندفاع في فحص وتقييم بدائل الموقف، الأمر الذي يوقعهم في الكثير من الأخطاء، إلا أن الأمر على نفس هذا المستوى التحريبي قد أتى بنقيض هذه الناحية لدى المضطربين؛ إذ أن بعضا من نتائج الدراسات تشير إلى أن هؤلاء التلاميذ لا يتسمون بالاندفاعية وأن شأنهم شأن العاديين.

ولعل هذا التناقض في نتائج الدراسات في هذا الجانب - من وجهة نظر الباحثة - يوحي بما

يلي:

~ أن هذا التناقض في النتائج يتفق وطبيعة الأطفال مضطربي الانتباه المفرطي النشاط الحركي وخصائصهم؛ إذ يشير التراث النفسي أنه هؤلاء الأطفال يمثلون مجتمعاً غني متجانس الخصائص، كما أن أسباب هذا الاضطراب ليست واحدة.

~ التوصل إلى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي 100% أمر لا يتفق وطبيعة المجال، ومن ثم فإن أي تحديد لعينة التلاميذ مضطربي الانتباه المفرطي النشاط الحركي يتضمن وجود عينات أخرى من التلاميذ من غير المضطربين.

وعليه، فإن أبرز النقاط التي تشيرها نتائج الدراسة الحالية تتمثل في أن ميل التلميذ سواء كان عادياً أو مضطرب الانتباه المفرط النشاط لأن يتبنى أسلوباً يتسم بالتروى أو الاندفاع كأسلوب مميز له لا ينشأ منعزلاً عن إطار التلميذ البيئي والسيكولوجي؛ فالبينة تشكل جزءاً مهماً في تفضيل الطفل لأسلوب بعينه، ولعل ما يفسر ذلك ميل التلميذ لأن يكون متروياً أو مندفعاً يرجع إلى دافعيته وشدة رغبته أن يوصف من قبل الآخرين بأنه هادئ؛ فالطفل الذي يتمتع برغبة كبيرة لأن يصفه الآخرون بأنه هادئ يكون متحفزاً دائماً لأن يكون متروياً في استجابته، ويزيد من هذا الأمر إذا كان يعيش في مجتمع تقوم ثقافته على معادلة التروى والترىث في التفكير وإصدار الاستجابة، مما يجعل الطفل الذي تربى في مثل هذه الثقافة المجتمعية يتبنى التروى في تفحص البدائل قبل إصدار الاستجابة، ومن هنا يصبح متروياً، و نفس الشيء ينطبق على بعد الاندفاع.

وبالتالي، فإن عدم توصل نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة بين بعدي الأسلوب المعرفي (التروى/ الاندفاع) و اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي إنما يعزى إلى طبيعة العينة المستخدمة؛ فالأمر يتطلب -من وجهة نظر الباحثة- عينة ذات حجم أكبر وأكثر تمثيلاً للمجتمع من حيث عدد المتغيرات مثل مستوى التحصيل، المستوى الاجتماعي والسن. ومنه، تبقى هذه النتائج بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة بغية الوصول إلى ضبط أكثر لهذه المتغيرات بتحسين شروط البحث وباستخدام أدوات أكثر دقة على عينة أكبر حجماً، وبالتالي الاستفادة أكثر من نتائجها.

رابعاً/ توصيات واقتراحات:

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ارتأت الباحثة تقديم بعض والاقتراحات للمهتمين بمجال علم النفس المدرسي والمعرفي التي قد يساعد التنبيه إليها على كشف الغموض الذي يسود اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفراط النشاط الحركي، ويحد من انتشاره، يمكن اختصارها في:

1. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفراط النشاط الحركي على عينات كبيرة لتحديد أبرز وأهم الأسباب الكامنة خلف هذا الاضطراب وتحديد نسبة مضطربي الانتباه مفراطي النشاط في المجتمع الجزائري.
2. ضرورة وجود السيكولوجي المدرسي في المدارس الابتدائية للكشف المبكر عن هذا الاضطراب.
3. توعية معلمي المدارس الابتدائية بتعريفهم بأهم أعراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفراط النشاط الحركي والتي قد ترجع إلى أسباب أخرى غير الأسباب الحقيقية.
4. ضرورة تدريب مضطربي الانتباه مفراطي النشاط على استراتيجيات العلاج المعرفي.
5. إن التروي في إصدار الاستجابات والأحكام النهائية إزاء المواقف الاختبارية يعد هدفاً تربوياً يجب أن يسعى المعلمون لإكسابه للتلاميذ من خلال تعويدهم على استيعاب الموقف ومحدداته واختبار فروضه قبل إصدار الاستجابة.
6. القيام بدراسات أخرى حول علاقة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفراط النشاط الحركي بالأساليب المعرفية الأخرى كالأسلوب المعرفي (الحذر/المخاطرة).
7. ضرورة القيام بدراسات نمائية لدى عينة بعينها من ذوي نقص الانتباه المصحوب بفراط النشاط الحركي على أن يتم تتبعها بالدراسة خلال مراحل عمرية مختلفة.



قائمة المراجع

- 1/ أ.د. برلاين (1993): علم النفس المعرفي (الصراع، الإثارة، حب الاستطلاع)، ترجمة: كريمان بدير، (د.ط) عالم الكتب، القاهرة.
- 2/ أحمد أحمد عواد (1998): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، (د.ط)، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- 3/ السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها)، ط(3)، سلسلة الفكر العربي، دار الفكر العربي.
- 4/ أمل الأحمد (2001): بحوث ودراسات في علم النفس، ط(1)، مؤسسة الرسالة.
- 5/ أنور محمد الشرقاوي (1992): علم النفس المعرفي المعاصر، ط(1)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 6/ (—، —) (1989): "الأساليب المعرفية في علم النفس"، العدد(11)، جويلية-أوت-سبتمبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 7/ (—، —) (1990): "الأساليب المعرفية في البحوث النفسية-بحوث التخصص والاختيار المهني"، مجلة علم النفس، العدد(16)، أكتوبر-ديسمبر، الهيئة المصرية للكتاب.
- 8/ جمال مثقال القاسم (2000): علم النفس التربوي، ط(1)، دار صفاء، عمان.
- 9/ (—، —) (2001): الاضطرابات السلوكية، ط(1)، دار صفاء، عمان.
- 10/ ديانا هيلز وروبرت هيلز (1999): العناية بالعقل والجسم، تعريب: علي الجسماني، (د.ط)، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان.
- 11/ هشام محمد الخولي (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، (د.ط)، دار الكتاب الحديثة، القاهرة.
- 12/ حمدي علي الفرماوي (1986): "الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز-دراسة نظرية-"، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 13/ (—، —) (1994): الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، (د.ط) مكتبة الأنجلو المصرية.

- 14/ مارييني ميركولينو وآخرون (2003): اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة (دليل عملي للعياديين)، ترجمة: عبد العزيز السرطاوي وآخر، ط(1)، دار القلم، دبي.
- 15/ محمد النوبي محمد علي (2005): اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (في مجال الإعاقة السمعية والعياديين)، كراسة تعليمات، ط(1)، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 16/ م. عيتاني (2006/02/26): الحركة المفرطة وصعوبة التركيز، on line: <http://www.tonbiboline.com/childcare.asp?subtopicid=1133>.
- 17/ محمد علي كامل (2003): علم النفس المدرسي (الأخصائي النفسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية)، (د.ط)، مكتبة ابن سينا، القاهرة.
- 18/ محمد علي المري محمد إسماعيل (د.س.ن.): "استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروي/الاندفاع"، (د.ط) جامعة الزقازيق، مصر.
- 19/ محمد قاسم عبد الله (1994): "مآل اضطراب نقص الانتباه وعلاجه"، مجلة الثقافة النفسية، العدد (20)، المجلد الخامس، تشرين الأول، دار النهضة العربية، بيروت.
- 20/ مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي (2005): النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب وبرامج العلاج)، (د.ط)، سلسلة إشراقات تربوية، المركز العربي للتعليم والتنمية.
- 21/ سامي ملح (2001): سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)، ط(1)، دار المسيرة، عمان.
- 22/ (—، —) (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط(2)، دار المسيرة، عمان.
- 23/ سعد رياض (2000): الاضطرابات النفسية للأطفال والمراهقين (التشخيص والوقاية والعلاج)، ط(1)، دار الكلمة، مصر.
- 24/ عادل عبد الله محمد (2004): الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، ط(1)، دار الرشاد، القاهرة.
- 25/ عبد الرحمن السويد (2005/03/15): فرط الحركة وتشتت الانتباه، on line: <http://www.weratha.com/special/psych/attention.htm>
- 26/ عبد الرحمن سليمان (1998): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، (د.ط)، جزء(1)، مكتبة زهراء شروق، القاهرة.

27/ عبد الله محمد الصبي (2005 /03/15): خطة تعديل السلوك - عجز الانتباه المصاحب للنشاط الحركي الزائد -،

on line: <http://www.gulfkids.com/or/index.php?action=show-ar&id=112>

28/ (—، —) (2005 /03/15): اضطراب الانتباه وفرط الحركة،

on line : <http://www.gulfkids.com/or/index.php?action=show-art&id=73>

29/ عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993): "العلاج السلوكي للطفل -أساليبه ونماذج علاجه"، مجلة المعرفة، ديسمبر، عالم المعرفة.

30/ عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان.

31/ عزت عبد العظيم الطويل (1999): علم النفس المعاصر، ط(1)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

32/ عمار بوحوش (1995): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

33/ فتحي محرز السيد وآخرون (1997): "الفروق بين المتروين والمدفعين في التحصيل الدراسي"، مجلة التربية، العدد(67)، نوفمبر، جامعة الأزهر.

35/ فتحي مصطفى الزيات (1995): الأسس المعرفية لتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط(1)، دار صفاء.

36/ (—، —) (1998): صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)، ط(1)، سلسلة علم النفس المعرفي.

37/ (—، —) (2001): علم النفس المعرفي، جزء(1)، ط(1)، دار النشر للجامعات، مصر.

38/ فؤاد أبو حطب (1990): القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

39/ رافع نصير الزغلول وعماد الزغلول (2003): علم النفس المعرفي، ط(1)، دار الشروق، عمان-الأردن.

40/ راضي الوقي (2003): مقدمة في علم النفس، ط(1)، دار الشروق، الأردن.

41/ رضا أحمد حافظ وآخرون (2005/03/15): فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط،

On line : <http://www.angelfire.com.ma4/reda1521/reda.htm>

42/ روبرت سولسو (1996): علم النفس المعرفي، ترجمة: محمد نجيب الصبوة وآخرون، ط(1)، دار الفكر، الكويت.

43/ خولة أحمد يحيى (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط(1)، دار الفكر.

44/ APA (1992) : **DSM III-R (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)**, Masson, Paris.

44 /**Attention**, (02/02/2006):

on line: <http://www.devintel.com/attentionnel-doughtnut-09.htm>.

45/ **Attention deficit /hyperactivity disorder(ADHD)** (18/02/2006):

on line: <http://www.mayoclinic.com/health/ADHD.htm>.

46/ B.Michel et al (2000): **L'attention**, Encyclopédie medico-chirurgicale, édition scientifique et médical, Elsevier SAS, paris

47/ Boulevard Ney (2001) : **Neuropsychologie de l'enfant**, 1^{ère} édition, Paris.

48/ Daniel Marcelli (1993) : **Psychologie de l'enfant**, 4^{ème} édition, Masson, Paris.

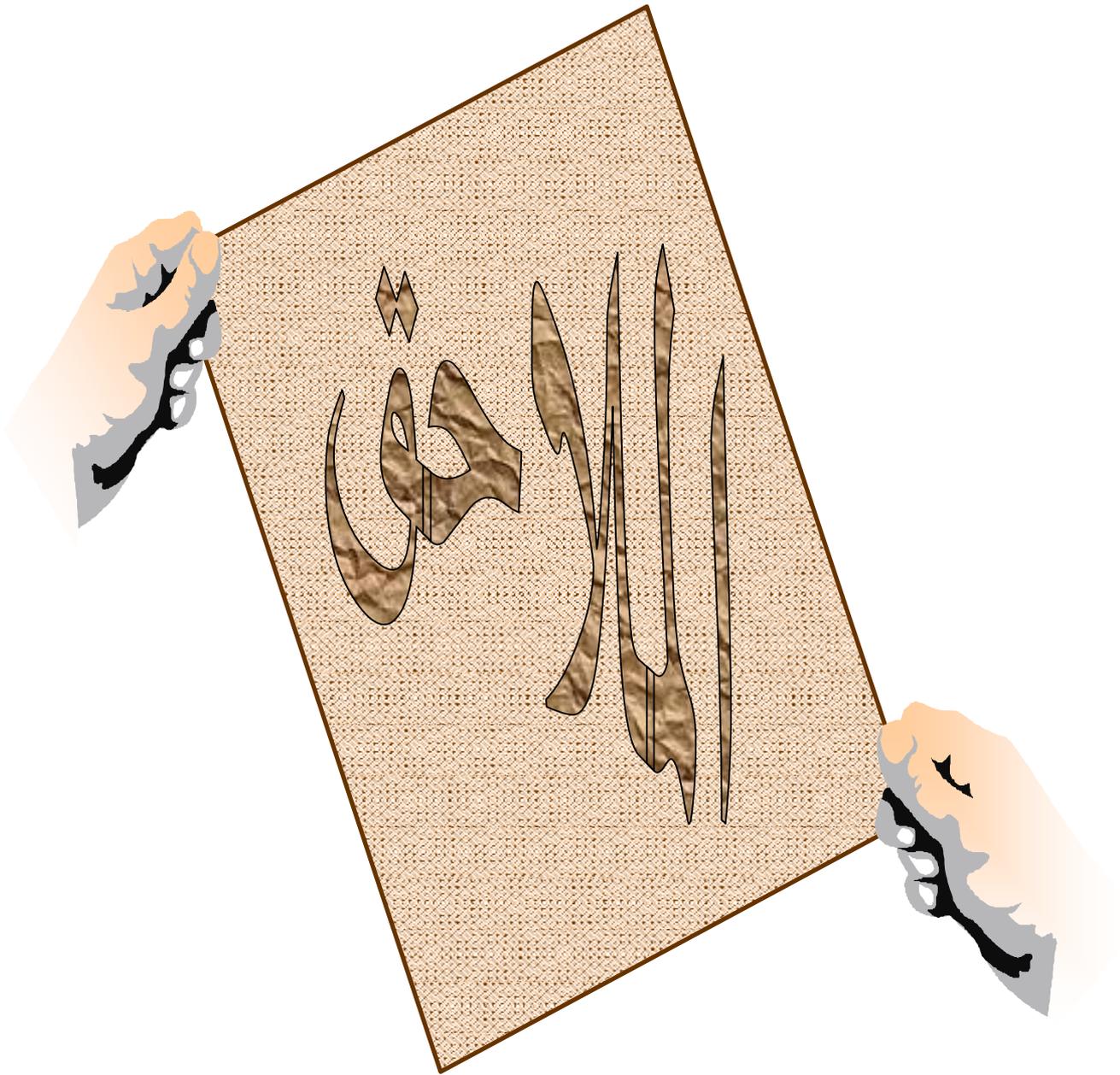
49/ Jacque Chevrier (26/02/2006) :**Style D'apprentissage- Une perspective**

historique, on line: <http://www.acelf.ca/c/revu.html/28-1/02- Jacque Chevrier.html>

50/ Jean Delay et autres (1990) : **Psychologie**, 3^{ème} édition, Masson, Paris

51/ J.P.Dumont et autre (1995) : **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent**, tome (1),Heure de France.

52/ Youliang Liu et al (26/02/2006): **Cognitive Stiles and Distance education**, on line: <http://www.westga.edu// Distance.liu23.htm>



ملحق رقم 01

اختبار اضطراب
الانتباه المصحوب
بالنشاط الزائد
(الصورة الأسرية/
الصورة المدرسية/
صورة الطفل
المصورة)

إعداد

دكتور

محمد النور، محمد

ملحق رقم 02

مفتاح تصحيح اختبار
اضطراب الانتباه
المصحوب
بالنشاط الزائد
(الصورة الأسرية/
الصورة المدرسية)

ملحق رقم 03

مفتاح تصحيح اختبار

اضطراب الانتباه

المصحوب

بالنشاط الزائد

(صورة الطفل

المصورة)

ملحق رقم 04

إختبار تزاوج
الأشكال المألوفة

ت أم 20

إعداد

دكتور

حمدي علي

الفرماوي

ملحق رقم 05
ورقة إجابة
اختبار تزاوج
الأشكال المألوفة
ت أم 20