العلاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

اعداد

د/ زينب رضا كمال الدين
مدرس بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ عليه مجدي محمود
مدرس بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس لتحديد مستوى رأس المال النفسي ودراسة علاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة قام الباحثون بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١١٥) طالباً بالمرحلة الإعدادية مقسمة على النحو التالي: (٢٥) من ذوي صعوبات التعلم، و(٢٦) من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و(٦٤) من العاديين. ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بيـــن درجات رأس المال النفسى ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد.

الكلمات المفتاحية: رأس المال النفسي، التحصيل الأكاديمي، صعوبات التعلم، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

The Relationship between Psychological Capital and Academic Achievement among Students with Learning Disabilities and Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Prepared by

Dr. Zeinab Reda Kamal ElDin
Lecturer of Special Education
Faculty of Education
Ain- Shams University

Dr. Alya Magdy Mahmoud
Lecturer of Special Education
Faculty of Education
Ain- Shams University

ABSTRACT

The current study aimed at preparing a scale for assessing Psychological Capital, and the correlation between psychological capital and academic achievement among students with learning disabilities and students with attention deficit hyperactivity disorder. To achieve this aim, the researchers developed the scale in its final form which consisted of (40) items. The scale was administered to (115) preparatory school students, divided as follows: (25) students with learning disabilities, (26) students with attention deficit hyperactivity disorder, and (64) normal students. Data was statistically analyzed. Results indicated the validity, reliability, and practicality of the scale. Results also revealed that there was a statistically significant correlation between psychological capital and academic achievement among students with learning disabilities and students with attention deficit hyperactivity disorder.

Keywords: Psychological capital; academic achievement; learning disabilities; attention deficit hyperactivity disorder

العلاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

اعداد

د/ زينب رضا كمال الدين
مدرس بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ عليه مجدي محمود
مدرس بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة:

يهدف التعليم دائما إلى تحقيق التنمية المستدامة، وذلك بإعتبار الطالب هو أداه التنمية الذي يساهم في تحقيق الطموحات التي تسعى الدولة لتحقيقها سواء كانت تلك الطموحات اقتصادية أو اجتماعية أو تعليمية من خلال الإستثمار في تثقيف العقل البشري وتطوير قدراته النفسية والعقلية والجسمية. ولن يتحقق ذلك إلا بالتركيز على الجوانب الايجابية لشخصية الطالب.

ومن هنا تتجلى أهمية رأس المال النفسي الذي يُسهم بقدر كبير وفعال في تجديد وتطوير قدرات الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وإكسابهم الثقة بالنفس، ومساعدتهم على بناء دوافع إيجابية نحو النجاح وتحقيق التفوق الأكاديمي، وتحويل المشاعر السلبية، التي قد يشعرون بها مع ازدياد المهام والأعباء الدراسية، إلى مشاعر أخرى إيجابية (Pirlo & Nikkhoo, 2016).

ورأس المال النفسي يشير إلى القدرات النفسية الإيجابية القابلة للنمو والتطوير والتي يمتلكها الطالب وتشكل رأس ماله وتتميز بالثقة اللازمة للنجاح فى المهام الصعبة والقدرة على القيام بسلوكيات ايجابية تساهم فى النجاح الأن ومستقبلاً والمثابرة تجاه تحقيق الأهداف والمرونة من خلال التعامل مع المشكلات من أجل الوصول للأهداف وتحقيق النجاح، فإن رأس المال النفسي يركز على جوانب القوة الشخصية والصفات الإيجابية لدى الطالب والتى لها تأثير فى تحسين أداؤه الأكاديمي وزيادة دافعيته نحو التعلم والشعور بالرضا عن أدائه (Hazan-Liran, 2023) .

والتقدم الأكاديمي في المراحل الدراسية المتقدمة يتطلب صحة العقل والجسد معاً، بالإضافة إلى الشعور الإيجابي للطالب والرضا عن ذاته وتقبله لها والاعتماد عليها، وأن يكون له هدف وغرض يسعى إلى تحقيقه فى الحياة من خلال توجيه أفعاله، وقدرته على إقامه علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الاخرين والعمل على استمرارها، إلى جانب مقاومة الضغوط والتحديات وهذا يجعل الطالب يشعر بالسعادة والطمأنينة النفسية. وتلك هى الغاية التي يجب أن يسعى إليها الطالب ومن خلال تحقيقها يمكنه الشعور بالبهجة والتفاؤل والرضا الذي يؤثر فيما بعد على نظرته لنفسه وللعالم المحيط به مهما كانت الصعاب والمعوقات التى تمر به (Junaid, 2024).

والطلاب ذوي صعوبات التعلم وكذلك ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون قصوراً في المهارات الأكاديمية والإجتماعية مما قد يؤثر سلباً على شعورهم باللإيجابية والكفاءة الذاتية (Putney, 2005) .

وبالتالي فإن هناك ضرورة لدراسة العلاقة بين رأس المال النفسي الإيجابي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

مشكلة الدراسة:

يعاني الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مشكلات في النواحي الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية؛ ومن ثم لا يتفاعلون ايجابياً مع الآخرين بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم والمعلمين، ويجدون صعوبة في اقامة علاقات تفاعل ناجحة مع الأقران، وفي معرفة كيفية التصرف بشكل ملائم في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتنخفض قدرتهم على حل المشكلات، ويظهرون معدلات أقل من السلوكيات المرغوبة اجتماعياً مقارنة بالعاديين، فضلاً عن أنهم يعانون سوء التوافق الاجتماعي مع الآخرين، وتنخفض لديهم مستويات تقدير الذات سواء في النواحي الاجتماعية أو الأكاديمية، وتقل ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي يصبحون عُرضة لاضطرابات القلق والانسحاب عن الآخرين (Goodwin, 2024) .

ويُعد رأس المال النفسي هو الحالة النفسية الإيجابية للفرد والقابلة للتطوير والتي تتميز بالثقة (الكفاءة الذاتية) لبذل الجهود الضرورية للنجاح فى المهام التي تتطلب التحدي، وخلق الصفة الإيجابية (التفاؤل) من أجل تحقيق النجاح فى الوقت الحاضر والمستقبل، والمثابرة تجاه تحقيق الأهداف والنجاح (الأمل)، والقدرة على تحقيق النجاح واستعاده التوازن عند التعرض للضغوط (المرونة)

.(Tayebmanesh & Saadati, 2023)

ويؤكد كل من (Jafri, 2017; Luthans, et al., 2012) على أهمية رأس المال النفسي كمورد شخصي ينظم سلوكيات وأفكار الطلاب ويبقيهم منخرطين في الأنشطة الأكاديمية. فبالنسبة للطلاب، تُعد المدرسة هي مؤسسة أساسية لديها القدرة على التأثير على مجموعة متنوعة من الطلاب من أجل تحقيق النتائج التعليمية والتربوية الإيجابية. وبالمثل، يزود رأس المال النفسي الطلاب بالحيوية ويحفز دوافعهم الجوهرية، مما يمكنهم من تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ويساعدهم على الأداء بشكل أفضل داخل المدرسة. فالحالة النفسية الإيجابية، والتي تعرف باسم رأس المال النفسي، لها أهمية بالغة بالنسبة للطلاب؛ حيث تسهم في تنمية التحصيل الأكاديمي، وتحسين المشاركة الأكاديمية للطلاب في عملية تعلمهم، وتحقيق الصحة النفسية الإيجابية.

ويأتي ذلك متماشياً مع دراسة (Li, et al., 2023) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب؛ حيث توجد عوامل شخصية واجتماعية ترتبط بنمو رأس المال النفسي لدى الطلاب مثل تقدير الذات، والدافعية، ودعم الأسرة، وعلاقات التفاعل بين الأقران. وأكدت الدراسة على أهمية الدور الجوهري الذي يلعبه رأس المال النفسي فيما يتعلق بالنتائج الأكاديمية؛ بما في ذلك الأداء الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة ، والتكيف، وتقليل الشعور بالتوتر والإرهاق، وتعزيز الدافعية للإنجاز.

ونظراً لقلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين رأس المال النفسي الإيجابي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدرسة ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب

قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد – في حدود علم الباحثين- فإن الدراسة الحالية تسعى إلى بحث تلك المتغيرات.

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التحصيل الأكاديمي ورأس المال النفسي؟
٢. إلى أي مدى توجد فروق في مستوى رأس المال النفسي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؟
٣. إلى أي مدى توجد فروق في مستوى التحصيل الأكاديمي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- قياس مستوى رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد
٢- دراسة العلاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي
٣- التحقق من وجود فروق في مستوى رأس المال النفسي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
٤- التحقق من وجود فروق في مستوى التحصيل الأكاديمي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تناول مفهوم رأس المال النفسي الذي يمثل أحد المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية؛ ومن ثم تحليل وإيضاح أبعاده وطرق قياسه، ودراسة أوجه الاستفادة منه مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٢- القاء الضوء على العلاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي.

٣- توجيه أنظار الباحثين إلى أهمية رأس المال النفسي بما قد يساعد في بناء برامج لتنمية رأس المال النفسي لدى الفئات الخاصة، ولعل هذا يعد إثراء للبحث التربوى من ناحية وبداية لمزيد من البحوث والدراسات فى هذا الميدان من ناحية أخرى لدى الفئات الخاصة بشكل عام.

ب. الأهمية التطبيقية:

١- توفير أداه لتقييم مستوى رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٢- تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في الإستفادة بنتائجها في توجيه أنظار العاملين في مجال التربية إلى أهمية رأس المال النفسي في العملية التعليمية مما يؤثر على صحة الطالب النفسية إيجابياً وإنجازه الأكاديمي.

مصطلحات الدراسة:

١- **رأس المال النفسي:** يمكن تعريفه اجرائياً بأنه " الحالة النفسية الإيجابية للطالب، التي من ملامحها التمتع بالثقة بالنفس وبالكفاءة الذاتية - بالقدر الذي يشجع الطالب على بذل الجهد اللازم لأداء المهام الأكاديمية والنجاح فيها - والتمسك بالتفاؤل، وتوقع النجاح في الحاضر والمستقبل، والسعي وراء فرص المستقبل، والقدرة على وضع أهداف محددة ووضع استراتيجيات لتحقيقها، ثم تحفيز الذات للمبادرة بأداء المهام الدراسية وبذل الجهد، والاستمرار في ذلك حتى بلوغ الأهداف، والتحلي بالمرونة والقدرة على التأقلم عند مواجهة الصعاب، ومواجهة مواقف اليأس وخيبة الأمل، وإيجاد طرق جديدة للوصول للهدف، إضافة إلى موارد أخرى كتقدير الذات والشعور بالطاقة والحيوية والتفاؤل. وجميعها عناصر أساسية للشعور بالسعادة في بيئة المدرسة والنجاح في حياة

الطالب الأكاديمية على المستويات الدراسية المختلفة." وذلك في ضوء المقياس المستخدم في الدراسة (إعداد/ زينب رضا، وعلية مجدي، ٢٠٢٤).

٢- **التحصيل الأكاديمي:** يعرف اجرائياً بأنه " معلومات توضح مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من خبرات معرفية في المواد الدراسية المختلفة، وكذلك مدى الافادة من محتويات هذه المواد الدراسية، والقدرة على استعمالها في مواقف حالية او مستقبلية، ويعد التحصيل الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر مستوى التحصيل والأداء بعوامل متعددة توجد وقت التعلم، كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم، واستفادة من نواتجه واستغلالها على نحو سليم". ويقاس من جانب المعلمين، أو من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني، وذلك بعد تجاوز الاختبارات أو الامتحانات.

٣- **صعوبات التعلم:** يمكن تعريفها اجرائيا بأنها "اضطراب يعيق عملية التعلم الطبيعية، وهذا الاضطراب يكون في العمليات التي تدخل في عملية التعلم مثل الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واستراتيجيات التعلم، مما يؤثر سلباً في قدرة الطالب على معالجة المواد اللغوية الشفوية والمكتوبة، وبالتالي قد يعاني الطالب صعوبة في القراءة أو الكتابة (الإملاء، والتعبير التحريري، والخط) أو الرياضيات أو اي من مجالات التعلم الأخرى."

٤- **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:** يعرف اجرائياً بأنه " هو حالة مشتركة من نقص الانتباه مع النشاط الزائد والاندفاعية تبدأ في مرحلة مبكرة من العمر، وغالبًا ما تستمرُّ حتى الرشد. ويتضمَّن اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط مجموعة من المشكلات المستمرة، مثل صعوبة الحفاظ على الانتباه، وفرط النشاط، والسلوك الاندفاعي، وقد يعاني الطلاب ذوو اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من تراجع الثقة بالنفس، بالإضافة إلى مشكلات في تنظيم المهام و التركيز، وضعف الأداء في المدرسة أيضًا. مما يؤثر سلباً على حياتهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم

الاجتماعية مع الآخرين، ويعوقهم عن أداء اللأنشطة المهنية والأكاديمية. وتقلُّ الأعراض في بعض الأحيان مع تقدُّم العمر. ومع ذلك، لا يتخطَّى بعض الأشخاص أعراض اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط تمامًا. لكن يُمكنهم تعلُّم الاستراتيجيات التي تساعدهم على النجاح والتقدم."

الإطار النظري:

المفهوم الأول: رأس المال النفسي Psychological Capital :-

أولاً: نشأه رأس المال النفسي:

ظهرت فكرة رأس المال النفسي من مدرسة السلوك التنظيمي الإيجابي التي تم تأسيسها في عام ٢٠٠٢، والتي تركز على تنمية قدرات الأفراد وتحسين أدائهم الفردي من خلال التدخلات الإيجابية. يُعنى السلوك التنظيمي الإيجابي بدراسة نقاط القوة لدى الموارد البشرية بشكل بنّاء، إلى جانب القدرات النفسية التي يمكن قياسها وتطويرها وإدارتها بما يساهم في تحقيق نتائج تنظيمية إيجابية، بما في ذلك تحسين الأداء. يُعرَّف رأس المال النفسي على أنه حالة نفسية إيجابية قابلة للتطوير، تتميز بامتلاك الثقة أو الكفاءة الذاتية اللازمة لبذل الجهد المطلوب لمواجهة التحديات، إلى جانب التفاؤل بالنجاح في الحاضر والمستقبل، والمثابرة لتحقيق الأهداف مع القدرة على تعديل المسارات عند الحاجة (الأمل). وعند مواجهة الصعوبات أو الأزمات، يجب التحلي بالمرونة واتخاذ مواقف أكثر مرونة للوصول إلى النجاح (Avolio, et al.,2007)

ثانياً: مفهوم رأس المال النفسي:

ويرى (الشطي ٢٠١٩) أنرأس المال النفسي عبارة عن مجموعة من الموارد النفسية والمهارات الشخصية التي تضفى معنى إيجابي على أبعاد السلوك الإنساني، لتحقيق الأهداف في شتى المناحي، وهو عبارة عن مزيج من قدرات الموارد البشرية التي تشير في هذه الدراسة إلى الحالة النفسية الإيجابية للتطور لدى الموظفين - الكفاءة الذاتية والتفاؤل والمراقبة الذاتية.

هو حالة نفسية إيجابية متقدمة للفرد، تتجلى في امتلاكه للثقة اللازمة لبذل الجهود المطلوبة للنجاح في المهام الصعبة (الكفاءة الذاتية)، والشعور بالإيجابية تجاه النجاح في

الحاضر والمستقبل (التفاؤل)، والمثابرة لتحقيق الأهداف مع القدرة على تعديل المسارات عند الضرورة (الأمل)، إضافة إلى تجاوز التحديات والعودة إلى الحالة الطبيعية أثناء السعي لتحقيق الأهداف (المرونة) (فتاح، ٢٠٢٣).

ثالثاً: مكونات رأس المال النفسي:

يتكون رأس المال النفسي من أربعة عناصر رئيسية، وهي:

١. الكفاءة الذاتية (Self-efficacy):

تشير الكفاءة الذاتية إلى القدرة التي يتمتع بها الفرد في التعامل مع المواقف المستقبلية واتخاذ المسارات الصحيحة لتنفيذ المهام. لا تقتصر الكفاءة الذاتية على امتلاك المهارات فقط، بل تشمل أيضًا القدرة على استخدام تلك المهارات بفعالية لتحقيق الأهداف المطلوبة. الكفاءة الذاتية ترتبط بمجال محدد؛ فقد يكون للفرد كفاءة عالية في مجال عمله الحالي، لكن ذلك لا يعني بالضرورة أن يمتلك نفس الكفاءة في مجالات أخرى جديدة. وفقًا لتعريف (Bandura، 1999)، يعتمد النجاح في مهمة معينة ليس فقط على المهارات التي يمتلكها الشخص، بل أيضًا على ثقته بقدرته على استغلال هذه المهارات. من هنا، تأتي أهمية بناء هذه الثقة من خلال مصادر عدة مثل الإتقان، حيث يزيد النجاح السابق من الثقة في تحقيق المهام، والتجارب غير المباشرة من خلال مراقبة نجاح الآخرين، والإقناع الذي يتمثل في دعم الآخرين وتشجيعهم، وأخيرًا ردود الأفعال العاطفية والجسدية التي يمر بها الفرد أثناء أداء مهمة ما. (فتاح ٢٠٢٣).

٢. الأمل (Hope):

يُعتبر الأمل حالة تحفيزية تعتمد على الإحساس بالنجاح المتولد من تحديد الأهداف والمسارات التي تقود لتحقيق تلك الأهداف. الأفراد الذين يتحلون بالأمل قادرون على وضع أهداف واضحة ومتابعتها بمرونة، ويعملون على تطوير مسارات متعددة للوصول إلى أهدافهم حتى في ظل وجود عقبات. وفقًا لتعريف (Snyder et al., 1991)، الأمل يتطلب قوة التوجه نحو الأهداف إلى جانب وجود خطط بديلة للتغلب على التحديات. يتجلى الأمل في قدرة الفرد على تحويل الأهداف الكبيرة إلى خطوات صغيرة قابلة للتحقيق، مما

يتيح له مراقبة تقدمه والاحتفال بالنجاحات الصغيرة التي تحفزه نحو تحقيق الهدف النهائي. كما يشمل الأمل أيضًا التحلي بالمرونة في التعامل مع العقبات والتكيف مع الظروف المتغيرة من خلال تعديل المسارات أو الأهداف عندما يكون ذلك ضروريًا. (الشطي ، ٢٠١٩).

٣. التفاؤل (Optimism):

التفاؤل هو الاعتقاد بأن النجاح ممكن في الحاضر والمستقبل، ويعني أن الفرد يرى أن الأحداث الإيجابية قد تحدث نتيجة لأفعاله وسلوكياته. الأشخاص المتفائلون ينظرون إلى الحياة نظرة إيجابية، معتقدين أن ما يقومون به سيساهم في نجاحهم. هذا التفاؤل يعزز لديهم القدرة على اتخاذ المخاطر والمضي قدمًا نحو أهدافهم بثقة. إلى جانب ذلك، يلعب التفاؤل دورًا محوريًا في تطوير القيادة الفعالة، حيث يمكن للقادة المتفائلين أن يحفزوا من حولهم ويساعدوهم في تحقيق النجاح. التفاؤل ليس فقط ميزة شخصية، بل هو قدرة يمكن تعزيزها وتنميتها، ويعتبر عنصرًا مهمًا في تحقيق نتائج إيجابية سواء على المستوى الشخصي أو المهني (سويفي، ٢٠١٧).

٤. المرونة (Resilience):

المرونة هي القدرة على مواجهة التحديات والتغلب على العقبات والصمود أمام الأزمات، والعودة إلى الحالة الطبيعية أو الأفضل منها بعد المرور بالمحن. الأشخاص الذين يتمتعون بالمرونة قادرون على التكيف مع الظروف المتغيرة وتحويل التحديات إلى فرص للنمو والتعلم. عند مواجهة الصعوبات، لا يستسلم الأفراد المرنون بسهولة، بل يبحثون عن طرق جديدة للتغلب على المشاكل والعودة إلى المسار الصحيح. هذه القدرة على التعافي تجعلهم أكثر استعدادًا لتحقيق النجاح على المدى الطويل، سواء في الحياة الشخصية أو المهنية. المرونة تُعتبر عنصرًا أساسيًا ضمن مكونات رأس المال النفسي لأنها تمكن الأفراد من الصمود أمام الفشل وإعادة المحاولة حتى الوصول إلى الأهداف المنشودة (فتاح، ٢٠٢٣).

رابعاً: أهمية راس المال النفسي:

يعتبر رأس المال النفسي سلوكًا إيجابيًا مدخلًا نوعيًا له تأثيرات إيجابية ملحوظة في تنمية الموارد البشرية وإدارة الأداء. حيث يساهم في تعزيز سعي الأفراد نحو تحقيق الأهداف التنظيمية، مما يؤدي إلى تحقيق أقصى استفادة من مصالحهم الشخصية، ويُحسن من التماسك والتعاون ويُحدث تغييرًا إيجابيًا في الثقافة التنظيمية (Luthans, et al., 2008).

كما أشار الشطي (٢٠١٩) إلى أهمية رأس المال النفسي في قدرته على تحقيق نتائج إيجابية مثل الالتزام التنظيمي، الفاعلية، الأداء، والرضا الوظيفي، وتأثيره على السلوكيات الإيجابية التي تعزز الفاعلية التنظيمية، بالإضافة إلى ذلك، فإن رأس المال النفسي يساعد على الابتعاد عن السلوكيات السلبية التي قد تعرقل النجاح التنظيمي.

ويؤكد سويفي (٢٠١٧) أن الإدراك المتزايد للموارد البشرية كميزة تنافسية في الاقتصاد العالمي دفع الباحثين إلى استكشاف مواضيع رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي في النظرية والبحث والتطبيق، في حين أن رأس المال النفسي، رغم أهميته كجزء من رأس المال البشري، قد تلقى إهمالًا في هذا السياق.

وترى الباحثتان أن أهمية رأس المال النفسي تظهر من خلال مساهمته في إدراك الأفراد لسلوكيات المواطنة التنظيمية ويظهر ذلك من خلال النقاط التالية:

كتركيب فردي إيجابي: يوجه رأس المال النفسي الأفراد نحو تحقيق الأهداف من خلال قدرته على إيجاد مسارات متعددة لتحقيقها. يمكن أن يكون الأفراد مبدعين ومرنين عند الحاجة، واثقين من قدراتهم، ومتفائلين بشأن المستقبل للحفاظ على التوجه الإيجابي.

دعم التفكير الإيجابي: يعزز رأس المال النفسي العلاقة بين التفكير الواسع والإيجابي، حيث تزيد التوجهات الشعورية الإيجابية من انتباه وتركيز الأفراد وأنماط تفكيرهم، مما يساهم في سلوكيات المواطنة التنظيمية كالمشاركة ومساعدة الزملاء.

خامساً: أبعاد رأس المال النفسي:

أشار(Luthans, et al., 2008) إلى أن أبعاد رأس المال النفسي يتضمن أربعة أبعاد أساسية:

أ- **الأمل**: يُعرف الأمل بكونه القدرة والرغبة في تحقيق الأهداف التنظيمية، مع القدرة على إعادة توجيه المسارات للوصول إلى تلك الأهداف. يُعَبر عن الأمل كحالة تحفيزية إيجابية تستند إلى إدراك الأفراد للنجاح، ويتضمن طاقتين رئيسيتين: قوة الإرادة لتحقيق الأهداف، وقوة المسار التي تشمل التخطيط لتحقيق هذه الأهداف.

ب- **الكفاءة الذاتية:** تشير الكفاءة الذاتية إلى الثقة في القدرة على تعبئة الدوافع والموارد اللازمة لتنفيذ مهمة معينة بنجاح ضمن سياق معرفي معين. وهي مبنية على النظرية المعرفية الاجتماعية، وتشمل مصادر معروفة للتنمية الفعالة مثل إتقان العمل، التعلم بالإنابة، الإقناع الاجتماعي، والإثارة النفسية أو الفسيولوجية.

ج- التفاؤل: يُستخدم التفاؤل كأداة تفسيرية لفهم الأحداث. يُعَرف المتفائلون بأنهم ينسبون الأحداث الإيجابية إلى خصائص داخلية ومستقرة، بينما يُنظر إلى الأحداث السلبية كعوامل خارجية ومؤقتة. المتفائلون يتوقعون حدوث أشياء جيدة لهم، بينما المتشائمون يتوقعون حدوث أشياء سيئة.

د- المرونة: تُعرَف المرونة بقدرة الأفراد على العودة إلى حالتهم الطبيعية أو الحفاظ على التماسك بعد مواجهة ظروف صعبة، مثل الفشل أو التغيرات الإيجابية كالتعيينات الجديدة. تمكّن المرونة الأفراد من التكيف مع التغيير والحفاظ على الاستقرار الانفعالي خلال الأوقات الصعبة.

المفهوم الثاني: اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder):

يُعد الانتباه من العمليات العقلية الأساسية التي تساهم بشكل كبير في التطور المعرفي للفرد؛ حيث يمكنه من خلالها تمييز المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتشكيل العادات السلوكية الصحيحة، مما يعزز قدرته على التكيف مع

بيئته. وينقسم الانتباه حسب مصدر الاستقبال إلى انتباه سمعي، بصري، شمي، لمسي، وتذوقي لذلك يُطلق على الانتباه الذي يحدث عبر حاسة السمع "الانتباه السمعي"، وعلى الانتباه الذي يتم عبر حاسة البصر "الانتباه البصري"، وهكذا بالنسبة لبقية الحواس الأخرى، ويمكن أن تحدث عملية الانتباه من خلال حاسة واحدة فقط مثل عملية الانتباه البصرى للصور والتماثيل ، كما يمكن أن تشترك أكثر من حاسة في عملية الانتباه لمثير معين ، كما يحدث مثلاً عند مشاهدة الفرد المباراة كرة قدم حيث تكون هناك عملية انتباه بصرى لتنقلات الكرة وتحركات اللاعبين، كما يكون هناك أيضاً انتباه سمعى لتعليق المذيع على المباراة. (أحمد، ٢٠٠٥)

أولاً: مفهوم اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

يُعرّف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس (DSM-5)، اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) كنمط مستمر من عدم الانتباه و/أو فرط النشاط والاندفاعية الذي يتداخل مع الأداء أو التطور، يجب أن تظهر الأعراض قبل سن ١٢ عاماً، وأن تحدث في بيئتين أو أكثر (مثل المنزل، المدرسة، أو العمل)، وأن تؤثر سلباً على الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي أو الوظيفي. ولا يمكن تفسير الأعراض بشكل أفضل من خلال اضطراب نفسي آخر."(APA,2013)

يعرف الشخص (٢٠١٠، ص، ٤٦) اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأنه حالة تصيب الطلاب قبل سن السابعة، تتسم بعدم القدرة على الانتباه، الاندفاعية، وزيادة النشاط الحركي، وهو حالة تتميز بعدم القدرة على التركيز لفترات طويلة، مصحوبة بصعوبة في ضبط النفس وصعوبات في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الأهل والمعلمين والزملاء، وإظهار سلوكيات غير منظمة ويتسبب هذا الاضطراب في تأثيرات سلبية مستمرة على الأداء الأكاديمي والحياة الاجتماعية للطفل.

والطفل ذا النشاط الزائد هو " الطفل الذى يعانى من ارتفاع مستوى النشاط الحركى بصورة غير مقبولة وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وعدم القدرة على ضبط

النفس (الاندفاعية) وعدم القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أقرانه ومدرسيه " (الشخص ،١٩٨٥).

ثانياً: الأعراض المرتبطة باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) يتم تقديمها كما يلي:

١- **الاعراض الأساسية:** والتي تتضمن المحكات التشخيصية لهذا الاضطراب وتتمثل فيما يلي:

أولاً: قصور الانتباه:

تتمثل في تشتت الانتباه بسهولة (القابلية للتشتت)، عدم القدرة على إتمام المهام التي بدأها الطفل، وظهور علامات عدم الاستماع وعدم الاكتراث، وصعوبة في التركيز على المهام التي تتطلب الانتباه لفترة زمنية مناسبة، وصعوبة في الاستمرار في الأنشطة المخصصة مثل اللعب، وعدم الانتباه للتفاصيل وكثرة الأخطاء في الواجبات أو المهام، وغالباً ما يبدو غير مصغٍ عند الحديث إليه وعدم اتباع التعليمات المطلوبة، ويجد صعوبة في تنظيم الأنشطة المطلوبة منه، ويتجنب الأعمال التي تتطلب تركيزاً طويلاً.

ثانياً: فرط الحركة:

وتتمثل أعراض فرط الحركة في كثرة الحركة غير الهادفة، والتحدث المفرط دون توقف أو تعب، وعدم القدرة على البقاء في مكان واحد، وإحداث الفوضى والضجيج، وعدم الاستقرار في مكان محدد لفترة طويلة، والميل إلى الأنشطة التي تتطلب مجهودًا بدنيًا كبيرًا، والشعور بالقلق المفرط، وإرهاق الآخرين بكثرة الأنشطة، ومخالفة التعليمات والأنظمة.

ثالثاً: الاندفاعية:

أما أعراض الاندفاعية فتظهر في الأفعال المتسرعة التي تتم في اللحظة دون تفكير مسبق، والتي قد تنطوي على مخاطر عالية لإلحاق الأذى بالفرد (مثل الاندفاع لعبور الطريق دون النظر)، ونقص الصبر، والرغبة في الحصول على المكافآت فورًا، وعدم

القدرة على تأجيل الإشباع، والتدخل المفرط في شؤون الآخرين من خلال مقاطعتهم، واتخاذ قرارات هامة دون التفكير في العواقب البعيدة المدى.

٢- **الأعراض الثانوية**: تتمثل في وجود دلائل إضافية تؤكد وجود هذا الاضطراب، ومنها: قصور في مهارات الحياة اليومية، مثل ظهور الاكتئاب، الغضب، الشعور بعدم الرضا عن الذات، ضعف الثقة بالنفس، انخفاض تقدير الذات، ضعف الاستقرار العاطفي، مشاكل النوم، عدم الرضا عن العلاقات الشخصية، وعدم القدرة على ملاحظة الأخطاء أو التعلم منها، وانخفاض جودة الحياة.

ثالثاً: الأسباب والعوامل المؤدية لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

هناك مجموعة من الأسباب التي قد تقف خلف اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وقد اختلف الباحثون في تحديد تلك الأسباب ، حيث يرى البعض أنه يرجع لأسباب عضوية، وغالباً ينتمي هؤلاء إلى فئة الأطباء نظراً لأنه تُعرض عليهم حالات إصابات المخ التي تصاحبها أعراض النشاط الزائد الناتجة عن تلف بخلايا المخ أو أغشيته ويرى آخرون أن النشاط الزائد يرجع لأسباب بيئية؛ في حين اتجه علماء النفس والسلوك إلى الأسباب الاجتماعية والنفسية حيث ترجع إليها معظم حالات النشاط الزائد لدى جميع الطلاب، سواء العاديين أو ذوي الإعاقة (Canu, et al.,2020) . وبصورة عامة يمكن توضيح تلك الأسباب فيما يلي:

يرى كلاً من (Wong, et al.,2024) و (Chen, et al., 2024)، و et al., (Vacher, 2022) أن من أهم الأسباب المؤدية إلى حدوث اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ما يلي:

١- العوامل الوراثية:

تلعب العوامل الوراثية دوراً مباشراً في انتقال المورثات المسؤولة عن الانتباه من الآباء إلى الأبناء، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل مورثات تتسبب في تشوهات تكوينية تؤدي إلى تلف بعض خلايا وأنسجة المخ، مما يسبب ضعفًا في المراكز المسؤولة

عن الانتباه والتركيز. وأظهرت الدراسات الحديثة أن حوالي ٥٠٪ من المصابين بهذا الاضطراب يكون لديهم أفراد في أسرهم يعانون من نفس الاضطراب أيضًا.

٢- العوامل البيولوجية:

أما العوامل البيولوجية فتشمل خللاً في المراكز المسؤولة عن عملية الانتباه في المخ، واختلال التوازن الكيميائي في الناقلات العصبية، وضعف النمو العقلي الذي يؤثر على كفاءة الانتباه، وتأخر نضج المخ مما يتسبب في وجود فجوة بين العمر الزمني والعمر العقلي للفرد، وتلف المخ الناتج عن حادثة أو عدوى ميكروبية أو فيروسية، أو التسمم بمادة الرصاص، أو نقص الأكسجين قبل أو أثناء الولادة.

٣- العوامل البيئية:

فيما يخص العوامل البيئية، فهي تشمل بعض المشكلات الصحية التي قد تحدث أثناء فترة الحمل، مثل تعرض الأم الحامل للأشعة أو تناولها الكحوليات أو المخدرات أو بعض العقاقير الطبية أو إصابتها بأمراض معدية كالحصبة الألمانية، وكذلك تعرض الأم لحوادث أثناء الولادة قد تؤدي إلى إصابة رأس الطفل، وإصابة رأس الطفل بعد الولادة نتيجة التعرض لحادث أو الارتطام أو السقوط من أماكن مرتفعة.

رابعاً: تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة المعدلة يتضمن تصنيف هذا الاضطراب إلى ثلاثة أنماط، مع وضع معايير لتشخيص كل نمط، كما يلي:

أولاً): يجب توفر أحد الأنماط التالية:

١. **نمط قصور الانتباه (Inattention):** لتشخيص هذا النمط، يجب أن تظهر أعراض قصور الانتباه لمدة سنة أو أكثر، وأن تستمر هذه الأعراض لمدة لا تقل عن ستة أشهر بشكل يجعل الفرد غير قادر على التكيف مع مستوى نموه.

٢. **نمط النشاط الزائد - الاندفاعية (Hyperactivity Impulsivity)**: لتشخيص هذا النمط، ينبغي أن تكون هناك أعراض نشاط زائد واندفاعية لمدة سنة أو أكثر،

تستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر وتؤثر على قدرة الفرد على التكيف بما يتناسب مع مستوى نموه.

٣. نمط الأعراض المركبة (النمط المختلط) (Combined criteria type):

لتشخيص هذا النمط، يجب أن تكون هناك أعراض قصور الانتباه وأعراض نشاط زائد - اندفاعية لمدة سنة على الأقل لكل منهما، وتستمر هذه الأعراض لمدة لا تقل عن ستة أشهر.

ثانياً): يجب أن تظهر أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قبل عمر سبع سنوات (البحيري، ٢٠١٤، ٣٦٥).

خامساً: سمات الطلاب ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

أ) السمات المعرفية:

يؤثر تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على العمليات المعرفية لدى الأفراد المصابين بهذا الاضطراب حيث يظهر بوضوح في تأثيره على الذاكرة العاملة وتنظيم استقبال وإدراك المثيرات، هؤلاء الأفراد يعانون من صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها في الذاكرة لفترة زمنية قصيرة واسترجاعها عند الحاجة، مما يؤدي إلى تدني مستوى الأداء الدراسي وذلك لأن الذاكرة قصيرة المدى تتطلب تكراراً أكبر للمعلومات لتسهيل الاحتفاظ بها. لذا، فإن هؤلاء الأفراد يظهرون ضعفاً في التتابع الفكري، وعمليات التجريد، واكتساب المفاهيم (الزراد ،٢٠٠٢: ٤٣).

ب) السمات الاجتماعية:

يعاني الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من مجموعة من السلوكيات الاجتماعية غير المرغوب فيها تشمل هذه السلوكيات صعوبة في التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات جيدة مع الزملاء والإخوة، بالإضافة إلى التصرفات العدوانية والصراخ، والانسحاب والنبذ، وكثرة الحديث أو الثرثرة، ومقاطعة الآخرين أثناء الحديث، كما يعانون من نقص في القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ويظهرون معدلات مرتفعة من السلوكيات غير المناسبة مثل السرقة والغش والتخريب، مما يؤثر على قدرتهم

على التواصل الفعّال مع من حولهم، ويعاني الطلاب المصابون باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط (ADHD) غالباً من ضعف في وظائفهم الاجتماعية، ما ينعكس في تحديات التكيف الاجتماعي مثل زيادة معدلات رفض الأقران وصعوبة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية مع الأصدقاء. بالإضافة إلى ذلك، وقد أوضحت بعض الدراسات إلى أن ضعف الوظيفة الاجتماعية قد يؤدي إلى مشاكل أسرية، مما يزيد من التوتر في المنزل ويزيد من احتمالية حدوث اضطرابات نفسية لدى الآباء. تؤدي هذه التأثيرات النفسية والاجتماعية السلبية على أفراد الأسرة إلى مستويات عالية من الضغط النفسي ويعاني الآباء الذين لديهم أطفال مصابين بـ ADHD من مستويات مرتفعة من القلق في مجالات متعددة، بسبب العلاقة غير السوية بين الضغط الناتج عن الأبوة وتفاعلات الوالدين والطفل. تربية الطلاب المصابين بـ ADHD تكون مرهقة للغاية، مما يتطلب جهداً وضغطاً كبيرين من الآباء، في الوقت الذي يكون فيه الطلاب أكثر ميلاً للتصرف باندفاع والتأثر عاطفياً، مما قد يعيق العلاقة الجيدة مع الوالدين (Chen, et al., 2024).

ج) السمات السلوكية:

أضاف كل من مخيمر، وعلي (٢٠١٠: ٢٨٠) إلى السمات السلوكية المميزة للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كما يلي:

يظهر الأفراد المصابون باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ميلاً لمجادلة الكبار وعدم الاستماع لتوجيهاتهم. هذه السلوكيات تؤدي إلى التوتر والنزاعات المستمرة بين هؤلاء الأفراد والمحيطين بهم، مما يعوق التفاعل الفعّال مع الأسرة والمعلمين ، و غالباً ما يتجاهل هؤلاء الأفراد القوانين والقواعد الاجتماعية، ويقومون بأعمال مرفوضة مثل الشجار المتكرر مع الآخرين، مما يعكس عدم قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم وسلوكياتهم، ويتجلى في بعض الحالات السلوك العدواني مثل إيذاء الحيوانات، واستخدام الأسلحة والأدوات لإلحاق الأذى بالآخرين. كما قد يشتمل السلوك على السرقة والغياب المتكرر من المدرسة، مما يعكس نقصاً في الوعي بالمسؤوليات والتبعات الاجتماعية، و يظهر بعض الأفراد المصابين بهذا الاضطراب ميلاً للهروب من المنزل، بالإضافة إلى

إهمال النظافة والمظهر الخارجي، مما يعكس ضعفاً في القدرة على العناية بالنفس وإدارة الأمور اليومية وكذلك يتسم هؤلاء الأفراد بالتسرع والاندفاعية، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مدروسة والتصرف بطريقة غير مناسبة في مختلف المواقف.

د) السمات الانفعالية والنفسية:

يعاني الأفراد المصابون باضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من مجموعة من الاضطرابات النفسية والانفعالية التي تؤثر بشكل كبير على حياتهم اليومية. غالباً ما يظهرون علامات الاكتئاب والتوتر والقلق، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل بشكل إيجابي مع بيئتهم. بالإضافة إلى ذلك، يميلون إلى الانطواء والسلبية، ويعانون من نقص الثقة بالنفس وفقدان الإحساس بالأمان. قد تظهر عليهم تقلبات مزاجية شديدة، ولا تتوافق أفعالهم الاجتماعية أو استجاباتهم مع الأحداث أو المثيرات المحيطة بهم وتشمل معاناتهم أيضاً صعوبة في التعبير عن عواطفهم الخاصة، مثل السعادة والدهشة والحزن والخوف والاشمئزاز، مما يعوق قدرتهم على التواصل الفعّال مع الآخرين. كما يعاني هؤلاء الأفراد من تدني تقدير الذات، مما يؤثر على قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة. يُلاحظ أيضاً أنهم غير ناضجين انفعاليًا، حيث تتميز انفعالاتهم بالتقلب وعدم الاستقرار، مما يزيد من تعقيد تعاملهم مع المواقف الاجتماعية والانفعالية لذا تتطلب هذه التحديات استراتيجيات دعم وتدخل متكامل لتعزيز القدرة على التعبير عن المشاعر، وبناء الثقة بالنفس، وتحسين التفاعل الاجتماعي، لتحقيق جودة حياة أفضل لهؤلاء الأفراد. (إسماعيل ،٢٠١٢).

سادساً: رأس المال النفسي والطلاب ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

بالرغم من أن العديد من الدراسات أكدت أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) يظهرون مستويات منخفضة من الدعم النفسي الإيجابي، إلا أن التركيز لم يُمنح بشكل كافٍ لرأس المال النفسي كعامل أساسي يُبرز فكرة أن "الكل أكبر من مجموع أجزائه" في تفسير تجربتهم التعليمية.

وتؤكد دراسة (Li & Zhang ,2024) على أهمية الاهتمام ببرامج التدخل التي تدعم تعزيز وتنمية السمات النفسية الإيجابية لدى الطلاب ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بما يسهم في خفض حدة الإضطراب لديهم.

وتوجه نظرية رأس المال النفسي نحو تعزيز السمات الإيجابية مثل الأمل، والكفاءة الذاتية والتفاؤل، والمرونة، مما يسهم في تحسين قدرة الأفراد على التعامل مع التحديات. في إطار علم النفس الإيجابي، ويركز البحث بشكل متزايد على تعزيز هذه الخصائص بدلاً من التركيز فقط على المشاعر السلبية والاضطرابات الوظيفية والضعف، وعند تطبيق هذا المفهوم على الأفراد ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يمكن أن يكون لرأس المال النفسي تأثيراً كبيراً، و يُعتبر تعزيز الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة أمراً أساسياً في تحسين إدارة أعراض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؛ حيث يساعد في تعزيز ثقة الأفراد في قدرتهم على التغلب على الصعوبات اليومية، ويشجع التركيز على هذه السمات الإيجابية الأفراد على تطوير استراتيجيات تفاعلية بناءة، مما يعزز من قدرتهم على التعامل مع التحديات المرتبطة باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بشكل أكثر فعالية (Hargrove, 2024).

المفهوم الثالث: صعوبات التعلم Learning Disabilities:-

أولا: تعريف صعوبات التعلم:

تُعرفها الكنزي (٢٠٠٧) على أنها "مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات المعرفية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الإفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية والبصرية والحركية."

ويعرفها المركز القومى لصعوبات التعلم National Center for Learning Disabilities (NCLD,2009) أنها اضطراب نيورولوجى يؤثر على قدرة المخ فى استقبال المعلومات ومعالجتها، وتخزينها، والتعامل معها. ويستخدم هذا المصطلح لوصف الصعوبات غير المتوقعة التى يعانى منها الفرد الذى يتمتع بمستوى ذكاء عادى على الأقل

فى اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية التى تعد ضرورية للنجاح فى المدرسة، والعمل، والتكيف مع الحياة بشكل شامل، ولذلك فإن صعوبات التعلم لا تعد اضطراباً منفردًا، ولكنها تشير إلى مجموعة من الاضطرابات وهذا ما أشار اليه الدليل التشخيصي الاحصائي DSM5 عندما تحدث عن مصطلح اضطراب التعلم المحدد كتطور طبيعي لمصطلح صعوبات التعلم (Rief &Stern 2010:5).

ويمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها " مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين فى طبيعه الصعوبة أو مظهرها , يظهرون تباعداً واضحا بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلى فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية , وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الإضطراب فى وظائف نصفى المخ المعرفية والإنفعالية , ويتمتعون بمناخ ثقافى إجتماعى تعليمى معتدل , ولا يعانون من أى من الإعاقات المختلفة (العقلية , الإنفعالية , الجسمية , السمعية ، البصرية), وأيضاً لا يعانون من إضطرابات إنفعالية حادة أو اعتلال صحى ,وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركى وقصور الإنتباة والإحساس بالدونية , ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة (عبد الواحد، ٢٠١٠:٣٥).

وعرفت اللجنة القومية الاستشارية للأطفال ذوى الاعاقة (National Advisory Committee For Handicapped Children) الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك الطلاب الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية(الانتباه، الإدراك، التذكر) التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تعبر عن نفسها في صعوبة الاستماع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم الحالات الناتجة عن الاضطرابات الإدراكية، والإصابة المخية، والخلل المخي الوظيفي، وعسر القراءة، والأفازيا النمائية، ولكنه لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة عن كلٍ من الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقة الناتجة عن العيوب البيئية (الشخص، والطنطاوي، ٢٠١١: ٩).

وصعوبات التعلم هي اضطربات نمائية تعرف أو تصنف على أنها صعوبات تعلم شديدة ومستمرة للغة المكتوبة أي عسر القراءة، وعسر الكتابة وعسر الحساب، دون وجود أية مؤشرات للإعاقة العقلية أوالإعاقات الحسية أوالتلف العصبي أوالإضطرابات النفسية الشديدة (Layes, et al.,2015) .

وقد عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) National Joint Committee on Learning Disabilities صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي (جدو ، ٢٠١٩).

والطلاب ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجة ولا يستطيعون الوصول إلى زملائهم مع استبعاد ذوي الإعاقة العقلية أوالجسمية أو السمعية أو البصرية (يوسف، و سليمان، ٢٠١٠، ص٢٧-٣٠).

تعقيب:

صعوبات التعلم : يتضمن تأخر دراسى متباين سواء فى مجال اللغة المكتوبة أو المنطوقة او مجال الرياضيات وهذا التاخر لا يعكس قدرات عقلية منخفضة حيث يتميز ذوى صعوبات التعلم بقدرات عقلية ومعرفيه متوسطه أو فوق المتوسط . ولا يعانون من اى إعاقة بصرية او سمعيه أو حسية او حرمان بيئى

ثانياً: تصنيفات صعوبات التعلم:

يتفق كل من كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٥-٦) , الزراد (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩) وزيتون (٢٠٠٣ : ١١٠) على التصنيف التالى لصعوبات التعلم:

١- صعوبات التعلم النمائية:

وهى التى تركز على العمليات العقلية الأساسية التى يحتاجها الطفل فى تحصيلة الأكاديمى وينقسم الى:

-الصعوبات الأولية : الإنتباة , الذاكرة , و الإدراك

-الصعوبات الثانوية : اللغة , والتفكير

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهى تلك المشكلات من قبل أطفال المدرسة وتتضمن (التهجى ، التعبير ، القراءة ، الحساب) (عبد الواحد، ٢٠١٠: ٤٦).

ومن الجدير بالذكر أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تُشكِّل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي. ويشار إلى أن هناك علاقة ارتباطية توافقية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية. كذلك فقد وجد أن ٩٥٪ من المعلمين يؤمنون بأن صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها في الاعتبار مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (قاسم، ٢٠١٥).

تعقيب:

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل ووالدية وأسرتة , مما يستلزم التدخل التدخل التربوى والعلاجى , وإستخدام تكنيكات الإرشاد والعلاج النفسى الملائمة بما يساهم فى تخفيف معاناة هؤلاء الطلاب.

وفي ضوء ما جاء في تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم أن صعوبات التعلم وأن صاحبها إضطراب إنفعالى وإجتماعى، فأنها لا تكون نتيجة لهذا الإضطراب مباشرة. ولكن ما لا خلاف علية أن الإضطرابات النفسية لدى البالغين ذوى صعوبات التعلم يمكن ردها إلى معاناتهم السابقة وخبراتهم غير الجيدة مع صعوبات التعلم خلال سنوات الدراسة .

<u>ويعتبر التلميذ لديه صعوبات تعلم إذا:</u>

- كان لديه تبايناً شديداً بين قدراته العقلية (الذكاء) وتحصيله الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبعة التالية:

أ – التعبير الشفهي.Oral Expression

ب – التعبير الكتابي.Written Expression

ج – فهم المسموع.Listening Comprehension

د – مهارات القراءة الأساسية.Basic Reading Skills

هـ – فهم المقروء.Reading Comprehension

و – العمليات الحسابية.Mathematics Calculation

ز – الاستدلال الرياضي.Mathematics Reasoning

- لم يحقق الإنجاز المناسب لمستوى عمره الزمني أو صفه الدراسي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبعة السابق ذكرها، عندما يدرس بطريقة ملائمة (البتال، ٢٠١٤).

ثالثاً: أسباب صعوبات التعلم:

يمكن تناول أهم العوامل التي قد تسهم في حدوث صعوبات التعلم على النحو التالي:

١- العوامل البيولوجية العصبية:

ترجع صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى قصور في أداء الجهاز العصبي المركزي تظهر في صعوبة وبطء عملية معالجة المعلومات اللغوية في الدماغ، وخاصة المعلومات المقروءة (Taylor et al., 2019:90).

كما أظهرت نتائج الدراسات والبحوث التي تهتم بدراسة تركيب المخ، وجود اختلافات في شكل تركيب المخ بين العاديين وذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية؛ فعلى سبيل المثال: هناك دليلاً على أن الطلاب الذين يعانون قصوراً في مهارات القراءة لديهم مستوى صدغي أصغر (smaller planum temporale)؛ وهو جزء من الفص الصدغي للمخ، مقارنة بالعاديين (Miller, et al., 2003).

كما أنه فيما يتعلق بنتائج الأشعة باستخدام تصوير الرنين المغناطيسي، والذي يُسهم في تحديد أي جزء من أجزاء المخ يكون نشطاً عند انخراط الفرد في أداء مهمة تعليمية معينة، أظهرت نتائج البحوث أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة وصعوبات التعلم

اللغوية يظهرون أنماطاً من نشاط المخ تختلف عن أقرانهم العاديين أثناء أداء مهام معينة؛ حيث أن نتائج بحوث الرنين المغناطيسي رصدت نشاطاً غير عادي للمخ أثناء أداء المهام التي تقيس الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية مقارنة بالعاديين، وليس أثناء المهام التي تعتمد على الفهم السمعي، وكذلك على المهام الخاصة بالتعرف المورفولوجي للكلمات في اللغة الأنجليزية (Richards, 2001; Liu et al., 2010; Rezaie et al., 2011).

٢- العوامل الوراثية:

قد تؤدي العوامل الوراثية دوراً مهماً في ظهور وتطور صعوبات التعلم اللغوية لدى الطلاب؛ حيث يُعتقد أن التاريخ الأسري لهؤلاء الطلاب يظهر حالات من اضطرابات اللغة وصعوبات القراءة (Taylor et al., 2019: 91).

٣- العوامل البيئية:

يمكن تقسيم العوامل البيئية التي قد تُسهم في حدوث صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى عوامل ما قبل الولادة، وعوامل أثناء الولادة، وعوامل ما بعد الولادة. فقد ترجع صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى عوامل ما قبل الولادة التي تؤثر سلباً على صحة الجنين مثل تعاطي الأم للمخدرات، أو ادمان الكحول، أو التدخين أثناء الحمل. بينما تتضمن عوامل أثناء الولادة نقص الأكسجين الذي قد يُسبب اصابة مخية بسيطة تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم، فضلاً عن أن نقص وزن الجنين عند الولادة يمكن أن يؤدي إلى مشكلات صحية دائمة في فترات النمو اللاحقة مما ينتج عنه قصور في الأداء الأكاديمي داخل المدرسة. أما عوامل ما بعد الولادة فقد تتضمن الاصابة بالالتهاب السحائي أو الحمى الشوكية، أو تناول بعض المواد السامة التي تحتوي على عنصر الرصاص؛ حيث تسبب تلفاً أو اصابة مخية بسيطة تؤدي إلى صعوبات تعليمية ولغوية (Taylor et al., 2019:91; Taylor, 2014: 7; Dooley, 2010).

رابعاً: محكات التعرف على ذوى صعوبات التعلـــم:

هناك عدد من المحكات التى يمكن من خلالها التعرف على الطلاب ذوى صعوبات التعلم وتميزهم عن غيرهم، وهذه المحكات هى :

أ- محك التباين أو التباعد Discrepancy Criterion:

يقصد بهذا المحك التباعد القائم بين المستوى المعرفي أو الأكاديمي للطفل والقدرة العقلية العامة، فقد يكون الطفل على درجة عادية أو عالية من الذكاء ورغم ذلك يكون مستواه المعرفي أو الأكاديمي (يوسف،٢٠١٩).

أ-١ في مرحلة ما قبل المدرسة يعتمد معيار التباين على التفاوت فى القدرات النمائية (التى تتمثل فى الانتباه والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، واللغة، والقدرة البصرية) بحيث تكون منخفضة كما تقيسها الاختبارات المعدة لذلك مثل (اختبار الينوى للمهارات النفس لغوية) بينما الذكاء عادي أو أعلى من العادي ٩٠ IQ فأكثر.

أ-٢- بينما في مرحلة المدرسة يعتمد معيار التباين على التفاوت فى القدرات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) بحيث تكون منخفضة كما تقيسها الاختبارات المعدة لذلك مثل (اختبار مايكل بيست، وبطارية صعوبات التعلم لفتحي الزيات وبطارية صعوبات التعلم لعادل عبد الله، واختبار صعوبات التعلم لأحمد عواد) بينما الذكاء عادي أو أعلى من العادي ٩٠ IQ فأكثر (فؤاد، ٢٠٢٢: ٧٥) .

ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

طبقاً لهذا المحك يتم استبعاد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية، أو مشكلات تعلم تكون ناتجة عن إعاقة عقلية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف بيئية غير ملائمة أو حرمان ثقافي أو بيئي (الصمادي، والشمالي، ٢٠١٧).

ج- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

ويعنى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات خاصة فى التعلم يحتاجون إلى برامج تدريبية تعليمية وعلاجية، تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم التعليمية الناتجة عن

وجود بعض الاضطرابات النمائية لديهم، والتى قد تمنع أو تعوق قدرة الطفل صاحب الصعوبة على التعلم، وغالباً ما تكون برامج التربية الخاصة لهؤلاء الطلاب برامج فردية تختلف نوعاً ما عما يقدم للأطفال فى الفصل العادى

(الصمادي، والشمالي، ٢٠١٧).

تعقيب:

إن اضطرابات الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم عبارة عن اضطرابان منفصلان، ولا يسبب أحدهما الآخر لكنهما غالباً ما يظهران معاً لدى نفس الشخص وقد بين كلٌ من Fletcher Barkley and Shaywtiz أن نسبة ٣٠٪ إلى ٥٠٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابات في الانتباه وفرطاً في الحركة (Shapiro & Rich, 1999:79).

وقد بين Silver (1995) أن اضطرابات الانتباه تظهر لدى الطلاب من خلال عدم قدرتهم على تركيز الانتباه على المهمة التعليمية التي يعالجونها، حيث أن فترة الانتباه لديهم لا تتجاوز بضع دقائق كما أن انتباههم يتشتت بسرعة وذلك لأنهم يستجيبون بسرعة كبيرة لأي منبه خارجي، مما يعوق استمرار انتباههم للمهمة حتى ولو كانوا واعين لأهمية تركيز انتباههم فيها. وتترافق هذه المشاكل في الانتباه بالتسرع وفرط الحركة حيث يتصف التلميذ بحركات كثيرة غير هادفة وقدرة متدنية على تحمل الإحباط ومشكلات في التنظيم الذاتي.

خامساً: رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يتسم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بدرجات متوسطة أو فوق متوسطة من الذكاء العام، إلا أن مستواهم التحصيلي منخفض مما يجعلة يشعر بالإحباط والوحدة والميل إلى العزلة والانطواء، وهذا كله ينعكس بصورة سالبة على مستواه الأكاديمي، وقد يرجع ذلك إلى سوء التوافق النفسي لدى هؤلاء الطلاب ونقص في درجة المهارات الاجتماعية وانخفاض تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، والإحساس بالعجز والدونية، وصعوبة حل

المشكلات المدرسية، وعدم الثقة بالنفس مقارنة بأقرانهم العاديين. وتضيف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (2012) مجموعة من الخصائص التي قد يتصف بها ذوو صعوبات التعلم منها: اندفاعية السلوك أو التهور Impetuousوالاستجابة غير المناسبة مع المواقف المدرسية والاجتماعية، وصعوبة الاستمرارية في أداء مهمة معينة أو سهولة تشتت الانتباه Easily Distracted, وعدم اتساق الأداء الأكاديمي Inconsistent School Performance.

ورأس المال النفسي بمكوناته الأربعة: التفاؤل، والأمل، والكفأة الذاتية والمرونة، يستهدف تحسين وزيادة الرضا عن الحياة، وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتعظيم وتعزيز أدائه في مختلف مجالات ومواقف الحياة. وتعد صعوبات التعلم من بين أهم عقبات التعليم عمقًا، ومن ثم فلا بد من مواجهتها. ورأس المال النفسي هو عبارة عن مجموعة من المشاعر النفسية الإيجابية التي تنتاب التلميذ، وتجعله يشعر بالأمل في تحقيق أهدافه، والتفاؤل تجاه المستقبل، ورفع القدرة على التحمل والعودة إلى الحالة الطبيعية في حالة التعرض لتحديات وأزمات، والقناعة بالقدرة على تجاوز تلك المشكلات (Gohel, 2012).

المفهوم الرابع: التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:

يعد التحصيل الدراسي مفهومه وأنواعه وأهميته والعوامل المؤثرة فيه من الموضوعات الهامة التي تؤثر بشكل كبير في مستوى الطالب وقدراته، وذلك من منطلق أن التحصيل الدراسي بمثابة المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلال التعرف على أسباب رسوب أو إخفاق بعض الطلاب سواء في المرحلة المدرسية أو المرحلة الجامعية.

أولاً: التعريف:

التحصيل الدراسي تربوياً هو إنجاز علمي للمادة ويقصد به بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أو الجامعة، ويحدد ذلك عن طريق إجراء بعض الاختبارات المقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معاً (سعيد،٢٠١٥).

التحصيل الدراسي هو الاكتساب أو الحصول على المعارف والمهارات بالإضافة إلى كونه مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع الطالب أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة، مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية محددة والقدرة على فهم الدروس واستيعابها (الحموي،٢٠١٠).

ثانياً: العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي:

تعتبر عملية التحصيل الدراسي عملية معقدة تتدخل فيها العديد من العوامل المختلفة، فمنها ما يتعلق بالذكاء والدافعية والإنجاز وقلق الامتحان ومركز الضبط وتدعى (عوامل نفسية)، ومنها ما يتعلق بعوامل خارجية تتمثل في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى الثقافي التي يحيط بالطالب، ويمكن تقسيم هذه العوامل إلى قسمين وهما:

أ. العوامل النفسية الداخلية:

وهي تتمثل في العوامل الداخلية التي ترتبط بتحصيل الطلاب الدراسي بالسلب أو بالإيجاب وتتمثل هذه العوامل النفسية في كل من (الذكاء، دافعية الإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات، قلق الامتحان) وهي كالتالي:

١- الذكاء:

يتفق معظم علماء النفس على العلاقة الوثيقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي في المدرسة؛ فالطلاب ذو الذكاء المرتفع يحصلون في الغالب على علامات مرتفعة ويميلون دائماً إلى الاستمرار في المدرسة لمدة أطول. وعلى النقيض يميل بعض الطلبة ذو الذكاء المنخفض إلى التقصير في العمل الصفي وإلى التسرب مبكراً من المدرسة وعدم الرغبة في الاستمرار في المدرسة (رشيد، ٢٠١٣).

٢- دافعية الإنجاز:

تُعَد دافعية الإنجاز هي القوة التي تثير وتوجه سلوك الفرد نحو عمل يرتبط بتحصيله الدراسي، كما أن ضعف الدافع أو تدني مستواه لدى الطالب قد يؤثر بالسلب على تحصيله حتى ولو كان من الطلاب الأذكياء؛ حيث تتباين

المستويات الأكاديمية التي يحققها حسب الدافع للإنجاز عند كل من الطلاب (سعيد،٢٠١٥).

٣- قلق الامتحان:

يعتبر موضوع قلق الامتحان من الموضوعات الهامة التي قد تؤثر في مستويات التحصيل الكاديمي لدى الطلاب؛ لذلك فإن الاهتمام بالتحكم في مستويات القلق لدى الطلاب وتشجيعهم على التقدم ورزيادة ثقتهم بأنفسم أمراً ضرورياً لتقدمهم في المراحل الدراسية المختلفة (رشيد، ٢٠١٣).

٤- تقدير الذات:

إن تقدير الذات يرتبط بالتحصيل الدراسي إذ يرى بعض علماء النفس أن هناك علاقة قوية بينهما؛ حيث يبدو أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالدونية وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. كما أن مفهوم الذات الإيجابي لدى الطالب يُعد ضرورة للنجاح المدرسي، وإن نقطة البداية للنجاح في مجال الدراسة والعمل تكمن في الثقة بالنفس والتقدير الجيد للذات (الهاجري،٢٠٢٤).

٥- مركز الضبط:

يشير هذا المفهوم إلى الدرجة التي يتقبل بها الطالب مسؤوليته الشخصية عما يحصل له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى أخرى لا تقع تحت سيطرته. حيث أشار بعض العلماء النفسيين مثل (روتر) أن الأفراد ذوي الاتجاهات الداخلية للتعزيز المعروفة بـ "مركز الضبط الداخلي " يعتقدون أن سلوكهم ما هو إلا نتيجة لإرادتهم وأفعالهم ومسئوولين عما يحدث لهم ، بينما يعتقد الأشخاص ذو التوجهات الخارجية للتعزيز "مركز الضبط الخارجي" أن نتاج سلوكياتهم لا يعتمد علي أفعالهم وتصرفاتهم ولكن هناك قوي أخري خارجية تسيطر علي سلوكياتهم وأفعالهم ، ومن هذه القوى (الحظ والصدفة والقدر) (عبد السميع ، ٢٠٠٦).

ب: العوامل الخارجية:

وهي تلك العوامل التي ترتبط بتحصيل الطلاب الأكاديمي سلباً وإيجاباً، حيث تتمثل هذه في كلاً من (المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمستوى الثقافي) وهي كالآتي:

١- المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

يعرف بأنه المستوى الذي يدل على المركز الاقتصادي الاجتماعي للفرد أو الجماعة. ويتحدد المستوى الاقتصادي والاجتماعي عن طريق (وظيفة الأب، ودخل الأسرة، وحجم الأسرة، وترتيب الطالب في الأسرة، والمستوى المادي لسكن الأسرة، وتسامح أو تسلط الأب). كما تبرز أهمية المستوى الاقتصادي في تحصيل الطلاب الدراسي؛ حيث يؤثر تأثيراً يكاد يكون مباشراً على التعلم من حيث قدرة الأسرة على تحمل نفقات التعلم، وإمكانية إدخال أبنائها المدارس الخاصة ذات المستوى التعليمي المتقدم. وعلى العكس فإن البيئة الاقتصادية الفقيرة لا توفر المنبهات والمثيرات المشجعة للنمو المعرفي للأطفال تؤدي إلى انخفاض مستويات التحصيل الأكاديمي لديهم (رشيد، ٢٠١٣).

٢- المستوى الثقافي:

تعتبر الثقافة هي مجموعة من الأنماط السلوكية لمجموعة سكانية تؤثر في سلوك الفرد وتشكل شخصية الإنسان وتتحكم في خبراته. وتلعب ثقافة الأسرة دوراً هاماً في التحصيل الدراسي للطلاب من خلال اللعب ووسائل التثقيف كالمجلات والجرائد في المنزل، والتي تتحكم بظاهرة النوعية التربوية في المدرسة. كما أن ثقافة الوالدين تؤثر في التحصيل الدراسي لاحتكاكهما بأبنائهما، وقد يبدو هذا منطقياً لأن المناخ الثقافي المرتفع للأسرة يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء (الشايب ، ٢٠١٧).

ثالثاً: العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ورأس المال النفسي:

يلعب رأس المال النفسي دوراً مهماً في التكيف الأكاديمي للطلاب في مختلف المراحل التعليمية؛ حيث أن المكونات الأربعة لرأس المال النفسي - (١) الكفاءة الذاتية، أو الإيمان بقدرة الفرد على تنفيذ المهام الصعبة بنجاح؛ (٢) التفاؤل، أو النظرة الإيجابية على النجاح في الموقف الحالي والمستقبلي؛ (٣) الأمل، أو الإصرار على تحقيق الأهداف، بما في ذلك القدرة على التكيف لتعديل الاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف؛ (٤) المرونة أو القدرة على ذلك استعادة وتحسين مستويات الأداء السابقة في مواجهة الصعوبات والتحديات- تساهم بشكل كبير في التكيف الإيجابي للطلاب في الحياة الأكاديمية، مما يعزز النجاح

الأكاديمي ويدعم السلوك التنظيمي في البيئات التعليمية. وكل ذلك يؤدي إلى التكيف النفسي، بما في ذلك الرضا الأكاديمي، والمشاركة في الحياة الاجتماعية الإيجابية ودعم السلوك الإيجابي والقدرة على إدارة المشكلات الداخلية والخارجية التي قد يتعرض لها الطالب (Arslan & Coşkun 2020; Luthans, et al., 2006; Avolio, et al., 2007).

أظهرت نتائج دراسات (Ahmed et al. 2017; Carmona-Halty, et al., 2019; Nielsen et al. 2017) أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع يظهرون مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية، والأمل، والمرونة، والتفاؤل، والاستقلالية، ويكونوا أقل عُرضة لمواقف الإحباط. كما أكدوا على أنهم كلما زادت مستويات التفوق الأكاديمي لدى الطلاب كلما زادت جودة علاقتهم مع معلميهم وأقرانهم، وحصلوا على درجات مرتفعة على الاختبارات التي تقيس رأس المال النفسي، وكل ذلك يعكس جودة الحياة النفسية لديهم.

كما يذكر Hazan-Liran & Miller (2020) أن رأس المال النفسي يسهم في تعزيز الخبرة الأكاديمية للطلاب، بما في ذلك الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكذلك ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد . ولقد أكدت نتائج دراسة (Lackaye, et al., 2006) أن هؤلاء الطلاب كثيراً ما يكونون عُرضة للقلق والتوتر، كما تنخفض لديهم مستويات التحصيل الأكاديمي.

وفي هذا الصدد أوضحت نتائج دراسات (Dello Russo & Stoykova 2015; Luthans et al. 2006; Luthans, et al., 2008) أهمية البرامج التدريبية التي تهتم بتعزيز رأس المال النفسي لدى الطلاب الذين يظهرون مستويات منخفضة من التحصيل الأكاديمي لما لها من أثر إيجابي على تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب وزيادة رغبتهم في التعلم والإنجاز؛ حيث أن الطلاب الذين يقومون بعمل جيد في المدرسة هم أكثر عرضة لحياة مهنية ناجحة وحياة أكثر صحة.

تعقيب:

ترى الباحثتان في الدراسة الحالية أن التحصيل الدراسي يختلف من طالب إلى آخر على حسب اختلاف قدراتهم العقلية والإدراكية وميولهم النفسي والاجتماعي. يعتبر التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر العديد من التربويين لما له من أهمية كبيرة في حياة الطلاب وما يحيط بهم من آباء ومعلمين. ويحظى التحصيل الدراسي باهتمام كبير من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير الهامة في تقويم تعليم الطالب في المستويات التعليمية المختلفة. كما يهتم علماء النفس التربويين بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من العديد من الجوانب المختلفة والتي تتمثل في علاقة التحصيل الدراسي بكلاً من (مكونات الشخصية ، والعوامل المعرفية، والعوامل البيئية المدرسية والغير مدرسية، والتفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية)؛ ذلك من أجل معرفة ما يظهره الطالب من تحصيل دراسي. لذلك سعت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين رأس المال النفسي الإيجابي والتحصيل الأكاديمي نظراً لاعتباره سبيلاً إلى تحقيق الذات وتقديره.

ويأتي ذلك متسقاً مع نتائج دراسة (عبد السميع، ٢٠٠٦) التي أوضحت نتائجها أن أطفال صعوبات التعلم يشعرون أن نجاحهم في الاختبارات يعزى الى الحظ بدلا من المقدرة ، كما أن الطلاب الذين يحصلون علي درجات عالية في تقدير الذات يمكن اعتبارهم علي قدر كبير من التحكم في سلوكهم أي ان هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات والتحكم الداخلي.

وتؤدي صعوبات التعلم وكذلك فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى ضعف التحصيل الأكاديمي؛ حيث قد تؤدي هذه الإضطرابات إلى ضعف مستويات التركيز والاندفاع، وقصور مهام الذاكرة العاملة، وقصور مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب لدى الطلاب مما يؤثر سلباً على درجة استيعابهم وتحصيلهم الدراسي.

دراسات سابقة:

دراسة (Datu, et al., 2018):

هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين رأس المال النفسي، والدافعية نحو التعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية و التحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٤ً) طالبا بلغت متوسطات أعمارهم الزمنية ما بين (١٣- ١٦) عام. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس رأس المال النفسي، واستبيان لقياس آراء المعلمين عن مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، أما بالنسبة للتحصيل الأكاديمي فتم قياسه عن طريق السجلات الصفية للمعلمين استناداً إلى متوسطات درجات الطلاب في فصليين دراسيين متتاليين. وأكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رأس المال النفسي، والدافعية نحو التعلم والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية و التحصيل الأكاديمي.

دراسة (Hazan-Liran & Miller, 2020):

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين رأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) من ذوي صعوبات التعلم، و(١٢٨) من ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و(٢٥٠) من العاديين، وتراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (٢٥- ٢٧) سنة. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: استبيان التوافق الأكاديمي للطلاب في مرحلة التعليمي ما بعد الثانوي، واستبيان رأس المال النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم مستويات منخفضة من رأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي، كما أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي.

دراسة (Adil, et al,. 2021):

هدفت الدراسة إلى التحقق من الأدوار الوسيطة لمتغيرات التدفق النفسي وسلوك إعاقة الذات في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي بين الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧- ٢٣) سنة. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي، والنسخة المختصرة من مقياس التدفق النفسي، ومقياس الإعاقة الذاتية، ومتوسط الدرجة الكلية للطلاب في الفصل الدراسي السابق كمؤشر دال على مستوى التحصيل الأكاديمي. وأوضحت نتائج الدراسة أن رأس المال النفسي الأكاديمي والتدفق النفسي له تأثيراً إيجابياً على التحصيل الأكاديمي، أما سلوك الإعاقة الذاتية كان له تأثيراً سلبياً على التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما أكدت النتائج على أن رأس المال النفسي الأكاديمي يحسن التدفق الذهني النفسي مما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

دراسة (Walter & Hazan-Liran, 2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين رأس المال النفسي، ودرجة المساندة الاجتماعية والرفاهية الذاتية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. بالإضافة إلى دراسة ما إذا كان هناك فروقاً بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وأقرانهم العاديين فيما يتعلق باعتماهم على الدعم الإجتماعي، ومستوى رأس المال النفسي ومستوى الرفاهية النفسية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٧ طالباً: ١٥٢ من ذوي صعوبات التعلم و/ أو اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و١٠٥ طالباً من العاديين) بالمرحلة الثانوية. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: استبيان رأس المال النفسي، استبيان الدعم الإجتماعي. أكدت نتائج الدراسة وجود انخفاض في مستويات رأس المال النفسي والرفاهية النفسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مقارنة بالعاديين، وأن هناك علاقة وثيقة بين رأس المال

النفسي والحصول على خدمات الدعم النفسي والإجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

دراسة (Einav & Margalit, 2023):

هدفت الدراسة إلى دراسة دور الأمل، أحد مكونات رأس المال النفسي، في حياة الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة وذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. حيث تمت دراسة دور الأمل كمصدر للتنبؤ بقدرة هؤلاء الأفراد على التعامل مع المشكلات الشخصية أو المواقف التي قد يواجهونها خلال مراحلهم النمائية سواء مع أسرهم، أو داخل المدرسة، أو في بيئة العمل، وفي المواقف الحياتية المختلفة. ولتحقيق هذا الهدف تمت مراجعة عدد من الدراسات التي اهتمت بتقديم وصفاً عن اضطراب صعوبات التعلم المحددة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد سواء الدراسات التي اهتمت ببحث هذه الاضطرابات وتأثيرها على الأسر وأطفالهم، أو في مرحلة المراهقة والرشد، أو برامج التدخل المقدمة لأفراد هذه الفئات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأمل يُعد مورد شخصي رئيسي لهؤلاء الذين تؤثر اضطراباتهم على قدرتهم على التكيف المستمر مع التحديات التي قد تواجههم في حياتهم. كما أكدت على ضرورة توفير برامج تدخل تهتم بتنمية الأمل كأحد مكونات رأس المال النفسي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب صور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، نظراً لأنهم يُظهرون توقعات أقل تفاؤلاً مقارنة بأقرانهم العاديين.

دراسة (Derakhshan & Noughabi, 2024) :

هدفت الدراسة إلى التحقق من ما إذا كان الشعور بالطمأنينة أو الراحة النفسية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والرغبة في دراسة لغة أجنبية، ورأس المال النفسي، لهم تأثير على التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من متعلمي اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٤٨) سنة. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة مقياس للتحصيل الأكاديمي، ومقياس راحة البال النفسي لدى متعلمي اللغة الأجنبية، والنسخة المختصرة من مقياس الرغبة في دراسة اللغة

الأجنبية، ومقياس رأس المال النفسي. وأكدت نتائج الدراسة على أن الشعور بالطمأنينة أو الراحة النفسية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والرغبة في دراسة لغة أجنبية، ورأس المال النفسي، لهم تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب؛ حيث أن التمتع بالمشاعر الإيجابية لدى الطلاب يكون له تأثير دال وفعال على أدائهم الأكاديمي.

دراسة (Muluneh & Bejji, 2024):

هدفت الدراسة إلى التحقق من ما إذا كان هناك علاقة تربط بين الضغوط المدرسية (الإجهاد أو التوتر المرتبط بالمدرسة) ورأس المال النفسي، وبين التحصيل الأكاديمي والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي المشكلات الصحية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) طالب من ذوي المشكلات الصحية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٩) سنة. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس التوتر أو الضغوط المرتبطة بالمدرسة، استبيان رأس المال النفسي، بالإضافة إلى مراجعة السجلات المدرسية للطلاب. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضغوط المرتبطة بالمدرسة والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط المرتبطة بالمدرسة والمشكلات السلوكية. كما أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية سالبة بين رأس المال النفسي والمشكلات السلوكية. كما أكدت نتائج الدراسة على أن رأس المال النفسي الإيجابي يمكن أن يكون له دوراً مهماً وأساسياً في الحد من الآثار السلبية للضغوط المدرسية على التحصيل الأكاديمي والمشكلات السلوكية لدى لطلاب ذوي الإعاقات الصحية.

دراسة (Hazan-Liran & Walter, 2024):

هدفت الدراسة إلى التحقق من ما إذا كان الطلاب ذوي صعوبات التعلم ممن يحصلون على خدمات التربية الخاصة لديهم مستويات أعلى من رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي مقارنة بزملائهم ممن لا يحصلون على مثل هذه الخدمات. كما هدفت إلى دراسة العلاقة بين رأس المال النفسي، وتلقي الدعم الأكاديمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٥)

طالب من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. وأثبتت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ممن يحصلون على خدمات الدعم الأكاديمي يتمتعون بمستويات أعلى من رأس المال النفسي، والتحصيل الأكاديمي مقارنة بزملائهم ممن لا يتلقون خدمات التربية الخاصة، كما أكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء العرض السابق لتلك العينة من الدراسات السابقة يمكن القول بأن رأس المال النفسي من الموضوعات التي حظت بأهمية واهتمام من عدد من الباحثين لما له من آثار إيجابية على مختلف جوانب شخصية الفرد.

ونجد من خلال هذا العرض أن الدراسات السابقة اختلفت من حيث الأهداف، ولكن غالبيتها اتفقت على استخدام المنهج الوصفي في توضيح علاقة رأس المال النفسي بعدد من المتغيرات. وبالنسبة للعينات اختلفت أيضاً من دراسة لأخرى. أما عن العلاقة بين رأس المال النفسي والتحصيل الأكاديمي فذكرت العديد من الدراسات أن رأس المال النفسي عامل مؤثر في التحصيل الأكاديمي.

كما يتضح من العرض السابق قلة الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة وتحديد مستوى رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مما يبرز أهمية البحث.

وتجدر الإشارة إلى أنه تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، واستخلاص المفاهيم الإجرائية كمتغيرات للدراسة، وصياغة فروضها، وإعداد المقياس الخاص بالبحث، ثم تفسير النتائج.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بيــن درجات رأس المال النفسى ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى رأس المال النفسى لدى كل من (الطلاب ذوى النشاط الزائد – الطلاب ذوى صعوبات التعلم).

٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات التحصيل الأكاديمي لدى كل من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد.

٤. يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

٥. يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد.

إجراءات الدراسة:

- **موضوع الدراسة:**

العلاقة بين رأس المال النفسي الإيجابي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

- **منهج الدراسة:**

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي الإرتباطي؛ حيث العمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات، وتحديد إذا ما كانت بينها علاقة، من ثم إيجاد قيمة هذه العلاقة، ولاتعبير عنها بشكل كمي من خلال التحليل والتفسير.

- **عينة الدراسة:**

١. **عينة الدراسة الاستطلاعية :**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١١٥) طالب بالمرحلة الإعدادية بمتوسط عمرى قدره ١٤,١٩ وانحراف معيارى قدره ١,٤٤، و كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسى .

٢. عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥١) طالب (٢٥ ذوى صعوبات تعلم ، ٢٦ ذوى نشاط زائد) بالمرحلة الإعدادية بمتوسط عمرى قدره ١٤,٤٠ وانحراف معيارى قدره ١,٤٧ ، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من فروض الدراسة

- **أدوات الدراسة:**

قامت الباحثتان بالاستعانة بمجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة وهى:

أ. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن J. C. Raven (تقنين/ عماد أحمد حسن علي، ٢٠١٦)

ب. مقياس (ن – ز) النشاط الزائد (إعداد/ الشخص،١٩٨٤، تقنين رضا خيري عبد العزيز،٢٠١٢).

جـ. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (اعداد/فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٧)

د. مقياس رأس المال النفسي (إعداد: زينب رضا، وعلية مجدي، ٢٠٢٤).

وفيما يلي وصفاً موجزاً لكل أداة:

أ. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن J. C. Raven (تقنين/ عماد أحمد حسن علي،٢٠١٦)

استخدمتا الباحثتان اختبار المصفوفات المتتابعة في قياس القدرة العقلية لدي عينة البحث الحالي؛ وذلك بهدف تحييد أثر متغير الذكاء بين مجموعتي البحث، حتى لا يكون هناك تأثير لهذا المتغير على نتائج الدراسة الحالية.

ويهدف اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن إلى قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات من خلال معرفة الجزء الناقص في الأشكال، ويُنظر لهذا الاختبار على أنه اختبار للملاحظة والتفكير الواضح المُرتب. والفكرة الرئيسة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي التفكير، بمعنى أن الاختبار عبارة عن جزء علوي به شكل غير كامل؛ أي أخفيت منه قطعة فتركت فراغاً. وفي الجزء السفلي يوجد عدداً من القطع الصغيرة كل منها يمكنه أن يملأ الفراغ الموجود في الجزء العلوي وعلى الطفل أن يختار جزءاً من الأجزاء السفلية

ليكمل الجزء العلوي. وتتكون المصفوفات المتتابعة من (٣٦) بندا موزعة على ثلاثة أقسام يشمل كل منها (١٢) بنداً، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال والكبار.

تصحيح الاختبار:

على الفرد أن يختار الجزء الناقص من التصميم من بين البدائل المُعطاه، لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطي درجة واحدة للاجابة الصحيحة، وصفراً للاجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار هي (٣٦) درجة.

صدق الاختبار:

أُجريت عدة دراسات لتقدير صدق المصفوفات المتتابعة في كثير من الثقافات؛ مثل الدراسة التي أجراها عماد أحمد حسن علي (٢٠١٦) على البيئة المصرية وتوصل إلى أن المصفوفات المتتابعة تتمتع بقدر ملائم من الصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، والصدق التكويني، مما يعزز ثقتنا في استخدامها كأداة لقياس النمو العقلي للأطفال المصريين.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها (٨٥,.) وهي قيمة مقبولة للثبات.

معايير الاختبار:

تم حساب المعايير لاختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية، وذلك حسب الترتيب المئيني على أساس استجابات عينة من المصريين تتكون من (١٤٠٠٠) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم بين (٥,٥- ١٦,٤).

أسباب اختيار اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن:

١. أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الاجابة عن بنوده.
٢. أنه يعد مُناسباً للأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥,٥ إلى ١٦,٤) سنة؛ وبالتالي يشمل العمر الزمني لعينة البحث الحالي.

٣. صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

٤. هذا الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المُرتب والقدرة العقلية التي تُعبر عن قدرة الطلاب على اصدار أحكام سريعة ودقيقة.

أ. مقياس (ن – ز) النشاط الزائد (إعداد/ عبد العزيز الشخص،١٩٨٤، تقنين رضا خيري عبد العزيز،٢٠١٢).

الهدف من المقياس: يهدف مقياس (ن – ز) النشاط الزائد: إلى تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢٢) بندًا، يُمثل كل منها مظهرًا من مظاهر السلوك المرتبطة بالنشاط الزائد، وهي:

١- كثرة الحركة.

٢- تشتت الانتباه.

٣- الاندفاعية.

-الخصائص السيكومترية لمقياس (ن – ز) النشاط الزائد:

تحقق رضا خيري (٢٠١٢) من صدق وثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٣٤٦) طفلًا وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية، ثم حسب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: الصدق Validity:

قد تُحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، التي انحصرت بين (٠,٨١٨) و (٠,٧٩١)، مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس (ن - ز)

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٨١٨	٠,٠١
٢	٠,٨١٧	٠,٠١
٣	٠,٨٧٩	٠,٠١
٤	٠,٨٦٩	٠,٠١
٥	٠,٧٤٤	٠,٠١
٦	٠,٧٦٣	٠,٠١
٧	٠,٦٧٠	٠,٠١
٨	٠,٨٥٥	٠,٠١
٩	٠,٨٥٥	٠,٠١
١٠	٠,٨٧٢	٠,٠١
١١	٠,٨٦٢	٠,٠١
١٢	٠,٨٦٠	٠,٠١
١٣	٠,٨٧٤	٠,٠١
١٤	٠,٨٩٥	٠,٠١
١٥	٠,٧٠٥	٠,٠١
١٦	٠,٨٧٥	٠,٠١
١٧	٠,٨٧١	٠,٠١
١٨	٠,٨٦٦	٠,٠١
١٩	٠,٨٧٢	٠,٠١
٢٠	٠,٨٣٦	٠,٠١
٢١	٠,٧٨٧	٠,٠١
٢٢	٠,٧٩١	٠,٠١

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة، والدرجة الكلية للمقياس أكبر من (٠,٢)؛ ولذلك لم تحذف أي مفردة من المفردات، ومن هنا تكون دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: الثبات Reliability:

حسب ثبات المقياس بطريقتين، **الأولى: بحساب معامل ألفا كرونباخ** لمعرفة ثبات المقياس، وقد بلغت قيمته (٠,٩٨)، مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات كما هو مُوضح بالجدول (٢)

جدول (٢)
قيمة ألفا كرونباخ لمقياس (ن – ز) بعد حذف كل مفردة

رقم المفردة	قيمة ألفا إذا حذفت المفردة
١	٠,٩٧٤
٢	٠,٩٧٤
٣	٠,٩٧٥
٤	٠,٩٧٥
٥	٠,٩٧٦
٦	٠,٩٧٤
٧	٠,٩٧٤
٨	٠,٩٧٤
٩	٠,٩٧٤
١٠	٠,٩٧٤
١١	٠,٩٧٤
١٢	٠,٩٧٦
١٣	٠,٩٧٥
١٤	٠,٩٧٤
١٥	٠,٩٧٤
١٦	٠,٩٧٤
١٧	٠,٩٧٤
١٨	٠,٩٧٤
١٩	٠,٩٧٤
٢٠	٠,٩٧٤
٢١	٠,٩٧٤
٢٢	٠,٩٧٤

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الثبات مناسبة، وأنه لم يطرأ تحسن على الثبات بشكل جوهري إذا حُذفت أية مفردة من مفردات المقياس، ولذلك لا توجد حاجة لحذف أية مفردة من هذه المفردات.

والثانية: بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث جُزِّئ المقياس الكلي إلى نصفين (البنود الفردية، والبنود الزوجية)، وحسب معامل الارتباط بين النصفين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين البنود الفردية والزوجية (٠,٩٥)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح من أثر التجزئة (٠,٩٦)، مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)
ثبات مقياس (ن – ز) بطريقة التجزئة النصفية

قيمة معامل الارتباط	معامل الثبات
قيمة معامل الارتباط بين البنود الفردية والزوجية	٠,٩٥
قيمة معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح من أثر التجزئة	٠,٩٦

تطبيق المقياس وتصحيحه: يطبق هذا المقياس المعلم أو أحد الوالدين، حيث يقدر مدى انطباق كل عبارة على الطفل على أساس التدريجات الأربعة الآتية:

١. لا يحدث على الإطلاق = صفر

٢. يحدث في بعض الأحيان = ١

٣. يحدث كثيرًا = ٢

٤. يحدث دائمًا = ٣

وهكذا تنحصر درجة كل عبارة بين صفر إلى ٣؛ وبذلك تمتد الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس بين صفر إلى (٦٦) درجة.

ويعد الطفل من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إذا حصل على ٤٨ درجة فأكثر.

جـ. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (اعداد: الزيات، ٢٠٠٧)

تستخدم هذه البطارية بمعرفة المعلمين والآباء فى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) وتشخيصها وتقويمها. والمتمثلة في صعوبات التعلم النوعية التالية: ١. صعوبات الانتباه ٢. صعوبات الإدراك السمعى ٣. صعوبات الإدراك البصرى ٤. صعوبات الإدراك الحركى ٥. صعوبات الذاكرة ٦. صعوبات القراءة ٧. صعوبات الكتابة ٨. صعوبات الرياضيات. وقد حظيت

بطارية مقاييس التقدير التشخيصية بقيمة تشخيصية وتنبؤية عاليتين ، ولقيت ترحيباً واحتراما ملموساً من المجتمع الأكاديمى ، ومجتمع الممارسة العملية والتطبيقية.

أ. المقياس الرئيسي الأول: مقياس الصعوبات التعلم النمائية:

يتألف هذا المقياس من خمس مقاييس تقييمية:

- الانتباه: تقييم قدرة الطلاب على التركيز والانتباه خلال الأنشطة التعليمية والحياتية اليومية.
- الادراك السمعي: تحليل قدرة الطلاب على استيعاب المعلومات السمعية وفهمها.
- الادراك البصري: تقييم القدرة على استيعاب المعلومات البصرية وفهمها.
- الادراك الحركي: تحليل قدرة الطلاب على التحكم في حركاتهم والتفاعل الحركي مع البيئة التعليمية.
- الذاكرة: تقييم قدرة الطلاب على تخزين واسترجاع المعلومات، وكيفية تذكرهم للمحتوى التعليمي بشكل فعال.

ب. المقياس الرئيسي الثاني: مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية:

يهدف هذا المقياس إلى تقييم الصعوبات التي قد يواجهها الطلاب في المهارات الأكاديمية الأساسية. يتألف المقياس من ثلاث مقاييس رئيسية:

- القراءة: تقييم الطلاب في معرفة الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي للنصوص.
- الكتابة: تقييم قدرة الطلاب علي الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي.
- الحساب: تقييم قدرة الطلاب علي إجراء العمليات الحسابية الأساسية.

يتم حساب درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم عن طريق جمع قيم علامات (✓) داخل خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (✓) في خانات التقدير مضروبة X وزنها النسبي كالتالي:(X ٤ إذا كانت دائمًا) ،(X ٣ إذا كانت غالبًا)، (X ٢ إذا كانت أحيانًا)، (X ١ إذا كانت نادرًا)،(X صفر إذا كانت لا تنطبق).

والجدول التالي يوضح دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئينيات لكل من العاديين وذوي صعوبات التعلم: البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، لعينات مصرية، وبحرينية، وكويتية

جدول (٤) يوضح دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئينيات لكل من العاديين وذوي صعوبات التعلم: البسيطة، والمتوسطة، والشديدة

الصعوبة	المعيار	مدى التقدير			
		عاديون	صعوبات بسيطة	صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
الانتباه	الدرجة الخام	صفر -> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٨	٨-٢٨	٢٩-٧٤	٧٥-٩٩
الإدراك السمعي	الدرجة الخام	صفر -> ٢٤	٢٤-٤٣	٤٤-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٨	٨-٢٨	٢٩-٦١	٦٢-٩٩
الإدراك البصري	الدرجة الخام	صفر -> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	صفر -> ١٠	١١-٢٩	٣٠-٦٨	٦٩-٩٩
الإدراك الحركي	الدرجة الخام	صفر -> ٢١	٢١-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	صفر -> ١٦	١٦-٣٩	٤٠-٧٦	٧٧-٩٩
الذاكرة	الدرجة الخام	صفر -> ٢٢	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ٩	٩-٢٣	٢٤-٥٧	٥٨-٩٩
القراءة	الدرجة الخام	صفر -> ٢٢	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١١	١١-٣٢	٣٣-٧٢	٧٣-٩٩
الكتابة	الدرجة الخام	صفر -> ٢١	٢٢-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١١	١١-٢٤	٢٥-٦٠	٦١-٩٩
الرياضيات	الدرجة الخام	صفر -> ٢٣	٢٣-٤٠	٤١-٦٠	٦١ فأكثر
	المقابل المئيني	١-> ١٠	١٠-٢٤	٢٥-٥٨	٥٩-٩٩

د. مقياس رأس المال النفسي (إعداد: زينب رضا، وعلية مجدي، ٢٠٢٤)

-الصورة المبدئية للمقياس:

هدف المقياس إلى تحديد مستوى رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

وقد مر إعداد المقياس بالمراحل التالية:

أ. اجراء مسح للدراسات الأجنبية التي تناولت قياس رأس المال النفسي مثل دراسة (Luthans, et al., 2007)، ودراسة (Çetin& Basım, 2012)، ودراسة (Lorenz, et al., 2016)، ودراسة (Matos & De Andrade, 2021) ، ودراسة (Colledani, et al.,2023)، ودراسة (Batool, et al., 2023)، ودراسة (Szerdahelyi, et al., 2024).

ب. لم يتم الوصول إلى مقياس في البيئة العربية يلائم عينة البحث الحالية من حيث الخصائص والعمر والمرحلة الدراسية والهدف من البحث.

جـ. قدمت الباحثتان تعريف إجرائي وفقًا للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي تم إعداده من قبل الباحثتان ومن ثم تم صياغة عدد (٤٠) عبارة تم تقسيمهم على أربعة محاور في ضوء التعريف وهي (الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل، المرونة) وقد روعي وضوح العبارات وملائمتها لعمر العينة.

د. تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة الدراسة وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وكذلك التحقق من تساؤلات وفروض الدراسة.

- **وصف المقياس:**

استناداً إلى تلك المصادر وغيرها مما أتيح للباحثتان الإطلاع عليه في الاطار النظري للدراسة فضلاً عن البحوث والدراسات السابقة؛ تمت صياغة مجموعة من البنود

تندرج تحت أربعة أبعاد رئيسية للمقياس وهي: **الكفاءة الذاتية** (١٠) بنداً، **الأمل** (٩) بنداً، و**التفاؤل** (١١) بنداً، و **المرونة** (١٠) بنداً؛ وذلك بإجمالي (٤٠) بنداً للمقياس ككل.

وفيما يلي بيان بالأبعاد الأساسية الأربعة التي يتضمنها المقياس:

البُعد الأول:- الكفاءة الذاتية Self-efficacy:

تُعرف إجرائياً بأنها" ثقة الطالب في قدرته على النجاح وتحقيق ذاته وقدرته على المشاركة في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة داخل المدرسة وفي المجتمع."

البُعد الثاني:- الأمل Hope:

يُعرف إجرائياً بأنه "اجتهاد الطالب وقدرته على وضع الأهداف، وتحقيقها، وأن يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح والتفوق في الحياة الأكاديمية والاجتماعية وأن يكون له رؤية و تطلع نحو مستقبل أفضل."

البُعد الثالث:- التفاؤل Optimism:

يُعرف إجرائياً بأنه "قدرة الطالب على التفكير بأمور جيدة في المواقف الحالية وتطلعه لمستقبل أفضل والنجاح في الحياة الأكاديمية، وقدرته على تشجيع زملائه على التفكير والتصرف بإيجابية."

البُعد الرابع:- المرونة Resilience:

تُعرف إجرائياً بأنها " القدرة على انجاز المهام في أقل وقت، والقدرة على التكيف والاستجابة للظروف البيئية المحيطة."

- **اجراءات تقنين المقياس:**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (١١٥) طالب بمتوسط عمرى قدره ١٤,١٩ وانحراف معيارى قدره ١,٤٤، و كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسى .

- التحقق من صدق وثبات المقياس:

- المقياس في صورته النهائية: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) مفردة.

وفي الجزء التالي سوف نتناول كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية والخطوات التي قام بها الباحثتان والتي تشتمل على عينة الدراسة وأداة الدراسة وفروضها و(الصدق- الثبات) والأساليب الإحصائية المستخدمة وأخيراً نتائج الدراسة الميدانية وتعرض الدراسة ما سبق بشيء من التفصيل على النحو التالي:

إجراءات الدراسة الميدانية:

عينة الدراسة :

١- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١١٥) طالب بمتوسط عمرى قدره ١٤,١٩ وانحراف معيارى قدره ١,٤٤، و كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسى .

٢- عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥١) تلميذ (٢٥ ذوى صعوبات تعلم ، ٢٦ ذوى نشاط زائد) بمتوسط عمرى قدره ١٤,٤٠ وانحراف معيارى قدره ١,٤٧ ، وكان الهدف من هذه العينة هو التحقق من فروض الدراسة **وقامت الباحثتان بالتحقق من تكافؤ العينتين في العمر الزمني و مستوى الذكاء على النحو التالى :**

وقامت الباحثتان بالمقارنة بين المجموعتين فى العمر الزمنى ومستوى الذكاء و ذلك من خلال الجدول التالى:

جدول (٥) الفروق بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى العمر الزمنى ومستوى الذكاء

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	١٤,٤١	١,٤٥	٠,٠٧	غير دالة
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	١٤,٣٨	١,٥٢		
مستوى الذكاء	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	٢٦,٣٢	٢,٤٤	١,٤٨	غير دالة
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	٢٧,٢٧	٢,١١		

يتضح من جدول(٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى العمر ومستوى الذكاء .

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

قامت الباحثتان بحساب الخصائص السيكومترية باستخدام الصدق والثبات كما يلي:

١- مؤشرات صدق البنية العاملية لمقياس رأس المال النفسى:

قامت الباحثتان بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس رأس المال النفسى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى عن طريق برنامج SPSS AMOS20، و يوضح جدول (٦) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس و النسبة الحرجة و مستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس رأس المال النفسى :

جدول (٦) تشبعات مفردات أبعاد مقياس رأس المال النفسى باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	١٠	٠,٦	١,٤١	٠,١٨	٧,٩٣	٠,٠١
	٩	٠,٧١	١,٤٨	٠,١٦	٩,١	٠,٠١
	٨	٠,٦٥	١,٥٦	٠,١٨	٨,٥١	٠,٠١
	٧	٠,٦٥	١,٣٨	٠,١٦	٨,٤٩	٠,٠١
	٦	٠,٦٩	١,٧	٠,١٩	٨,٩٣	٠,٠١
	٥	٠,٦٢	١,٢٦	٠,١٥	٨,١٨	٠,٠١
	٤	٠,٧٥	١,٥	٠,١٦	٩,٥	٠,٠١
	٣	٠,٦٧	١,٢٧	٠,١٥	٨,٦٥	٠,٠١
	٢	٠,٤٣	٠,٩٥	٠,١٦	٦,٠٢	٠,٠١
	١	٠,٦٢	١	-	-	-
الأمل	١٩	٠,٤٦	٠,٦٩	٠,١١	٦,٣٤	٠,٠١
	١٨	٠,٦٩	١,٠٥	٠,١١	٩,١٥	٠,٠١
	١٧	٠,٥٥	٠,٩٦	٠,١٣	٧,٥٥	٠,٠١
	١٦	٠,٦٧	٠,٩	٠,١	٨,٩١	٠,٠١
	١٥	٠,٥٨	٠,٧٤	٠,٠٩	٧,٨٨	٠,٠١
	١٤	٠,٦	٠,٩٥	٠,١٢	٨,١١	٠,٠١
	١٣	٠,٥١	٠,٩١	٠,١٣	٧,٠٣	٠,٠١
	١٢	٠,٧١	١,١٣	٠,١٢	٩,٤	٠,٠١
	١١	٠,٦٥	١	-	-	-

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التفاؤل	٣٠	٠,٥٩	١,٠١	٠,١٣	٨,٠٣	٠,٠١
	٢٩	٠,٦١	٠,٨٨	٠,١١	٨,٢٧	٠,٠١
	٢٨	٠,٥١	٠,٧٩	٠,١١	٧,٠٥	٠,٠١
	٢٧	٠,٧	١,١٦	٠,١٣	٩,٢٣	٠,٠١
	٢٦	٠,٤٩	٠,٨٧	٠,١٣	٦,٨٢	٠,٠١
	٢٥	٠,٥٤	٠,٧٤	٠,١	٧,٤٥	٠,٠١
	٢٤	٠,٧٧	١,١٤	٠,١١	٩,٩٨	٠,٠١
	٢٣	٠,٥٥	٠,٨٨	٠,١٢	٧,٥٦	٠,٠١
	٢٢	٠,٦٧	١,٠٣	٠,١٢	٨,٩٥	٠,٠١
	٢١	٠,٦٢	٠,٩٧	٠,١٢	٨,٣٦	٠,٠١
	٢٠	٠,٦٣	١	-	-	-
المرونة	٤٠	٠,٥٨	٠,٨٢	٠,٠٩	٨,٧٩	٠,٠١
	٣٩	٠,٥٩	٠,٩١	٠,١	٩,٠١	٠,٠١
	٣٨	٠,٥٤	٠,٨٢	٠,١	٨,٠٧	٠,٠١
	٣٧	٠,٧٣	١,١	٠,١	١١,٤١	٠,٠١
	٣٦	٠,٤٩	٠,٧٨	٠,١١	٧,٢٧	٠,٠١
	٣٥	٠,٥٩	٠,٨٩	٠,١	٨,٩	٠,٠١
	٣٤	٠,٧٤	١,١٤	٠,١	١١,٦	٠,٠١
	٣٣	٠,٦٣	٠,٨	٠,٠٨	٩,٦	٠,٠١
	٣٢	٠,٥٧	٠,٨٦	٠,١	٨,٥٨	٠,٠١
	٣١	٠,٧٧	١	-	-	-

يتضح من جدول(٦) أن جميع مفردات مقياس رأس المال النفسى كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، و قام بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس **رأس المال النفسى**. ويوضح جدول(٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس **رأس المال النفسى**:

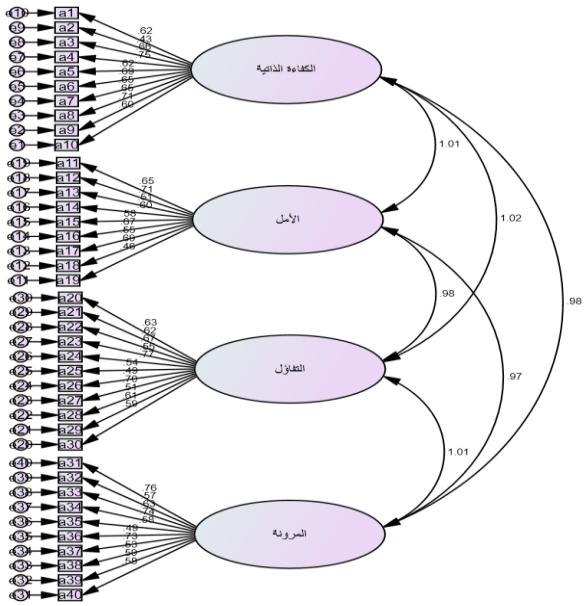
جدول (٧) مؤشرات صدق البنية لمقياس رأس المال النفسى

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	١٨٣٨,٨٤	
مستوى الدلالة	داله عند ٠,٠١	
DF	٧٣٤	
CMIN/DF	٢,٥٠	أقل من ٥
GFI	٠,٩٥	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
		أفضل للنموذج.
NFI	٠,٩٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	٠,٩١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	٠,٩٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى ١ صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	٠,٠٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (٧) أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = ١٨٣٨,٨٤ بدرجات حرية = ٧٣٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، و كانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = ٢,٥٠ ، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.95، NFI= 0.93، IFI= 0.91، CFI= 0.94 ، RMSEA= 0.08) ، مما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس رأس المال النفسى.

ومما سبق يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس رأس المال النفسى . ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنية أبعاد رأس المال النفسى من خلال الشكل التالى:



شكل (١) البناء العاملي لأبعاد مقياس رأس المال النفسى

الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (٨) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس رأس المال النفسى (ن = ١١٥)

الكفاءة الذاتية		الأمل		التفاؤل		المرونة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢**	١١	٠,٦٦**	٢٠	٠,٧٤**	٣١	٠,٧٩**
٢	٠,٥٩**	١٢	٠,٧٧**	٢١	٠,٦٧**	٣٢	٠,٧٣**
٣	٠,٦٣**	١٣	٠,٥٩**	٢٢	٠,٦٤**	٣٣	٠,٧٤**
٤	٠,٦٩**	١٤	٠,٧٠**	٢٣	٠,٧١**	٣٤	٠,٧٠**
٥	٠,٦٥**	١٥	٠,٤٩**	٢٤	٠,٧٣**	٣٥	٠,٧٦**
٦	٠,٦١**	١٦	٠,٥٦**	٢٥	٠,٦٨**	٣٦	٠,٦٩**
٧	٠,٦٦**	١٧	٠,٥١**	٢٦	٠,٤٢**	٣٧	٠,٥٦**
٨	٠,٧١**	١٨	٠,٤٩**	٢٧	٠,٧٦**	٣٨	٠,٦٣**
٩	٠,٤٦**	١٩	٠,٦١**	٢٨	٠,٤٩**	٣٩	٠,٥٨**
١٠	٠,٤٨**			٢٩	٠,٧٧**	٤٠	٠,٥٦**
				٣٠	٠,٥٧**		

**** دالة عند ٠,٠١**

يتضح من جدول (٨) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسى

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية	٠,٨٦**
الأمل	٠,٨٣**
التفاؤل	٠,٨٧**
المرونة	٠,٨٢**

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من جدول (٩) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠.٨٢ - ٠.٨٧) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس ، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

- **ثبات المقياس :**

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، و طريقة التجزئة النصفية والجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جدول (١٠) معاملات الثبات لأبعاد مقياس رأس المال النفسى والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الكفاءة الذاتية	٠,٨٦	٠,٨٣
الأمل	٠,٨٤	٠,٨٠
التفاؤل	٠,٨٢	٠,٧٩
المرونة	٠,٨١	٠,٨٠
المقياس ككل	٠,٩٢	٠,٨٩

يتضح من الجدول السابق (١٠) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية كانت مرتفعة، و بذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات و يمكن استخدامها علمياً.

الأساليب الإحصائية :

اعتمدت الباحثتان فى الدراسة الحالية على بعض من الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات الدراسة، وذلك من خلال استخدام المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة حيث تم إدخال البيانات، عن طريق استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Statistical Package For The Social Sciences) أو اختصارا(SPSS) من أجل تحليلها والحصول على النتائج وقد استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون .
- التحليل العاملي التوكيدى.
- معامل التجزئة النصفية لحساب الثبات.
- معامل الفا – كرونباخ لحساب الثبات.
- اختبار " ت" للعينات المستقلة .

نتائج الدراسة :

أ. **النتائج المتعلقة بفروض الدراسة** :

وتعرض الباحثتان نتائج فروض الدراسة على النحو التالي:

١ - نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص على أنه" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات رأس المال النفسى ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتان بحساب معاملات ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجات رأس المال النفسى ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائدعلى النحو التالي :

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات رأس المال النفسى ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد

البعد	معامل الارتباط بالتحصيل الأكاديمي	
	ذوو صعوبات التعلم	ذوو النشاط الزائد
الكفاءة الذاتية	٠,٨**	٠,٩٣**
الأمل	٠,٥٨**	٠,٦٣**
التفاؤل	٠,٥٢**	٠,٨٨**
المرونة	٠,٧٤**	٠,٩٢**
الدرجة الكلية	٠,٧٦**	٠,٩٤**

**دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين أبعاد رأس المال النفسى والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١ . وهذا يعنى أن كلما زاد رأس المال النفسى بأبعادها (الكفاءة الذاتية ، الأمل ، التفاؤل، المرونة) يقابلها زيادة في التحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد.

٢- نتائج التحقق من الفرض الثانى:

ينص على أنه" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات عينة الدراسة فى رأس المال النفسى لدى كل من (الطلاب ذوى النشاط الزائد – الطلاب ذوى صعوبات التعلم) .

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في أبعاد رأس المال النفسى والدرجة الكلية عند كل من الطلاب ذوى النشاط الزائد والطلاب ذوى صعوبات التعلم، وتم استخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٢) الفروق بين متوسطى درجات أبعاد رأس المال النفسى والدرجة الكلية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد

البعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	١٠,٦	٠,٥٨	٧,٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	١٥,٧٧	٣,٦		
الأمل	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	١٨,٠٨	٢,٦٣	٨,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	٢٣,٦٢	٢,٣		
التفاؤل	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	١١,٧٦	١,٠١	١٠,١١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	١٦,٨٥	٢,٣١		
المرونة	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	١٠,٥٦	٠,٥٨	٨,٥٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	١٦,٧٧	٣,٥٩		
المجموع	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	٥١	٣,٨٨	٩,٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	٧٣	١٠,٨١		

يتضح من الجدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى بعد الكفاءة الذاتية حيث كانت قيمة "ت" = ٧,٠٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى اتجاه الطلاب ذوى النشاط الزائد حيث كان متوسطهم أعلى ،

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى بعد الأمل حيث كانت قيمة "ت" = ٨,٠١ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى اتجاه الطلاب ذوى النشاط الزائد حيث كان متوسطهم أعلى، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى بعد التفاؤل حيث كانت قيمة "ت" = ١٠,١١ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى اتجاه الطلاب ذوى النشاط الزائد حيث كان متوسطهم أعلى، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى بعد المرونة حيث كانت قيمة "ت" = ٨,٥٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى اتجاه الطلاب ذوى النشاط الزائد حيث كان متوسطهم أعلى، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ت" = ٩,٥٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى اتجاه الطلاب ذوى النشاط الزائد حيث كان متوسطهم أعلى. وتعنى أن الطلاب ذوى النشاط الزائد هم أكثر فى رأس المال النفسى من ذوى صعوبات التعلم .

٣- نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص على أن" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات التحصيل الأكاديمي لدى كل من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد ".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الأكاديمي ، لكل من الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد، وكذلك حساب قيمة " ت " وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣) الفروق بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى التحصيل الأكاديمي

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحصيل الأكاديمي	ذوو صعوبات التعلم	٢٥	٤٢,٩٤	١٠,٤٣	٧,٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ذوو النشاط الزائد	٢٦	٦١,٠٢	٦,٥٥		

يتضح من الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد فى التحصيل الأكاديمي حيث كانت قيمة "ت" =

٧,٤٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى اتجاه الطلاب ذوى النشاط الزائد حيث كان متوسطهم أعلى .

٤- نتائج التحقق من الفرض الرابع :

ينص على أن " يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم" .

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج :

يوضح الجدول التالى تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي :

جدول (١٤) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R^2	نسبة التباين
الانحدار	١٦٦٤,٦٥	١	١٦٦٤,٦٥	٤٠,٥٥	دالة عند ٠,٠١	٦٣.٠	%٦٣
البواقي	٩٤٤,٠٢	٢٣	٤١,٠٤				
الكلى	٢٦٠٨,٦٦	٢٤					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي كانت دالة عند ٠,٠١ . بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ ٦٣% ، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على التحصيل الأكاديمي .

جدول (١٥) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	-١٠٩,٩٧	٢٤,٠٤		-٤,٥٧	دالة عند ٠,٠١
الكفاءة الذاتية	١٤,٤٣	٢,٢٧	٠,٨	٦,٣٧	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد رأس المال النفسى التى يمكن أن تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم كانت (الكفاءة الذاتية) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :

التحصيل الأكاديمي = ١٤,٤٣× **(الكفاءة الذاتية)** – ١٠٩,٩٧.

فتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

٥- نتائج التحقق من الفرض الخامس :

ينص على أن " يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد ".

و للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج :

يوضح الجدول التالى تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي :

جدول (١٦) تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R^2	نسبة التباين
الانحدار	٩٧٦,٤٥	٢	٤٨٨,٢٣	١١٧,٢٢	دالة عند ٠,٠١	٩١.٠	%٩١
البواقي	٩٥,٧٩	٢٣	٤,١٧				
الكلى	١٠٧٢,٢٤	٢٥					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي كانت دالة عند ٠,٠١ . بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ ٩١% ، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على التحصيل الأكاديمي .

جدول (١٧) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسى) على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٣١,٩٤	١,٩٦		١٦,٢٧	دالة عند ٠,٠١
الكفاءة الذاتية	١	٠,٢٣	٠,٥٥	٤,٢٩	دالة عند ٠,٠١
المرونة	٠,٨	٠,٢٣	٠,٤٤	٣,٤١	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد رأس المال النفسى التى يمكن أن تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد كانت (الكفاءة الذاتية ، والمرونة) ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى:

التحصيل الأكاديمي = ١× (الكفاءة الذاتية) + ٠,٨ × (المرونة) + ٣١,٩٤.

فتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أبعاد رأس المال النفسى لدى الطلاب ذوى النشاط الزائد.

ب. النتائج العامة للدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة بصورة عامة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين درجات رأس المال النفسى ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد. كما أوضحت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى النشاط الزائد في التحصيل الأكاديمي ورأس المال النفسي لصالح الطلاب ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

مناقشة نتائج الدراسة:

الفرض الأول ينص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات رأس المال النفسي وأبعاده (الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل، المرونة) وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي النشاط الزائد وجاءت النتائج لتؤكد هذا الفرض؛

حيث أوضحت وجود ارتباطات موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني أنه كلما زادت مستويات رأس المال النفسي زادت معها مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب في العينة.

- وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط أظهرت علاقة قوية جداً بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، حيث بلغت (٠,٨) لدى ذوي صعوبات التعلم و(٠,٩٣) لدى ذوي النشاط الزائد أما بالنسبة للطلاب ذوي النشاط الزائد: الارتباط الأقوى يمكن تفسيره بأن الكفاءة الذاتية تساعدهم على إدارة طاقتهم وتوجيهها بشكل منتج بدلاً من الانشغال بسلوكيات غير هادفة.

- وقد أوضحت أيضاً النتائج أن الارتباط بين الأمل والتحصيل الدراسي بلغ (٠,٥٨) لدى ذوي صعوبات التعلم و(٠,٦٣) لدى ذوي النشاط الزائد. وذلك يشير إلى أن الطفل لديه رؤية إيجابية للمستقبل وخطة لتحقيق أهدافه، وهو ما يشجعه على الاستمرار في المذاكرة، أما بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يجدون في الأمل حافزاً للاستمرار رغم شعورهم بالإحباط في بعض الأحيان نتيجة تحدياتهم الأكاديمية. والطلاب ذوي النشاط الزائد قد يستفيدون أكثر من الأمل لأنه يساعدهم على توجيه طاقتهم نحو أهداف واضحة.

- أما عن التفاؤل فقد أوضحت النتائج أن الارتباط بين التفاؤل والتحصيل الدراسي كان متوسطاً لدى ذوي صعوبات التعلم (٠,٥٢) ولكنه كان قوياً جدًا لدى ذوي النشاط الزائد (٠,٨٨)، مما يشير إلى أن التفاؤل يعكس توقع الطفل لنتائج إيجابية مما يدفعه للمحاولة والاجتهاد، وبالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يستفيدون من التفاؤل لكنه ليس العامل الأهم بالنسبة لهم مقارنة بالكفاءة الذاتية والمرونة، والطلاب ذوي النشاط الزائد يظهرون استفادة كبيرة من التفاؤل لأنه يقلل من شعورهم بالإحباط الناتج عن النقد المتكرر لسلوكياتهم.

- أما من حيث المرونة كانت من أقوى الأبعاد تأثيراً، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٧٤) لدى ذوي صعوبات التعلم و(٠,٩٢) لدى ذوي النشاط الزائد، وبالتالي المرونة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تساعدهم المرونة على التغلب على الصعوبات

المستمرة مثل الفشل في حل المسائل أو الحصول على درجات منخفضة، مما يحفزهم للاستمرار.أما بالنسبة للأطفال ذوي النشاط الزائد فهي تساعدهم على التحكم في اندفاعهم والتعامل مع المواقف السلبية بشكل أكثر هدوءاً.

- وقد أظهرت الدرجة الكلية لرأس المال النفسي ارتباطاً قوياً مع التحصيل الدراسي، حيث بلغت (٠,٧٦) لدى ذوي صعوبات التعلم و(٠,٩٤) لدى ذوي النشاط الزائد.

- ويتضح من النتائج أن جميع أبعاد رأس المال النفسي تعمل معاً بشكل تكاملي لدعم التحصيل الدراسي. الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل، والمرونة يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية وتحقيق مستويات أعلى من التحصيل. كما أشارت النتائج إلى أن رأس المال النفسي يُعد مورداً أساسياً يدعم التحصيل الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي النشاط الزائد.

- ومن خلال العرض السابق يتضح أن ذوي صعوبات التعلم الأبعاد الأكثر تأثيراً هي الكفاءة الذاتية والمرونة، لأن هذه الفئة تواجه صعوبات أكاديمية مباشرة تجعلهم بحاجة إلى الإصرار والتكيف مع الفشل.

وعند ذوي النشاط الزائد: الأبعاد الأكثر تأثيراً هي الكفاءة الذاتية والتفاؤل والمرونة، لأن هذه الفئة تحتاج إلى إدارة سلوكياتهم وطاقاتهم بشكل إيجابي.

مما يؤكد أن رأس المال النفسي بأبعاده المختلفة يشكل عاملاً جوهرياً لتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي النشاط الزائد، ومن هنا فإن الاستثمار في تعزيز هذه الأبعاد يجب أن يكون جزءاً أساسياً من استراتيجيات التدخل التربوي والنفسي.

ينص **الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي النشاط الزائد وذوي صعوبات التعلم.** و أظهرت النتائج الفعلية صحة هذا الفرض، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد رأس المال النفسي (الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل، المرونة) والدرجة الكلية لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد.

- الكفاءة الذاتية: بلغت قيمة "ت" (٧,٠٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد، حيث كان متوسطهم (١٥,٧٧) مقابل (١٠,٦) لذوي صعوبات التعلم ، مما يشير إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد يمتلكون طاقة وحيوية مفرطة تدفعهم لتجربة أمور جديدة دون خوف من الفشل، مما يساهم في رفع إحساسهم بالكفاءة الذاتية أما الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من تحديات أكاديمية متكررة، مما يقلل من ثقتهم في قدرتهم على الإنجاز.

- الأمل: بلغت قيمة "ت" (٨,٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد؛ حيث كان متوسطهم (٢٣,٦٢) مقابل (١٨,٠٨) لذوي صعوبات التعلم مما يشير إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد يتميزون عادةً بقدرة عالية على التطلع للمستقبل وتجاوز الإحباطات اليومية، مما يرفع من مستويات الأمل لديهم. على العكس، الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يفتقرون إلى الأمل بسبب الإخفاقات المتكررة وعدم قدرتهم على مجاراة أقرانهم أكاديميًا.

- التفاؤل: بلغت قيمة "ت" (١٠,١١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد، حيث كان متوسطهم (١٦,٨٥) مقابل (١١,٧٦) لذوي صعوبات التعلم ، مما يشير إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد قد يكون لديهم ميل طبيعي للنظر إلى الأمور بشكل إيجابي نتيجة لطبيعتهم الحركية وسعيهم المستمر لتجربة الجديد، أما الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد تكون الإحباطات المتكررة عائقاً أمام قدرتهم على تبني رؤية متفائلة تجاه المواقف الحياتية.

- المرونة: بلغت قيمة "ت" (٨,٥٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد، حيث كان متوسطهم (١٦,٧٧) مقابل (١٠,٥٦) لذوي صعوبات التعلم مما يشير إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد يتميزون بقدرتهم على التكيف بسرعة مع المواقف المختلفة بسبب طبيعتهم الديناميكية وسرعة استجابتهم للتغيرات، بينما الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يجدون صعوبة في التكيف مع الفشل أو الضغوط الأكاديمية، مما يقلل من مستوى مرونتهم النفسية.

- الدرجة الكلية لرأس المال النفسي: بلغت قيمة "ت" (٩,٥٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد، حيث كان متوسطهم (٧٣) مقابل (٥١) لذوي صعوبات التعلم مما يشير إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد يمتلكون خصائص تجعلهم أكثر قدرة على تعزيز رأس المال النفسي، مثل الحيوية، الانفتاح على التجربة، والمرونة، أما الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فإن التحديات الأكاديمية المتكررة، والمشكلات في استيعاب المناهج، والضغط النفسي الناتج عن المقارنة مع أقرانهم، كلها عوامل تسهم في انخفاض رأس المال النفسي لديهم ، ويمكن القول أن أسباب الفروق بين المجموعتين قد تعود إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد قد يحصلون على دعم مختلف من المعلمين والأسر بهدف توجيه طاقتهم، ولديهم طبيعة ديناميكية تجعلهم أكثر تفاؤلاً وقدرة على التكيف. مما يسهم في تحسين رأس المال النفسي لديهم، أما الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فإن التحديات الأكاديمية قد تجعلهم أقل قدرة على الحصول على الدعم النفسي الملائم ، وأيضاً فإنهم يميلون إلى الشعور بالإحباط نتيجة لصعوباتهم الأكاديمية.

الفرض **الثالث ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي النشاط الزائد"**. والنتائج التي تم التوصل إليها أظهرت وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ت" = ٧,٤٤، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١). وبلغ متوسط درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي النشاط الزائد (٦١,٠٢) مقارنةً بـ (٤٢,٩٤) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- التفوق الواضح للتلاميذ ذوي النشاط الزائد قد يرجع إلى أن الطلاب ذوي النشاط الزائد يمتلكون قدرة حركية وانفعالية عالية قد تعزز من تفاعلهم مع البيئة الدراسية بشكل أكبر. كما أن نشاطهم الزائد قد يُترجم أحياناً إلى استجابة أسرع في الفصل الدراسي، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وعلى الجانب الآخر، الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات مباشرة تتعلق بفهم واستيعاب المعلومات الأكاديمية، مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.

- وكذلك أيضاً قد تكون المشكلة الرئيسية للطلاب ذوو النشاط الزائد تتمثل في قلة الانتباه والاندفاعية، لكنها لا تؤثر بالضرورة على القدرة المعرفية الأساسية، أما ذوو صعوبات التعلم فالمشكلات لديهم ترتبط مباشرة بالقدرات الأكاديمية، مثل القراءة، الكتابة، أو الحساب، ما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي.

وقد يعود إلى طبيعة الدعم المقدم فالطلاب ذوو النشاط الزائد قد يحصلون على استراتيجيات تعليمية تركز على تنظيم انتباههم وطاقتهم، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم، وفي المقابل، الطلاب ذوو صعوبات التعلم يحتاجون إلى دعم أكاديمي مكثف ومناهج تعليمية متخصصة، والتي قد تكون غير متوفرة بشكل كافٍ، مما يؤدي إلى تراجع تحصيلهم. وكذلك خصائص التفاعل في البيئة التعليمية فالطلاب ذوو النشاط الزائد قد يستفيدون من الأنشطة العملية والحركية في البيئة الدراسية، مما يجعلهم يكتسبون المعلومات بشكل أسرع، أما الطلاب ذوو صعوبات التعلم قد يواجهون صعوبة في متابعة الأنشطة الدراسية بسبب مشكلاتهم الإدراكية والمعرفية.

ولذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب ذوي النشاط الزائد وذوي صعوبات التعلم في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوي النشاط الزائد. وهذا يشير إلى أهمية توفير استراتيجيات تعليمية موجهة لكل فئة لتحسين التحصيل الدراسي لديهم، مع التركيز على معالجة الأسباب الأساسية التي تؤثر على أداء كل مجموعة.

مناقشة **الفرض الرابع الذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم**.

- أظهرت النتائج أن أبعاد رأس المال النفسي تفسر ٦٣٪ من التباين في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهي نسبة كبيرة تدل على قوة تأثير رأس المال النفسي على التحصيل الدراسي.

قيمة ف = ٤٠,٥٥ دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد وجود تأثير جوهري لأبعاد رأس المال النفسي على التحصيل الدراسي.

- بعد تحليل تأثير كل بعد من أبعاد رأس المال النفسي، تبين أن الكفاءة الذاتية هو البعد الوحيد الذي يمكن التنبؤ من خلاله بالتحصيل الدراسي.

معامل الانحدار غير المعياري (B) للكفاءة الذاتية = ١٤,٤٣، مما يعني أن كل زيادة بوحدة واحدة في الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة بمقدار ١٤,٤٣ في التحصيل الدراسي.

قيمة ت = ٦,٣٧، وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يعزز دور الكفاءة الذاتية كمتغير مؤثر.

- وتشير معادلة الانحدار إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل العنصر الأساسي في تفسير التغيرات في التحصيل الدراسي، مع اعتبار الثابت كجزء من التأثير الكلي للنموذج.

- دور الكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي : تعد أحد أبعاد رأس المال النفسي الأكثر تأثيراً في التحصيل الدراسي لأنها تعكس إيمان التلميذ بقدرته على النجاح في المهام الدراسية، فالطلاب ذوو صعوبات التعلم الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يظهرون استعداداً أكبر للتعامل مع التحديات الأكاديمية، مما يحسن تحصيلهم الدراسي.

- وعلى الرغم من أهمية الأبعاد الأخرى مثل الأمل، التفاؤل، والمرونة، إلا أنها لم تكن ذات تأثيراً مباشراً على التحصيل الدراسي في هذه العينة.

قد يكون ذلك نتيجة لأن الكفاءة الذاتية تمثل العامل الأكثر ارتباطاً بتحديد سلوكيات الإنجاز الأكاديمي.

تتفق هذه النتائج مع الدراسات التي تؤكد أهمية الكفاءة الذاتية في التحصيل الدراسي، حيث تعد عاملاً حاسماً في التغلب على التحديات الأكاديمية.

تختلف النتائج مع بعض الدراسات التي تشير إلى أن الأمل أو التفاؤل يمكن أن يكون لهما تأثيراً مباشراً على التحصيل الدراسي، مما يشير إلى إمكانية وجود اختلافات بناءً على طبيعة العينة أو البيئة الدراسية.

ومن هنا توصلت الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية هي العامل الأساسي الذي يمكن التنبؤ من خلاله بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تفسر ٦٣٪ من التباين

في درجات التحصيل. وتوصي الدراسة بضرورة تصميم برامج تربوية شاملة تركز على تطوير الكفاءة الذاتية لتحسين التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة.

ينص الفرض الخامس على أنه **يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي النشاط الزائد.**

- أظهرت النتائج دور الكفاءة الذاتية: لدى الطلاب ذوو النشاط الزائد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يميلون إلى بذل مزيد من الجهد والتركيز على تحقيق الأهداف الأكاديمية.
- دور المرونة: تشير النتائج إلى أن المرونة تُكمل تأثير الكفاءة الذاتية من خلال توفير الاستمرارية والثبات في مواجهة العقبات.
- تتفق النتائج مع الدراسات التي تؤكد أهمية الكفاءة الذاتية والمرونة كأبعاد أساسية لرأس المال النفسي في تحسين التحصيل الدراسي.
- تختلف النتائج مع بعض الدراسات التي تشير إلى أن الأمل أو التفاؤل قد يكون لهما دور أكبر في بعض السياقات، مما يبرز أهمية طبيعة العينة المدروسة.

وقد أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية والمرونة هما الأبعاد الأساسية لرأس المال النفسي التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي النشاط الزائد، حيث تفسر هذه الأبعاد ٩١٪ من التباين في التحصيل الدراسي. وتوصي الدراسة بضرورة تصميم برامج شاملة تستهدف تنمية الكفاءة الذاتية والمرونة لتحسين الأداء الأكاديمي لدى هذه الفئة.

بحوث مقترحة:

في ضوء الأطر النظرية والأدبية والنتائج المستخلصة من البحث الحالي، تقترح الباحثتان اجراء المزيد من البحوث حول ما يلي:

١- رأس المال النفسي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً
٢- برنامج مقترح لتنمية مكونات رأس المال النفسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم
٣- العلاقة بين رأس المال النفسي والصحة النفسية لدى أمهات الطلاب ذوي اضطراب التوحد
٤- رأس المال النفسي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المعلمين في مدارس الدمج
٥- أثر تنمية رأس المال النفسي على الرفاهية النفسية للطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، مشيرة عبد الحميد (٢٠٠٥). النشاط الزائد لدى الطلاب (الأسباب وبرامج الخفض، المركز العربي للتعليم والتنمية، كلية التربية، جامعة بنها.

إسماعيل، حنان محمد (٢٠١٢): فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض النشاط الزائد لدى المراهقين، المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية، بالتعاون مع كلية التربية ببنها، ط ١، يوليو، ٤٨٤-٤٤١.

البتال، زيد بن عبد الله. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الإنجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. جامعة الإمارات العربية المتحدة/ المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ١٨ (٣٥)، ٩٤-١٢٩.

البحيري، عبد الرقيب احمد (٢٠١٤) دراسة سيكومتريه لبعض اضطرابات النوم لدى الطلاب والمراهقين وعلاقتهما باضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة في ضوء كل من العمر والنوع، بحوث ومقالات، ، ع٣٧،ص ص ٣٥٣-٤٢٠، مجله الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

جدو، عبد الحفيظ . (٢٠١٩). استراتجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. مجلة الآداب و العلوم الإجتماعية، ١٦(١)، ٤٣-٥٥.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83833

الحموي، منى بنت عبد الله. (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدراس محافظة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق. ٢٦، ١٧٣- ٢٠٨.

رشيد، شيخي. (٢٠١٣). عوامل و عوائق التحصيل الدرا سي. مجلة الباحث، ٥(٢)، ٩-٤٤.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/18782

الزراد، فيصل (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة دراسة نفسية مسحية تربوية. مجلة رسالة الخليج العربي، (٣٨)، ١٢١-١٧٨، السنة الحادية عشر، الرياض: المكتبة التربوية العربية لدولة الخليج العربي.

الزراد، فيصل محمد (٢٠٠٢).اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك لدى الطلاب، الشارقة، مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٧). بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. دار عالم الكتب.

سويفي، عبير مختار (٢٠١٧). أثر العدالة التنظيمية على رأس المال النفسي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الأزهر - فرع أسيوط، بحوث ومقالات، ص ص ٥٥١-٦٤٠، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس - كلية التجارة.

الشايب، خالد. (٢٠١٧). علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطالب التربية البدنية والرياضية. "دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة ورقلة". رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر.

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٨٥). مقياس ن.ر للتعرف علي النشاط الزائد لدى الطلاب، بحوث ودراسات في المشاكل السلوكية للأطفال. مجله كليه التربية، جامعه عين شمس، الجزء الاول، ٧(٩٧-١٢٨). (تقنين: رضا خيري، ٢٠١٢).

الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٠). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الشخص، عبد العزيز و الطنطاوي، محمود. (٢٠١١). صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: مكتبة الطبري.

الشطي، فاطمة خالد (٢٠١٩). أثر رأس المال النفسي في الاستغراق الوظيفي دراسة ميدانية على إدارة الفتوى والتشريع بدولة الكويت، بحوث ومقالات، العدد ع٤، صص ١٠٥-١١٨، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

الصمادي، علي والشمالي، صياح. (٢٠١٧). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد السميع، صلاح. (٢٠٠٦). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد السابع، ٧٤- ٨٦، جامعة المنصورة.

عبد الواحد، سليمان. (٢٠١٠). المرجع فى صعوبات التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

عماد أحمد حسن علي. (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتاح، ندى العباجي (٢٠٢٣). مستوى رأس المال النفسي الإيجابي دراسة مقارنة بين الكليات مركزية التعين وطلبة الكليات الأخرى، بحوث ومقالات، العدد ٧٧٨، ص ص ١٩٧- ٢٢٣، مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح.

فؤاد، محمد (٢٠٢٢). صعوبات التعلم من كتاب رعاية الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة. المفاهيم-المبادئ-الاستراتيجيات. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

قاسم، منال. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

قنيش، سعيد. (٢٠١٥). الاتصال التربوي وعلاقاته بمستويات التحصيل الدراسي - دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي- الصورة والاتصال، ٤(١١)، ١٣٥-١٧٦. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/41546.

الكنزي، فردوس يوسف. (٢٠٠٧). دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

كيرك، صموئيل وكالفنت، جيمس. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية. (الكتاب الأصلي منشور ١٩٨٤).

مخيمر، عماد محمد و علي، هبه محمد (٢٠١٠). المشكلات النفسية للاطفال بين عوامل الخطورة وطرق الرعاية والعلاج، مكتبة الانجلو المصرية.

الهاجري، سلوى. (٢٠٢٤). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة نظرية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٤ (١١)، ٦٥٥- ٦٧٨.

يوسف، حنان. (٢٠١٩). خطوات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلاب: دراسة تطبيقية نموذجية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الإبتدائي. مجلة آفاق للعلوم، ٥(١٧)، ٢٥٢ – ٢٧٠.

يوسف، عبد الواحد و سليمان، إبراهيم (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adil, A., Ameer, S. and Ghayas, S. (2021), Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. Psych J, 9: 56-66. https://doi.org/10.1002/pchj.318

Ahmed, U., W. A. Umrani, M. H. Pahi, and S. M. M. Shah. 2017. "Engaging PhD Students: Investigating the Role of Supervisor Support and Psychological Capital in a Mediated Model." *Iranian Journal of Management Studies* 10: 283–306.

APA: American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition Text Revision (DSM-IV-TR). Washington DC: American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890423349.

APA: American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Arslan, G., and Coşkun, M. (2020). Student Subjective Wellbeing, School Functioning, and Psychological Adjustment in High School Adolescents: A Latent Variable Analysis. *Journal of Positive School Psychology* 4 (2): 153–164. https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.231**.**

Avolio, B. Luthans, F., Youssef, C. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford Scholarship Online, New York: Oxford University Press.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 154–196). Guilford Press.

Batool, I., Khan, M., & Tariq, S. (2023). Development and Validation of Psychological Capital Scale for Dual Role Individuals: Further Evidence of Psychometric Properties. Journal of Professional & Applied Psychology. 4. 82-97. 10.52053/jpap.v4i2.163.

Canu, W. H., Serrano, J. W., Hartung, C. M., Vasko, J. M., Stevens, A. E., & Abu-Ramadan, T. M. (2020). A New Organizational and Study Skills Intervention for College Students with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice, 29*, 411-424. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2020.09.005.

Carmona-Halty, M., W. B. Schaufeli, and M. Salanova. 2019. "Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital–a Three-wave Study among Students." *Frontiers in Psychology* 10: 306. doi:10.3389/fpsyg.2019.00306.

Çetin, F. & Basım, H. N. (2012). Organizational Psychological Capital: A Scale Adaptation Study. Amme Idaresi Dergisi. 45. 121-137.

Chen, M., & Jiang, X. (2024). The impact of modified Cognitive-Behavioral Group Therapy in social adjustment functions of children with attention deficit hyperactivity disorder and their parents' stress levels: A nonrandomized clinical trial. Journal of Clinical Psychology.

Colledani, D., Anselmi, P., Fabbris, L & Robusto, E. (2023). A bifactor-based Academic PsyCap Questionnaire for students and fresh graduates. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*. *21*. *421-442*. 10.25115/ejrep.v21i60.7205.

Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(3), 260–270. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056

Dello Russo, S., and P. Stoykova. 2015. "Psychological Capital Intervention (PCI): A Replication and Extension." *Human Resource Development Quarterly* 26 (3): 329–347. doi:10.1002/hrdq.21212.

Derakhshan, Ali & Azari Noughabi, Mostafa. (2024). A Self-Determination Perspective on the Relationships Between EFL Learners' Foreign Language Peace of Mind, Foreign Language Enjoyment, Psychological Capital, and Academic Engagement. Learning and Motivation. 87. 10.1016/j.lmot.2024.102025.

Dooley, P. (2010). Examining individual and neighborhood-level risk factors for delivering a preterm infant. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 70* (8-A), 3196.

Einav, M. & Margalit. M. (2023). The hope theory and specific learning disorders and/or attention deficit disorders (SLD/ADHD): Developmental perspectives. Journal of Current Opinion in Psychology, 48, (1- 6).

Gohel, K. (2012). Psychological capital as a determinant of employee satisfaction. *International Referred Research Journal, 3 (36), 34-37*.

Goodwin, M. E. (2024). *An investigation into academic outcomes and experiences of undergraduate students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder in anatomy, and other*

large, introductory STEM courses (Order No. 31332102). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3074316545). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-into-academic-outcomes-experiences/docview/3074316545/se-2

Hargrove, C. (2024). Financial Professionals and ADHD Clients: Promoting Positive Financial Changes. Journal of Financial Service Professionals, 78.

Hazan-Liran, B. & Miller, P. (2020). The relationship between psychological capital and academic adjustment among students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder, *European Journal of Special Needs Education.* DOI: 10.1080/08856257.2020.1829867.

Hazan-Liran, B. (2023). Does Procrastination Have a Cultural or a Neurological Source? Evidence of its Mediating Role in the Relationship Between Psychological Capital and Academic Adjustment. *American Journal of Health Behavior*, *47*(2), 306-320.

Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2024). Academic support for students with learning disabilities: the role of psychological capital in their academic adjustment. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323338

Jafri MH. (2017). Understanding the influence of psychological capital on student's engagement and academic motivation. Article. *Pac Bus Rev Int.*;10 (6):16–23.7.

Junaid, R. (2024). Caregiver Perceptions of the Impact of Psychoeducational Reports on Children with Learning Disabilities and ADHD.

Lackaye, T., M. Margalit, O. Ziv, and T. Ziman. 2006. "Comparisons of Self-efficacy, Mood, Effort, and Hope between Students with Learning Disabilities and Their non-LD-matched Peers." *Learning Disabilities Research & Practice* 21 (2): 111–121. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x.

Layes, S., Lalonde, R., & Rebaï, M. (2015). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia. *Dyslexia*, *21*(1), 80-95.

Learning Disabilities Association of America (2012). Signs of a Learning Disability. Available at: https://ldaamerica.org/signs-of-a-learning-disability/

Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: a systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 3739-3763.

Li, Y., & Zhang, L. (2024). Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy Combined with Pharmacotherapy Versus Pharmacotherapy Alone in Adult ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders, 28(3), 279-292*

Liu, L., Vira, A., Friedman, E., Minas, J., Bolger, D., Bilan, T., & Booth, J. (2010) Children with learning disability show brain differences in effective connectivity for visual, but not auditory word comprehension. *PLUS ONE, 5,* article 13492.

Lorenz T, Beer C, Pütz J, Heinitz K (2016). Measuring Psychological Capital: Construction and Validation of the Compound PsyCap Scale (CPC-12). *PLoS ONE 11(4): e0152892.* doi:10.1371/journal. pone.0152892

Luthans BC., Luthans KW., & Jensen SM. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. Article. *J Educ Bus*. 87(5):253–259. doi:10.1080/08832323.2011.609844

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2008). Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford University Press.

Luthans, F., Avolio, J., Avey, B., & and Norman, M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. Leadership Institute Faculty Publications. 11. https://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub/11

Luthans, F., G. R. Vogelgesang, and P. B. Lester. (2006). "Developing the Psychological Capital of Resiliency." *Human Resource Development Review* 5 (1): 25–44. https://doi.org/10.1177/ 1534484305285335 .

Luthans, F., J. B. Avey, and J. L. Patera. (2008). "Experimental Analysis of a Web-based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital." *Academy of Management Learning and Education* 7 (2): 209–221. doi:10.5465/amle.2008.32712618.

Luthans, F., J. B. Avey, B. J. Avolio, S. M. Norman, and G. J. Combs. (2006). "Psychological Capital Development: Toward a Micro-intervention." *Journal of Organizational Behavior* 27 (3): 387–393. doi:10.1002/job.373.

Matos, F. R., & De Andrade, A. L. (2021). Psychometric properties of the Psychological Capital Scale in the Student Context (PsyCap-S). *Paidéia, 31,* Article e3123. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3123

Miller, C., Sanchez, J., & Hynd, G. (2003). Neurological correlates of reading disabilities. In H.L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (pp.242-225). New York: Guilford Press.

Muluneh, B. N., & Bejji, T. D. (2024). The moderating role of psychological capital in the relationship between school-related stress and outcomes of academic achievement and behavior problems among students with health impairments. *Heliyon*, *10*(9).

NCLD: National Center for Learning Disabilities. (2009). What is a Specific Learning Disability. Available from **https://ncld.org/join-the-movement/understand-the-issues/**

Nielsen, I., A. Newman, R. Smyth, G. Hirst, and B. Heilemann. 2017. "The Influence of Instructor Support, Family Support and Psychological Capital on the Well-being of Postgraduate Students: A Moderated Mediation Model." *Studies in Higher Education* 42 (11): 2099–2115. doi:10.1080/03075079.2015.1135116.

Pirlo, S. & Nikkhoo, G. (2016). A Comparison of Psychological Capital, Social Capital, Mental Health and Health Literacy among the Mothers of Intellectually Disabled Children with the Mothers of Normal Children. *International Journal of Pharmaceutical Research & Allied Sciences, 133-143.*

Putney, L. L. (2005). *Factors related to the success of college students with learning disabilities, ADHD, and ADD* (Order No. 3177470). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305411895).Retrievedfrom https://www.proquest.com/dissertations-theses/factors-related-success-college-students-with/docview/305411895/se-2

Rezaie, R., Simos, P., Fletcher, J., Juranek, J., Cirino, P., Li, Z., Passaro, A., & Papanicolaou, A. (2011). The timing and strength of regional brain activation associated with word recognition in children with reading difficulties. *Frontiers in Human Neuroscience, 16,* doc.10.3389.

Richards, T. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Application of fMRI and fMRS to reading disabilities and education. *Learning Disability Quarterly, 24*, 189-203.

Rief, S. F., & Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist: a practical reference for parents and teachers*. Jossey-Bass.

Shapiro, J.& Rich, R. (1999). Facing Learning Disabilities in the Adult Years: Understanding Dyslexia, ADHD, Assessment, Intervention, and Research. Oxford University Press.

Silver, L. B. (1995). Controversial therapies. *Journal of Child Neurology*, *10*(Suppl 1), S96–S100. https://doi.org/10.1177/08830738950100S119

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, *60*(4), 570–585. https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.4.570

Szerdahelyi, M., Paterson, T., & Huang, L., Martos, T., & Komlósi, L. (2024). Validation of the PCQ-5: A Short Form to Measure State Positive Psychological Capital. *Group & Organization Management. 49, 215–245.* 105960112211273. 10.1177/10596011221127383.

Tayebmanesh, L., & Saadati, S. A. (2023). Effectiveness of Quality of Life Therapy on Improving Psychological Capital and Emotion Regulation of Mothers of Patients with Neurological and Mental Disorders. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, *1*(1), 43-50.

Taylor, A. (2014). Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood: Bridging the Gap Between Research and Practice. Springer Science+Business Media, New York.

Taylor, R., Smiley, L., & Richards, S. (2019). "Students with learning disabilities". In Exceptional Students: Preparing teachers for the 21st century, 3rd ed. Pp 83- 125, New York: McGraw-Hill Education Press.

Vacher, C., Romo, L., Dereure, M., Soler, M., Picot, M. C., & Purper-Ouakil, D. (2022). Efficacy of cognitive behavioral therapy on aggressive behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder and emotion dysregulation: study protocol of a randomized controlled trial. *Trials, 23(1), 124.*

Walter, O., & Hazan-Liran, B. (2021). Mediating role of psychological capital in relations between social support and subjective wellbeing among students with learning disabilities and attention deficit

hyperactivity disorder. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(6), 1055–1067. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997482

Wong, S. Y. S., Chan, S. K. C., Yip, B. H. K., Wang, W., Lo, H. H. M., Zhang, D., & Bögels, S. M. (2024). The effects of mindfulness for youth (MYmind) versus group cognitive behavioral therapy in improving attention and reducing behavioral problems among children with attention-deficit hyperactivity disorder and their parents: A randomized controlled trial. *Journal of Psychotherapy and Psychosomatics, 92(6), 379.*

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

مقياس رأس المال النفسي

Psychological Capital Scale

زينب رضا وعلية مجدي، ٢٠٢٤

Zeinab Reda & Alya Magdy, 2024

رأس المال النفسي: يقصد به الحالة النفسية الإيجابية للطالب، التي من ملامحها التمتع بالثقة بالنفس وبالكفاءة الذاتية - بالقدر الذي يشجع الطالب على بذل الجهد اللازم لأداء المهام الأكاديمية والنجاح فيها - والتمسك بالتفاؤل، وتوقع النجاح في الحاضر والمستقبل، والسعي وراء فرص المستقبل، والقدرة على وضع أهداف محددة ووضع استراتيجيات لتحقيقها، ثم تحفيز الذات للمبادرة بأداء المهام الدراسية وبذل الجهد، والاستمرار في ذلك حتى بلوغ الأهداف، والتحلي بالمرونة والقدرة على التأقلم عند مواجهة الصعاب، ومواجهة مواقف اليأس وخيبة الأمل، وإيجاد طرق جديدة للوصول للهدف، إضافة إلى موارد أخرى كتقدير الذات والشعور بالطاقة والحيوية والتفاؤل. وجميعها عناصر أساسية للشعور بالسعادة في بيئة المدرسة والنجاح في حياة الطالب الأكاديمية على المستويات الدراسية المختلفة."

اسم الطالب:..... **السن:** ..... **المدرسة:** .....

التعليمات: عزيزي الطالب فيما يلي مجموعة من العبارات تصف كيف قد تفكر في نفسك الآن، يرجي قراءتها بتمعن واختيار الإجابة المناسبة بوضع علامة √ أمام الخيار المناسب:

م	التعريفات الاجرائية / بنود المقياس	دائماً ٤	احياناً ٣	نادراً ٢	ابداً ١
البُعد الأول:- الكفاءة الذاتية: تُعرف إجرائياً بأنها" ثقة الطالب في قدرته على النجاح وتحقيق ذاته وقدرته على المشاركة في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة داخل المدرسة وفي المجتمع."					
١-	أستطيع التعامل بنجاح مع المواقف الجديدة وغير المتوقعة داخل المدرسة أو خارجها.				
٢-	أستطيع انجاز المهام والواجبات قبل انتهاء الموعد المُحدد				

م	التعريفات الاجرائية / بنود المقياس	دائماً ٤	احياناً ٣	نادراً ٢	ابداً ١
٣-	أعرف ما يجب فعله إذا تعرضت لمواقف مُحرجة أو صعبة داخل المدرسة				
٤-	أستطيع التعامل مع الأنشطة الجديدة والأسئلة غير المألوفة والمفاجئة بفضل براعتي وقدراتي الإبداعية واجتهادي				
٥-	أساعد زملائي في الفصل خاصة في المهام الجماعية وأحترم جهودهم ومحاولاتهم				
٦-	أستطيع التفكير في الكثير من الخيارات والبدائل المختلفة لحل المشكلات التي قد تواجهني				
٧-	أشعر بالثقة عند المشاركة في المناقشات داخل الفصل.				
٨-	أرغب في التواصل مع أشخاص خارج الفصل (مثل زملاء أو معلمين آخرين)				
٩-	أثق في أدائي في التقييمات المختلفة وبقدرتي على أداء جميع المهام المدرسية				
١٠	أشعر بقدرتي على تعلم أشياء ومعلومات مفيدة في كل مرحلة دراسية جديدة				
البُعد الثاني:- الأمل: يُعرف إجرائياً بأنه "اجتهاد الطالب وقدرته على وضع الأهداف، وتحقيقها، وأن يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح والتفوق في الحياة الأكاديمية والاجتماعية وأن يكون له رؤية و تطلع نحو مستقبل أفضل."					
١١	أفكر وأخطط جيداً قبل أداء المهام الدراسية المختلفة				
١٢	أفكر في الكثير من البدائل والخيارات لتحقيق أهدافي المتنوعة				
١٣	أستفيد من خبراتي التعليمية والمهارات الأكاديمية التي اكتسبتها في المواقف المختلفة سواء الحالية أو المستقبلية				
١٤	أستخدم أكثر من طريقة لتحقيق أهدافي التعليمية وتحقيق النجاح				
١٥	لدي يقين أني أستطيع ايجاد حل لمشكلة أو مسألة رياضية ما حتى إذا أقنعني البعض أن ليس لها حل				
١٦	عندما أجد أن أدائي في المهام الدراسية المختلفة كان أقل من توقعاتي، أحاول إيجاد طرق أخرى لتحسين أدائي، وأسعى لتحقيق الأفضل.				
١٧	كثيراً ما يكون لدي أمل بأن أشياء جيدة سوف تحدث لي سواء داخل المدرسة أو خارجها				
١٨	عموماً أتوقع حدوث الأشياء الجيدة أكثر من الأشياء السيئة داخل المدرسة				
١٩	بالنسبة لي كطالب لا تسير الأمور بالطريقة التي أريدها				
البُعد الثالث:- التفاؤل: يُعرف إجرائياً بأنه "قدرة الطالب على التفكير بأمور جيدة في المواقف الحالية وتطلعه لمستقبل أفضل والنجاح في الحياة الأكاديمية، وقدرته على تشجيع زملائه على التفكير والتصرف بإيجابية					
٢٠	أنا كريم مع أصدقائي وأقدم لهم المساعدة داخل الفصل عند الحاجة				
٢١	أسعى لتجربة أشياء جديدة لم أختبرها من قبل				
٢٢	أنا في نظر أصدقائي والمعلمين طالب نشيط وأتحلى بالحيوية والطاقة				
٢٣	أتوقع النجاح حتى في المواقف الصعبة التي تواجهني داخل المدرسة أو خارجها				
٢٤	أؤمن بأنه إذا قُدر لي الفشل، فسوف أفشل مهما حاولت				
٢٥	أتوقع أن الأمور قد لا تسير بالطريقة التي أخطط لها				
٢٦	عندما تكون الأمور غير مؤكدة بالنسبة لي داخل الفصل، أتوقع الأفضل				
٢٧	أشعر بأن كل مشكلة تحدث داخل الفصل يمكن حلها والتعامل معها				
٢٨	أشعر بالثقة في نفسي وأستغل قدراتي وامكاناتي				
٢٩	أعرف أن نجاحي في المرحلة الدراسية الحالية سوف يؤدي إلى نجاحي في				

م	التعريفات الاجرائية / بنود المقياس	دائماً ٤	احياناً ٣	نادراً ٢	ابداً ١
	المراحل التالية ويحقق لي مستقبل أفضل				
٣٠	عندما أواجه مشكلة داخل المدرسة أشعر بأنه لا يمكنني التصرف				
البُعد الرابع:- المرونة: تُعرف إجرائياً بأنها " القدرة على انجاز المهام في أقل وقت، والقدرة على التكيف والاستجابة للظروف البيئية المحيطة."					
٣١	أنا متفائل بالمستقبل				
٣٢	أحب تجربة أكثر من طريق مختلف للوصول إلى الأماكن المألوفة بالنسبة لي				
٣٣	أفكر في طرائق مختلفة لحل مسألة رياضية أو للاجابة عن الأسئلة في المواد المختلفة التي أدرسها				
٣٤	أستطيع تكوين انطباع صحيح عن المعلمين أو زملائي في المدرسة				
٣٥	يمكنني عادةً أن أترك انطباعاً إيجابيًا عني لدى المعلمين أو زملائي في المدرسة				
٣٦	أشعر بانني أكثر فضولاً من زملائي في الفصل لتجربة وفهم أشياء مختلفة				
٣٧	أشعر أنني أستطيع التعامل مع أشياء كثيرة في وقت واحد				
٣٨	إذا أخطأت في الإجابة عن سؤال فإني أسعى لمعرفة سبب الخطأ وأتدرب كثيراً على حل المزيد من الأسئلة لتجنب الخطأ في المرات القادمة				
٣٩	بالرغم من تزايد المهام والمتطلبات والأعباء الدراسية مع كل مرحلة دراسية جديدة، إلا أنني أشعر بالثقة في قدرتي على النجاح والتقدم				
٤٠	أستطيع الاستمرار في أداء الأنشطة الأكاديمية داخل الفصل والمنزل لفترات طويلة				