اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بالكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة

د / أسماء محمد السيد لطفي
مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية
جامعة الأزهر بالقاهرة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة، ومعرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية، والتحقق من إمكانية التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية، والكشف عن الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، ومحل الإقامة (ريف- حضر) لدى طلبة الجامعة. وشارك في البحث (٦٠٠) طالبًا وطالبة (٣٠٠ طالبًا، و٣٠٠ طالبة) بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأربع بكلية الهندسة بنين بالقاهرة وكلية التربية بنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية الصيدلة بنات بالقاهرة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٢) عامًا وذلك بالعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م؛ وقد تكونت أدوات البحث من مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (إعداد الباحثة)، ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)، وقائمة المهارات الاجتماعية (إعداد: Riggio, 1989، تعريب: خليفة، ٢٠٠٦).

وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط دال إحصائيًا من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وكل من الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية، وإمكانية التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة في ضوء الكفاءة الذاتية وبعض المهارات الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي "قصور الانتباه" و"فرط الحركة" في اتجاه الذكور؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد "الاندفاعية"، والدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الريف

وطلبة الحضر في بعدي "قصور الانتباه"، و"الاندفاعية" وكذلك في الدرجة الكلية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الريف وطلبة الحضر في بعد "فرط الحركة" في اتجاه طلبة الريف. تمت مناقشة نتائج البحث، وتقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، الكفاءة الذاتية، المهارات الاجتماعية، طلبة الجامعة.

اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بالكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة

د / أسماء محمد السيد لطفي
مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية
جامعة الأزهر بالقاهرة

مقدمة:

يُصنّف اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) كأحد اضطرابات النمو العصبي neurodevelopmental disordersوهي حالات عصبية يمكن أن تؤثر في اكتساب المهارات أو المعلومات أو الاحتفاظ بها أو ممارستها؛ ويتسم قصور الانتباه وفرط الحركة بتشتت الانتباه والنشاط الزائد والسلوك الاندفاعي؛ ويظهر هذا الاضطراب عادة في سن مبكرة مما يؤثر على العديد من مجالات حياة الفرد في مختلف المراحل، وأحد هذه المجالات هو التعليم الجامعي.

ووفقًا للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية– الإصدار الخامس (DSM–5) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) (٢٠١٣) فإن اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD) يحدث في معظم الثقافات بمعدل ٥% لدى الأطفال، وحوالي ٢,٥% لدى البالغين؛ وأوضحت نتائج دراسة Yáñez–Téllez et al. (2021) التي هدفت إلى تحديد مدى انتشار اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلاب الجامعة؛ أن معدل انتشار اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلاب الجامعة قد بلغ (١٦,٢%)، وأن نسبة انتشاره لدى الذكور (٢٢,١٤%) وهي مرتفعة بشكل ملحوظ مقارنة بالإناث (١٣%).

وأجرى Rabiner et al. (2008) دراسة تهدف إلى تقييم التكيف مع الحياة الجامعية لدى الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب المصابون باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في المرحلة الجامعية يعانون من مخاوف تتعلق بالأداء الأكاديمي وأعراض اكتئابية أثناء الانتقال إلى الكلية. كما أن العلاج الدوائي لا يقلل من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ولا يعزز تكيف الطلاب.

وتؤكد Hartung et al. (2020) أن الانتقال إلى الكلية قد يكون تحديًا كبيرًا للأفراد المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، حيث تزيد متطلبات المهام والحياة المتزايدة جنبًا إلى جنب مع أوجه القصور في إدارة الوقت ومهارات الدراسة والعادات وتأخير المكافآت لتحقيق الأهداف طويلة الأجل.

ويوضح Canu et al. (2020) أن طلاب الجامعات المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يحصلون على معدل تراكمي أقل، ويستغرقون وقتًا أطول للتخرج، ولديهم معدلات تسرب أعلى من الأفراد غير المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كما أنهم غير مستعدين بشكل كافٍ للكلية من حيث مهارات تقرير المصير، والمهارات الأكاديمية، ومهارات الحياة اليومية، وكلها مجالات عجز محتملة للأفراد المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وتعد الكفاءة الذاتية أحد المفاهيم الرئيسة التي قدمتها النظرية المعرفية الاجتماعية لصاحبها Bandura، ويشير هذا المفهوم إلى معتقدات الأفراد وتصوراتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية التي تمكنهم من أداء الأعمال وإنجازها في مختلف السياقات، وكذلك الإجراءات اللازمة لتحقيق نتاجات إيجابية في المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة.

فالكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف، ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها، وتعتمد الكفاءة الذاتية المدركة في جزء منها على إدراك الذات وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات (أحمد، والعسال، ٢٠١٥: ٧٠).

ويشير Newark et al. (2012) إلى أن الكبار ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يظهرون مستويات منخفضة من تقدير الذات والكفاءة الذاتية مقارنة بأقرانهم من العاديين.

هذا، وقد أصبحت المهارات الاجتماعية ذات أهمية متزايدة في السنوات الأخيرة لارتباطها ارتباطًا وثيقًا بالمهارات الأكاديمية وبنجاح الحياة والعمل، مما حفز اهتمام العديد من الباحثين بالمهارات الاجتماعية (Tadjer et al., 2018).

وتعتبر المهارات الاجتماعية ضرورية لما تتضمنه من قدرة على التواصل، والتعاطف، والمشاركة الوجدانية، وضبط السلوك وتوكيد الذات لكي يتمكن الفرد بواسطتها من إدارة علاقاته بالمحيطين به بصورة صحيحة تنطوي على إنشاء روابط وثيقة معهم وتقليص المشكلات الناتجة عن التفاعل بينهم إلى الحد الأدنى (فرج، ٢٠٠٥: ٦٧).

ويرى صعدي (٢٠٢٠: ١٥٢) أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لا يتوقف فقط عند مرحلة الطفولة، وإنما يستمر لمراحل العمر التالية، حيث المراهقة وما بعدها. واستمرار وجود هذا الاضطراب دون اكتشافه من خلال أدوات قياس موثوق بها وتحديد نسب انتشاره هو أمر خطير، ليس بسبب وجود الاضطراب نفسه، ولكن ما يترتب عليه من مشكلات تؤثر على الجانبين الاجتماعي والأكاديمي.

ونتيجة لتزايد نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بين الراشدين وما يرتبط به من ضعف وقصور في تقدير الذات والكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية وضعف التفاعل الاجتماعي، رأت الباحثة أهمية دراسة هذه الاضطراب لدى فئة طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

بدأت فكرة البحث الحالي من خلال ملاحظة الباحثة أثناء عملها الأكاديمي تزايد أعداد طلبة الجامعة الذين يعانون من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، والذين يشتكون من صعوبات أكاديمية تتعلق بضعف القدرة على التركيز وتشتت الانتباه أثناء عملية التعلم، وصعوبة الاستمرار في أداء المهام المطلوبة لفترة زمنية مناسبة، مع سوء إدارة الوقت وعدم القدرة على استخدام الاستراتيجيات التعليمية السليمة وفقدان الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى سوء العلاقات الاجتماعية وضعف القدرة على التواصل الفعال. وهو ما دفع الباحثة نحو البحث في الدراسات التي تناولت هذه الفئة للوقوف على حجم المشكلة وما يتعلق بها من متغيرات، وبالتالي التوصل إلى سبل المواجهة والعلاج.

وفي هذا السياق، تشير نتائج دراسة DuPaul et al. (2009) إلى أن ما يقرب من ٢% إلى ٨% من طلاب الجامعات قد أبلغوا عن مستويات مهمة من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وأنه يتم تشخيص ٢٥% على الأقل من طلاب الجامعات ذوي الإعاقة باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ كما أشارت نتائج دراسة McClellan et al. (2013) إلى أن ٧,٦% من طلاب الجامعة المشاركين في الدراسة قد أكدوا أنه تم تشخصيهم باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في وقت ما منذ السنة الأولى من التعليم الأساسي. وأجرى صعدي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى حساب مدى انتشار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلاب جامعتي جدة والملك عبدالعزيز؛ وأظهرت النتائج أن نسبة الانتشار الكلية كانت ٧,٢%؛ وللنوع الفرعي تشتت الانتباه كانت ٤,٨%، وللنوع الفرعي فرط الحركة كانت ٣,٧%، وللنوع المختلط كانت ١,٣%.

وأوضح Kwon et al. (2018) أن طلاب الجامعة الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يواجهون صعوبات في التعامل مع النوبات المتكررة من المخاوف والأفكار السلبية، وأنماط الحياة غير المنتظمة الناتجة عن سوء إدارة الوقت، وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية، وعدم الرضا الذاتي، وانخفاض تقدير الذات. كما أكدت نتائج دراسة Pirozzi (2021) على ضرورة التشخيص المبكر لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في المرحلة الجامعية كعامل أساسي في نمو الفرد والنجاح الأكاديمي، حيث يؤثر الاضطراب على الوعي الذاتي والثقة بالنفس لدى هؤلاء الطلاب.

وأشارت Faradilla (2020) إلى أن الأفراد ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية تشمل عدم الاستماع إلى الآخرين، وبدء المحادثات في الأوقات غير المناسبة، وعدم القدرة على قراءة الإشارات الاجتماعية. فهم يميلون إلى عدم إدراك أو عدم الوعي بالوضع الاجتماعي وردود الأفعال التي يتخذونها تجاه الآخرين. كما توصلت العديد من الدراسات مثل دراسة Abrahão & Elias (2021) إلى أن الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية وترتفع لديهم مستوى المشكلات السلوكية.

ومن واقع استقراء البحوث والدراسات التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في البيئة العربية، اتضح –في حدود اطلاع الباحثة– أن هناك محدودية في الدراسات

العربية التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة طلبة الجامعة –تحديدًا–، ولذلك فإن البحث الحالي يتناول العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وكل من الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وكذلك معرفة الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور– إناث)، ومحل الإقامة (ريف– حضر).

ومن ثمّ، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١- ما مستوى اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث؟

٢- ما العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة؟

٣- ما العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟

٤- ما إمكانية التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة؟

٥- ما الفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور– إناث)، ومحل الإقامة (ريف – حضر)؟

أهداف البحـــث:

١- التعرف على مستوى اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة.

٢- معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وكل من الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

٣- التحقق من إمكانية التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية.

٤- الكشف عن الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وفقًا للنوع (ذكور– إناث)، ومحل الإقامة (ريف– حضر).

أهميـــة البحث:

الأهمية النظرية:

- تناول اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بالدراسة والبحث لدى طلبة المرحلة الجامعية في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذا الاضطراب لدى تلك الفئة.
- الاهتمام بطلبة المرحلة الجامعية، وهي من أهم المراحل التي يمر بها الطلبة في حياتهم الدراسية حيث تتضح شخصياتهم وتتحدد خصائصهم الجسمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية وتتجه نحو النضج والاكتمال، كما أن تلك المرحلة تشكل فترة انتقالية مهمة في حياة الفرد.
- تقديم تصورًا نظريًا عن اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الجامعية، وماهية العلاقة بينه وبين الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لديهم.
- تأتي أهمية هذا البحث في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة طلبة الجامعة بما له من آثار سلبية على المستوى الشخصي والأكاديمي والاجتماعي والمهني –فيما بعد–.

الأهمية التطبيقية: قد تساهم نتائج البحث الحالي فيما يلي:

- لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية وأصحاب القرار نحو الاهتمام بفئة طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وتقديم الدعم النفسي والأكاديمي لهم.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيدًا من الدراسات والبحوث حول اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة طلاب الجامعة ومدى تأثيره على جوانب حياتهم المختلفة.
- تحفيز المختصين بالإرشاد التربوي والنفسي نحو عقد دورات تثقيفية ومحاضرات إرشادية وتوعوية تهدف إلى رفع الوعي باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى الراشدين وأعراضه وأسبابه وكيفية الحد من معاناة الأفرد الذين يعانون من هذا الاضطراب.
- توجيه انتباه الباحثين والتربويين نحو أهمية إعداد برامج إرشادية وتدريبية لخفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة بحيث ينعكس على أدائهم في المجالات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية.

التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث:

- **اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة Attention deficit hyperactivity disorder:** يُقصد به في البحث الحالي "اضطراب عصبي نمائي يتسم بزملة من الأعراض التي تتمثل في عدم قدرة الطالب الجامعي على التركيز أثناء أداء المهام المطلوبة منه لفترة زمنية مناسبة؛ وفرط الحركة بشكل يعوق أدائه للأنشطة المختلفة؛ والسلوك الاندفاعي غير المدروس، بحيث ينعكس كل ذلك على تقديره لذاته وأدائه الأكاديمي ويؤثر على علاقاته الاجتماعية بالآخرين."
- **الكفاءة الذاتية Self-efficacy:** تُعرفها الباحثة بأنها "مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في مدى إدراك الطالب الجامعي لقدراته وإمكاناته في أداء المهام المكلف بها ومواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضه وذلك على مستوى المجال الشخصي والأكاديمي والاجتماعي."
- **المهارات الاجتماعية Social Skills:** يُعرفها Riggio في ضوء تقسيمه لها إلى نوعين: مهارات التخاطب غير اللفظي أو الانفعالي Nonverbal or Emotional Communication Skills، ومهارات التخاطب اللفظي أو الاجتماعي Verbal or Social Communication Skills، ويشتمل كل من هذين النوعين على ثلاثة مهارات أساسية، وهي: مهارات الإرسال Sending، ومهارات الاستقبال Receiving، ومهارات التنظيم أو الضبط Controlling (ريجيو، ٢٠٠٦: ١٥).

حدود البحث:

١- **حدود موضوعية:** وتتمثل في موضوع البحث وهو "اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بالكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة".

٢- **حدود بشرية:** شارك في البحث الحالي (٦٠٠) طالبًا وطالبة بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأربع وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٢) عامًا بواقع (٣٠٠) ذكور، و(٣٠٠) إناث، و(٣١٦) ريف، و(٢٨٤) حضر.

٣- **حدود مكانية:** تم اختيار المشاركين في البحث الحالي عشوائيًا من كلية الهندسة بالقاهرة، وكلية التربية بنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية الصيدلة بنات بالقاهرة.

٤- **حدود زمانية:** تم تطبيق أدوات البحث الحالي خلال العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

المفاهيم النظرية للبحث:

أولًا: اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة Attention deficit hyperactivity disorder:

يعد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD) أحد أكثر الاضطرابات العصبية والنفسية شيوعًا مع بداية الطفولة، وله مسار مزمن مرتبط بخلل وظيفي مرتفع يستمر طوال الحياة، ففي حين كان يُعتقد سابقًا أن الأطفال يتخلصون في النهاية من هذا الاضطراب، إلا أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن ٣٠-٦٠% من الأفراد المصابين يستمرون في إظهار الأعراض المهمة لهذا الاضطراب حتى مرحلة البلوغ (Kieling & Rohde, 2011), (Jose, 2021).

ويعرفه المصري (٢٠١٢: ٤٠٨) بأنه: "مشكلة سلوكية تصيب الإنسان منذ مرحلة الطفولة وتستمر معه إلى مرحلة الرشد، يُظهر الأطفال والكبار سلوكيات تتسم بفرط النشاط والاندفاع وعدم التركيز على قضية ما لأكثر من عدة دقائق والفشل في العلاقات الاجتماعية والقلق والضجيج والضجر بسهولة، الرغبة في التسوق المفرط، وعدم الرضى عن الذات."

وأوردت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية- الإصدار الخامس (DSM-5) (٢٠١٣) أنه: "اضطراب في النمو العصبي يُعرف بضعف مستويات الانتباه، وعدم التنظيم، و/أو فرط الحركة والاندفاع، ويترتب على عدم الانتباه وعدم التنظيم: عدم القدرة على الاستمرار في المهمة، وعدم الإنصات، وفقدان الأشياء، بمستويات لا تتفق مع العمر أو مستوى النمو؛ كما يترتب على فرط الحركة والاندفاع: التململ، وعدم القدرة على البقاء جالسًا، والتطفل على أنشطة الآخرين، وعدم القدرة على الانتظار بالنسبة للعمر أو مستوى النمو. وغالبًا ما يستمر في مرحلة البلوغ، وينتج عنه ضعف في الأداء الاجتماعي والأكاديمي والمهني."

وترى كل من أنور، وعبد الصادق (٢٠١٣: ٢٣٨) أنه: "زملة من الأعراض تشمل شرود الزهن، وسهولة التشتت، وصعوبة الاحتفاظ بالانتباه والتركيز اللازمين للاستمرار في أداء المهام والأنشطة المختلفة، والقصور في القدرة على تعلم المهارات الجديدة اللازمة للتركيز العقلي، وفرط الحركة غير الهادفة مع صعوبة الاستقرار، وميل إلى الاندفاع، ومقاطعة الآخرين أثناء الحديث، وعدم تقدير العواقب بسبب سرعة اتخاذ القرارات، والفشل في الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية."

بينما عرفه Salvi et al. (2019) بأنه: "حالة سريرية مبكرة تتميز بصعوبات الانتباه وفرط الحركة والاندفاع والتي يمكن أن تستمر طوال العمر مما يؤثر بشكل كبير على المسار التطوري ويُسهل ظهور الأمراض النفسية المصاحبة."

ويشير Rodriguez (2020) إلى أنه: "حالة معقدة وغير متجانسة مرتبطة بالتحديات العصبية المعرفية والنفسية الاجتماعية المتنوعة التي غالبًا ما تؤثر على الأداء الأكاديمي."

في حين يعرفه Jose (2021) بأنه: "اضطراب مزمن ومنهك قد يؤثر على العديد من جوانب حياة الفرد، بما في ذلك الصعوبات الأكاديمية، ومشاكل المهارات الاجتماعية، والعلاقات المتوترة مع الوالدين."

وباستقراء التعريفات السابقة، يتضح أن اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة هو اضطراب عصبي يبدأ في الظهور خلال مرحلة الطفولة، ولا يتوقف عندها بل يتعداها إلى مرحلة البلوغ وربما الرشد، وتتنوع أعراضه لتشمل: صعوبات في الانتباه، والسلوك الاندفاعي، والنشاط الزائد، وتنعكس تلك الأعراض على جوانب متعددة من حياة الفرد كالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والمهنية.

أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في المرحلة الجامعية:

من خلال اطلاع الباحثة على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة مثل الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية- الإصدار الخامس DSM-5 (٢٠١٣)، وموسى وآخرون (٢٠١٧)، و Ranson (2017)، و Kwon et al. (2018)، و Canu et al. (2020) ، و Hartung et al.

(2020)، أمكنها تقسيم أهم أعراض هذا الاضطراب لدى طلبة المرحلة الجامعية وإيجازها فيما يلي:

١- **الأعراض الأساسية:** حيث تعتمد المحكات التشخيصية الأساسية لهذا الاضطراب على هذا الأعراض الأساسية، وتشمل:

- **أعراض قصور الانتباه:** وتتمثل في: صعوبة بدء المهام، والشرود عن المهمة، وصعوبة الحفاظ على التركيز لمدة زمنية طويلة، والافتقار إلى المثابرة، وصعوبة تخطيط وتنظيم الأنشطة اليومية، والابتعاد عن المشاركة في الأعمال التي تتطلب مجهودًا عقليًا، ونسيان الأشياء الضرورية (كالكتب أو الأقلام أو المهام)، ونسيان الأعمال اليومية المتكررة والمعتادة، والسرحان وأحلام اليقظة أثناء أداء الأنشطة، والتسويف (تأجيل الأعمال إلى وقت لاحق)، وصعوبة القيام بأكثر من مهمة في وقت واحد، وتأخر التوقف (صعوبة نقل التركيز من مهمة إلى أخرى).
- **أعراض فرط الحركة:** وتتمثل في: كثرة الحركة غير الهادفة، والتحدث المفرط دون كلل أو ملل، وعدم الاستقرار في مكان واحد، وإحداث الفوضى والضجيج، وعدم القدرة على الجلوس في مكان محدد، والميل إلى الأنشطة التي تتطلب مجهودًا بدنيًا كبيرًا، والقلق المفرط، وإرهاق الآخرين بالأنشطة، ومخالفة التعليمات والأنظمة.
- **أعراض الاندفاعية:** وتتمثل في: الأفعال المتسرعة التي تحدث في الوقت الحالي دون تفكير والتي تنطوي على احتمالية عالية لإلحاق الأذى بالفرد (كالاندفاع لعبور الطريق دون النظر)، وعدم الصبر، والرغبة في الحصول على مكافآت فورية، وعدم القدرة على تأخير الإشباع، والتطفل الاجتماعي (كمقاطعة الآخرين بشكل مفرط)، واتخاذ قرارات مهمة دون مراعاة العواقب طويلة المدى.

٢- **الأعراض الثانوية:** وتعد بمثابة هاديات إضافية منبئة ومؤكدة لوجود هذا الاضطراب، وتشمل:

- **قصور في مهارات الحياة اليومية:** ويظهر في: الاكتئاب، والغضب، وعدم الرضا الذاتي، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات، وضعف الاتزان الانفعالي، ومشاكل النوم، وعدم الرضا عن العلاقات الشخصية، والإخفاق في ملاحظة الأخطاء والتعلم منها، وانخفاض مستوى جودة الحياة.

- **ضعف في المهارات الأكاديمية:** ويظهر في سوء إدارة الوقت حيث يقضون وقت كبير على مواقع التواصل الاجتماعي وفي ألعاب الكمبيوتر ووقت أقل في أداء المهام الأكاديمية، وانخفاض الدافعية للتعلم، وصعوبة في وضع الأهداف التعليمية قصيرة وطويلة المدى، وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي، والحصول على تقديرات منخفضة، وارتفاع احتمالية التسرب الأكاديمي.

أسباب اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة:

باستقراء بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة مثل: أحمد وبدر (١٩٩٩)، وميركولينو وآخرون (٢٠٠٣)، وموسى وآخرون (٢٠١٧)، استطاعت الباحثة تلخيص أهم الأسباب المؤدية إلى حدوث اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة فيما يلي:

١- **العوامل الوراثية:** وذلك بطريقة مباشرة من خلال انتقال المورثات المسئولة عن الانتباه من الآباء إلى الأبناء، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه المورثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف بعض خلايا وأنسجة المخ والتي تؤدي بدورها إلى ضعف في المراكز المسئولة عن الانتباه والتركيز. ولقد أظهرت الدراسات الحديثة أن (٥٠%) تقريبًا من المصابين بهذا الاضطراب يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب أيضًا.

٢- **العوامل البيولوجية:** ومن أهمها: خلل في المراكز المسئولة عن عملية الانتباه في المخ، واختلال التوازن الكيميائي في الناقلات العصبية، وضعف النمو العقلي مما يؤثر على كفاءة الانتباه، وتأخر نضج المخ بحيث يصبح هناك فجوة بين العمر الزمني والعمر العقلي للفرد، وتلف المخ الناتج عن حادثة أو عدوى ميكروبية أوفيروسية أو التسمم بمادة الرصاص أو نقص الأكسجين قبل أو أثناء الولادة.

٣- **العوامل البيئية:** ومن أهمها: بعض المشكلات الصحية التي قد تحدث أثناء فترة الحمل مثل تعرض الأم الحامل للأشعة أو تناولها للكحوليات أوالمخدرات أو بعض العقاقير الطبية أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية، وتعرض الأم للحوادث أثناء الولادة مما يؤدي إلى إصابة رأس الطفل، وإصابة رأس الطفل بعد الولادة نتيجة التعرض لحادث أو الارتطام أو السقوط من أماكن مرتفعة، وكذلك إصابته ببعض

الأمراض المعدية كالحمى الشوكية والالتهاب السحائي، وتعرض الطفل للإشعاع أو تناوله لبعض الأدوية، وسوء التغذية خاصة خلال السنة الأولى من العمر.

٤- **العوامل النفسية:** كالضغوط النفسية والإحباط والقلق والتوتر والاكتئاب وغيرها.

٥- **العوامل الأسرية والاجتماعية:** كالتفكك الأسري والطلاق، والصراع مع أحد الوالدين أو كليهما، ومرض أحد الوالدين أو تناوله للمخدرات، أو سفر أحدهما أو وفاته، أو الظروف الاقتصادية السيئة للأسرة، واضطراب التوازن العائلي وفشل التطبيع الاجتماعي، والمشكلات الاجتماعية.

تقييم اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في المرحلة الجامعية:

وفقًا للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية – الإصدار الخامس–DSM) (5، يتطلب تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لدى البالغين خمسة أعراض على الأقل لقصور الانتباه (على سبيل المثال، التشتت بسهولة) و/ أو خمسة أعراض على الأقل لفرط الحركة/ الاندفاع (على سبيل المثال، التحدث بشكل مفرط) وأن تستمر لمدة لا تقل عن ٦ أشهر. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تظهر بعض الأعراض الهامة قبل سن ١٢، كما يجب أن تتجلى حاليًا في وضعين أو أكثر وأن تقلل من أداء الفرد في العلاقات الاجتماعية أو في العمل أو في مجالات الحياة الأخرى، مع استبعاد التفسيرات البديلة لهذه الأعراض، مثل وجود القلق أو اضطرابات المزاج (Adler et al.; 2019).

ويؤكد كل من Weyandt & DuPaul (2013) على أن إجراء التقييم النفسي والتربوي الشامل يعد ضروريًا لتحديد طلاب الجامعات المصابين باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، ويشيران إلى ضرورة اتباع بروتوكول متعدد الأساليب للتقييم ويشمل المقابلات التشخيصية، واستبيانات التقرير الذاتي، واختبارات الانتباه والتحكم في الانفعالات والأداء النفسي العصبي، والبيانات الأرشيفية، ومقاييس الأداء الأكاديمي والاجتماعي والمهني.

وفي ظل محدودية الدراسات والبحوث التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة طلبة الجامعة، فقد لاحظت الباحثة أن معظم هذه الدراسات والبحوث قد اعتمدت على مقاييس التقرير الذاتي عند تقييم اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة المرحلة الجامعية، ربما لأن ذلك النوع هو الأنسب لهذه الفئة العمرية.

ومن الأمثلة على تلك المقاييس:

أ- مقياس التقدير الذاتي لتقييم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للبالغين: إعداد/ Kessler et al. (2007).

ب- مقياس التقدير الذاتي لتقييم اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة للبالغين: إعداد/ Spencer et al. (2010).

ج- مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط: إعداد/ القصبي (٢٠١٠).

د- مقياس أعراض اضطراب نقص الانتباه: إعداد/ المصري (٢٠١٢).

وفي هذا الصدد، أشارت النتائج إلى قدرة المراهقين على الاعتماد على التقارير الذاتية لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، مما يساعد في عمليةالتدخل العلاجي. وكذلك توصلت نتائج إحدى الدراسات إلى أن المراهقين هم أفضل مخبرين عن أعراضهم الباطنية (موسى وآخرون، ٢٠١٧: ١٠٢).

ثانيًا: الكفاءة الذاتية Self-efficacy:

يطلق على مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة الإنجليزية منها: Self-Efficacy, Self-Beliefs, Sense of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, Self-Efficacy Judgments, Perceived Self-Efficacy, Self-Efficacy Expectations.

كما يطلق عليها عدة مسميات باللغة العربية منها: (الفعالية الذاتية- فعالية الذات- الفاعلية الذاتية- فاعلية الذات- الكفاءة الذاتية- كفاءة الذات) (غانم، ٢٠٠٥: ٨١).

ويُعرّفها القللي (٢٠١٥: ١١٣) بأنها: "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها."

ويرى كل من رمضان، وحسان (٢٠١٩: ١٠٩) أنها: "شعور طالب الجامعة بقدرته على الاستقلالية والسيطرة على المواقف الحياتية والإنجاز وإثبات التفوق في العمل بعد التخرج."

كما يذكر بهنساوي (٢٠٢٠: ٣٤٥) أنها: "منظومة إدراكات الفرد عن قدراته وإمكاناته بتنفيذ مهام معينة في مواقف الحياة ومواجهة مشكلاته."

بينما يعرّفها كل من الفراهيد، والرفوع (٢٠٢١: ٩٦) بأنها: "جملة من الأحكام التي يصدرها الطالب على قدرته على التنظيم التي تشعره بكفاءته الذاتية المدركة."

في حين تُعرّفها الكركي (٢٠٢١: ١٢٦-١٢٧) بأنها: "إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في القدرة على التغلب وبنجاح على المهمات المختلفة والمواقف التي تعترضه، وتتمثل بقناعته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه."

يتضح من خلال التعريفات السابقة، أن الكفاءة الذاتية تتشكل من مجموعة الأحكام والإدراكات والتصورات والمعتقدات التي يتبناها الفرد عن ذاته وقدراته وإمكاناته في التعامل بفاعلية مع جوانب البيئة المختلفة وما بها من مهمات ومشكلات وصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

مصادر الكفاءة الذاتية:

بالرجوع إلى عدد من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية مثل Bandura (1994)، والزيات (٢٠٠١)، و Hendricks (2015) أمكن تحديد أربعة مصادر رئيسة لاعتقادات أو إدراكات الفرد للكفاءة الذاتية، توجزها الباحثة فيما يلي:

- **خبرات الإنجاز النشطة Enactive Mastery Experience:** وتشكل المصدر الأكثر فعالية لخلق شعور قوي بالكفاءة الذاتية، فالنجاحات التي يحققها الفرد تبني لديه حس قوي وثقة في كفاءته الذاتية، بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الحس، ويقوض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، خاصة إذا حدثت الإخفاقات قبل أن يترسخ لديه شعور بكفاءته. كذلك فإن الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية المبني على خبرات الإنجاز لدى الفرد يمكن أن يعزز من قدرته على الاستمرار في مواجهة الصعوبات، كما تساهم صعوبة المهمة ومقدار الجهد المطلوب أيضًا في إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية.
- **الخبرات البديلة Vicarious Experiences:** ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية، فرؤية الفرد لأشخاص مشابهين له ينجحون من خلال الجهد المستمر يثير اعتقاده بأنه يمتلك أيضًا القدرة لتحقيق نجاحات مماثلة، وتكون الخبرات البديلة أكثر فاعلية عندما يدرك الأفراد وجود علاقة مشتركة بين قدراتهم

وقدرات النموذج، فكلما زاد التشابه المفترض، كلما كانت نجاحات النماذج وإخفاقاتها أكثر إقناعًا.

- **الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:** ويقصد به إقناع الفرد شفهيًا بأنه يمتلك القدرات لإتقان أنشطة معينة مما يجعله يبذل جهدًا أكبر ويحافظ عليه أكثر مما لو كان لديه شكوكًا ذاتية ويبحث في أوجه القصور الشخصية عند ظهور المشكلات؛ ويكون غرس معتقدات عالية حول الكفاءة الذاتية عن طريق الإقناع اللفظي أكثر صعوبة من تقويضها، فالتعزيزات غير الواقعية يتم تثبيتها بسرعة لكن الأفراد الذين تم إقناعهم بأنهم يفتقرون إلى القدرات يميلون إلى تجنب الأنشطة الصعبة ويستسلمون بسرعة في مواجهة الصعوبات.
- **الحالة الفسيولوجية والانفعالية Physiological and affective states:** حيث تتأثر الكفاءة الذاتية للفرد بحالته الجسدية والانفعالية والمزاجية، فهو يفسر رد فعله تجاه الإجهاد والتوتر على أنه علامة للأداء الضعيف، كما ينظر الأفراد الذين يتمتعون بحس عال من الكفاءة إلى حالة الإثارة الانفعالية الخاصة بهم على أنها عامل مُيسّر منشط للأداء؛ وعلى ذلك فإن التفسيرات الإيجابية للحالات الجسدية والانفعالية سوف تعزز معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية في حين أن التفسيرات الخاطئة لتلك الحالات سوف تقوض المعتقدات الذاتية للكفاءة.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

باستقراء بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الذاتية مثل: الزيات (٢٠٠١)، وغانم (٢٠٠٥)، والنجار وآخرون (٢٠٢٠)، وغالب (٢٠٢١) لاحظت الباحثة وجود تصنيفين لأبعاد الكفاءة الذاتية، توجزها فيما يلي:

أولًا: وفقًا للدرجة: يرى Bandura أن معتقدات الكفاءة الذاتية تختلف تبعًا لأبعاد ثلاثة وهي:

١- **مقدار أو مستوى الكفاءة:** ويشير هذا البعد إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته أو فاعليته الذاتية بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته، ويتدرج هذا المستوى ما بين مرتفع إلى متوسط إلى منخفض؛ ويختلف هذا المستوى وفقًا لطبيعة أو صعوبة الموقف.

٢- **العمومية:** وتشير إلى انتقال توقعات الكفاءة الذاتية إلى مواقف مشابهة، حيث إن بعض الخبرات تؤدي إلى إحداث توقعات محدودة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام تالية مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام سابقة مشابهة؛ وتختلف درجة العمومية باختلاف عدد من المكونات هي: (درجة التشابه بين الأنشطة، القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، خصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه، والتفسيرات الوصفية للمواقف).

٣- **القوة أو الشدة:** ويشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى قوة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة، ويتدرج هذا البعد ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا، ويجب أن يعكس هذا البعد ما يعتقد الفرد أنه يمكنه عمله أو إنجازه بالفعل، لا ما سوف يعمله أو ينجزه.

ثانيًا: وفقًا للمجال:

١- **البعد العام:** يتناول اعتقادات أو إدراكات الناس في قدراتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام وتباين متطلبات أدائها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئة.

٢- **البعد الاجتماعي:** ويعكس اعتقادات أو إدراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات اجتماعية تتدرج من البساطة إلى التعقيد، ومن أكثر هذه الأطر أو السياقات مألوفية (الأسرة والمدرسة والكلية) إلى أقلها مألوفية مثل (تباين العادات والتقاليد وحتى اللغة).

٣- **البعد الأكاديمي:** ويعكس اعتقادات أو إدراكات الأفراد في إمكاناتهم وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية، وخلال المراحل العمرية.

ومما سبق، يتضح أن الكفاءة الذاتية ذات طبيعة متعددة الأبعاد، وتختلف تلك الأبعاد وفقًا للسياقات التي تستخدم فيها، وطبيعة القياس والهدف منه. وعلى ذلك، فإن الباحثة تتبنى التصنيف الثاني الذي يقسم الأبعاد إلى عام وأكاديمي واجتماعي، لأن هذا التصنيف هو الأنسب لطبيعة البحث الحالي وخصائص المشاركين فيه.

ثالثًا: المهارات الاجتماعية Social Skills:

للمهارات الاجتماعية دور مهم في حياة الإنسان، فهي تساعده على التوافق والتكيف، ومواجهة الصعب، وتدل على تفاعله الكفء في مختلف المواقف الاجتماعية ومقدرته على مواصلة ذلك التفاعل بشكل هادف (بخيت، ٢٠١٥: ٥٠٨).

قدم Riggio تعريفه لمفهوم المهارات الاجتماعية في ضوء تقسيمه لها إلى نوعين: مهارات التخاطب غير اللفظي أو الانفعالي Nonverbal or Emotional Communication Skills، ومهارات التخاطب اللفظي أو الاجتماعي Verbal or Social Communication Skills، ويشتمل كل من هذين النوعين على ثلاثة مهارات أساسية، وهي: مهارات الإرسال Sending، ومهارات الاستقبال Receiving، ومهارات التنظيم أو الضبط Controlling (ريجيو، ٢٠٠٦: ١٥).

ويعرفها حماد (٢٠١٢: ١٠٢) بأنها: "مهارة التعامل من خلال مواقف التعلم المختلفة مع الآخرين وتتضمن مهارة التواصل والحوار والاستماع، ومهارة العمل الجماعي، وتكامل الأدوار داخل الجماعة، واحترام الرأي والرأي الآخر، والمرونة في الحوار مما يساعد على تحقيق مبدأ تماسك الجماعة وتحقيقها لأهدافها المرجوة."

كما يرى Pachauri & Yadav (2014) أنها: "مجموعة من سمات الشخصية والمرونة الاجتماعية والطلاقة في اللغة والعادات الشخصية والود والتفاؤل بدرجات متفاوتة."

بينما يعرفها Ritter et al. (2017) بصفة عامة على أنها: "مهارات داخلية وشخصية مثل مهارات الاتصال والعمل الجماعي والتعاون".

في حين تعرفها حليم (٢٠٢٠: ٢٧٧) بأنها: "قدرة الطالب على إدراك ومعرفة الموقف الاجتماعي من خلال ما تعلمه واكتسبه في التفاعل مع الآخرين وترجمة ذلك إلى سلوكيات وأفعال تحقق له الاتصال والتفاعل بنجاح مع الآخرين، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة والتي يرضى عنها دون ترك آثار سلبية تجاه الآخرين، وتشمل: المهارات الاتصالية، والمهارات الوجدانية، ومهارات الضبط والمرونة الاجتماعية، ومهارات توكيد الذات".

وباستقراء التعريفات السابقة، يتضح أن هناك تباين الرؤى حول مفهوم المهارات الاجتماعية، ولعل هذا يعود إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين حول ماهية هذه المهارات ومكوناتها، وترى الباحثة أن المهارات الاجتماعية تشمل عدد من السلوكيات اللفظية وغير

اللفظية التي يقوم بها الفرد خلال تفاعله مع الآخرين والتي تحدد مدى توافقه مع البيئة المحيطة به، وقد تبنت الباحثة في البحث الحالي تعريف Riggio الذي ترجمه خليفة (٢٠٠٦) نظرًا لتناسبه مع طبيعة البحث وهدفه وخصائص المشاركين فيه.

العوامل المؤثرة في المهارات الاجتماعية:

تذكر Rani (2019: 176) أربعة عوامل رئيسة تؤثر في المهارات الاجتماعية، وهي:

- **الشخصية:** فالخصائص الشخصية والجاذبية الجسدية، ونمط الملبس، والعناية الشخصية، والقوى الرياضية للأفراد، تؤثر على كيفية حكم الآخرين عليهم واستجابة الآخرين تجاههم.
- **الثقافة:** فجميع الثقافات لديها معايير وقواعد تتعلق بالسلوك الاجتماعي المناسب والسلوكيات المتوقعة قد تتعارض من ثقافة إلى أخرى.
- **العمر:** حيث يعتبر السلوك المختلف مناسبًا للأطفال من مختلف الأعمار، ومع التقدم في العمر، يستمر الفرد في تعلم المهارات.
- **الحالات العصبية:** فالعجز العصبي في بعض أشكال الإعاقة العقلية والفصام قد يجعل من الصعب على الفرد القيام بالسلوك الاجتماعي الفعال وتعلمه، وكذلك الاهتمام بالإشارات الاجتماعية والشخصية، والمبادرة بالسلوك المناسب.

أبعاد المهارات الاجتماعية:

تعددت أبعاد المهارات الاجتماعية وتباينت وفقًا لتباين وجهات نظر الباحثين، وستعرض الباحثة بعض الأبعاد على النحو التالي:

قدم ريجيو (٢٠٠٦: ١٥-١٧) تصورًا للمهارات الاجتماعية أوضح فيه أنها تشتمل على ستة أبعاد فرعية، وهي:

١- **التعبير الانفعالي Emotional Expressivity:** ويشير إلى مهارة الأفراد على التخاطب غير اللفظي، خاصة فيما يتعلق بإرسال الرسائل الانفعالية، وقدرة الفرد على التعبير بدقة عن مشاعره وحالته الانفعالية.

٢- **الحساسية الانفعالية Emotional Sensitivity:** ويقصد بها القدرة على استقبال وتفسير أشكال التخاطب غير اللفظي مع الآخرين. ويتسم الأفراد ذوو الحساسية الانفعالية بالدقة في تفسير الهاديات Cues الانفعالية الصادرة عن الآخرين، كما أنهم أكثر استثارة انفعاليًا بواسطة الآخرين.

٣- **الضبط الانفعالي Emotional Control:** ويقصد به قدرة الفرد على ضبط وتنظيم التعبيرات الانفعالية غير اللفظية، وإخفاء انفعالاته ومشاعره تحت قناع معين بما يناسب الموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه.

٤- **التعبير الاجتماعي Social Expressivity:** ويشير إلى مهارة الفرد وقدرته على التعبير اللفظي، ومشاركة الآخرين في المواقف الاجتماعية، والحديث بطلاقة وكفاءة في هذه المواقف.

٥- **الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity:** وتشير إلى قدرة الفرد وحساسيته وفهمه وإدراكه للمعايير والقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي المقبول.

٦- **الضبط الاجتماعي Social Control:** ويتركز على مهارة لعب الدور، وحضور الذات اجتماعيًا Social Self-presentation ويتسم الأشخاص المرتفعون في الضبط الاجتماعي بالثقة في النفس، والقيام بأدوار اجتماعية عديدة، والتكيف مع المواقف الاجتماعية، والقدرة على تحديد اتجاه ومضمون التخاطب أثناء التفاعل الاجتماعي.

أما عبد الحميد (٢٠١٢: ٢٩٥-٢٩٨) فقد حددت خمسة أبعاد للمهارات الاجتماعية، وهي:

- **العلاقات مع الأقران:** وهي القدرة على مدح الآخرين ومجاملتهم، ومساعدتهم والوقوف بجاورهم وقت الحاجة، ومشاركتهم الحوار والحديث، والتمتع بالقيادة وروح الفكاهة.
- **إدارة الذات:** وهي القدرة على التحكم في الانفعالات، واتباع القواعد والتعاون مع الآخرين، والقدرة على فض المنازعات وتقبل النقد.
- **المهارات الأكاديمية:** وهي القدرة على إتمام المهام والواجبات، وتنفيذ التعليمات واستغلال وقت الفراغ بطريقة جيدة.
- **الطاعة:** وهي القدرة على اتباع التعليمات والإرشادات واللوائح والقوانين.

- **التوكيدية:** وهي القدرة على المبادأة بالحوار، وتكوين الصداقات والمشاركة في اللعب، والقدرة على التعبير عن المشاعر ، والاشتراك في الأنشطة الجماعية.

وذكرت حليم (٢٠٢٠: ٢٧٧) أن للمهارات الاجتماعية أربعة مكونات رئيسة، وهي:

- **المهارات الاتصالية:** وهي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين كما تتضمن مهارة الانتباه وتلقي الرسائل والمهارات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين.
- **المهارات الوجدانية:** وهي تلك التي تساعد الفرد على تكوين علاقات وثيقة مع الآخرين، والاقتراب منهم والتعرف عليهم ليصبح الشخص أكثر قبولًا لديهم.
- **مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية:** وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي أثناء تفاعله مع مواقف الحياة اليومية مع الآخرين.
- **مهارات توكيد الذات:** وترتبط بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق من الجانب الشخصي والاجتماعي والأسري والأخلاقي.

وتستخلص الباحثة مما سبق أن تباين أبعاد المهارات الاجتماعية في الدراسات والبحوث يعزي إلى اختلاف طبيعة تلك الدراسات والهدف منها، وعلى ذلك، فقد تبنت الباحثة أبعاد المهارات الاجتماعية التي قدمها ريجيو والتي تشمل (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي) حيث أنها الأنسب لهدف البحث الحالي وما يتناوله من متغيرات لا سيما اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة.

دراســـــات سابقـــــة:

أولًا: دراسات تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة:

أجرى المصري (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض الخصائص السلوكية الإيجابية والسلبية التي يتصف بها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه، وسمات كالإبداعية والقيادة والمبادرة والقلق ومقارنتهم بأقرانهم العاديين، وكذلك معرفة نسب انتشار هذا الاضطراب بالنسبة لعينات الدراسة المختلفة؛ وشارك في الدراسة (٣٠٣) طالبًا وطالبة من المرحلتين الثانوية والجامعية؛ واستخدمت الدراسة مقاييس لقياس اضطراب نقص الانتباه لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية إعداد الباحث، والإبداعية،

والقيادة والمبادرة من إعداد الباحث، ومقياس القلق إعداد محمد قاسم عبد الله؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن ذوي اضطراب نقص الانتباه أكثر قلقاً وأكثر إبداعاً وابتكارية من أقرانهم العاديين بالنسبة للمستويين التعليميين كما كانوا أقل قيادة ومبادرة، كما تبين أن نسبة انتشار هذا الاضطراب كان أعلى عند الإناث مقارنة بالذكور في المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة Simon-Dack et al. (2014) إلى فحص العلاقة بين أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة والإنجاز الأكاديمي مع الأخذ في الاعتبار بأسلوب التعلم ودوافعه؛ وشارك في الدراسة (٦١٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، بمتوسط عمري (٢٠,٤١) عامًا؛ واستخدمت الدراسة قائمة بأعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، واستبيان لقياس أساليب التعلم (سطحي-عميق)؛ وكان من أهم نتائج الدراسة ارتباط أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة بأساليب التعلم، حيث اتضح أن طلاب الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يفضلون استخدام أسلوب التعلم السطحي وارتبط ذلك بانخفاض الدافعية لديهم.

بينما هدفت دراسة Kwon et al. (2018) إلى استكشاف الصعوبات التي يواجهها طلاب الجامعات الذين يعانون من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبًا جامعيًا يعانون من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ واستخدمت الدراسة المقابلات المباشرة وجهًا لوجه؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أنه يمكن تصنيف الصعوبات في الحياة الجامعية إلى أربعة محاور رئيسة وهي: (الافتقار إلى الروتين اليومي، وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي والإنجاز، وانخفاض المهارات الشخصية، والمخاوف المستمرة).

كما أجرى الشهراني (٢٠١٩) دراسة هدفت الكشف عن طبيعة العزو السببي لدى عينة من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين من طلاب الجامعة، وشارك في الدراسة ٥٢٦ طالب وطالبة، بواقع ١٨٢ طالب، و٢٤٤ طالبة (منهم ١٤٨ طالب عادي + ٣٤ طالب مصاب) و(٢٦٩ طالبة عادية +٧٥ طالبة مصابة) من جامعة بيشة؛ تمثلت أدوات الدراسة في مقياس العزو السببي من إعداد:"ليفكورت (lefcurt)"، ومقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، تعريب وتقنين وسام القصبي (٢٠١٠)؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD)

لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد العزو السببي غير المستقر بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة ذوي ADHD لصالح الذكور، –عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد العزو السببي الخارجي والمستقر وغير المستقر بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي ADHDوجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد العزو السببي الداخلي بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي ADHD لصالح الطلاب العاديين.

في حين هدفت دراسة Canu et al. (2020) إلى معرفة الفروق في الاستعداد للكلية لدى طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والعاديين؛ وشارك في الدراسة (٢٨٩٣) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الجامعية؛ واستخدمت الدراسة مقياس التقدير الذاتي لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة للكبار (CSS) إعداد Barkley & Murphy, 2006، ومقياس التقدير الذاتي لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في الطفولة (ChSS)، ومقياس الاستعداد للكلية (CRS) إعداد Maitland & Quinn, 2011؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن طلاب الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة أقل استعدادًا للكلية من أقرانهم العاديين.

وهدفت دراسة Henning et al. (2021) إلى تحديد العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والنجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ وشارك في الدراسة (٣٦٨٨) طالبًا وطالبة (١٠٢٤ طالب، و٢٦٦٤ طالبة) من طلاب الفرقة الأولة بالمرحلة الجامعية بأونتاريو في كندا؛ واستخدمت الدراسة مقياس Conners للتقدير الذاتي لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى البالغين، وتم قياس النجاح الأكاديمي من خلال مراجعة السجلات الأكاديمية الرسمية للطلاب؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد أظهروا انخفاض في معدل النجاح الأكاديمي يرجع إلى قلة التحصيل الأكاديمي.

ثانيًا: دراسات تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والكفاءة الذاتية:

أجرى الرشيدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية: وشارك في الدراسة (١٠٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصف السادس المتوسط (٥٧ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، و٥٢ من العاديين)؛ واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء غير اللغوي (إعداد كمال

مرسي، ١٩٩٨)، والمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧)، ومقياس الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث)؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في اتجاه الطلبة العاديين، واختلاف بروفيل الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط عنه لدى العاديين.

وحاولت دراسة Major et al. (2013) فحص معتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتيًا لدى المراهقين ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين؛ وشارك في الدراسة (٣١) مراهقًا من ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (١٨ ذكور، ١٣ إناث)، و(٣١) مراهقًا عاديًا (١٧ذكور، و١٤ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين (١٣–١٨) عامًا؛ واستخدمت الدراسة مقاييس للكفاءة الذاتية وأعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن عينة الإناث من ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد أظهرن مستوى أقل من الكفاءة الذاتية مقارنة بالعاديين.

كما قام Almasi (2016) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين في الكفاءة الذاتية؛ وشارك في الدراسة (١٠٢) طالبًا بالصف الثاني والثالث الثانوي، (٦٠) طالبًا من ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، و(٦٠) طالبًا عاديًا؛ واستخدمت الدراسة مقياس قصور الانتباه وفرط الحركة، ومقياس الكفاءة الذاتية؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الكفاءة الذاتية لدى كل من الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين.

وهدفت دراسة Sperry (2021) إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والوظائف التنفيذية واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والاتجاه نحو التعليم الالكتروني؛ وشارك في الدراسة (٥١) طالبًا وطالبة (٦ ذكور، و٤٥ إناث) من طلاب الجامعة؛ واستخدمت الدراسة استبيان مهارات الوظائف التنفيذية، واستبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان حول خبرة الطلاب في التعلم الالكتروني كما تم سؤال المشاركين عما إذا كان قد سبق تشخيصهم باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في وقت سابق؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة كانوا أقل في الكفاءة الذاتية من أقرانهم العاديين.

كما أجرى Jose (2021) دراسة هدفت إلى اكتشاف الكفاءة الذاتية والتوافق الانفعالي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين؛ وشارك في الدراسة (٨٠) بالصف الثامن والتاسع (٤٠ من ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، و ٤٠ من العاديين)؛ واستخدمت الدراسة استبيان الكفاءة الذاتية، ومقياس التوافق الانفعالي والاجتماعي "نسخة المعلمين"، وتم تحديد الطلاب ذوي قصور الانتباه وفرط الحركة بالرجوع إلى سجلاتهم المدرسية؛ وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة في كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الانفعالي والاجتماعي بين الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين.

ثالثًا: دراسات تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والمهارات الاجتماعية:

قامت أبو زيد (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية؛ وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠طفلًا وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية، وتراوحت أعمارهم بين ٩ – ١٢ سنة؛ وشملت الأدوات بطارية تشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إعداد/عبد الرحمن سليمان ومحمود الطنطاوي (٢٠١٢)؛ ومقياس المهارات الاجتماعية (إعدادالباحثة)؛ وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط والاندفاعية.

وحاولت عز الدين (٢٠١٣) في دراستها الإجابة عن التساؤلات التالية: هل توجد علاقة إرتباطية بين المهارات الاجتماعية ونقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال؟ وما هو تأثير نوع الجنس (ذكور/إناث) على تلك العلاقة؟؛ بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) طفلا وطفلة تم اختبارهم بشكل عشوائي (١٠٠) طفلا وطفلة من هؤلاء الأطفال يعانون من ADHD؛ وقامت الباحثة ببناء مقياس تقدير المربيات والمعلمات للمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، كما استخدمت مقياس لقياس نقص الانتباه والنشاط الزائد؛ وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين نقص الانتباه والنشاط الزائد والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق بين الذكور والإناث من أطفال ADHD في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، ووجود فروق

في المهارات الاجتماعية بين الأطفال مرتفعي النشاط ومنخفضي النشاط لصالح منخفضي النشاط.

وأجرى Aduen et al. (2018) دراسة هدفت إلى تقييم اكتساب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛وشارك في الدراسة (٧٠) طفلًا تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٢) عامًا، منهم (٤٧) طفلًا من ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، و(٢٣) طفلًا عاديًا؛ واستخدمت الدراسة قائمة المهارات الاجتماعية والمقابلات شبه المنتظمة مع الأطفال وأولياء أمورهم لتحديد الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال معايير التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي الإحصائي- الإصدار الخامس؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد أظهروا عجزًا في الأداء الاجتماعي مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وكان من أهم أهداف الدراسة التي قام بها Abrahão & Elias (2021)، تحديد المهارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية والأداء الأكاديمي للأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ وشارك في الدراسة (٤٣) طالبًا في التعليم الابتدائي (بمتوسط عمري=٩,٦ سنوات، وانحراف معياري=١,٥)، و(٤٣) من أولياء الأمور (بمتوسط عمري=٣٩,١ سنة، وانحراف معياري= ٧,٦)، و(٣٨) معلمًا (بمتوسط عمري= ٤٣,١، وانحراف معياري= ٨,٤)؛ واستخدمت الدراسة قائمة المهارات الاجتماعية، ومقياس كونرز لتشخيص اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة؛ وكان من أهم نتائج الدراسة أن الطلاب المصابين باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد حصلوا على درجات أقل في المهارات الاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها يتضح ما يلي:

- محدودية الدراسات العربية وقلة الدراسات الأجنبية –في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت اضطراب قصورالانتباه وفرط الحركة لدى فئة طلبة الجامعة.
- هدفت بعض الدراسات التي تم عرضها في المحور الأول إلى التعرف على خصائص طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والصعوبات التي تواجههم،

وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وبعض المتغيرات كالإنجاز والنجاح الأكاديمي، في حين هدفت دراسة Canu et al. (2020) إلى معرفة الفروق في الاستعداد للكلية لدى طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والعاديين.

- هدفت جميع دراسات المحور الثاني إلى اكتشاف الفروق في الكفاءة الذاتية بين الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانه العاديين.
- هدفت بعض الدراسات في المحور الثالث إلى تحديد العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والمهارات الاجتماعية، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة الفروق في المهارات الاجتماعية بين الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانه العاديين.
- تراوحت أعداد المشاركين في الدراسات التي تم عرضها ما بين (١٢-٣٦٨٨) فردًا، وتباينت الفئات العمرية التي تناولتها الدراسات السابقة، ففي حين ركزت راسات المحور الأول على فئة طلاب الجامعة، إلا أن معظم دراسات المحورين الثاني والثالث قد ركزت على طلاب مراحل التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية فيما عدا دراسة Sperry (2021) التي أجريت على طلبة الجامعة.
- تنوع الأدوات والمقاييس المستخدمة لقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى فئة طلبة الجامعة مثل مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، تعريب وتقنين وسام القصبي (٢٠١٠)، ومقياس التقدير الذاتي لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة للكبار (CSS) إعداد Barkley & Murphy, 2006، ومقياس Conners للتقدير الذاتي لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى البالغين.
- اعتمدت جميع الدراسات التي تم عرضها على المنهج الوصفي.
- تضارب نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة وفقًا للنوع (ذكور- إناث)، ففي حين تؤكد نتائج بعض الدراسات كدراسة الشهراني (٢٠١٩) أن الفروق في اتجاه الإناث، إلا أن دراسات أخرى كدراسة Yáñez-Téllez et al. (2021) تؤكد أن الفروق في اتجاه الذكور.
- عدم وجود دراسة واحدة -في حدود اطلاع الباحثة- تناولت العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وكل من الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة،

وكذلك معرفة الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور – إناث)، ومحل الإقامة (ريف– حضر).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة في تحديد متغيرات البحث الحالي، وكذلك تحديد منهج البحث والأدوات المستخدمة فيه ومواصفات المشاركين به.

فروض البحث:

١- يوجد مستوى متوسط دال إحصائيًا لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة.

٣- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

٤- يمكن التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور– إناث)، ومحل الإقامة (ريف– حضر).

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وذلك لأنه أنسب منهج لتحقيق أهداف البحث.

ثانيًا: المشاركون في البحث:

[أ] المشاركون في البحث الاستطلاعي: شارك في البحث الاستطلاعي (٢٤٠) طالبًا وطالبة (١٢٠ طالبًا، و١٢٠ طالبة) بكليات جامعة الأزهر، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨– ٢٢) عامًا،

وذلك بهدف الوقوف على مدى ملائمة أدوات البحث، إلى جانب التحقق من الخصائص السيكومترية لها.

[ب] المشاركون في البحث الأساسي: شارك في البحث الأساسي (٦٠٠) طالبًا وطالبة (٣٠٠ طالبًا، و٣٠٠ طالبة) بكليات جامعة الأزهر، ممن ينتمون للفرق الدراسية الأربع بكلية الهندسة بالقاهرة، وكلية التربية بنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، وكلية الصيدلة بنات بالقاهرة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٢) عامًا بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥) وانحراف معياري قدره (١,٥٦)، وذلك بالعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م. ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقًا للنوع ومحل الإقامة.

جدول (١)

توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقًا للنوع ومحل الإقامة

المتغير	النوع		محل الإقامة	
	ذكور	إناث	ريف	حضر
العدد	٣٠٠	٣٠٠	٣١٦	٢٨٤

ثالثًا: أدوات البحث:

(١) مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة "لدى طلبة الجامعة" (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لطلبة الجامعة نظرًا لمحدودية وجود مقاييس في البيئة العربية لقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة -في حدود اطلاع الباحثة-، وحتى يتناسب مع طبيعة البحث الحالي والهدف منه وخصائص المشاركين فيه. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** وهو قياس أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة (متمثلة في قصور الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية).
- **الاطلاع على بعض الأطر النظرية والتراث السيكولوجي** والبحوث السابقة -المتاحة- التي تناولت اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بصفة عامة، واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة بصفة خاصة، والرجوع إلى الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية- الإصدار الخامس، وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي أُعدت

لقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته، ومنها مقياس Kessler et al. (٢٠٠٧)، ومقياس Spencer et al. (٢٠١٠)، ومقياس القصبي (٢٠١٠)، ومقياس المصري (٢٠١٢).

- **صياغة عبارات المقياس:** تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي بمعدل (١٠) عبارات لكل بعد، وتشير الدرجة المرتفعة إلى معاناة الطالب الجامعي من اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وفيما يلي تعريف أبعاد المقياس:

- **البعد الأول:** قصور الانتباه: يتمثل في مدى معاناة الطالب الجامعي من صعوبات في بدء المهام المطلوبة منه، والحفاظ على التركيز لفترة زمنية طويلة، وتنظيم المهام اليومية والتخطيط الجيد، والقيام بأكثر من عمل في وقت واحد، والانتقال من مهمة إلى أخرى، وكذلك الشرود أثناء أداء الأنشطة، ونسيان الأشياء الضرورية، وتجنب الأعمال التي تتطلب التركيز، والتسويف.
- **البعد الثاني:** فرط الحركة: يتمثل في مدى معاناة الطالب الجامعي من الحركة المستمرة غير الهادفة، والشعور بالقلق المفرط، وعدم القدرة على الاستقرار في مكان واحد، وإحداث الفوضى والضجيج، والميل إلى أداء الأنشطة التي تتطلب مجهودًا بدنيًا كبيرًا، وإرهاق الآخرين بنشاطه الزائد، ومخالفة التعليمات والأنظمة، والتحدث المستمر دون ملل، والتملل أثناء الجلوس وترك مكانه أثناء المحاضرات دون سبب.
- **البعد الثالث:** الاندفاعية: تتمثل في قيام الطالب الجامعي بالتصرف دون تفكير، واتخاذ قرارات مهمة دون مراعاة العواقب، وعدم الصبر، والتهور، ومقاطعة الآخرين أثناء الحديث، وصعوبة انتظار الدور، والتسرع في الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه، والرغبة في الحصول على نتائج سريعة للمهام التي يقوم بها، وصعوبة إنهاء المهام والانتقال من نشاط إلى آخر دون إتمام الأول.

- **تحديد أسلوب الاستجابة على المقياس:** فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي (دائمًا- أحيانًا- أبدًا).

- **إعداد مفتاح لتصحيح المقياس:** حيث يحصل الطالب على (ثلاث درجات) للاستجابة (دائمًا)، و(درجتين) للاستجابة (أحيانًا)، و(درجة واحدة) للاستجابة (أبدًا) وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، وتُعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وهي أرقام (٧، ١٢، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٢٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصدق:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس وذلك للحكم على صلاحية عبارات المقياس ومدى ملائمتها لما وضعت لقياسه من خلال إبداء آرائهم في دقة وسلامة صياغة فقرات المقياس مع حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا من فقرات، وقد تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة تراوحت ما بين (٨٠- ١٠٠%)، كما تم إجراء التعديلات المقترحة.

الصدق العاملي:

تم حساب التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير العوامل المستخرجة تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس "Varimax"، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ن=٢٤٠).

جدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ن= ٢٤٠)

م	تشبعات العوامل			نسب	م	تشبعات العوامل			نسب
	الأول	الثاني	الثالث	الشيوع		الأول	الثاني	الثالث	الشيوع
١	٠,٦٢٠			٠,٣٩٤	١٦	٠,٦٣٨			٠,٤٧٨
٢		٠,٥١٨	٠,٣٨٧	٠,٣٩٨	١٧		٠,٣٨٠		٠,٢٧٥
٣	٠,٣١٠		٠,٤٧٣	٠,٣١٥	١٨	٠,٤١٩		٠,٤١٩	٠,٢٦٢
٤	٠,٦٣٨			٠,٤٣٤	١٩				٠,١١٨
٥		٠,٤٩٠		٠,٣١٢	٢٠		٠,٤٩٩		٠,٢٧٤
٦	٠,٤٥١		٠,٥١٦	٠,٣٦٣	٢١			٠,٤٩٧	٠,٣٧٦
٧	٠,٥١١			٠,٣٥٤	٢٢	٠,٤٧٠			٠,٢٦٢
٨		٠,٣٨١		٠,١٥٦	٢٣		٠,٦٨٥		٠,٤٩٧
٩		٠,٣٣٣	٠,٤٩٩	٠,٣٠٥	٢٤	٠,٣٤٨		٠,٤٢١	٠,٣٤٧
١٠	٠,٦٧١			٠,٤٧٧	٢٥	٠,٥٣٤			٠,٣٠٠
١١		٠,٥٩٠		٠,٤٣٦	٢٦		٠,٣٤٨		٠,٥٠٣
١٢			٠,٦٣٣	٠,٤٠٩	٢٧		٠,٣٨٠	٠,٦٢٢	٠,٤٦٣
١٣	٠,٤٧٢		٠,٤٢٤	٠,٣١٩	٢٨	٠,٦٢١			٠,٤٢٩
١٤		٠,٣١٧		٠,٢٦٥	٢٩		٠,٥١٩		٠,٢٨٨
١٥			٠,٥٢٢	٠,٣٠٤	٣٠				٠,١١٥
					الجذر الكامن	٦,١٨٤	٢,٣٠٩	١,٦٨٠	١٠,١٧٣
					نسبة التباين	٢٠,٦١٣	٧,٦٩٦	٥,٦٠٠	٣٣,٩٠٩

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

- هناك عبارات تشبعت على أكثر من عامل، وتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة، وهي العبارات أرقام (٢- ٣- ٦- ٩- ١٣- ١٨- ٢٤- ٢٧).
- **العامل الأول:** تشبعت عليه (٩) عبارات تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٦,١٨٤) بنسبة تباين (٢٠,٦١٣%)، وجميع هذه العبارات تنتمي إلى بعد "قصور الانتباه".
- **العامل الثاني:** تشبعت عليه (١٠) عبارات تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٢,٣٠٩) بنسبة تباين (٧,٦٩٦%)، وجميع هذه العبارات تنتمي إلى بعد "فرط الحركة".

- **العامل الثالث:** تشبعت عليه (٩) عبارات تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (١,٦٨٠) بنسبة تباين (٥,٦٠٠%)، وجميع هذه العبارات تنتمي إلى بعد "الاندفاعية".
- هناك عبارتان لم يكن لهما أي تشبعات دالة إحصائيًا، وهما العبارتان رقما (١٩)، و(٣٠) ولذا تم حذفهما، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس بعد التحليل العاملي (٢٨) عبارة.

وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للمقياس حيث تشبعت العبارات على العوامل التي تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

ثانيًا: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان– براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. والنتائج كما هي موضحة في جدول (٣).

جدول (٣) معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ن= ٢٤٠)

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان– براون	جتمان
١	قصور الانتباه	٠,٧٩٣	٠,٧٥٩	٠,٧٤٩
٢	فرط الحركة	٠,٨٢٧	٠,٨١٥	٠,٨١٣
٣	الاندفاعية	٠,٧٥٩	٠,٧٤٥	٠,٧٣٩
–	الدرجة الكلية	٠,٧٥٤	٠,٧٥١	٠,٧٤٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

أ- **الاتساق الداخلي للعبارات:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن= ٢٤٠)، والنتائج كما جاءت في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠)

قصور الانتباه		فرط الحركة		الاندفاعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٧**	٢	٠,٥٢٨**	٣	٠,٥٥١**
٤	٠,٦٤٠**	٥	٠,٣٦٦**	٦	٠,٦١٣**
٧	٠,٦١١**	٨	٠,٤٩٩**	٩	٠,٥٣٣**
١٠	٠,٦٣٥**	١١	٠,٥٨٦**	١٢	٠,٤٦٠**
١٣	٠,٣٩١**	١٤	٠,١٥٢*	١٥	٠,٥١٦**
١٦	٠,٦٨٩**	١٧	٠,٤٣٠**	١٨	٠,٥٨٢**
١٩	تم حذفها سابقًا	٢٠	٠,٤٧٦**	٢١	٠,٦١٥**
٢٢	٠,٥٣١**	٢٣	٠,٣٦٠**	٢٤	٠,٤٤٠**
٢٥	٠,١٦١*	٢٦	٠,٤٢٥**	٢٧	٠,٧٠٤**
٢٨	٠,٥٩٧**	٢٩	٠,٥٢٣**	٣٠	تم حذفها سابقًا

** دال عند مستوى (٠,٠١)= ٠,١٦٣ * دال عند مستوى (٠,٠٥)= ٠,١٢٤

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قيم دالة إحصائيًا إما عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارت المقياس.

ب- **الاتساق الداخلي للأبعاد:** تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠)

الأبعاد	قصور الانتباه	فرط الحركة	الاندفاعية	الدرجة الكلية
قصور الانتباه	–			
فرط الحركة	**٠,٣٦٣	–		
الاندفاعية	**٠,٥٩٧	**٠,٥٥٣	–	
الدرجة الكلية	**٠,٨١٥	**٠,٧٥١	**٠,٨٨٦	–

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة تراوحت ما بين (٠,٣٦٣) و(٠,٨٨٦)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) عبارة، وذلك بعد حساب الخصائص السيكومترية وحذف العبارات التي لم يثبت صدقها، ويوضح جدول (٦) توزيع العبارات على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (الصورة النهائية).

جدول (٦)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (الصورة النهائية)

م	الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
١	قصور الانتباه	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ٢١، ٢٤، ٢٧	٩
٢	فرط الحركة	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨	١٠
٣	الاندفاعية	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٦	٩

يُلاحظ في الجدول السابق وجود خط تحت بعض العبارات، وهي تلك العبارات السالبة التي يتم تصحيحها بطريقة عكسية بحيث تُعطى (درجة واحدة) للاستجابة (دائمًا)، و(ثلاث درجات) للاستجابة (أبدًا)، وبذلك تكون أعلى درجة على المقياس (٨٤)، وأقل درجة (٢٨).

(٢) مقياس الكفاءة الذاتية "لدى طلبة الجامعة" (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية لدى مرضى لدى طلبة الجامعة حتى يتناسب مع طبيعة البحث الحالي والهدف منه وخصائص المشاركين فيه. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** وهو قياس الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة (متمثلة في البعد الشخصي، والبعد الأكاديمي، والبعد الاجتماعي).
- **الاطلاع على بعض الأطر النظرية والتراث السيكولوجي والبحوث السابقة –المتاحة–** التي تناولت الكفاءة الذاتية، وبعض المقاييس التي أُعدت لقياس الكفاءة الذاتية وذلك للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته، ومنها مقياس أبو غالي (٢٠١٢)، ومقياس الفقراء (٢٠١٦)، ومقياس العزام (٢٠٢٠)، ومقياس النوافلة (٢٠٢٠).
- **صياغة عبارات المقياس:** تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي، بمعدل (١٠) عبارات لكل بعد، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالب الجامعي، وفيما يلي تعريف أبعاد المقياس:

➢ **البعد الشخصي:** يتمثل في مدى إدراك الطالب الجامعي لقدراته وإمكاناته المتعلقة بإدارة ذاته والسيطرة على مشاعره وأداء الأعمال المطلوبة منه والتعامل بكفاءة مع الضغوط الحياتية والتخلص من الأفكار السيئة واتخاذ القرارات دون تردد، وتقبل الذات، والتمسك بالمبادئ والدفاع عنها، ووضع الأهداف والالتزام بتحقيقها، وعدم الاستسلام بسهولة.

➢ **البعد الأكاديمي:** يتمثل في مدى إدراك الطالب الجامعي لقدراته وإمكاناته المتعلقة بالمشاركة الفعالة في المهام الأكاديمية والحرص على حضور المحاضرات بانتظام، وإنجاز المهام الدراسية بدقة وتنظيم أوقات المذاكرة والالتزام بجدول محدد، والتغلب على المشكلات الدراسية، وترتيب المهام الأكاديمية، والمثابرة أثناء مطالعة الكتب الجامعية، والحصول على تقديرات مرتفعة.

- **البعد الاجتماعي:** يتمثل في مدى إدراك الطالب الجامعي لقدراته وإمكاناته المرتبطة بالمشاركة في المهام التفاعلية الاجتماعية اللازمة لبدء العلاقات الشخصية وتكوين صداقات جديدة والحفاظ عليها وكسب محبة الآخرين والتسامح معهم وتقديم المساعدة لهم، والثقة المتبادلة مع الأصدقاء، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وتقبل اختلاف الآخرين.

- **تحديد أسلوب الاستجابة على المقياس:** فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي (نعم- إلى حد ما- لا).
- **إعداد مفتاح لتصحيح المقياس:** حيث يحصل الطالب على (ثلاث درجات) للاستجابة (نعم)، و(درجتين) للاستجابة (إلى حد ما)، و(درجة واحدة) للاستجابة (لا) وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، وتُعكس تلك الدرجات بالنسبة للعبارات السالبة وهي أرقام (٤، ٥، ٦، ١٠، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصدق:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس وذلك للحكم على صلاحية عبارات المقياس ومدى ملائمتها لما وضعت لقياسه من خلال إبداء آرائهم في دقة وسلامة صياغة فقرات المقياس مع تعديل ما يرونه مناسبًا من فقرات، وقد تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة تراوحت ما بين (٨٠-١٠٠%)، كما تم إجراء التعديلات المقترحة.

الصدق العاملي:

تم حساب التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير العوامل المستخرجة تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس "Varimax"، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (٧) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية (ن=٢٤٠).

جدول (٧)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية (ن=٢٤٠)

م	تشبعات العوامل			نسب	م	تشبعات العوامل			نسب
	الأول	الثاني	الثالث	الشيوع		الأول	الثاني	الثالث	الشيوع
١	٠,٥٦		٠,٣٠	٠,٣٢٣	١٦	٠,٥٥			٠,٣٨٨
٢		٠,٥٤		٠,٣٥١	١٧	٠,٣٥	٠,٥٢		٠,٣٥٧
٣			٠,٦٩	٠,٥١٤	١٨		٠,٣٦	٠,٤٧	٠,٣٩٧
٤	٠,٤٥	٠,٤٣		٠,٢٨٦	١٩	٠,٥٤			٠,٣٥٨
٥		٠,٦٧	٠,٥٣	٠,٥١٣	٢٠		٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤٦١
٦			٠,٤٩	٠,٢٨٦	٢١			٠,٦٠	٠,٣٨٩
٧	٠,٥١	٠,٤٢		٠,٣٢٠	٢٢	٠,٥٥			٠,٣١١
٨		٠,٥٩	٠,٣٥	٠,٤٧٨	٢٣	٠,٥٣	٠,٦٤		٠,٥٠٩
٩				٠,١٣١	٢٤			٠,٤٥	٠,٢٧١
١٠	٠,٤٠			٠,٢١٣	٢٥	٠,٦١	٠,٥٧		٠,٥٢٦
١١		٠,٦٠		٠,٤٣٥	٢٦		٠,٥١	٠,٤٥	٠,٣٣٠
١٢		٠,٣٣	٠,٥٢	٠,٣٠٣	٢٧		٠,٤٣	٠,٥٠	٠,٣٣٣
١٣	٠,٦٦	٠,٤٦		٠,٤٩١	٢٨	٠,٧١			٠,٥٣١
١٤		٠,٦٦		٠,٥١٩	٢٩		٠,٤١		٠,٢٥٤
١٥			٠,٣٧	٠,١٤٧	٣٠			٠,٥٨٠	٠,٣٧٤
					الجذر الكامن	٧,١٩٠	٢,٢٢٨	١,٦٧٩	١١,٠٩٧
					نسبة التباين	٢٣,٩٦٧	٧,٤٢٨	٥,٥٩٨	٣٦,٩٩٣

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

- هناك عبارات تشبعت على أكثر من عامل، وتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة، وهي العبارات أرقام (١- ٤- ٥- ٧- ٨- ١٢- ١٣- ١٧- ١٨- ٢٠- ٢٣- ٢٥- ٢٦- ٢٧).
- **العامل الأول:** تشبعت عليه (١٠) عبارات تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٧,١٩٠) بنسبة تباين (٢٣,٩٦٧%)، وجميع هذه العبارات تنتمي إلى البعد الشخصي.
- **العامل الثاني:** تشبعت عليه (١٠) عبارات تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٢,٢٢٨) بنسبة تباين (٧,٤٢٨%)، وجميع هذه العبارات تنتمي إلى البعد الأكاديمي.
- **العامل الثالث:** تشبعت عليه (٩) عبارات تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (١,٦٧٩) بنسبة تباين (٥,٥٩٨%)، وجميع هذه العبارات تنتمي إلى البعد الاجتماعي.

- هناك عبارة لم يكن لها أي تشبعات دالة إحصائيًا، وهي العبارة رقم (٩) لذا تم حذفها، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس بعد التحليل العاملي (٢٩) عبارة.

وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للمقياس حيث تشبعت العبارات على العوامل التي تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة في المقياس.

ثانيًا: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس. والنتائج كما هي موضحة في جدول (٨).

جدول (٨)

معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية (ن= ٢٤٠)

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	جتمان
١	**البعد الشخصي**	٠,٧٩٩	٠,٧٥٦	٠,٧٧٢
٢	**البعد الأكاديمي**	٠,٧٨٠	٠,٧٦٣	٠,٧٤٩
٣	**البعد الاجتماعي**	٠,٨٣٦	٠,٨١٩	٠,٧٩٣
-	**الدرجة الكلية**	٠,٨١٧	٠,٧٨٩	٠,٧٥٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

أ- **الاتساق الداخلي للعبارات:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (ن=٢٤٠)، والنتائج كما جاءت في الجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بمقياس الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠)

البعد الشخصي		البعد الأكاديمي		البعد الاجتماعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٥**	٢	٠,٥١٠**	٣	٠,٣٩٣**
٤	٠,٥١٦**	٥	٠,٦٦١**	٦	٠,٥٨٥**
٧	٠,٦١٠**	٨	٠,٦٧٠**	٩	تم حذفها سابقًا
١٠	٠,٣٨٦**	١١	٠,٥٦٣**	١٢	٠,٥٠٨**
١٣	٠,٥٦٩**	١٤	٠,٧٠٢**	١٥	٠,٤٧٧**
١٦	٠,٦٣٩**	١٧	٠,٥٦٧**	١٨	٠,٤٠٥**
١٩	٠,٦٠٧**	٢٠	٠,٦١٦**	٢١	٠,٦٢٩**
٢٢	٠,٣٩٠**	٢٣	٠,٦٦٤**	٢٤	٠,٥٥٩**
٢٥	٠,٦٦٢**	٢٦	٠,٥٦٢**	٢٧	٠,٥١٩**
٢٨	٠,٦٢٨**	٢٩	٠,٤٥٤**	٣٠	٠,٥٣٢**

**** دال عند مستوى (٠,٠١)= ٠,١٦٣ * دال عند مستوى (٠,٠٥)= ٠,١٢٤**

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

ب- **الاتساق الداخلي للأبعاد:** تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠).

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة (ن=٢٤٠)

الأبعاد	البعد الشخصي	البعد الأكاديمي	البعد الاجتماعي	الدرجة الكلية
البعد الشخصي	–			
البعد الأكاديمي	٠,٦٩٤**	–		
البعد الاجتماعي	٠,٥٦٨**	٠,٥٤٦**	–	
الدرجة الكلية	٠,٨٨٠**	٠,٨٩٠**	٠,٧٩٩**	–

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة تراوحت ما بين (٠,٥٤٦) و(٠,٨٩٠)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس:** تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) عبارة، وذلك بعد حساب الخصائص السيكومترية وحذف العبارات التي لم يثبت صدقها، ويوضح جدول (١١) توزيع العبارات على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (الصورة النهائية).

جدول (١١)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (الصورة النهائية)

م	الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
١	البعد الشخصي	١، ٤، ٧، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧	١٠
٢	البعد الأكاديمي	٢، ٥، ٨، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨	١٠
٣	البعد الاجتماعي	٣، ٦، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩	٩

يُلاحظ في الجدول السابق وجود خط تحت بعض العبارات، وهي تلك العبارات السالبة التي يتم تصحيحها بطريقة عكسية بحيث تُعطى (درجة واحدة) للاستجابة (نعم)، و(ثلاث درجات) للاستجابة (لا)، وبذلك تكون أعلى درجة على المقياس (٨٧)، وأقل درجة (٢٩).

(٣) قائمة المهارات الاجتماعية (إعداد: Riggio, 1989، تعريب: خليفة، ٢٠٠٦):

اختارت الباحثة هذه القائمة للاستخدام في البحث الحالي نظرًا لتوافق أبعادها مع طبيعة البحث وأهدافه، بالإضافة إلى مناسبتها لخصائص المشاركين في البحث، وقد قامت بإجراء بعض التعديلات عليها كحذف وتعديل بعض البنود لجعلها أكثر ملائمة للمشاركين، وسيتم توضيح تلك التعديلات لاحقًا.

- **وصف القائمة:** تشتمل على (٩٠) بندًا موزعة على ستة مقاييس فرعية، بواقع (١٥) بندًا لكل مقياس، وهذه المقاييس هي: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي؛ ويتم الاستجابة على البنود في ضوء خمس نقاط، تبدأ من (١) حيث لا ينطبق البند على الإطلاق إلى (٥) حيث ينطبق البند تمامًا، وتتراوح الدرجة الكلية على القائمة بين (٩٠-٤٥٠).
- **الخصائص السيكومترية للقائمة:** قام مترجم القائمة بحساب صدقها عن طريق الاتساق الداخلي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المقاييس الستة الفرعية للمهارات الاجتماعية لدى عينة مكونة (٢٠٠) طالبة جامعية ما بين (٠,٠٠٦)، و(٠,٦١٠)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الستة الفرعية والدرجة الكلية للقائمة بوجه عام بين (٠,١٤١)، و(٠,٧٨٢)؛ كما قام معد القائمة بحساب الصدق العاملي لها، وقد تشبعت المقاييس الستة على ثلاثة عوامل استوعبت ٧٨,٩% من التباين، وهو ما يدل على تمتع القائمة بقدر عالي من الصدق، وقام معد القائمة أيضًا بحساب ثباتها بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني حوالي عشرة أيام، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٥٤٥)، و(٠,٩٣٧)، مما يشير إلى تمتع القائمة بدرجة عالية من الثبات.
- **قامت الباحثة بإجراء التعديلات التالية على قائمة المهارات الاجتماعية:**

➢ حذف (٣٠) بندًا إما لتشابهها مع بنود أخرى في نفس القائمة، أو لتداخلها مع بعض العبارات في المقاييس الأخرى المستخدمة في البحث الحالي أو لغموضها وصعوبة فهمها؛ وهذه البنود هي أرقام (١، ٨، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٨، ٣٣، ٣٦،

٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥٣، ٥٧، ٥٩، ٦٠، ٦٦، ٧٠، ٧٢، ٧٣، ٨١، ٨٢، ٨٦).

- تعديل واختصار بعض البنود؛ وهذه البنود هي أرقام (٣، ٦، ٣٢، ٧٩).
- استبعاد كلمات (غالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، ...) من البنود تجنبًا لوجود أسلوبين للاستجابة وتسهيلًا على المشاركين.
- استبدال أسلوب الاستجابة الخماسي بأسلوب ثلاثي وهو (تنطبق- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق) حيث إن زيادة عدد مستويات الحكم يُصعب من اختيار المشاركين للاستجابة المناسبة لهم.

- قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لقائمة المهارات الاجتماعية بعد إجراء التعديلات السابقة عليها، وفيما يلي عرض لتلك الخصائص:

أولًا: الصدق:

الصدق العاملي:

تم حساب التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير العوامل المستخرجة تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس "Varimax"، وقد أسفر التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح، ويوضح جدول (١٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لبنود قائمة المهارات الاجتماعية (ن=٢٤٠).

جدول (١٢)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لبنود قائمة المهارات الاجتماعية (ن=٢٤٠)

م	تشبعات العوامل						نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	
١		٠,٥١٢					٠,٣١٦
٢			٠,٧٠٨				٠,٥٤٠
٣	٠,٣٣٩			٠,٥٧٦			٠,٣٧٨
٤					٠,٤٠٩		٠,٢٦٣
٥						٠,٥٠٣	٠,٤٤٦
٦	٠,٤٥٢						٠,٣٩٨
٧			٠,٤٣٣				٠,٢٤٠
٨							٠,٢٧٥
٩	٠,٣٠٠				٠,٤٩١		٠,٣٥١
١٠			٠,٦٩١				٠,٥٦٨
١١						٠,٥٦٣	٠,٣٦٦
١٢	٠,٧٧٣						٠,٦٣٢
١٣		٠,٤٧٦					٠,٣١١
١٤				٠,٥٥٦			٠,٣٣٢
١٥					٠,٣٣٣		٠,٣١٦
١٦						٠,٧٠٠	٠,٥٢٣
١٧	٠,٤١٨						٠,٢٧٨
١٨		٠,٧٣١					٠,٥٩٤
١٩			٠,٥١٥				٠,٤٢٢
٢٠					٠,٤٠١		٠,٢٤٨
٢١						٠,٧٢٤	٠,٥٦٢
٢٢	٠,٤٢٠		٠,٣٥٧				٠,٢٨٣
٢٣		٠,٧٥٢					٠,٥٩٩
٢٤			٠,٣٤٩	٠,٤٧٨			٠,٤٤٤
٢٥					٠,٥٤١		٠,٤٩٢
٢٦		٠,٧٠١					٠,٥١٠
٢٧	٠,٣٧٦			٠,٥٧٦			٠,٤٩٥
٢٨						٠,٦٤٦	٠,٥٨٠
٢٩	٠,٣٧٦						٠,١٧٢
٣٠			٠,٥٣٠		٠,٤٨١		٠,٤٥١

م	تشبعات العوامل						نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	
٣١							٠,٢١١
٣٢			٠,٥٩٥				٠,٥١٣
٣٣				٠,٦٦٢			٠,٥٨٦
٣٤					٠,٤٣٨	٠,٥٥٦	٠,٤٤٠
٣٥							٠,١٤١
٣٦							٠,١٨٣
٣٧		٠,٤١٢		٠,٥٥٤			٠,٤١٧
٣٨	٠,٦٦٣		٠,٣٥٢				٠,٥٣٣
٣٩		٠,٤٢٤					٠,٢٥٤
٤٠			٠,٣٧٤			٠,٣٥٢	٠,٣٥٨
٤١				٠,٤٥١			٠,٣٠١
٤٢					٠,٦٤١		٠,٥١٨
٤٣	٠,٣٣٥						٠,٣٢٤
٤٤		٠,٤٥٨			٠,٤٠٥		٠,٣١١
٤٥			٠,٤٩٧				٠,٤٠٨
٤٦					٠,٥٧٨		٠,٤٤١
٤٧		٠,٦٣٦					٠,٤٣٦
٤٨			٠,٤٥٦				٠,٣٩٦
٤٩				٠,٦١٢			٠,٤٢٨
٥٠					٠,٣٢٩		٠,٤٠٥
٥١						٠,٤١٨	٠,٢٨٠
٥٢	٠,٥٢٧						٠,٤٧٥
٥٣		٠,٥٤٠					٠,٤١١
٥٤					٠,٥٤٢		٠,٣٦٥
٥٥						٠,٦٠٣	٠,٤٦٦
٥٦							٠,١١٢
٥٧			٠,٣٣٧				٠,٢٨٠
٥٨		٠,٤٣٦		٠,٤٦٨			٠,٤٠٤
٥٩					٠,٦٥٩		٠,٤٧٧
٦٠						٠,٥٩١	٠,٤٩٦
الجذر الكامن	٧,٦٠٤	٥,٧٥٦	٣,٨٤٨	٢,٢٧٢	٢,٢٠٣	٢,٠٦٩	٢٣,٧٥٢
نسبة التباين	١٢,٦٧٣	٩,٥٩٤	٦,٤١٤	٣,٧٨٧	٣,٦٧٢	٣,٤٤٨	٣٩,٥٨٦

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

- هناك بنود تشبعت على أكثر من عامل، وتم الأخذ بالتشبع الأكبر قيمة، وهي البنود أرقام (٣- ٩- ٢٢- ٢٤- ٢٧- ٣٠- ٣٤- ٣٧- ٣٨- ٤٠- ٤٤- ٥٨).
- **العامل الأول:** تشبعت عليه (٨) بنود تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٧,٦٠٤) بنسبة تباين (١٢,٦٧٣%)، وجميع هذه البنود تنتمي إلى بعد "التعبير الانفعالي".
- **العامل الثاني:** تشبعت عليه (٩) بنود تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٥,٧٥٦) بنسبة تباين (٩,٥٩٤%)، وجميع هذه البنود تنتمي إلى بعد "الحساسية الانفعالية".
- **العامل الثالث:** تشبعت عليه (١٠) بنود تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٣,٨٤٨) بنسبة تباين (٦,٤١٤%)، وجميع هذه البنود تنتمي إلى بعد "الضبط الانفعالي".
- **العامل الرابع:** تشبعت عليه (٩) بنود تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٢,٢٧٢) بنسبة تباين (٣,٧٨٧%)، وجميع هذه البنود تنتمي إلى بعد "التعبير الاجتماعي".
- **العامل الخامس:** تشبعت عليه (١٠) بنود تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٢,٢٠٣) بنسبة تباين (٣,٦٧٢%)، وجميع هذه البنود تنتمي إلى بعد "الحساسية الاجتماعية".
- **العامل السادس:** تشبعت عليه (٩) بنود تشبعًا دالًا إحصائيًا، وكان الجذر الكامن لها (٢,٠٦٩) بنسبة تباين (٣,٤٤٨%)، وجميع هذه البنود تنتمي إلى بعد "الضبط الاجتماعي".
- هناك خمسة بنود لم يكن لها أي تشبعات دالة إحصائيًا، وهي البنود أرقام (٨- ٣١- ٣٥- ٣٦- ٥٦) ولذا تم حذفهم، وبالتالي أصبح عدد بنود القائمة بعد التحليل العاملي (٥٥) بندًا.

وتؤكد هذه النتيجة على الصدق العاملي للقائمة حيث تشبعت البنود على العوامل التي تنتمي إليها وهو ما يعزز الثقة في القائمة.

ثانيًا: الثبات:

تم حساب ثبات القائمة عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون، ومعادلة جتمان لكل بعد من أبعاد القائمة والدرجة الكلية للقائمة. ويوضح جدول (١٣) معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لقائمة المهارات الاجتماعية (ن= ٢٤٠).

جدول (١٣)

معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لقائمة المهارات الاجتماعية (ن= ٢٤٠)

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	سبيرمان- براون	جتمان
١	التعبير الانفعالي	٠,٦٩٠	٠,٦٢١	٠,٦١٧
٢	الحساسية الانفعالية	٠,٦٨٥	٠,٦٥٣	٠,٦٦٢
٣	الضبط الانفعالي	٠,٧١٤	٠,٦٩٨	٠,٦٨١
٤	التعبير الاجتماعي	٠,٦٣٤	٠,٦٤١	٠,٥٧٩
٥	الحساسية الاجتماعي	٠,٧٢٤	٠,٧٠٦	٠,٧١٩
٦	الضبط الاجتماعي	٠,٦٧٠	٠,٦٩٨	٠,٥٩٩
-	الدرجة الكلية	٠,٥٣٥	٠,٦٢٠	٠,٥٢٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات كلها مرتفعة وتشير إلى ثبات القائمة وصلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

أ- **الاتساق الداخلي للبنود:** تم حساب الاتساق الداخلي لبنود القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد (ن= ٢٤٠)، والنتائج كما جاءت في الجدول التالي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد بقائمة المهارات الاجتماعية (ن=٢٤٠)

التعبير الانفعالي		الحساسية الانفعالية		الضبط الانفعالي		التعبير الاجتماعي		الحساسية الاجتماعي		الضبط الاجتماعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٦	٠,٥٦**	١	٠,٥٧**	٢	٠,٥٩**	٣	٠,٥٨**	٤	٠,٤٣**	٥	٠,٥١**
١٢	٠,٤١**	١٣	٠,٤٧**	٧	٠,٢٤**	٨	تم حذفها سابقًا	٩	٠,٥٩**	١١	٠,٥٧**
١٧	٠,١٥*	١٨	٠,٥٨**	١٠	٠,٥٣**	١٤	٠,٤٥**	١٥	٠,٤٧**	١٦	٠,٧١**
٢٢	٠,٥٦**	٢٣	٠,٦٨**	١٩	٠,٦٣**	٢٤	٠,٦١**	٢٠	٠,٤٤**	٢١	٠,٦٨**
٢٩	٠,٣١**	٢٦	٠,٥٥**	٣٠	٠,٥٩**	٢٧	٠,٦٩**	٢٥	٠,٦١**	٢٨	٠,٦٩**
٣٥	تم حذفها سابقًا	٣٦	تم حذفها سابقًا	٣٢	٠,٢٩**	٣٣	٠,٦٧**	٤٢	٠,٦٧**	٣١	تم حذفها سابقًا
٣٨	٠,٤٦**	٣٩	٠,٢٧**	٤٠	٠,٤٦**	٣٧	٠,٦٣**	٤٦	٠,٥٣**	٣٤	٠,٦٢**
٤٣	٠,٢٧**	٤٤	٠,٤٤**	٤٥	٠,٦٢**	٤١	٠,٣٩**	٥٠	٠,٤٤**	٥١	٠,٣٦**
٥٢	٠,٥٦**	٤٧	٠,٣٩**	٤٨	٠,٥٠**	٤٩	٠,٥٧**	٥٤	٠,٤٨**	٥٥	٠,٢٣**
٥٦	تم حذفها سابقًا	٥٣	٠,٣٧**	٥٧	٠,٣٧**	٥٨	٠,٥١**	٥٩	٠,٦٦**	٦٠	٠,٦٣**

** دال عند مستوى (٠,٠١)= ٠,١٦ * دال عند مستوى (٠,٠٥)= ٠,١٢

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه قيم دالة إحصائيًا إما عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لبنود القائمة.

ب- **الاتساق الداخلي للأبعاد:** تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقائمة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للقائمة، ويوضح جدول (١٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقائمة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لقائمة المهارات الاجتماعية (ن=٢٤٠).

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لقائمة المهارات الاجتماعية (ن=٢٤٠)

الأبعاد	التعبير الانفعالي	الحساسية الانفعالية	الضبط الانفعالي	التعبير الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	الدرجة الكلية
التعبير الانفعالي	–						
الحساسية الانفعالية	٠,٢١١**	–					
الضبط الانفعالي	٠,٢١٥**–	٠,٢٤٨**	–				
التعبير الاجتماعي	٠,٤٧٣**	٠,١٣٢*	٠,١٣٦*	–			
الحساسية الاجتماعية	٠,٢٥٣**	٠,٣٠٤**	٠,١٤٨*–	٠,٢٨٦**	–		
الضبط الاجتماعي	٠,٢١١**	٠,١٥٥*	٠,٢٥٩**	٠,٦١٨**	٠,٣٠٠**–	–	
الدرجة الكلية	٠,٥٥٧**	٠,٥٨٢**	٠,٣٩٣**	٠,٧٧٧**	٠,٣٤٣**	٠,٦٣٠**	–

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لقائمة المهارات الاجتماعية تراوحت ما بين (٠,١٣٢) و(٠,٧٧٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا إما عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد القائمة.

- **الصورة النهائية للقائمة:** تكونت القائمة في صورتها النهائية من (٥٥) بندًا، وذلك بعد حساب الخصائص السيكومترية وحذف البنود التي لم يثبت صدقها، ويوضح جدول (١٦) توزيع العبارات على أبعاد قائمة المهارات الاجتماعية (الصورة النهائية).

جدول (١٦)

توزيع العبارات على أبعاد قائمة المهارات الاجتماعية (الصورة النهائية)

م	الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
١	التعبير الانفعالي	٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٨، ٣٤، ٣٩، ٤٨	٨
٢	الحساسية الانفعالية	١، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٥، ٣٥، ٤٠، ٤٣، ٤٩	٩
٣	الضبط الانفعالي	٢، ٧، ٩، ١٨، ٢٩، ٣٠، ٣٦، ٤١، ٤٤، ٥٢	١٠
٤	التعبير الاجتماعي	٣، ١٣، ٢٣، ٢٦، ٣١، ٣٣، ٣٧، ٤٥، ٥٣	٩
٥	الحساسية الاجتماعية	٤، ٨، ١٤، ١٩، ٢٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٠، ٥٤	١٠
٦	الضبط الاجتماعي	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٧، ٣٢، ٤٧، ٥١، ٥٥	٩

يُلاحظ في الجدول السابق وجود خط تحت بعض البنود، وهي تلك البنود السالبة التي يتم تصحيحها بطريقة عكسية بحيث تُعطى (درجة واحدة) للاستجابة (تنطبق)، و(ثلاث درجات) للاستجابة (لا تنطبق)، وبذلك تكون أعلى درجة على القائمة (١٦٥)، وأقل درجة (٥٥).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد مستوى متوسط دال إحصائيًا لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وكذلك الدرجة الكلية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٧)

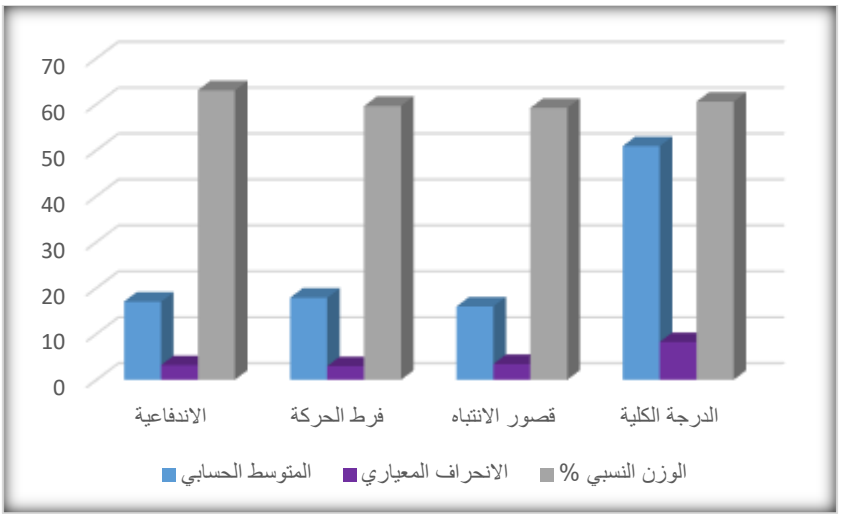
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية (ن= ٦٠٠)

البعد	عدد العبارات	الدرجة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
الاندفاعية	٩	٢٧	١٧,٠٢	٣,٢٠١	٦٣,٠٣	١
فرط الحركة	١٠	٣٠	١٧,٨٩	٢,٩٧٨	٥٩,٦٣	٢
قصور الانتباه	٩	٢٧	١٥,٩٩	٣,٤٣٩	٥٩,٢٢	٣
الدرجة الكلية	٢٨	٨٤	٥٠,٨٩	٨,٢٥٠	٦٠,٥٨	–

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن متوسط الدرجة الكلية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث من طلبة الجامعة قد بلغ (٥٠,٨٩) بانحراف معياري قدره (٨,٢٥٠) وبوزن نسبي قدره (٦٠,٥٨%)، مما يدل على أن مستوى اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث متوسط.
- أن بعد الاندفاعية جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٦٣,٠٣%)، يليه بعد فرط الحركة في المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٥٩,٦٣%)، ثم في المرتبة الثالثة والأخيرة بعد قصور الانتباه بوزن نسبي قدره (٥٩,٢٢%).

وتؤكد النتيجة السابقة صحة الفرض الأول بوجود مستوى متوسط دال إحصائيًا لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية

وتتفق هذه النتائج مع دراسة DuPaul et al. (2009)، ودراسة McClellan et al. (2013)، ودراسة صعدي (٢٠٢٠)، ودراسة Yáñez-Téllez et al. (2021) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعات قد أظهروا مستويات دالة من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة.

وترى الباحثة أن ما أسفرت عنه نتائج الفرض الأول من وجود مستوى متوسط من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى المشاركين في البحث هو نتيجة تتماشى مع تزايد أعداد طلبة الجامعة الذين يعانون من هذا الاضطراب وذلك غالبًا بسبب عدم خضوعهم للتقييم والإرشاد التربوي خلال مراحل التعليم ما قبل الجامعي، كما أن طلبة الجامعة يواجهون مسئوليات وتحديات وعوامل تشتت كثيرة خاصة في ظل التطورات الأخيرة في العملية التعليمية وإدخال أنظمة التعلم الالكتروني والهجين وتنوع بيئات التعلم ووسائل التقييم، مع ضيق الوقت المتاح لإنجاز المهام المطلوبة منهم، ومواجهتهم لمواقف اجتماعية جديدة، بالإضافة إلى أنهم يفتقرون إلى العديد من أنظمة الدعم التي ربما كانت موجودة في المراحل التعليمية السابقة.
كما تعزي الباحثة وجود "الاندفاعية" في المرتبة الأولى لدى المشاركين في البحث إلى تزامن فترة التعليم الجامعي مع مرحلة المراهقة وهي مرحلة عمرية تتسم بالاندفاع الشديد والحماس

المبالغ فيه، والتصرف دون تفكير، واتخاذ قرارات مهمة دون مراعاة للعواقب، وعدم الصبر، والتهور، والإتيان بسلوكيات قد تتسبب في حدوث الكثير من المشكلات.

وأشار ميركولينو وآخرون (٢٠٠٣: ٢٩) إلى أن ما نسبته ٥٠%- ٧٠% من الأطفال المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة تستمر لديهم الأعراض التشخيصية لهذا الاضطراب عندما يصبحوا مراهقين، وأن ما نسبته ٨% - ٣٣% تستمر لديهم الأعراض إلى سن الرشد. وهناك نسبة أكبر منهم قد تستمر لديها بعض أعراض هذا الاضطراب عندما يصبحوا راشدين.

كما أوضح Resnick (2005) أن أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة تستمر لدى معظم المصابين به في مرحلتي المراهقة والرشد، كما يؤكد أن معظم المراهقين والبالغين يعانون من مشاكل عرضية مع عدم الانتباه، والاندفاع، والتشتت، والأرق، لكن الأفراد المصابين باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يختلفون عن غيرهم في تواتر هذه الأعراض وشدتها ومدتها؛ ويتجلى هذا الاضطراب عند المراهقين والبالغين في كثير من المشكلات المتعلقة بالوظائف التنفيذية التي يمكن أن تؤدي إلى صعوبات كبيرة في إدارة الحياة اليومية.

وقد لاحظ طلب (٢٠٢٠: ٢٢٩) أن بعض طلاب الجامعة لديهم عديدًا من التصرفات تتمثل في: كثرة الحركة، وعدم الاستقرار على حال واحد ولو لبعض الوقت، والتهور وتعريض النفس للمخاطر دون التفكير في النتائج، وفقدان الانتباه لأبسط الأسباب، وسرعة إيقاع الحديث، الذي يعكس عدم التروي في التفكير، ونسيان الأشياء الضرورية في المنزل والجامعة كالقلم والكتاب، وكذلك الاندفاع في التصرفات أو الحكم على الأمور، مما انعكس سلبًا على علاقاتهم بالآخرين، وكذلك على مستواهم الدراسي سواء في الإجابة على الاختبارات أم في المشاركة داخل قاعة المحاضرات.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية

ودرجاتهم على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية (ن= ٦٠٠)

أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية			
	البعد الشخصي	البعد الأكاديمي	البعد الاجتماعي	الدرجة الكلية
قصور الانتباه	-٠,٦٦٨**	-٠,٦٧٥**	-٠,٥٣٤**	-٠,٧٣٥**
فرط الحركة	-٠,٤٢٥**	-٠,٤٣٥**	-٠,٣٧٤**	-٠,٤٨١**
الاندفاعية	-٠,٦٦٨**	-٠,٥٥١**	-٠,٥٦٤**	-٠,٦٨٦**
الدرجة الكلية	-٠,٦٩١**	-٠,٦٥٣**	-٠,٥٧٦**	-٠,٧٤٦**

** دال عند مستوى (٠,٠١)= ٠,١١٥ * دال عند مستوى (٠,٠٥)= ٠,٠٨٨

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (قصور الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية) والدرجة الكلية له، وأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (البعد الشخصي، والبعد الأكاديمي، والبعد الاجتماعي) والدرجة الكلية له.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرشيدي (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في اتجاه الطلبة العاديين، واختلاف بروفيل الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات الانتباه وفرط النشاط عنه لدى العاديين؛ ودراسة Major et al. (2013) التي توصلت إلى أن ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد أظهروا مستوى أقل من الكفاءة الذاتية مقارنة بالعاديين؛ ودراسة Almasi (2016) التي أكدت وجود فروق دالة في الكفاءة الذاتية لدى كل من الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين؛ ودراسة Sperry (2021) التي أظهرت أن الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة كانوا أقل في الكفاءة الذاتية من أقرانهم العاديين؛ ودراسة Jose (2021) التي

أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية بين الطلاب ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأقرانهم العاديين.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة، فمعاناة الطالب الجامعي من صعوبات في: بدء المهام المطلوبة منه، والحفاظ على تركيزه لفترة زمنية طويلة نسبيًا، وتنظيم مهامه اليومية والتخطيط الجيد، وكذلك الشرود أثناء أداء الأنشطة المختلفة، ونسيانه للأشياء الضرورية، وعدم قدرته على الاستقرار في مكان واحد، وحركته المستمرة وقيامه بسلوكيات غير هادفة، بالإضافة إلى اندفاعه وتهوره وسرعة اتخاذه للقرارات دون مراعاة للعواقب والتصرف دون تفكير، وتركه للمهام المطلوبة منه دون إتمامها؛ كل ذلك من شأنه أن يؤثر بالسلب على مدى إدراكه لقدراته وإمكاناته المتعلقة بإدارة ذاته والسيطرة على مشاعره والتعامل بكفاءة مع الضغوط الحياتية وتقبل ذاته ووضع أهداف لنفسه والالتزام بتحقيقها، ومشاركته الفعالة في المهام الأكاديمية وإنجازها بدقة ومدى تغلبه على المشكلات الدراسية، كما أنه سينعكس بشكل سلبي على إدراكه لقدراته المرتبطة بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتكوين العلاقات الشخصية والحفاظ عليها وتقبل اختلاف الآخرين.

وأشار Resnick (2005) إلى أن استمرار أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في مرحلة المراهقة والبلوغ يتسبب في اختلال وظيفي شخصي واجتماعي ومهني، كما أكد Gambin & Święcicka (2015) أن أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة ترتبط بانخفاض معتقدات الكفاءة الذاتية خاصة في مجالين، وهما: الإنجاز الأكاديمي، وضبط الذات.

وأوضح Major (2016) أن الطلاب الذين يعانون من مستويات أعلى من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD) يشعرون أيضًا بثقة أقل في قدرتهم على اتخاذ قرارات فعالة بشأن حياتهم المهنية وتعليمهم والتخطيط لها.

ويرى موسى وآخرون (٢٠١٧: ٦٧) أن الأفراد ذوي اضطراب الانتباه يتعرضون للعقاب بسبب سلوكياتهم المندفعة؛ وأن هذا العقاب يؤدي إلى نتائج عكسية تبدو في ترسيخ اعتقاد لدى الفرد بضعف كفاءته الذاتية والاستسلام للواقع الذي يعيشه والتسليم بعد قدرته على تغيره مما يؤدي إلى تدهور مفهوم الذات لديه.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية ودرجاتهم على أبعاد قائمة المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٩)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية وأبعاد قائمة المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية (ن= ٦٠٠)

أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	أبعاد قائمة المهارات الاجتماعية						
	التعبير الانفعالي	الحساسية الانفعالية	الضبط الانفعالي	التعبير الاجتماعي	الحساسية الاجتماعية	الضبط الاجتماعي	الدرجة الكلية
قصور الانتباه	-٠,١٩**	-٠,٠٩٣*	-٠,٢٠**	-٠,٠٩٤*	-٠,٤٥**	-٠,٣٩**	-٠,٠٨٨*
فرط الحركة	-٠,٣٨**	-٠,١٤**	-٠,٠٩٢*	-٠,٣١**	-٠,٣٦**	-٠,١١٤*	٠,٣٢**
الاندفاعية	-٠,٤٠**	-٠,٠٩٦*	-٠,٣٠**	-٠,٠٩٠*	-٠,٤٥**	-٠,٣٦**	-٠,٠٩٢*
الدرجة الكلية	-٠,٣٧**	-٠,٠٨٩*	-٠,٢٢**	-٠,١٢**	-٠,٤٩**	-٠,٣٤**	-٠,١٢**

** دال عند مستوى (٠,٠١)= ٠,١١٥ * دال عند مستوى (٠,٠٥)= ٠,٠٨٨

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة بين الدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأبعاده (قصور الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية)، والدرجة الكلية لقائمة المهارات الاجتماعية وأبعادها (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي) وجميعها دالة إحصائيًا إما عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو زيد (٢٠١٣) من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط والاندفاعية؛

ودراسة عز الدين (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين نقص الانتباه والنشاط الزائد والمهارات الاجتماعية؛ ودراسة Aduen et al. (2018) التي أكدت أن الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد أظهروا عجزًا في الأداء الاجتماعي مقارنة بأقرانهم العاديين؛ ودراسة Abrahão & Elias (2021) التي أوضحت أن الطلاب المصابين باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد حصلوا على درجات أقل في المهارات الاجتماعية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن طلبة الجامعة الذين يعانون من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بما يظهرونه من ضعف في التركيز والقيام بحركات غير هادفة، وسلوكيات اندفاعية غير مدروسة العواقب تجعلهم يواجهون صعوبات في: التخاطب غير اللفظي وإرسال الرسائل الانفعالية، والتعبير بدقة عن مشاعرهم وحالتهم الانفعالية، واستقبال وتفسير أشكال التخاطب غير اللفظي مع الآخرين، كما أنهم يعجزون عن ضبط وتنظيم التعبيرات الانفعالية غير اللفظية وإخفاء انفعالاتهم ومشاعرهم؛ بالإضافة إلى انخفاض قدراتهم على: التعبير اللفظي ومشاركة الآخرين والحديث معهم بطلاقة وكفاءة في المواقف الاجتماعية، كذلك فإنهم يعانون من ضعف في فهم وإدراك المعايير والقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي المقبول، وبالتالي تقل قدرتهم على التكيف الاجتماعي السوي والتفاعل الإيجابي في المواقف الاجتماعية.

وفي هذا السياق، فقد أكدت نتائج دراسة الصادق (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة دالة بين أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة والذكاء الانفعالي ومكوناته لدى طلاب الجامعة، كذلك توصلت دراسة محمد (٢٠١١) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين اضطراب ADHD والمهارات الاجتماعية.

كما تعزو الباحثة ضعف المهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة إلى تزامن بداية ظهور أعراض هذا الاضطراب مع مرحلة الطفولة وهي المرحلة التي من المفترض أن يبدأ فيها اكتساب المهارات الاجتماعية بشكل عام –من خلال مشاهدة سلوك الآخرين والممارسة والحصول على التغذية الراجعة– مما يعيق اكتسابها، وحين يستمر هذا الاضطراب إلى مرحلة المراهقة والرشد فإنه يحد من نمو تلك المهارات

وتطورها مما ينتج عنه ضعف وقصور المهارات الاجتماعية لدى الطالب الجامعي الذي يعاني من اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة.

وأوضح ميركولينو وآخرون (٢٠٠٣: ٣٢٨) أن المراهقين المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة يعانون في الغالب من مشكلات في إقامة علاقات اجتماعية مناسبة عمريًا وذلك لعدة أسباب، فقد تسبب لهم سلوكياتهم الاندفاعية و/أو المتعلقة بعد الانتباه وصمة، فيصبحون معرضين كثيرًا للإصابة باضطرابات داخلية أو خارجية أخرى مصاحبة، مما يمعن في إبعادهم عن أقرانهم. كما أن هناك فئة أخرى من الطلبة المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذين يبدو أنهم يظهرون صعوبة اجتماعية واضحة، ويشار إلى هؤلاء الطلبة بمصطلح "إعاقة اجتماعية"، أو "إعاقة تعلمية غير كلامية".

وأشارت محمد (٢٠١٥: ٤٨) إلى أن المصابين باضطراب قصور الانتباه يعانون من الانسحاب الاجتماعي نتيجة تعرضهم للنقد المستمر بسبب تشتت انتباههم، وقلة تركيزهم، وعدم القدرة على اختيار المثير الملائم للتركيز عليه، وفشلهم المتكرر في الانتهاء من المهمات المطلوبة منهم، أو نتيجة كثرة الأخطاء لتسرعهم في الإجابة دون تروي، أو تفكير مسبق مما يؤدي إلى كثرة الأخطاء، والإحباطات التي يواجهونها، ومن ثم يؤدي إلى العزوف عن المشاركة في المناقشات الجماعية، وانعدام الرغبة في إقامة علاقة مع الزملاء، وتجنب أشكال التفاعل الاجتماعي، وبالتالي يصبح المراهق ذو اضطراب قصور الانتباه مزاجي مشغول البال وحزين، ولديه صعوبة في الاتصال مع الآخرين.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الانحدار المتعدد للتنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، والنتائج كما هي موضحة في جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

معامل الانحدار للتنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة من خلال الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الجامعة (ن= ٦٠٠)

المتغيرات المنبئة	الارتباط المتعدد R	قيمة المشاركة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة T ودلالتها	قيمة F	الدلالة
البعد الشخصي	-٠,٦٩١	٠,٤٧٧	-٠,٦٥٠	-٠,٢٨٦	-٧,٨٠٩		٠,٠١
البعد الأكاديمي	-٠,٦٥٣	٠,٤٢٦	-٠,٥٧٠	-٠,٣١٣	-٩,٦٦٥		٠,٠١
البعد الاجتماعي	-٠,٥٧٦	٠,٣٣٢	-٠,٧٩٢	-٠,٢٩٧	-٨,٠٧٨	١٤٧,٩٢	٠,٠١
التعبير الانفعالي	٠,٣٧٥	٠,١٤١	٠,٥٥٢	٠,١٧٠	٥,٨٩٦		٠,٠١
التعبير الاجتماعي	٠,١٢٠	٠,٠١٤٤	٠,٤١٢	٠,١٩٣	٤,٥٩١		٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد أسفرت عن وجود خمسة متغيرات تسهم إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وهي كالتالي:

- **البعد الشخصي:** فقد بلغت قيمة R2 (٠,٤٤٧) وتعني أن البعد الشخصي للكفاءة الذاتية يفسر ٤٤,٧% من التباين في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبلغت قيمة T (-٧,٨٠٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- **البعد الأكاديمي:** فقد بلغت قيمة R2 (٠,٤٢٦) وتعني أن البعد الأكاديمي للكفاءة الذاتية يفسر ٤٢,٦% من التباين في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبلغت قيمة T (-٩,٦٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- **البعد الاجتماعي:** فقد بلغت قيمة R2 (٠,٣٣٢) وتعني أن البعد الاجتماعي للكفاءة الذاتية يفسر ٣٣,٢% من التباين في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبلغت قيمة T (-٨,٠٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **التعبير الانفعالي:** فقد بلغت قيمة R2 (٠,١٤١) وتعني أن التعبير الانفعالي يفسر ١٤,١% من التباين في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبلغت قيمة T (٥,٨٩٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- **التعبير الاجتماعي:** فقد بلغت قيمة R2 (٠,٠١٤٤) وتعني أن التعبير الاجتماعي يفسر ١,٤٤% من التباين في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وبلغت قيمة T (٤,٥٩١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وفي ضوء ما سبق، يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة = القيمة الثابتة ٧٠,٤٢٨ – (٠,٦٥٠ × البعد الشخصي) – (٠,٥٧٠ × البعد الأكاديمي) – (٠,٧٩٢ × البعد الاجتماعي) + (٠,٥٥٢ × التعبير الانفعالي) + (٠,٤١٢ × التعبير الاجتماعي)

وتشير هذه النتائج إلى أن أكثر المتغيرات إسهامًا في التنبؤ باضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة هو "البعد الشخصي" للكفاءة الذاتية، يليه "البعد الأكاديمي" للكفاءة الذاتية، يليه "البعد الاجتماعي" للكفاءة الذاتية، يليه "التعبير الانفعالي"، يليه "التعبير الاجتماعي".

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أنه كلما انخفضت قدرة الطالب الجامعي على التركيز أثناء أداء المهام المطلوبة منه لفترة زمنية مناسبة، وزادت حركته بشكل يعوق أدائه للأنشطة المختلفة، وزادت سلوكياته الاندفاعية غير المدروسة؛ انعكس ذلك على مدى إدراكه لقدراته وإمكاناته في أداء المهام المكلف بها ومواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضه في المجالات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية، وكذلك انخفض أدائه في المواقف الاجتماعية التي تتطلب الإرسال والاستقبال والضبط لكل من مهارات التخاطب غير اللفظي الانفعالي، ومهارات التخاطب اللفظي الاجتماعي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بوجود علاقة وتأثير متبادل بين اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، والكفاءة الذاتية، والمهارات الاجتماعية، وهو ما أكدته نتائج الفرضين الثاني والثالث من نتائج البحث الحالي؛ حيث تتأثر الكفاءة الذاتية للطالب الجامعي وكذلك مهاراته الاجتماعية بمدى معاناته من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، وهو ما أكده العديد من الباحثين مثل أبو زيد (٢٠١٣)، وعز الدين (٢٠١٣)، و(2013) .Major et al،

و(2016) Almasi ، و(2018) .Aduen et al ، و(2021) Abrahão & Elias ، و Sperry (2021)، و(2021) Jose.

ويؤكد (2020) .Cueli et al أن اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة يرتبط بمستويات منخفضة من إدراك الطالب لمدى فاعليته في المجالات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية والجسدية.

كما يرى موسى وآخرون (٢٠١٧: ٦٣) أن سبب ضعف علاقة الفرد مضطرب الانتباه – طفلًا، أو مراهقًا، أو راشدًا– بالآخرين إلى اندفاعيته القوية، ونشاطه عديم الغرض، وضعف قدرته على تحمل الإحباط، فالسلوك الذي يسلكه الفرد –سواء في البيئة المنزلية أو المدرسية أو غيرها– يعد سلوكًا غير ملائم وغير مقبول، فيقابل بالنفور والتأفف من الآخرين ومن ثم يسوء توافق الفرد الاجتماعي نتيجة لرفض الآخرين له بسبب سوء سلوكه.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة على أبعاد مقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور– إناث)، ومحل الإقامة (ريف– حضر)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"، وذلك على النحو التالي:

أ– تم حساب الفروق في أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور– إناث)، ويوضح جدول (٢١) الفروق في أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور– إناث) (ن=٦٠٠).

جدول (٢١)

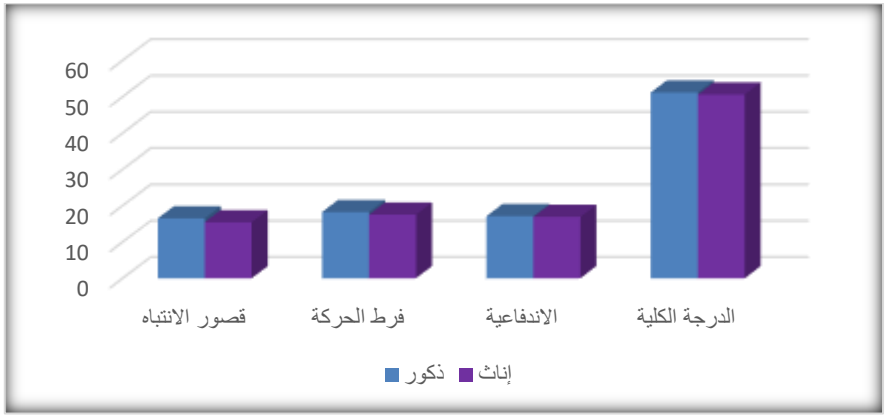
الفروق في أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية

لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع (ذكور – إناث) (ن= ٦٠٠)

أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	ذكور	٣٠٠	١٦,٥٢	٣,٤٢٦	٣,٨٦٦	٠,٠١
	إناث	٣٠٠	١٥,٤٥	٣,٣٧٤		
فرط الحركة	ذكور	٣٠٠	١٨,٢٥	٢,٩٨٦	٢,٩٩٤	٠,٠١
	إناث	٣٠٠	١٧,٥٣	٢,٩٣١		
الاندفاعية	ذكور	٣٠٠	١٧,١٣	٣,٢٨٤	٠,٨٨٠	غ. د
	إناث	٣٠٠	١٦,٩٠	٣,١١٨		
الدرجة الكلية	ذكور	٣٠٠	٥١,١٨	٧,٨٤٨	٠,٨٦١	غ. د
	إناث	٣٠٠	٥٠,٦٠	٨,٦٣٦		

(ت) (٠,٠١)= ١,٩٦ (ت) (٠,٠٥)= ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي "قصور الانتباه" و"فرط الحركة" في اتجاه الذكور؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد "الاندفاعية"، والدرجة الكلية لمقياس اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة. ويوضح شكل (٢) الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأبعاده وفقًا للنوع (ذكور – إناث).



شكل (٢) الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأبعاده وفقًا للنوع

وفي هذا السياق، فقد أشارت نتائج دراسة الشهراني (٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD) وذلك في اتجاه الإناث، كما أظهرت نتائج دراسة عمر (٢٠١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا في فرط الحركة والاندفاعية في اتجاه الإناث، في حين توصلت دراسة Yáñez-Téllez et al. (2021) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اضطراب ADHD في اتجاه الذكور.

وعلى العكس من ذلك، فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اضطراب ADHD وفقًا للنوع، منها دراسة Gómez-Benito et al. (2019) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير كبير للنوع على اضطراب قصورالانتباه وفرط الحركة، كما أشارت نتائج دراسة Stibbe et al. (2020) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة.

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا في بعدي قصور الانتباه وفرط الحركة في اتجاه الذكور، بأن الطلاب الذكور بطبيعتهم أكثر قابلية لتشتت الانتباه وأضعف قدرة على التركيز وتنظيم مهامهم اليومية والتخطيط الجيد، فهم يميلون إلى التصرف بعشوائية ويشردون أثناء أداء أنشطتهم، وينسون الأشياء الضرورية، ويتجنبون الأعمال التي تتطلب التركيز؛ كما أنهم يكثرون من الحركة التي قد لا تكون هادفة في كثير من الأحيان، ويصعب عليهم الاستقرار، ويخالفون الأنظمة والتعليمات، ويفضلون أداء الأنشطة التي تتطلب مجهودًا بدنيًا.

وتعزو الباحثة ارتفاع الطلبة الذكور عن الإناث في أعراض قصور الانتباه وفرط الحركة إلى عدة أسباب، منها ما يلي:

- هرمونات النوع التي قد تكون مسؤولة عن ميل الذكور إلى الإفراط في الحركة، خاصة هرمون التستوستيرون الذي يوجد بوفرة نسبية في الرحم في أثناء فترة تكون الجنين. ويتسع الفارق بين الجنسين خلال فترة الطفولة على الرغم من أن مستويات هرمونات الجنس لدى كليهما تظل متساوية منذ سن ستة أشهر وحتى سن البلوغ، وصولًا إلى مرحلة الرشد.

- أسلوب التربية الذي ينتهجه الكثير من الآباء والأمهات، فهم يميلون إلى تشجيع أبنائهم الذكور على الحركة والخروج والاختلاط بالآخرين في حين أنهم يثنون الإناث عن ذلك ويشجعونهن على المكوث في المنزل والتركيز في دراستهن.
- رغبة طلبة الجامعة الذكور في إثبات ذواتهم وإشباع حاجاتهم من التفرد والاستقلالية عن الأهل والتمرد على رغبات الآباء وتوجيهاتهم.

ويرى منصور (٢٠١٢: ٨٢) أن الذكور في معترك الحياة يتعرضون لضغوط عدة تدفعهم إلى قصور القدرة على التخطيط الجيد، وتجعلهم يقولون أشياء بدون تفكير وتمحيص، ويشعرون بالملل والضجر عندما يكونون داخل قاعات المحاضرات، ويجدون صعوبة في بناء رؤى مختلفة، كما أنهم يعجزون عن إيجاد حلول متنوعة للمشاكل التي يتعرضون لها، ويلاقون في أغلب الأحيان صعوبة في الموائمة بين دراستهم وأعمالهم الأخرى.

وأشار إبراهيم وهلال (٢٠١٣: ٦٢١) إلى أن معايير الثقافة تمنح فرصة أكبر للذكور، فالابن الذكر وخاصة في مرحلة المراهقة له مطلق الحرية في أداء الكثير من السلوكيات والتي قد لا يُسأل عنها من الأسرة كالخروج مع الأصدقاء والتأخير خارج المنزل.

كما أوضح Williamson & Johnston (2015) أن الذكور يستمرون في المعاناة من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة أكثر من الإناث في مرحلة البلوغ والرشد، وأكدت Vogley (2019) في دراستها أن الذكور يظهرون –غالبًا– أعراض فرط الحركة بشكل مزعج للآخرين من حولهم.

وترى محمد وآخرون (٢٠٢١: ٣٩٢) أن الذكور لديهم قابلية لتشتت الانتباه داخل حجرة الدراسة وعدوانية أكثر من الإناث، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها الطبيعة الفسيولوجية للذكر وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية، وهذا يساعد كثيرًا على جعل معظم الاضطرابات السلوكية معدل انتشارها عند الذكور أعلى من الإناث ومنها اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

كما ترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد "الاندفاعية" والدرجة الكلية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وفقًا للنوع، قد يرجع إلى عدة أسباب منها: انتماء طلبة

الجامعة "الذكور والإناث" إلى مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة المراهقة التي تتسم بالسلوكيات المندفعة والمتهورة؛ بالإضافة إلى تعرض جميع الطلبة على اختلاف نوعهم إلى نفس المثيرات والمشتتات مثل وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي والتي تزيد من أعراض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لديهم على حد سواء.

ويُدعم تلك النتيجة ما توصلت إليه دراسة عبد الهادي وأبو جدي (٢٠١٤) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في الاندفاعية تبعًا لمتغير النوع (ذكور– إناث).

ب– تم حساب الفروق في أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف محل الإقامة (ريف– حضر)، ويوضح جدول (٢٢) الفروق في أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة باختلاف محل الإقامة (ريف– حضر).

جدول (٢٢)

الفروق في أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية

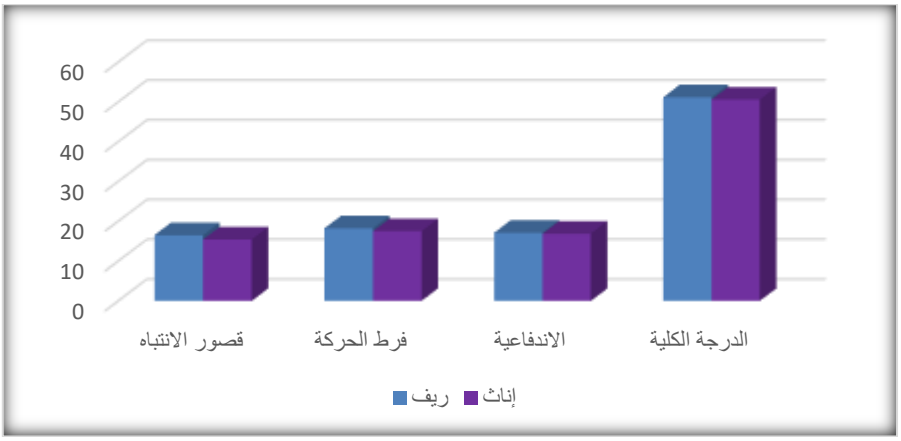
لدى طلبة الجامعة باختلاف محل الإقامة (ريف– حضر) (ن=٦٠٠)

أبعاد اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قصور الانتباه	ريف	٣١٦	١٦,٠٤	٣,١٤٤	٠,٣٢٨	غ. د
	حضر	٢٨٤	١٥,٩٤	٣,٦٩١		
فرط الحركة	ريف	٣١٦	١٨,٣٥	٢,٧٧٢	٣,٦٢٧	٠,٠١
	حضر	٢٨٤	١٧,٤٧	٣,٠٩٩		
الاندفاعية	ريف	٣١٦	١٦,٩٨	٣,٠٨٦	٠,٢٦٢	غ. د
	حضر	٢٨٤	١٧,٠٥	٣,٣٠٧		
الدرجة الكلية	ريف	٣١٦	٥١,٣٦	٧,٢٧٧	١,٣٣٢	غ. د
	حضر	٢٨٤	٥٠,٤٦	٩,٠٣١		

(ت) (٠,٠١)= ١,٩٦ **(ت) (٠,٠٥)= ٢,٥٨**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الريف وطلبة الحضر في بعدي "قصور الانتباه"، و"الاندفاعية" وكذلك في الدرجة الكلية

لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائيًا؛ ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الريف وطلبة الحضر في بعد "فرط الحركة" في اتجاه طلبة الريف. ويوضح شكل (٣) الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأبعاده وفقًا لمحل الإقامة (ريف– حضر).



شكل (٣) الفروق في اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وأبعاده وفقًا لمحل الإقامة

وفي هذا السياق، فقد أشارت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط تعزي لمتغير محل الإقامة، حيث بدت منطقة العاصمة أقل تأثرًا بهذا الاضطراب من القرى.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الريف وطلبة الحضر في بعدي "قصور الانتباه"، و"الاندفاعية" وكذلك في الدرجة الكلية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة قد يرجع إلى عدة أسباب، من أهمها ما يلي:

- انتماء طلبة الجامعة المقيمين في الريف والمقيمين في الحضر على حد سواء إلى مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة المراهقة، وبالتالي مرورهم بتغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية متشابهة، وما يصاحب تلك التغيرات من صعوبة في تركيز الانتباه والشرود والافتقار إلى المثابرة والتنظيم والتخطيط الجيد، والنسيان وأحلام اليقظة أثناء أداء الأنشطة، وكذلك الإتيان بالأفعال المتسرعة دون تفكير وعدم الصبر، وعدم القدرة على تأخير الإشباع.

- تعرض هؤلاء الطلبة على اختلاف محل إقامتهم إلى نفس العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية والثقافية التي قد تساهم في ظهور أعراض قصور الانتباه والاندفاعية، كظروف التنشئة الاجتماعية، والمشكلات الصحية ومشكلات التغذية، والضغوط النفسية والإحباطات والقلق والتوتر والاكتئاب، وكذلك المشكلات والصراعات الأسرية والاجتماعية، بالإضافة إلى المشتتات الأخرى كوسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي وظهور التطبيقات المختلفة التي شكلت نوعًا من الإدمان بالنسبة لكثير من الطلبة.

وتعزو الباحثة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الريف وطلبة الحضر في بعد "فرط الحركة" في اتجاه طلبة الريف، إلى طبيعة الحياة الريفية التي تمتاز بالحركة المستمرة في الوقت الذي اتجه فيه أبناء الحضر إلى الاعتماد على الآلة في أداء أغلب أعمالهم؛ بالإضافة إلى توافر أغلب سبل الراحة في الحضر من وسائل مواصلات متنوعة ومواقع التسوق الالكتروني وحتى العمل عن بعد باستخدام مواقع الانترنت المختلفة، في الوقت الذي ينشأ الفرد في الريف منذ نعومة أظفاره على ضرورة الاستيقاظ مبكرًا والخروج مع الآباء لمساعدتهم في الأعمال الزراعية التي تتطلب الكثير من الحركة، وكذلك السير لمسافات طويلة للتسوق والذهاب للعمل، وعدم توافر الخدمات المختلفة بنفس مستوى توافرها في الحضر، مما يترتب عليه كثرة التحرك لإنجاز المهام المطلوبة، وكذلك انتشار الوعي الصحي في الحضر بشكل أكثر من الريف مما يجعل الآباء يوجهون أبنائهم إلى ممارسة الرياضة لاستغلال فرط الحركة بشكل إيجابي؛ كما قد تتسبب قوة الروابط الاجتماعية بين أبناء الريف في جعلهم أقل مكوثًا في المنزل حيث يقضون أوقات طويلة في التزاور وصلة الأرحام واللقاءات الاجتماعية؛ كل هذه العوامل قد تكون سببًا في ارتفاع فرط الحركة لدى طلبة الريف بشكل ملحوظ عن طلبة الحضر.

ويُدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Sharma et al. (2020) من ارتفاع معدل انتشار اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في المناطق الريفية.

توصيات البحث:

١- إعداد ندوات توعوية وتثقيفية لطلبة الجامعة حول اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة في المرحلة الجامعية وأعراضه وأهم الأسباب المؤدية إليه وطرق تقييمه وأهم سبل التعامل معه وعلاجه.

٢- عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة حول طرق تحسين كفاءتهم الذاتية ومواجهة صعوبات التواصل الاجتماعي وكيفية تنمية مهاراتهم الاجتماعية.

٣- توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لتبادل الاهتمامات والإنجازات، وتعزيز الثقة بالنفس والتفوق في بيئة الكلية.

٤- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة واستغلال طاقتهم وتوجيهها بشكل يرفع من كفاءتهم الذاتية ويزيد من مشاركتهم الإيجابية في الأنشطة الجامعية.

٥- عقد ورش عمل تثقيفية لأولياء الأمور للتوعية بأنسب الطرق والأساليب الفعالة في التعامل مع أبنائهم من طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بما يساعدهم على التخفيف من حدة الأعراض والتعامل بفعالية وكفاءة مع البيئة المحيطة بهم.

٦- تزويد طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة بأدوات لتعزيز الاستقلالية والتنظيم الذاتي لتحقيق نهج متوازن للدوافع الداخلية والخارجية.

بحوث مقترحة:

١- أثر التدريب على تنظيم الذات في خفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة.

٢- البنية العاملية لاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة.

٣- فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في خفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة.

٤- أثر التدريب على مهارة إدارة الوقت في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة.

٥- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية في خفض اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة لدى طلبة الجامعة.

٦- اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بإدمان الهواتف الذكية وجودة النوم لدى طلبة الجامعة.

٧- اضطراب قصور االنتباه وفرط الحركة: دراسة عبر ثقافية لدى طلبة الجامعة.

المراجـــــــع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم الشافعي الشافعي، وهلال، أحمد الحسيني (٢٠١٣). سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، العدد (٤٩)، ص ص ٥٩٤-٦٣١.

إبراهيم، معصومة أحمد (٢٠٠٣). اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية وسمات الشخصية، *مجلة دراسات عربية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (٢)، العدد (٢)، ص ص ١١-٥٦.

أبو زيد، هيام المهدي (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية لدي أطفال المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، العدد (١٤)، ص ص ١٠٠٧-١٠٣٢.

أبو غالي، عطاف محمود (٢٠١٢). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ص ص ٦١٩-٦٥٤.

أحمد، إبراهيم إبراهيم أحمد، والعسال، هبة درويش أحمد (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (٣٧)، ص ص ٦٨-١٠١.

أحمد، السيد علي سيد، وبدر، فائقة محمد (١٩٩٩). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أنور، عبير محمد، وعبد الصادق، فاتن صلاح (٢٠١٣). كفاءة الذاكرة المستقبلية لدى المراهقين منخفضي ومرتفعي أعراض اضطراب الانتباه وفرط الحركة وفقا لطبيعة المهمة المستقبلية والنوع والعمر ومستوى التحصيل، *مجلة دراسات عربية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، ص ص ٢٣٣-٢٧٦.

بخيت، محمد السيد (٢٠١٥). المهارات الاجتماعية وتوكيد الذات والثقة بالنفس كمنبئات بالشعور بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والإرشادي*، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين (جمعن)، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ص ٥٠٣-٥٣٤.

بهنساوي، أحمد فكري (٢٠٢٠). الاتجاه نحو التحول الرقمي وعلاقته بكل من الاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، المجلد (١٧)، العدد (٩٠)، ص ص ٣٢٨- ٤٠٣.

حليم، شيري مسعد (٢٠٢٠). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من المهارات الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية "النوع- الفرقة الدراسية - الكلية"، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، المجلد (١٧)، العدد (٩٦)، ص ص ٢٦٧-٣٣١.

حماد، أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٢). فعالية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، العدد (٣٢)، ص ص ٩٥-١٤٧.

الرشيدي، عبد الله سالم عايش (٢٠٠٩). الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

رمضان، عمومن، وحسان، نجاة (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة، *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، جامعة زيان عاشور بالجلفة- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد (١٠)، العدد (٢)، ص ص ١٠٦-١١٦.

ريجيو، رونالد (٢٠٠٦). *قائمة المهارات الاجتماعية*، (ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام ١٩٨٩م).

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي "مداخل ونماذج ونظريات"، الجزء الثاني*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشهراني، حزمي محمد فهيد (٢٠١٩). العزو السببي لدي عينة من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والعاديين من طلاب الجامعة، *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، مركز الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (٤)، ص ص ١-٢٦.

الصادق، فاتن صلاح (٢٠٠٩). أعراض اضطراب الانتباه و فرط الحركة و علاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية*، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية (٥)، الرسالة (١٠)، ص ص ١-٧٠.

صعدي، إبراهيم بن عبده أحمد (٢٠٢٠). اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية وتقنين انتشار، *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، العدد (١)، ص ص ١٤٣-١٨٤.

طلب، أحمد علي أحمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض السلوك الاندفاعي لدى طلاب الجامعة ذوي أغراض اضطراب الشخصية الحدية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، المجلد (٨)، العدد (٢١)، ص ص ٢٢٠-٢٧٧.

عبد الحميد، ندى نصر الدين (٢٠١٢). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين، *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد (٣٠)، ص ص ٢٩١-٣٠٩.

عبد الهادي، سامر عدنان، وأبو جدي، أمجد أحمد (٢٠١٤). الاندفاعية لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، المجلد (١٥)، العدد (١)، ص ص ٢٠٧-٢٣٩.

عز الدين، رزان (٢٠١٣). نقص الانتباه و النشاط الزائد و علاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال، *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، المجلد (٣٥)، العدد (١٣)، ص ص ١٨٥-٢٢٠.

العزام، سعد أحمد سليمان (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية بالتعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عمر، نانسي خالد عبد العزيز (٢٠١٧). اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وسط أطفال التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المعلمات بولاية الخرطوم القطاع الشمالي، *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس، كلية التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.

غالب، سهام سيف علي (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الكيمياء جامعة تعز، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، العدد (١٣٠)، ص ص ٢٩١-٣٢٠.

غانم، حجاج (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي "تحليل سيكومتري لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة"*. القاهرة: عالم الكتب.

الفراهيد، مريم فرحان، والرفوع، محمد أحمد خليل (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة الطفيلة التقنية، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، المجلد (٣٥)، العدد (١٣٨)، ص ص ٩١- ١٣٠.

فرج، طريف شوقي محمد (٢٠٠٥). تنمية مهارات وقدرات الإنسان المصري كمدخل لاستئناف الشراكة الحضارية، *مجلة الخدمة النفسية*، مركز الخدمة النفسية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، المجلد (١)، العدد (١)، ص ص ٦٧-٨٨.

الفقراء، وفاء هايل (٢٠١٦). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة مؤتة، *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

القصبي، وسام حمدي عبد السميع (٢٠١٠). فاعلية كل من التدريب المعرفي والتغذية المرتدة الحيوية في تنظيم بعض وظائف المخ المعرفية والانفعالية لدى عينة من البالغين ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط "دراسة معملية- سيكوفسيولوجية"، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة طنطا.

القللي، محمد محمد السيد (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية للطلاب المشاركين بالأنشطة الطلابية بالجامعة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة المنصورة، المجلد (١)، العدد (٤)، ص ص ١٠٢-١٧١.

الكركي، وجدان خليل عبد العزيز (٢٠٢١). الإسهام النسبي لمكونات الكفاءة الذاتية المدركة في دافعية التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة مؤتة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، المجلد (٢)، العدد (١٩٠)، ص ص ١١٩-١٥١.

محمد، آمال جلال (٢٠١٥). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وعلاقته بالانسحاب الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، المجلد (٣)، العدد (١٦٦)، ص ص ١-٦٤.

محمد، ناريمان عادل محمد، وعبد العال، تحية محمد أحمد، ومحمد، صلاح الدين عراقي، وحسين، طه عبد العظيم (٢٠٢١). اضطراب نقص الانتباه المصحوب النشاط الزائد "الفروق بين المراهقين من الجنسين"، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، المجلد (٣٢)، العدد (١٢٦)، ص ص ٣٧٥-٣٩٦.

محمد، هدى شعبان (٢٠١١). الفروق بين الأطفال الصم والعاديين ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في ضوء متغيري نظرية العقل والمهارات الاجتماعية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (٢٤)، العدد (٢)، ص ص ٢١١-٢٦٨.

المصري، وليد أحمد (٢٠١٢). دراسة اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركى الزائد لدى طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية من منظورهم الشخصى وعلاقتة ببعض الخصائص السلوكية فى منطقة القصيم التعليمية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، المجلد (١)، العدد (١٤٨)، ص ص ٤٠٢-٤٤٣.

منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١٢). الاندفاعية والألكسيثيميا والأسى النفسي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، *المجلة المصرية للداسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٢٢)، العدد (٧٦)، ص ص ٤٧-١٠٨.

موسى، رشاد علي عبد العزيز، ورسلان، نجلاء محمد، والفيشاوي، سومة (٢٠١٧). *اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD*. القاهرة: عالم الكتب.

ميركولينو، ماريني، وباور، توماس ج.، وبلوم، ناثن ج. (٢٠٠٣). *اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة: دليل عملي للعياديين*، (عبد العزيز السرطاوي، وأيمن خشان، مترجمين). الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

النجار، علاء الدين السعيد عبد الجواد، والمغازي، رنا خيري، وأبو قورة، كوثر قطب محمد (٢٠٢٠). أساليب التعلم والكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ص ص ٣٨٥-٤١٤.

النوافلة، فاطمة زياد عيسى (٢٠٢٠). إدارة الانفعالات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة مؤتة، *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abrahão, A & Elias, L. (2021). Students with ADHD: Social Skills, Behavioral Problems, Academic Performance, and Family Resources. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 26, n. 3, p. 545-557.

Adler, L; Faraone, S; Sarocco, P. & Atkins, N. (2019). Establishing US norms for the Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS-v1.1) and characterising symptom burden among adults with self-reported ADHD. *Int J Clin Pract;* 73(1):e13260.

Aduen, p.; Day, T.; Kofler, M.; Harmon, S.; Wells, E. & Sarver, D. (2018). Social Problems in ADHD: Is it a Skills Acquisition or Performance Problem?. *Journal of Psychopathol Behavior Assess*, 40(3):440-451.

Almasi, N. (2016). The Comparison of Self-Efficacy Dimensions in ADHD and Normal Students. *Open Journal of Medical Psychology*, 5, 88-91.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders "DSM-5". Washington DC: American Psychiatric Publishing.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Canu, W; Stevens, A.; Ranson, L.; Lefler, E.; LaCount, P.; Serrano, J.; Willcutt, E. & Hartung, C. (2020). College Readiness: Differences Between First-Year Undergraduates With and Without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 54(6): 403-411.

Cueli, M.; Rodríguez, C.; Cañamero, L.; Núñez, J. & González-Castro, P. (2020). Self-Concept and Inattention or Hyperactivity–Impulsivity Symptomatology: The Role of Anxiety. *Brain Sci*, 10, 250.

DuPaul, G.; Weyandt, L.; O'Dell, S. & Varejao, M. (2009). College Students With ADHD: Current Status and Future Directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3): 234-50.

Faradilla, A. (2020). Social Skill Interventions on Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Parents and Peers Involvement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 395, PP. 1-5.

Gambin & Święcicka (2015). Relationships of self-efficacy beliefs to executive functions, hyperactivity-impulsivity and inattention in school-aged children, *Polish Journal of Applied Psychology*, vol. 13 (1), 33–42.

Gómez-Benito, J.; Van de Vijver, F.; Balluerka, N. & Caterino, L. (2019). Cross-Cultural and Gender Differences in ADHD Among Young Adults. *Journal of Attention Disorders*, Vol. 23(1) 22–31.

Hartung, C.; Canu, W.; Serrano, J.; Vasko, J.; Stevens, A.; Abu-Ramadan,T.; Bodalski, E.; Neger, E.; Bridges, R.; Gleason, L.; Anzalone, C. & Flory, K. (2020) A New Organizational and Study Skills Intervention for College Students With ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice*,1-40.

Hendricks, K. (2015). The sources of self-efficacy: Educational research and implications for music. *Update: Applications of Research in Music Education* Online First doi:10.1177/8755123315576535.

Henning, C.; Summerfeldt, L. & Parker, J. (2021). ADHD and Academic Success in University Students: The Important Role of Impaired Attention. *Journal of Attention Disorders*, 1–9.

Jose, A. (2021). A comparative study of students with and without ADHD on self-efficacy and socio-emotional adjustment. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR),* Volume 8, Issue 8, pp. 358-365.

Kessler, R.; Adler, L.; Gruber, M.; Sarawate, C.; Spencer, T. & Van Brunt, D. (2007). Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) Screener in a representative sample of health plan members. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 16(2), 52-65.

Kieling, R. & Rohde, L. (2012). ADHD in Children and Adults: Diagnosis and Prognosis. *Behavioral Neurosciences*, 9:1-16.

Kwon, S.; Kim, Y. & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health,* 12:12, pp. 1-8.

Major, A. (2016). Sources of Self-Efficacy, Self-Efficacy for Self-Regulated learning, and student engagement in adolescents with ADHD, *PH.D.*, Department of Applied Psychology and Human Development, University of Toronto.

Major, A.; Martinussen, R. & Wiener, J. (2013). Self-efficacy for self-regulated learning in adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Learning and Individual Differences*, Volume 27, Pages 149-156.

McClellan, M; Jecklin, R. & Toribio, S. (2013). Self-Reported Understanding of ADHD among Undergraduate Students at a Midwestern University *UW-L Journal of Undergraduate Research XVI*, PP. 1-9.

Newark, P.; Elasser, M. & Stleglltz, R. (2012). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Resources in Adults With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1–12.

Pachauri, D., & Yadav,A. (2014). Importance of Soft Skills in Teacher Education Programme, *International Journal of Educational Research and Technology*, 5 (1), 22-25.

Pirozzi, M. (2021). The Perception of the College Experience for Students with ADHD. *A Doctoral Thesis*, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts.

Rabiner, D.; Anastopoulos, A.; Costello, E.; Hoyle, R. & Swartzwelder, H. (2008). Adjustment to College in Students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 689-699.

Rani, R. (2019). Importance of social skills for adolescents, *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, Vol. 6, Issue 3, pp. 175-179.

Ranson, L. (2017). College Readiness: Differences between students with and without ADHD. *M.A.*, Appalachian State University.

Resnick, R. (2005). Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Teens and Adults: They Don't All Outgrow It, *JCLP*/In Session, Vol. 61(5), 529–533.

Ritter, B.A., Small, E.E., Mortimer, J.W., & Doll, J.L. (2017). Designing Management Curriculum for Workplace Readiness: Developing Students' Soft Skills, *Journal of Management Education*,1–24.

Rodriguez, E. (2020). Time, Schedules, and the College Student with ADHD. *Dissertations*, Syracuse University.

Salvi V.; Migliarese G.; Venturi V.; Rossi F.; Torriero S.; Viganò V.; Cerveri G. & Mencacci C. (2019). ADHD in adults: clinical subtypes and associated characteristics. *Riv Psichiatr*, 54(2): 84-89.

Sharma, P.; Gupta, RK.; Banal, R.; Majeed, M.; Kumari, R.; Langer, B.; Akhter, N.; Gupta, C. & Rania, S. (2020). Prevalence and correlates of Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)

risk factors among school children in a rural area of North India. *J Family Med Prim Care*, 9:115-118.

Simon-Dack, S.; Rodriguez, P. & Marcum, G. (2014). Study Habits, Motives, and Strategies of College Students with Symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1–7.

Spencer, T.; Adler, L.; Qiao, M.; Saylor, K.; Brown, T.; Holdnack, J. & Kelsey, D. (2010). Validation of the Adult ADHD Investigator Symptom Rating Scale (AISRS). *Journal of Attention Disorders, 14*(1), 57-68.

Sperry, A. (2021). The Association Among Executive Functioning, Self-Efficacy and ADHD with Attitudes Towards Online Learning. *Honors Theses*. 2449.

Stibbe, T.; Huang, J.; Paucke, M.; Ulke, C. & Strauss, M. (2020). Gender differences in adult ADHD: Cognitive function assessed by the test of attentional performance. *PLoS ONE* 15(10):e0240810.

Tadjer, H.; Lafifi, Y.; Derindere, M.; Gulsecen, S. & Seridi-Bouchelaghem, H. (2018). What are the important social skills of students in higher education?. *7th International Conference on "Innovations in Learning for the Future" 2018: Digital Transformation in Education* September 11-14, 2018 İstanbul University, İstanbul.

Vogley, J. (2019). Gender Differences in ADHD. *Honors Theses*. 3165.

Weyandt, L. & DuPaul, G. (2013). *College Students with ADHD: Current Issues and Future Direction.* Springer Science + Business Media.

Williamson, D. & Johnston, C. (2015). Gender differences in adults with ADHD: A narrative review. *Clinical Psychology Review*; 40:15-27.

Yáñez-Téllez, M.; Villaseñor-Valadez, V.; Prieto-Corona, B. & Seubert-Ravelo, A. (2021). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder in Mexican university students. *Archivos De Neurociencias*, 26 (3), 10-16.

Attention deficit hyperactivity disorder and Its Correlation with Self-efficacy and Social Skills among University Students

Dr. Asmaa Mohammed Elsayed Lutfi

Department of Psychology, Faculty of Human Studies, Al-Azhar University

Abstract:

The current research aimed to identify the level of attention deficit hyperactivity disorder among university students, and the correlation between attention deficit hyperactivity disorder, self-efficacy and social skills, and to verify the possibility of predicting ADHD through self-efficacy and social skills, and to examine differences in Attention deficit hyperactivity disorder according to gender (male-female), and place of residence (rural-urban) among university students. (600) students (300 males and 300 females) participated in the research at Al-Azhar University faculties, who belong to the four academic years at Faculty of Engineering for Boys in Cairo, Faculty of Education for Boys in Cairo, Faculty of Human Studies for Girls in Cairo, and Faculty of Pharmacy for Girls in Cairo, aged between (18-22) years at the academic year 2021/2022. The research instruments consisted of a measure of attention deficit hyperactivity disorder, a scale of self-efficacy (Both prepared by researcher), and a list of social skills (prepared by: Riggio, 1989, Arabization: Khalifa, 2006).

Results revealed that there was a statistically significant average level of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder among university students, and a negative statistically significant correlation between ADHD and both self-efficacy and social skills, and the possibility of predicting attention deficit and hyperactivity disorder among university students through self-efficacy and some social skills, and there were statistically significant differences between the mean scores of males and females in the dimensions of "attention deficit" and "hyperactivity" in the direction of males; And there were no statistically significant differences between the average scores of males and females in the "impulsivity" dimension, and the total score of attention deficit hyperactivity disorder scale, and there were no statistically significant differences between the average scores of rural and urban students in

"attention deficit" and "impulsivity" dimensions, as well as in total degree of attention-deficit/hyperactivity disorder; And there are statistically significant differences between the average scores of rural and urban students in the "hyperactivity" dimension in the direction of rural students.

Keywords: Attention deficit hyperactivity disorder, Self-efficacy, Social Skills and University students.