فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية لدى عينة من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج في الإرشاد النفسي واختبار مدى فاعليته في تنمية الكفاءة الذاتية لدى عينة من ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائيّة واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين وطُبقت الدراسة على عينة تكونت من (14) طالبة من الطالبات ذوات اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد تم اختيارهن وتعينهن بطريقة قصدية، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وقوامها (7) طالبات والمجموعة الضابطة وقوامها (7) طالبات. وقد اشتملت أدوات الدراسة على: مقياس اضطرب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عمر المدرسة إعداد (الخشرمي وأحمد، 2006)ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة) والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فُروق دالة احصائياً في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبيّة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الارشادي، ووجود فُروق دالة إحصائياً بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبيّة ومُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الارشادي، وعدم وجود فُروق دالة احصائياً في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد مُرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي. وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في إجراء البرامج الإرشادية للمُشكلات التي يُعاني منها الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، وضرورة عمل برامج إرشادية لأسر الأطفال المُصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد للتعرف على طبيعة الاضطراب وكيفية تنمية بعض المفاهيم والمهارات لديهم وأوصت أيضاً بالاستفادة من البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية وذلك بعد تعديله بما يُناسب المراحل العمرية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، الكفاءة الذاتية، اضطراب نقص الانتباه، النشاط الزائد، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The present study aimed to design program in psychological counseling and testing its effectiveness in developing self-efficacy in a sample of those with attention disorders accompanied by excess activity at the primary level. The researcher used the semi-experimental method with two groups design ،the study was carried out on a sample of (14) female students with Attention Deficit Disorder and hyperactivity were selected and appointed in a deliberate manner. They were randomly divided into two groups: Experimental group (7) female students and Control group (7) female students. The study tools included: a measure of the poor attention and hyperactivity in children of school age (prepared by Khashrami and Ahmad ،2006) ،the self-efficacy scale (prepared by the researcher) and the guidance program (prepared by the researcher).

The results of the study revealed differences with statistical significance between the mean scores of the experimental group members between the pre and post measurements on the self-efficacy scale after applying the guidance program ،differences with statistical significance between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group members in the post-measurement on the self-efficacy scale after applying the guidance

program ،and absence of statistically significant differences in the mean scores of the experimental group members between the post-measurement and follow-up measures on the self-efficacy scale after one month of application of the indicative program. The study recommended the need to expand the conduct of counseling programs for the problems experienced by the female students with attention deficit and hyperactivity. The need to provide guidance programs for families of children with Attention Deficit Disorder and hyperactivity to identify the nature of the disorder and how to develop some of their concepts and skills. It also recommended taking advantage of the guidance program in the current study ،after adjusting it to suit other age stages.

Key words: Counseling program ,Self-efficacy ،attention deficit disorder hyperactivity ،primary level

المُقدّمة:

تُعد المرحلة الابتدائيّة هي البُنية الأساسيّة للطالبة يتم من خلالها تكوين السُلوكيات وتحفيز المَهارات ففي هذه المرحلة تُوجد القابليّة التامة لتنمية السُلوك أو تعديله مما يجعلها مرحلة تأسيسيّة للأطفال فمن خلالها تكتسب الطالبة مفاهيم حياتيّة جديدة تُمكّنُها من التوافق نفسياً وذلك ما يسعى الإرشاد النفسي إلى تحقيقه، والمُجتمع في هذا الزمن طرأت عليه تغيرات كثيرة مُختلفة سواء نفسياً أو حتى أسرياً فأصبح التشتُت الفكري مُنتشر مما يستوجب الحاجة المُلحة إلى التوجيه والإرشاد النفسي واستخدامه في جميع المَجالات وتوعية الأسر من خلاله وتطوير التفكير الإنساني ومُساعدته على التوازن مما يضمن حياة مُستقرة حيث تُعتبر البرامج الإرشاديّة تربية اجتماعيّة لها احتياج تام سواء في المدارس أو المُؤسسات بل ولكل فرد من أفراد المُجتمع وفقاً لما تُقدمه هذه البرامج من خدمات تربويّة ونفسيّة وصحيّة تُساعد الأفراد في التغلب على مُشكلاتهم وإيجاد الحُلول الملائمة.

وتتميز مراحل الطفُولة بخصائص تفرضها البيئة وأنماط التنشئة، والمقبُول والمرفُوض والمُتوقع ضمن التقاليد والقِيم والمعايير السائدة في تلك المراحل، وتعرُض الطفل لمُشكلات نفسيّة أو اضطراب في سُلوك الطفل حيث يُشير إلى عدم انسجام تصرفات الطفل في جانب أو أكثر مع المألوف في بيئته الاجتماعيّة، وتتنوع المُشكلات النفسيّة في الطفُولة حسب مراحل النمو ونادراً ما يَطلب الأطفال لأنفسِهم العلاج، ويُمكن اعتبار مُشكلات الأطفال دالّة لموقف الأسرة وأسلوب تفاعل الآخرين معه، كما يُؤدي أسلوب التفاعل مع الطفل إلى اشباع حاجاته بطريقة صحيحة ومن ثم إلى الاسهام في صحته النفسيّة، فقد يُؤدي ذلك إلى تعارضه مع ما يُقرّب الطفل من السَويّة بما يجعله أكثر قُرباً من الوقُوع في الاضطرابات النفسيّة (الشربيني، 2014).

ولذلك حظي الانتباه باهتمام كثير من الباحثين وذلك بوصفه العمليّة التي تُكوّن عَصب النظام النفسي بصفه عامة حيثُ تعتمد عليه العديد من العمليات العقليّة، فمن خلال عملية الانتباه يستطيع الفرد اكتساب الكثير من المَهارات وتكوين كثير من العادات السلوكيّة التي تُحقق له قدراً كبيراً من التوافق مع المُحيط الذي يعيش فيه (المشيخي، 2014).

ويُمكن لكل الناس تقريباً تحديد الأهداف التي يُريدون انجازها، والأشياء التي يودون تغييرها، والأشياء التي يودون تحقيقها أيضاً ومع ذلك فإن مُعظم الناس يُدركون أيضاً أن وضع هذه الخُطط موضع التنفيذ ليس بهذه البساطة حيث وجد Bandura 1994)) أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً في كيفية مُعالجة الأهداف والمهام والتحديات (حجات، 2010).

وتحدث باندورا Bandura (1977) عن مفهُوم الكفاءة الذاتية وقد عنيَّ به توقعات الفرد واعتقاده حول كفاءته الشخصية في مجال مُعين، فيرى أن مثل هذه التوقعات والاعتقادات حول الكفاءة الذاتية تُؤثّر إلى حَد كبير في دافعيّة الفرد للسُلوك أو عدم السُلوك في موقف ما فالكفاءة الذاتية تُؤثّر في نوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وفي مُستوى المُثابرة والأداء أيضاً فالاعتقاد بوجُود مُستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعيّة إلى وضع أهداف أكثر صُعوبة ويذل المزيد من الجُهد والمُثابرة لتحقيق مثل هذه الأهداف، أما في حالة الاعتقاد بتدني مُستوى الكفاءة الذاتية فهذا من شأنه أن يُؤدي إلى وضع أهداف سَهلة تجنباً للفشل (الزغول، 2015).

ويُطلق على مُصطلح الكفاءة الذاتية عدة مُسمّيات باللغة الانجليزية ومنها: Self-Efficacy، Efficacy Beliefs، Sense Of Efficacy، Self-Efficacy Beliefs، Self-Efficacy Judgments، Perceives Self-Efficacy، Self-Efficacy Expectations. كما يُطلق عليه أيضاً عدة مُسمّيات باللغة العربية ومنها: الفعالية الذاتية – فعالية الذات – الفاعلية الذاتية – فاعلية الذات – الكفاءة الذاتية – كفاءة الذات (غانم، 2005).

وقد أكد Klehe and Heslin (2006) بأن للكفاءة الذاتية ثلاثة مَصادر أساسيّة وهي:

- حُكم الإتقان الذاتي Enactive Self Mastery
- دور النمذجة Role Modeling
- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion

فالعُنصر الأول وهو حُكم الإتقان الذاتي يعني أن يُؤدي الفرد مُهمّة مُعيّنة ويُحقق فيها انجازاً ما، ولن يُحقق هذا الإنجاز إلا من خلال مُحاكاته لنُموذج أو قُدوة (وهو العُنصر الثاني للكفاءة الذاتية) فكلما رأى الفرد نمَاذج أو أناس يقُومون بمُهمّة مُعيّنة، وقد حققُوا تفوقاً في أداء هذه المُهمّة ارتفعت الكفاءة الذاتية لدى الفرد، ويرتبط بالأمر السَابق انجازات الفرد في المَجالات المُختلفة، فكلما حقق مزيداً من الانجازات زادت كفاءته الذاتية أي أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً مُوجباً بإنجازات الفرد، وكلما تعرّض الفرد لإخفاقات أو رسُوب في مادة مُعيّنة أو عدم قُدرته على انجازه لمُهمّة مُعينة كانت كفاءته الذاتية مُنخفضة، أما عن العُنصر الثالث والمُتمثّل في الإقناع اللفظي يرتبط بثناء الرئيس على مَرءوسِيه، فكلما سَمع المرؤوس كلمات الثناء والمدح والتشجيع بعد إنهائه لعمل ما ارتفعت كفاءته الذاتية، والعكس صحيح (عبدالباري، 2010).

ويُناقش باندورا Bandura)) تأثير الكفاءة الذاتية في النمو من خلال كل من العمليات المعرفيّة والعمليات الانفعاليّة فمن ناحية الجانب المعرفي مُعتقدات الكفاءة الذاتية

تُحسّن من الانتباه والفهم وعمليات الذاكرة أما من ناحية الجانب الانفعالي فإن مُعتقدات الكفاءة الذاتية تُؤثّر في نوعية الحياة الانفعاليّة وقابلية الشخص للتعرّض للقلق والاكتئاب (شاهين، 2012).

مُشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تنتشر مُشكلة اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بين نسبة مُعيّنة من الأطفال، هذه النسبة تختلف باختلاف عوامل كثيرة منها الجنس، العُمر، البيئة المُحيطة، العينة المُنتقاة، أدوات التشخيص، ..... إلخ، وفي هذا الصدد أشار كل من Davison and Neale 1998)) إلى أنه من الصَعب تحديد النسبة الفعليّة لانتشار مُشكلة اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بين الأطفال ويرجع ذلك إلى إصدار تعريفات كثيرة للاضطراب الذي تُمثله المُشكلة خلال السنوات الأخيرة وأيضاً بسبب الاختلاف في عينة الدراسة المُنتقاة (غانم، 2005).

وأشار غانم إلى (غانم، 2005، ص ص 23-24)."أن نسبة انتشار المُشكلة على المُستوى العربي (مصر والسُعودية) أكثر منه على المُستوى الغربي (أمريكا وانجلترا وكندا) فنجد أنه على المُستوى العربي تراوحت النسبة بين (5,71-20%) بينماً على المُستوى الغربي تراوحت النسبة بين (0,5-10%) نسبة انتشار المُشكلة على المُستوى العالمي (1-7%) وهي نسبة كبيرة، أجمعت مُعظم البيانات السابقة أن هذه المُشكلة تنتشر بين الذكور أكثر من الإناث".

وأشار الشيبان (2015) بأن هناك دراسة حديثة ذكرت أن " (250) ألف طالب من طُلاب مدارس المملكة مُصابون بضعف التركيز وتشتُت الانتباه وفرط الحركة، فيما وجدت الدراسة أن (50%) من هؤلاء المُصابين مُعرّضُون للطرد من المدرسة مُقارنة بالأطفال العاديين و (30%) منهم يتوقفون عن المدرسة و (5%) منهم فقط من يُراجعون العيادات الطبية، وأشارت الدراسة أن (55%) ممن شملتهم العينة ولم يُعطوا العلاج قد يتحولوا الى استخدام المُخدرات مُقارنة بالأطفال الذين تناولوا العلاج "

وأشار العُثمان (2015) " يُصيب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حوالي (7%) من الأطفال في سن المَدرسة في كل المُجتمعات، وهُناك دراسات تُشير لارتفاع النسبة لتصل (15%) وتزيد نسبة إصابة الذكور إلى الإناث بنسبة (3 إلى 1)

"وتبين أن نسبة انتشار الاضطراب في المملكة العربية السعودية بين أطفال المرحلة الابتدائية بلغت (16,5%) في المنطقة الشرقية و (12,5%) في منطقة الرياض، وأن مُتوسط نسبة انتشار الاضطراب في المملكة ككل يبلغ (15,5%) وأظهرت نتائج الدراسات أن نسبة انتشار هذا الاضطراب بلغت (5,17%) بين الأطفال عامة، وبين أطفال المدرسة الابتدائية (9,44%) من الذكور و (4,24%) من الإناث، وأن نسبة انتشار هذا الاضطراب (6,65%) بين الأطفال في المرحلة الابتدائية حيث ينتشر هذا الاضطراب بين الذكور بنسبة (9,98%) وبين الاناث بنسبة (3,22%) " (موسى، رسلان، والفيشاوي، 2017، ص ص 38-39).

وقد قامت الباحثة بإجراء استطلاع مُلحق رقم (1) وأجابت على هذا الاستطلاع (37) مُعلمة من مدرسة ابتدائيّة بها طالبات لديهن اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط

الزائد وذلك من خلال مُلاحظات مُعلماتهن، ووجدت الباحثة بعد تطبيق الاستبيان: أنه قد أجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (8,11%) وأجابت إلى حد ما بنسبة (64,86%) وأجابت بلا بنسبة (27,03%) على العبارة التي تنُص على: تستطيع طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد حل مشاكلها بنفسها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (18,92%) وأجابت إلى حد ما بنسبة (64,86%) وأجابت بلا بنسبة (16,22%) على العبارة التي تنُص على: تثق طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد بقُدراتها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (13,51%) وأجابت إلى حد ما بنسبة (48,65%) وأجابت بلا بنسبة (37,84%) على العبارة التي تنُص على: تستطيع طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد التغلب على الصُعوبات التي تمر بها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (21,62%) وأجابت إلى حد ما بنسبة (32,43%) وأجابت بلا بنسبة (45,95%) على العبارة التي تنُص على: تُرجع طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد فشلها ونجاحها إلى نفسها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (32,24%) وأجابت إلى حد ما بنسبة (51,35%) وأجابت بلا بنسبة (16,22%) على العبارة التي تنُص على: طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد لديها طمُوح لتُحقق أحلامها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (43,24%) وأجابت إلى حد ما بنسبة (45,95%) وأجابت بلا بنسبة (10,81%) على العبارة التي تنُص على: تتخذ طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد قراراتها بنفسها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (24,32%) وإلى حد ما بنسبة (54,05%) وأجابت بلا بنسبة (21,62%) على العبارة التي تنُص على: تعتمد طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد على نفسها في أداء ما يُطلب منها، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (27,03%) وإلى حد ما بنسبة (45,95%) وأجابت بلا بنسبة (21,62%) على العبارة التي تنُص علىٰ: تُدرك طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد أن المواقف الايجابيّة والمواقف السلبيّة التي تُواجهها في بيئتها ناتجة عن ظُروف خارجيّة، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (24,32%) وإلى حد ما بنسبة (37,84%) أجابت بلا بنسبة (37,84%) على العبارة التي تنُص علىٰ: تُكرّر طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد مُحاولتها اذا فشلت في مُهمّة ما، وأجابت العينة الاستطلاعيّة بنعم بنسبة (40,54%) وإلى حد ما بنسبة (51,35%) وأجابت بلا بنسبة (8,11%) على العبارة التي تنُص علىٰ: تعتقد طالبة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد أنها قادرة على التحكّم بالمَواقف في حياتها.

وهذه النِسب التي كشف عنها الاستبيان تدل على نقص الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد مما استوجَب مُحاولة العَمل على تنميتها لديهن، ومن خلال عمل الباحثة في مجال رياض الأطفال وتدريبها بمركز التأهيل الشامل للإناث، وتدريبها لدى عيادة نفسيّة لاحظت أن الكثير من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد لديهم كفاءة ذاتية مُنخفضة، ومن هنا شعرت بحجم هذه المُشكلة.

وبناءً على ما سبق تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية حيثُ تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السُؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية استخدام برنامج في الإرشاد النفسي على تنمية الكفاءة الذاتية لدى ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائيّة؟

ومن خلال التساؤل الرئيس للمُشكلة تتفرع التساؤلات التالية:

- هل تُوجد فُروق في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- هل تُوجد فُروق بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية ومُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- هل تُوجد فُروق في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي؟

أهداف الدراسة:

تنمية الكفاءة الذاتية لدى ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائيّة من خلال تصميم برنامج إرشادي والتحقق من فاعليته في ذلك.

أهميّة الدراسة:

الدراسة الحاليّة تناولت مفهُوم الكفاءة الذاتية حيثُ تُنمي لدى الفرد الشُعور بالرضا والثقة بالنفس والقُدرة على مُواجهة ما يعتريه من عَقبات وتجعل الشخص أكثر نجاحاً وقُدرة في المواقف التي تتطلب منه ذلك، وتسعى هذه الدراسة إلى تحسين وتنمية الكفاءة الذاتية لدى ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، لذا فإن أهميّة هذه الدراسة تظهر في الاعتبارات العلميّة والعمليّة التالية:

الأهميّة النظرية:

- قلة الدراسات – في حُدود علم الباحثة – وخاصة العربية التي تناولت تنمية الكفاءة الذاتية لدى ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية من خلال البرامج الإرشاديّة.
- حاجة الطالبات في المرحلة الابتدائيّة إلى البرامج الإرشاديّة وخاصة ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

الأهميّة العمليّة:

- استفادة العاملين مع فئة اضطراب الانتباه والنشاط الزائد سواء في الأسرة أو في المدرسة في معرفة كيفية التعامل معهم بشكل يُنمي كفاءتهم الذاتية.
- الاستفادة من نتائج البرنامج الإرشادي الايجابية وتعميمها على المدارس الموجُود بها طالبات فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائيّة.
- استثارة الباحثين والتربويين لعمل برامج ارشاديّة وتدريبيّة لعيّنة الدراسة.

مُصطلحات الدراسة:

الفاعليّة (Effectiveness):

"الظاهرة التي تقُوم على القُدرة على انتاج أثر حاسم في زمن مُحدّد، كما يُقصد بهذه الكلمة حالة وضع قائمة فعلاً. فيُقال فاعليّة الجماعة أي قيامها بالجُهد المطلوب وفاعليّة التنظيم بمعنى أنه يُحقق أهدافه " (بدوي، 1982، ص 127).

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها قُدرة وتأثير البرنامج الإرشادي المُقترح على تحقيق النتائج المَرجُوّة منه في تنمية الكفاءة الذاتية لدى ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في المرحلة الابتدائيّة.

البرنامج الإرشادي (Counseling Program):

يُعرّفه زهران (1998) " بأنه برنامج مُخطط مُنظّم في ضوء أسس عمليّة لتقديم الخدمات الإرشاديّة المُباشرة وغير المُباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المُؤسسة (المدرسة مثلاً) بهدف مُساعدتهم في تحقيق النُمو" (حسين، 2014، ص 282).

وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه برنامج يتكون من عدة جلسات إرشاديّة مُخططة ومُعدّة مُسبقاً يُقدم أنشطة للطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بالمرحلة الابتدائيّة لتنمية الكفاءة الذاتية لديهن.

الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):

عرّفها Bandura (1994) " بأنها اعتقادات الأفراد في قُدراتهم على انتاج مُستويات مُعينة من السُلوك للتحكّم في الأحداث التي تُوجههم في حياتهم " (غانم، 2005، ص 83).

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في عينة الدراسة الحاليّة على مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة).

تشتُت الانتباه (Attention Deficit):

عرّف Slavin (1997) تشتُت الانتباه أنه " اضطراب له خصائص مُعينة وهي صُعوبات في الحفاظ على الانتباه ناتجة عن قُدرة محدُودة على التركيز ويشمل أيضاً سُلوكيات من الاندفاعيّة والنشاط الحركي الزائد " (غانم، 2005، ص 13).

وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه هو مجمُوع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة بعد الإجابة على بنود مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عُمر المدرسة من إعداد (الخشرمي وأحمد، 2006).

النشاط الزائد (Hyperactivity):

هو " قيام الفرد بنشاط حركي لا غرض له أو بلا هدف في الغالب وعدم الهدوء والاستقرار في عمل ما أو مكان لفترة طويلة " (موسى وآخرون، 2017، ص 27)

وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه هو مجمُوع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة بعد الإجابة على بنود مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عُمر المدرسة من إعداد (الخشرمي وأحمد، 2006).

حُدود الدراسة:

أ-الحُدود الموضُوعيّة: تصميم برنامج إرشادي يتم من خلاله توظيف فنيّات وأساليب الإرشاد المعرفي السُلوكي ومعرفة فاعليته في تنمية الكفاءة الذاتية على عينة من الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائيّة بمدينة جدة.

ب-الحُدود المكانيّة: المدرسة (87) الابتدائية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

ج-الحُدود البشريّة: عينة من الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد والبالغ عددهن (14) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصديّة حيث تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجمُوعتين المجمُوعة التجريبية وقوامها (7) طالبات والمجمُوعة الضابطة وقوامها (7) طالبات.

د-الحُدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الثاني من العام 1438-1439هـ

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

أجرى إبراهيم (2010) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وعلاقتها ببعض سمات الشخصيّة لدى طلاب الجامعة السُعوديين، وهدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي يقوم على النظريّة المعرفيّة ومداخل تعليم التفكير في تخفيض التعصب للرأي وتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار لدى طُلاب الجامعة السُعوديين، واتبع الباحث كلاً من المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة الوصفية من (240) طالباً من طُلاب كلية التربية في بيشة جامعة الملك خالد بالسُعودية وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (32) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد بالسُعودية، واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار الكفاءة الذاتية في الحوار، ومقياس التعصب للرأي، والبرنامج الإرشادي المُقترح لتنمية مهارات الحوار الفعال (إعداد الباحث) وأشارت نتائج الدراسة إلى: يُوجد أثر ذي دلالة للبرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وتخفيض التعصب للرأي لدى طلاب الجامعة السُعوديين، واستمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد توقف البرنامج في نهاية فترة المُتابعة.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الارشادي بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية والمنهج شبه التجريبي المُستخدم، في حين اختلفت في المنهج الوصفي والهدف والعينة والفئة العمرية لها والأدوات المُستخدمة وأيضاً الحُدود الزمانيّة والمكانيّة وقد أفادت البحث الحالي في التعرّف على فاعليّة البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية وأساليب الحوار لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

أجرت الحبيشي (2010) دراسة بعنوان: فاعليّة برنامج إرشادي سُلوكي في خفض قُصور الانتباه المصحُوب بالنشاط الحركي الزائد لدى تلميذات المرحلة الابتدائيّة في المدينة المنورة، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على مدى فاعليّة برنامج إرشادي سُلوكي لخفض درجة قُصور الانتباه المصحُوب بالنشاط الحركي الزائد لدى عينة من التلميذات في المرحلة الابتدائيّة واعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من

(30) تلميذه تراوحت أعمارهن ما بين (8-12) سنة من التلميذات المُنتظمات في المدارس الابتدائيّة العاديّة بالمدينة المنورة وممن ثبت مُعاناتهن من اضطراب قُصور الانتباه المصحُوب بالنشاط الحركي الزائد وقد تم تقسيمهن إلى مجمُوعتين تجريبيّة وضابطة قوام كل مجمُوعة (15) تلميذة، الأدوات المُستخدمة في الدراسة: مقياس اضطراب الانتباه المصحُوب بنشاط حركي زائد كما يُدركه الوالدان والمُعلم (أحمد، 1999) واختبار الذكاء غير اللفظي الصُورة إعداد (عطية هنا) والبرنامج السُلوكي (إعداد الباحثة) وأشارت نتائج الدراسة إلى: فاعليّة البرنامج السُلوكي في خفض درجة اضطراب قُصور الانتباه والنشاط الزائد لدى العينة التجريبيّة (في القياس البعدي) واستمرار فاعليّة البرنامج الارشادي في خفض النشاط الزائد بعد توقف البرنامج (في القياس التتبعي)

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الارشادي بالإضافة للعينة والفئة العُمرية لها، في حين اختلفت في المنهج والهدف والأدوات المُستخدمة وأيضاً الحُدود الزمانيّة والمكانيّة، وقد أفادت البحث الحالي في التعرّف على دور البرنامج في إحداث تغيرات ايجابيّة تتعلق بخفض قُصور الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

أجرى الحربي (2011) دراسة بعنوان: الشُعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صُعوبات التعلم الأكاديميّة من تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفُروق بالشُعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صُعوبات التعلم الأكاديميّة من تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السُعوديّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (171) طالباً من طلاب الصف الرابع والخامس ابتدائي ولقد استخدمت الأدوات التالية: اختبار الذكاء غير اللغوي إعداد (مرسي، 1998) ومقاييس التقدير التشخيصيّة لصُعوبات التعلم إعداد(الزيات، 2007) والاختبارات التحصيليّة في القراءة والرياضيات، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديميّة والاجتماعيّة (إعداد الباحث) وأشارت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجُود ارتباط بين الشُعور بالكفاءة الذاتية الأكاديميّة والكفاءة الاجتماعيّة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صُعوبات التعلم الأكاديميّة والعاديين.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها لموضُوع الكفاءة الذاتية بالإضافة إلى الفئة العُمرية للعينة، واختلفت في المنهج المُستخدم والهدف والعينة والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة والمكانية، وقد أفادت البحث الحالي في التعرّف على تأثير الكفاءة الذاتية على التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لدى ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد.

أجرى النويران (2012) دراسة بعنوان: فاعليّة برنامج إرشادي مُستند إلى الكفاءة الانفعاليّة في خفض سُلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة في المرحلة الأساسيّة بالأردن، وهدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي مُستند إلى الكفاءة الانفعاليّة في خفض سُلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (30) مُشاركاً من طلبة الصُفوف الثامن والتاسع والعاشر والذين أظهروا أعلى درجات على مقياس السُلوك العدواني، واستخدم الباحث مقياس السُلوك العدواني ومقياس تقدير الذات والبرنامج الإرشادي، وقد أشارت نتائج

الدراسة إلى: فعاليّة البرنامج الإرشادي في خفض السُلوك العدواني وفي تحسين تقدير الذات لدى الطلبة.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الإرشادي، بينما اختلفت في الهدف والعينة والفئة العُمرية لها والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة والمكانيّة، وقد أفادت البحث الحالي في معرفة مُستوى الكفاءة الانفعاليّة لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد ودورها في خفض السُلوك العدواني لديهن، وضرورة تقديم بيئة مدرسية آمنة خالية من العُنف والعدوان للطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

أجرى الشريفين وفرح (2012) دراسة بعنوان: فاعليّة برنامج ارشادي مُستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعليّة برنامج ارشادي قائم على تمارين رياضة الدماغ في خفض مُستوى اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الحركي الزائد، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسيّة في مديرية تربية إربد الأولى ولقد تم توزيعهم عشوائياً وذلك إلى مجمُوعتين تجريبيّة وضابطة، واستخدم الباحثان الأدوات التالية: البرنامج الإرشادي ومقياس اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن مُستوى اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجمُوعة التجريبيّة كان أقل بشكل دال احصائياً مما لدى أفراد المجمُوعة الضابطة، وجُود فُروق ذات دلالة احصائيّة تُعزى للجنس في مجالي نقص الانتباه والاندفاعيّة على المقياس ككل لصالح الأولى ولم تكن هُناك فُروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لبقيّة المُتغيرات.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الإرشادي بالإضافة إلى العينة والفئة العُمرية لها، بينما اختلفت في الهدف والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة والمكانيّة وقد أفادت البحث الحالي في التعرّف على فاعليّة برنامج رياضة الدماغ في تحسن الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وخفض شِدة الاضطراب لديهن.

أجرى عيد (2012) دراسة بعنوان: توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالثقة بالنفس والمهارات الاجتماعيّة لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربيّة السُعوديّة، وهدفت الدراسة إلى دراسة علاقة توقعات الكفاءة الذاتية بكلاً من الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعيّة لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (124) طالب وطالبة من طلاب جامعة القصيم وطلاب كليات بريدة الأهليّة، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس توقعات الكفاءة الذاتية إعداد (Schwarzer Jerusalem and، 1993) ومقياس الثقة بالنفس إعداد (Sidney، 1990) ومقياس المهارات الاجتماعيّة (إعداد الباحث) وأشارت الدراسة إلى نتائج أهمها: تُوجد علاقة ارتباطيّة مُوجبة بين توقعات الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس، وتُوجد علاقة ارتباطيّة مُوجبة بين توقعات الكفاءة الذاتية والمهارات الاجتماعيّة

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها لموضُوع الكفاءة الذاتية بينما اختلفت في الهدف والعينة والفئة العُمرية والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة والمكانيّة،

وقد أفادت البحث الحالي في التعرّف على توقعات الكفاءة الذاتية وتأثيرها على الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعيّة لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد فبإدراك الطالبة لقُدراتها وإمكانياتها تزداد لديها الثقة بالنفس.

أجرت أبو شوارب (2013) دراسة بعنوان: فاعليّة برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (26) طفلاً وطفلة لديهم أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجمُوعتين، إحداهما تجريبيّة وعددها (13) طفلاً وطفلة وأخرى ضابطة وعددها (13) طفلاً وطفلة، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياس نقص الانتباه والنشاط الزائد (مقياس المُعلمة، مقياس الأم) والبرنامج الإرشادي أيضاً لاستخدامهما في الدراسة، وأشارت الدارسة إلى نتائج من أهمها: أن البرنامج التدريبي فعالاً في خفض نقص الانتباه والنشاط الزائد.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الإرشادي بالإضافة إلى العينة بينما اختلفت في المنهج المُستخدم والهدف والفئة العُمرية للعينة والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة، وقد أفادت البحث الحالي في التعرّف على الأثر الايجابي للبرنامج الارشادي بما يتضمنه من أنشطة وسُلوكيّات تُساعد على التخفيف من مُشكلة نقص الانتباه والنشاط الزائد وزيادة وعي الأمهات والمُعلمات باضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

أجرى ممادي (2013) دراسة بعنوان: فاعليّة برنامج إرشادي في خفض أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بفرط النشاط الحركي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعليّة برنامج تدريبي مُوجه للمُعلمين في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بفرط النشاط لدى تلاميذهم، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي القائم على تصميم المجمُوعتين، وتكونت عينة الدراسة من (10) مُعلمين (5) منهم مجمُوعة ضابطة و (5) مجمُوعة تجريبية، أما عينة التلاميذ فكانت (10) في المجمُوعة التجريبية و (10) في المجمُوعة الضابطة، واستخدم الباحث اختبار تحصيلي لقياس معارف المُعلمين حول الاضطراب قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي ومقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بفرط النشاط والبرنامج الإرشادي وكلاهما من (إعداد الباحث) وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجُود فُروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجمُوعة التجريبيّة والضابطة للمُعلمين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لاضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بفرط النشاط، ووجُود فُروق ذات دلالة احصائيّة بين المجمُوعة التجريبيّة للمُعلمين في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لاضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بفرط النشاط، من جهة أخرى تبين وجُود فُروق ذات دلالة احصائيّة بين المجمُوعتين التجريبيّة والضابطة الخاصة بالتلاميذ على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بفرط النشاط بعد تطبيق البرنامج الارشادي مع وجُود فُروق ذات دلالة احصائيّة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب ضعف الانتباه لدى المجمُوعة التجريبيّة.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الإرشادي بالإضافة إلى العينة والفئة العُمرية لها، بينما اختلفت في المنهج المُستخدم والهدف والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة، وقد أفادت البحث الحالي في أن البرنامج الإرشادي له أثر فعال في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد لدى طالبات المرحلة الابتدائيّة بالإضافة إلى ضرورة تزويد مُعلمات الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد بكل ما من شأنه مُساعدتهن لضمان نجاحهن الدراسي والاجتماعي.

أجرى Noorian and ،Khorrami ،Tehrani ،Mohammad (2015) دراسة بعنوان: فهم القصدية في الأطفال الذين يُعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط وهدفت الدراسة إلى فحص القصدية في الأطفال الذين يُعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفل يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط و (30) طفل طبيعي، واستخدم الباحثون الأداة التالية: نمُوذج الأشكال المُتحركة وأشارت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الأطفال الذين يُعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط كانت دلالة الأداء لديهم أسوأ من الأطفال الآخرين، والأطفال الذين يُعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط استخدموا عبارات أطول مُقارنة بالمجمُوعة الضابطة.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في اهتمامها بجانب اضطراب الانتباه والنشاط الزائد والعينة، بينما اختلفت في الهدف والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانية والمكانية، وقد أفادت البحث الحالي في معرفة أن الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أسوأ من الطالبات العاديات في أدائهن بشكل عام.

أجرى أبو زيد (2017) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم، وهدفت الدراسة إلى التعرّف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (15) تلميذاً من الذكور ذوي صُعوبات التعلم بمدينة الرياض بالمرحلة المُتوسطة أعمارهم من (13-15) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها (8) تلاميذ ومجمُوعة ضابطة عددها (7) تلاميذ، استخدم الباحث مقياس كفاءة الذات والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث وبروفيل مهارات واتجاهات المرونة النفسية إعداد دي كارولیو وسيقوني (and Caroli De Sagone، 2014) وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية: فاعلية البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المُرونة النفسية لدى ذوي صُعوبات التعلم واستمرت فاعلية البرنامج حتى شهرين من التطبيق.

وتتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في تناولها للبرنامج الإرشادي و الكفاءة الذاتية بينما اختلفت في الهدف والعينة والفئة العُمرية والأدوات المُستخدمة والحُدود الزمانيّة والمكانية وقد أفادت البحث الحالي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات وات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يُساعدهن في تحسين مرونتهن النفسية.

أجرى سليمان (2017) دراسة بعنوان: أثر العلاج بالحركة في تخفيف شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحُوب بفرط الحركة وتحسين سُرعة المُعالجة لدى

الأطفال بالمرحلة الابتدائية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التمارين البدنية المُتمثلة في الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي في التخفيف من شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وفي تحسين سرعة المُعالجة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالباً في الصفوف الدراسية من الثاني وحتى السادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجمُوعتين تجريبية (12) طالباً وضابطة (11) طالباً واستخدم الباحث ثلاث أدوات للدراسة: قائمة التعرّف على اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ومقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، اختبارات سرعة المُعالجة وحركات الرياضة الذهنية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأشارت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فُروق دالة احصائياً بين مُتوسطي درجات المجمُوعتين التجريبية والضابطة في بُعد تشتت الانتباه لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحثة في تناولها جانب اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد وفي العينة والفئة العمرية لها وفي استخدام المنهج شبه التجريبي، بينما اختلفت في الهدف والأدوات المُستخدمة وعدد العينة والحدود الزمانية، وقد أفادت البحث الحالي في معرفة أن استخدام التمارين البدنية مع الطالبات يُخفف من حِدّة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهن.

الإطار النظري:

المحور الأول: الكفاءة الذاتية:

مفهُوم الكفاءة الذاتية:

إنّ مفهُوم كفاءة (Efficacy) مُرادف لمُصطلح فعّال (Effective)، ومُصطلح مُؤثّر (Efficacious) وجميع تلك المُصطلحات تعني القُدرة على إحداث تأثير، وقُدرة الفرد الفعليّة أثناء قيامه بإنجاز هدف ما يُقوّيه ويجعله أقدر في المواقف المُستقبليّة، وتعني نجاح الفرد في مُثابرته للقيام بأعمال مختلفة من أجل الوصول إلى غايته، وقد انبثق مفهُوم الكفاءة الذاتية من مفاهيم ومبادئ التعلم الذاتي والتي تتمثل في قُدرة الطلاب على المُشاركة الفعّالة في عملية تعلمهم دافعياً وسُلوكياً ومن جوانب ما وراء المعرفة (النجار، 2012).

وأورد العُلماء تعريفات عديدة ومُختلفة لمُصطلح الكفاءة الذاتية منها:

"هي مجمُوعة أفكار الفرد ومُعتقداته حول قُدرته في النجاح على مُهمّات تتضمن عناصر مألوفة وغير مألوفة " (قطامي، 2005، ص 292).

ولقد عرّفها Klehe and Heslin (2006) بأنها مُعتقدات الفرد وقُدرته على أداء العمل أو المُهمّة بنجاح وتُعدّ الكفاءة الذاتية إحدى أقوى الجوانب الدافعيّة والتي تُنبّئ جيداً بسُلوك الفرد وأدائه في مسعى أو في عمل ما علاوة على أن الفرد ذو الكفاءة الذاتية يتّسم ببذل مزيد من الجُهد والمُثابرة ووضع الاستراتيجيات التي تُحقق له ذلك العمل فضلاً عن فُرص العمل والتدريب المُتلاحق للأداء (عبدالباري،2010،ص173).

وهي " مُعتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المُخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المُراد " (أبو أسعد والأزايدة، 2015، ص 275).

ونُلاحظ من التعريفات السابقة أنها تُشير الى اعتقادات الأفراد وثقتهم في امكاناتهم وقُدراتهم أو حُكم الأشخاص على قُدراتهم مع التحكّم في الأحداث التي يُواجهونها. وتُعرّف الباحثة مفهُوم الكفاءة الذاتية بأنه: مُعتقدات الشخص في قُدراته وامكانياته على التحكّم بمُجريات الأحداث التي تدور حوله والوصول إلى المُستوى المرغوب والتوافق نفسياً واجتماعياً.

مصادر الكفاءة الذاتية:

1-الإنجازات الأدائيّة:

ومن المفاهيم التي تُطلق على هذا المصدر أيضاً: خبرات التمكّن أو النجاح السابق أو النجاح المُتكرر أو الخبرات السابقة (غانم، 2005).

" وهو قناعة الفرد بقدراته الذاتية على أداء المهام الصعبة وانجازها بنجاح مما يقتضي تنظيم تفكيره وتقييمه لأدائه ومُواجهة الصعاب وتحمله المسؤُولية والمُثابرة في تحقيق أهدافه مع شُعوره بالثقة في نفسه " (أبو أسعد والأزايدة، 2015، ص 277).

الخبرة الناجحة تُنمي الكفاءة الذاتية لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف التي تواجهه بحيث يكون مُعتمداً على ذاته لتحقيق أهدافه بنجاح حيث يُعزز ثقته بنفسه وبالتالي تزداد قُدراته فيسعى إلى النجاح مرة أخرى.

2-الخبرات البديلة:

ويرى Schultz (1990) أن مُلاحظة الآخرين وهم يُحققون النجاح يعمل ذلك على رفع مُستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد المُلاحِظ، كما أن مُلاحظة فرد آخر ويكون بنفس مُستوى الكفاءة الذاتية للفرد المُلاحِظ ويكون هذا الفرد قد أخفق في الأداء بالتالي يُؤدي ذلك إلى خفض مُستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد المُلاحِظ، ويكون تأثير النموذج مُنخفضاً عندما تتباين صفات المُلاحِظ عن صفات النمُوذج (سعيد، 2012).

وتوصلت دراسة (and Hanson Schunk، 1985؛ and Gorrell Capron، 1987; Hagen et al. 1998; Milner et al. 2002) إلى دور الخبرة البديلة أو النمذجة أو المُقارنة الاجتماعيّة في التأثير على الكفاءة الذاتية للفرد (غانم، 2005).

بناءً عليه، نجد أن الكفاءة الذاتية تتأثر بشكل ايجابي لدى الفرد (بالتعلم من خلال المُلاحظة) تبعاً لنظريّة التعلم الاجتماعي المعرفي فعندما تتم مُلاحظة نمُوذج ناجح وجيد يعتمد على ذاته في المواقف المُعقدّة تجعل الفرد يُقدّر ذاته ويسعى إلى تطويرها من خلال بذل الجُهد والنجاح في تحقيق أهدافه للوصول إلى المُستوى المرغُوب.

3- الإقناع اللفظي / الاجتماعي:

هي قدرة الفرد ومهارته إلى الاستماع للآخرين أثناء تقديم عمليات التشجيع والتدعيم والتي تهدف إلى إقناعه بقدرته على انجاز المهام بنجاح (أبو أسعد والأزايدة، 2015).

تتصل القناعات الاجتماعية بالتشجيع والتثبيط، فيُمكن أن يكون لها تأثير قوي فمعظم الناس يتذكرون عندما قيل لهم شيئاً غير كثيراً عن ثقتهم، فإذا كانت القناعات الايجابية تزيد الكفاءة الذاتية، فالسلبية منها تُؤدي إلى النقصان، ومن الأسهل عادةً خفض الكفاءة الذاتية لأحدهم مما هو الحال عند مُحاولة زيادتها (حجات، 2010).

إذاً نجد أن القناعات الخارجية التي تصل إلى الفرد من المُحيطين حوله الذين يثق بهم أو من قناعته الشخصيّة الايجابيّة من خلال حديثه الايجابي مع ذاته يعمل على بناء الثقة بالذات وإدراك القُدرات الكامنة وتوظيفها وتدعيم كفاءة الفرد الذاتية لتحسين صحته النفسيّة.

4-الحالة النفسيّة والفسيولوجيّة:

يرى Bandura (1994) أن هذا المصدر من مصادر الكفاءة الذاتية يهتم بتحسين الحالة المزاجيّة للفرد وتخفيف الضُغوط والحالات الانفعاليّة السلبيّة ويهتم أيضاً بتصحيح الأفكار السيئة والتفسير السيئ للحالات الجسديّة التي يشعُر بها الفرد فالمُهم لا يتمثل في قُوة ردود الأفعال الطبيعيّة والانفعاليّة، ولكن المُهم هو تفسير هذه القُوة فعلى سبيل المثال: الأفراد مُرتفعو الكفاءة الذاتية من المُحتمل أن يفسروا استثارتهم كعامل مُساعد في تقوية الأداء، بينما الأشخاص الذين يَشكّون في قُدراتهم يُفسّرون استثارتهم كعامل مُثبّط للهمّ وللقدرة (غانم، 2005).

بناءً عليه، تُعَزّز الكفاءة الذاتية لدى الفرد من خلال الحالة الانفعاليّة والجسديّة الايجابيّة حيث تجعل الشخص يُقيّم المواقف تبعاً لذلك، وعليه فإنه تُوجد علاقة طرديّة بين حالة الفرد النفسيّة وكفاءته الذاتية فكلما كانت حالته النفسيّة جيدة يرتفع بالتالي مُعّدل الكفاءة الذاتية لديه وقُدرته على الانجاز. وبناءً على ما سبق نجد أن المصادر الأربعة ترتبط كلاً منها بالآخر مما يجعلها تعمل سوياً على تدعيم وتنمية الثقة بالقُدرات مُكوّنة بالتالي مفهُوم كفاءة الفرد الذاتية.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد Bandura (1977) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية وهي:

1-قدر الكفاءة (Magnitude) وهي تختلف تبعاً لطبيعة أو صُعوبة الموقف ويتضح قدر الكفاءة بصورة أكبر أو عندما تكون المَهام مُرتبة وفقاً لمُستوى الصُعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة.

2-العُموميّة (Generality) وتعني انتقال توقعات الكفاءة إلى مواقف مُتشابهة وانطباعات الآخرين عن الإحساس بالكفاءة أكثر تعميماً على المواقف المُتشابهة للموقف الذي تَعرّض له الفرد.

3-القُوة (Strength) وتتحدّد القُوة في ضوء خبرة الفرد ومدى مُلاءمتها فالأفراد الذين يملكون توقعات مُرتفعة يُمكنهم المُثابرة في العمل وبذل جُهد أكبر في مُواجهة الخبرات الشّاقة (سيف، 2008، ص11).

أهمية الكفاءة الذاتية:

تُنظّم الكفاءة الذاتية الحالات الانفعاليّة وذلك من خلال مُمارسة ضوابط على تفاقم الهم والقلق من خلال التركيز على الحلول المُمكنة واللجُوء إلى الآليّات الانفعاليّة في مُواجهة الشدائد والضُغوط (التفريج، البحث عن المُساندة العاطفية، الاسترخاء، التمارين ... إلخ) كما تُعزّز قناعات الكفاءة الذاتية عمل نظام المناعة مما يُؤدي إلى مُستوى صحة نفسيّة وجسميّة أفضل ومُرونة تلاؤميّه أعلى في مُواجهة الشدائد وتكيّف اجتماعي أفضل وترتبط الكفاءة الذاتية بمركز الضبط الداخلي (القُدرة الذاتية المُدركة على التحكّم والاستقلاليّة في القرار والمرجعيّة) على عكس مركز الضبط الخارجي حيث يجد المرء ذاته مُسيّراً من قبل إملاءات وقوى خارجية تُسيّطر على سُلوكياته وقراراته (حجازي، 2012).

خصائص الكفاءة الذاتية:

يضع الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية العالية أهدافاً تُشكّل تحدياً لقُدراتهم ومهاراتهم ويتوقعون النجاح في تحقيقها ويتمتعون بدرجة تفاؤل عالية بحيث يَردون أسباب اصابتهم بالفشل إلى حالات انتكاس عابرة (قصور من نوع ما في الإعداد والتخطيط أو ظروف مُعاكسة تفرض ذاتها) وهم ينظرون إلى المُعوّقات بمثابة تحديات يُمكن التعامل معها والتغلب عليها مما يُمدهم بالعزيمة على المُثابرة (حجازي، 2012).

ارتفاع كفاءة الفرد الذاتية يُؤدي إلى ايجابيّة الخصائص الشخصيّة له فيتميز بقُوة السيطرة على الأحداث، ومُواجهة المواقف الشّاقة بتحدي، والمُثابرة، والتفكير بإيجابيّة، والتحفيز الداخلي لزيادة الجُهد المبذول والإصرار إلى الوصول للهدف المُراد تحقيقه، ومن الصحيح بالفعل أن يُرجع الفرد فشله إلى قُصور في أداءه ولا يُنسبها إلى الظروف المُحيطة به، وقد يُولد البعض مُنخفضي الكفاءة الذاتية ولكن مع الخبرات والتجارب التي يُمر بها تُصبح كفاءته الذاتية مُرتفعة.

أنواع الكفاءة الذاتية:

وتُصنّف الكفاءة الذاتية إلى خمسة أنواع كالتالي:

1- الكفاءة القوميّة (Population-Efficacy):

ويذكر عبدالحميد (1990) أن الكفاءة القوميّة قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المُواطنون السيطرة عليها مثل تأثير انتشار التكنولوجيا الحديثة في مُجتمع ما، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المُجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم أيضاً والتي يكون لها تأثير على من يعيشُون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومُعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قوميّة واحدة أو بلد واحد (عابد، 2015).

ونُلاحظ أن تعرّض بعض الشُعوب للحُروب أو الكوارث أدت إلى زيادة مُعدّلات الانتاج والانجاز لديهم وأثرت بالتالي على جيل بأكمله من ناحية التطور الفكري والطريقة المعيشيّة.

2-كفاءة الذات العامة (Generalized Self-Efficacy):

ويقصد Bandura (1986) بكفاءة الذات العامة أنها قُدرة الفرد على أداء السُلوك الذي يُحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في وقت واحد في موقف مُعين، والتحكم في الضُغوط الحياتيّة أيضاً التي تُؤثّر على سُلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية من الشخص عن كيفية أدائه للمَهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبُؤ بالجُهد والنشاط والمُثابرة اللازمة التي يبذلها الفرد لتحقيق العمل المُراد القيام به (المشيخي، 2009).

3-كفاءة الذات الخاصة Specific Self-Efficacy)):

ويرى أبو هاشم (1994) أنها أحكام يُصدرها الأفراد وتكون خاصة ومُرتبطة بمقدرتهم على أداء مُهمّة مُحددّة في نشاط مُعين مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو مثل اللغة العربية (الإعراب-التعبير) (المشيخي، 2009).

4-الكفاءة الجماعيّة (Collective-Efficacy):

تتمثل في ذلك الإيمان المُشترك لدى جماعة ما أو مُجتمع بالقُدرة على النهُوض والفعل وتنظيم الطاقات، وصولاً إلى تحقيق الأهداف التي كانت تبدو شبه مُستحيلة إنها باختصار ذلك المدى من الإيمان بقضايا كبرى، وباستطاعة العمل سوياً لتحقيقها، يُطلق هذا الايمان دافعيّة هائلة تنتشر بين أعضاء الجماعة في نوع من التعزيز المُتبادل الذي يُوظف طاقات حيّة تتغلب على المُعوّقات، وتدفع بالنهُوض إلى الفعل والمُجابهة وذلك في مَوجات من الحماسة وارتفاع الروح المعنويّة والاحساس بالقُدرة على الامساك بزمام المصير (حجازي، 2012).

نجد أن ديننا الاسلامي يُعزّز مبدأ العمل بتعاون كجماعة للوصُول إلى توحيد الجُهود والنجاح في أي مجال من مجالات الحياة المُختلفة.

5-كفاءة الذات الأكاديميّة Academic Self-Efficacy)):

يرى العزب (2004) أن كفاءة الذات الأكاديميّة تُشير إلى إدراك الفرد لقُدرته وامكانيته على أداء المَهام والأنشطة التعليميّة بمُستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قُدرة الشخص الفعليّة في موضُوعات تخصّ الدراسة المُتنوعة داخل الفصل الدراسي في المدرسة وهي تتأثر أيضاً بعدد من المُتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي، وعُمر الدارسين، ومُستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (المشيخي، 2009).

المحور الثاني: اضطراب الانتباه والنشاط الزائد

مفهُوم اضطراب الانتباه والنشاط الزائد:

" وهو عبارة عن اضطراب في النمو في ضبط الذات وهو يتكون من مُشكلة في مُدة الانتباه وضبط الاندفاع وفي مُستوى النشاط " (Barkley، 2005، 19 p).

ويُعرّف بأنه "عبارة عن اضطراب يعتمد على سُوء التكيّف ودرجة عالية من الاندفاعيّة والنشاط الزائد وعدم الانتباه وجميعها تعتمد على مُلاحظة كيف يتصرف الطفل حيث تدل الاندفاعيّة على عدم النضج والتصرفات المُتسرعة بدون تفكير، والنشاط الزائد هو قلة الراحة والتنقُل ما بين حركات كثيرة، أما عدم الانتباه فهُو نمط غير مُنتظم يمنع

الجُهد المُستمر". (National Collaborating Center For Mental Health، 2009، p 15)

ويُعرّف مفهوم تشتت الانتباه أيضاً بأنه يعني " ضُعف القُدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتُت وضعف المُثابرة وصُعوبة نقل الانتباه من مُثير إلى آخر، أو من مُهمّة إلى مُهمّة أخرى " (إبراهيم، 2010، ص 180).

ويُعرّف أيضاً بأنه " اضطراب سُلوكي يُصيب الأطفال في سن مُبكّرة نتيجة لخلل بيولوجي يُؤدي إلى اضطراب في النواحي السُلوكية والنفسية والاجتماعية للأطفال، وينتُج عنه الكثير من المشاكل " (عمر، 2013، ص 7).

ويُعرّف أيضاً بأنه " مجمُوعة من الخصائص السُلوكية المُحددة التي تحدث بشكل ثابت عبر فترة من الوقت والسمات الأساسية الأكثر شُيوعاً تتضمن عدم القدرة على استمرار الانتباه ونشاط زائد مع ضُعف في ضبط الانتباه " (موسى وآخرون، 2017، ص ص 27-28).

إذاً اضطراب الانتباه هو قصر مُدة انتباه الطفل مع ضُعف قدرته على التركيز وسُهولة تشتيته، أما النشاط الزائد فهو نشاط جسمي يتمثل في حركة الطفل المُفرطة والغير مُنظّمة التي تفُوق حركة الطفل العادي يُصاحبها كثرة كلام مع الشُعور بالتململ السريع، مما يُؤدي إلى إعاقة علاقاته الاجتماعية مع الآخرين وتدني مُستواه الأكاديمي.

نسبة انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد:

ينتشر الاضطراب بين أطفال مُختلف الطبقات الاجتماعيّة، ومُعدل انتشاره بين (5%) و (20%) لدى أطفال المدرسة الابتدائيّة، ونسبة انتشاره لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشاره لدى الإناث، وينتشر أكثر بنسبة لا تزيد عن (3%) بين الأقارب من الدرجة الأولى، أو إذا كان لدى أحد الأبوين أو الأشقاء تاريخ مرضي بهذا الاضطراب (الشربيني، 2014، ص 291).

أما الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية فيُشير " أن المُسوحات السُكانيّة لاضطراب نقص الانتباه الذي يحدث في مُعظم الثقافات لدى حوالي (5%) من الأطفال وحولي (2.5%) من البالغين" (مصطفى ويوسف،2015، ص 97).

وذكر مجيد (2008) أن مُعدّل انتشار اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في دراسة أجراها (الحامد) على تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بلغ " (12.6%) لنمط النشاط الحركي المُفرط والاندفاعيّة وبلغ (16.5%) لنمط ضعف الانتباه وبلغت نسب الأعراض مُجتمعة (16.7%) " (أبو شوارب، 2013، ص 16).

وبناءً عليه، نُلاحظ مدى انتشار اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بين الأطفال بشكل عام وأطفال المدارس الابتدائيّة على وجه الخُصوص وانتشاره أيضاً لدى الذكور أضعاف انتشاره لدى الإناث مما يُؤكد على ضرورة التدخل المُبكّر ونشر الوعي بالاضطراب والأخذ بالأساليب الوقائيّة للحَد من انتشاره ومُحاولة العمل على خفضه لدى المُصابين به بالطرق والأساليب السُلوكية والعلاجية الناجحة.

أنواع اضطراب الانتباه والنشاط الزائد: هنالك ثلاثة أنواع للاضطراب كالتالي:

1-فرط الحركة والاندفاعيّة:

الأطفال الذين لديهم هذا النوع من الاضطراب يكون لديهم فرط حركة واندفاعيّة ملحُوظة
ويُصاب بهذا النوع من الاضطراب الذكور أكثر من الإناث ولكن من المُمكن أنا يُصاب به الإناث أيضاً (Taylor، 2006).

في مرحلة ما قبل المدرسة يتمثل المظهر الرئيس لهم في فرط النشاط وعدم الانتباه والتي قد تُصبح أكثر وضوحاً خلال المدرسة الابتدائيّة، أما خلال فترة المُراهقة فإن علامات فرط النشاط تشمل التشغيل الحركي والتسلُق والأقل شيوعاً يُمكن أن يقتصر على التململ أو الشعور الداخلي بالعصبيّة والأرق أو نفاذ الصبر، أما في مرحلة البلوغ فيستمر جنباً إلى جنب مع الغفلة والأرق وقد تبقى إشكالية الاندفاع حتى عندما يتضائل فرط النشاط (مصطفى ويوسف، 2015).

2-عدم الانتباه:

وهو أن يكون الطفل يُعاني من ضعف في القُدرة على تركيز الانتباه فقط دون أن يُصاحب ذلك نشاط زائد وحركة كثيرة واندفاعيّة، ويظهر على الطفل فيما بعد ضعف التركيز وكثرة الأخطاء في العمل المدرسي وخاصة القراءة. ويُعتبر هذا الاضطراب اضطراب نادر الشيُوع ويظهر أكثر لدى الأطفال الذكور مُقارنة بالإناث، ولا يُمكن تشخيصه أيضاً بصورة واضحة في عُمر أقل من أربع سنوات (الشربيني، 2014).

وغالباً ما يتم تحديد اضطراب الانتباه أثناء سنوات المدرسة الابتدائيّة من سن (6-12) عام ويُصبح عدم الانتباه أكثر بُروزاً لرصد الاعاقة، وقد يستقر اضطراب الانتباه نسبياً خلال مرحلة المُراهقة المُبكّرة (مصطفى ويوسف، 2015).

3-النوع المُشترك (فرط الحركة والاندفاعيّة وعدم الانتباه)

الأطفال الذين شُخّصوا بهذا النوع من الاضطراب يكون لديهم فرط حركة واندفاعيّة مع عدم الانتباه . (Taylor، 2006) حيث يُلاحظ على الطفل في هذا النوع توافر جميع الأعراض التشخيصية للأنواع السابقة الذكر.

وجدير بالذكر هُنا أنه ليس بالضرورة أن يُصاب الطفل بأعراض فرط النشاط وعدم الانتباه سوياً حتى يُطلق عليه أنه مُصاب بالاضطراب ولكن من المُمكن أي يُصاب الطفل بنوع دون الآخر أو بالنوعين معاً وفي هذه الحالة يُطلق عليه النوع المُشترك أو النوع المُركّب ويُعتبر أكثر انتشاراً.

مظاهر تطور اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الطفولة إلى البُلوغ:

إن اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد ليس كباقي الأمراض يُمكن التخلص منه بالأدوية وليس كبعض الاضطرابات النفسية التي يُمكن علاجها بالتحليل النفسي أو بالعلاج المعرفي السُلوكي بل إنه اضطراب مُلازم للفرد طوال مراحل نُموه المُختلفة وان اختلفت مظاهرها وخصائصها عبر كل مرحلة من مراحل النُمو، ولقد أشارت

الدراسات إلى مُشكلة اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد هي مُشكلة طويلة الأمد وأن حوالي (30%-70%) من الأطفال يُعانون من هذا الاضطراب سوف يستمر لديهم إلى سن المُراهقة وأحياناً إلى سن البُلوغ ومرحلة الرُشد (أبو شوارب، 2013).

وفيما يلي توضيح لمراحل النُمو المُختلفة لتطور الاضطراب:

1-مرحلة الحمل: أشار سيسالم (2001) أن أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد قد تظهر في فترة الحمل فقد تشكو الأم من زيادة ملحُوظة جداً في حركة الجنين، حتى أن بعض الأمهات قد أشرن إلى شُعورهن بهذه الحركة المُفرطة وهُم أجنّة في الأرحام (أبو شوارب، 2013).

2-مرحلة الولادة والطفولة المُبكّرة: من الخصائص المُميزة لاضطراب قصور الانتباه والحركة المُفرطة في مرحلة الطفولة الصياح بصوت مُرتفع وسرعة التهيج والغضب والحركة المُفرطة بالإضافة إلى نوم مُتقطع مصحُوب بحركات وصياح شديد عند الاستيقاظ (موسى وآخرون، 2017).

3-مرحلة ما قبل المدرسة: يُشير حسين (2010) أن النشاط الحركي يستمر في هذه المرحلة ويُصبح أكثر عُنفاً وتستمر اضطرابات النوم أيضاً، ويظهر سُرعة الغضب وعدم الانصياع للأوامر وسُرعة تغير المزاج وتصلب الرأي وقصر مُدة الانتباه ومشاكل في اللغة والكلام، ويُعاني الأطفال المُصابون باضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في هذه المرحلة من سُوء التكيّف مع الأقران وزيادة السُلوك العدواني لذا يُصبح هؤلاء الأطفال مرفُوضين في الوسط الاجتماعي سواء من الأهل أو الأقران أو في الروضة (أبو شوارب، 2013).

4-مرحلة المدرسة: البيئة المدرسية تتطلب من الطفل أعمال تحتاج إلى الاستقرار والنظام وتركيز الانتباه مثل: الجُلوس لمُدة طويلة، وسماع الدرس، وانجاز بعض التمارين والمُشاركة في نشاطات اجتماعيّة وفي هذه المواقف يظهر الطفل الذي يُعاني من اضطراب الانتباه حيث لا يستطيع التحكّم في حركته واندفاعه وسرحانه، فهُنا يُمكن للمُعلم تحديد الطفل الذي يُعاني من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بسهُولة في الفصل الدراسي مُقارنة بزملائه (بن، 2010).

5-مرحلة المُراهقة: تنخفض حِدّة الحركة المُفرطة في مرحلة المُراهقة قليلاً في حين تبقى مُشكلات الاندفاع وقصُور الانتباه على درجتها من الحِدّة وتزداد حصيلة المُراهق في هذه المرحلة من خبرات الإخفاق والفشل المُتمثلة في الفشل الدراسي والفشل في إقامات علاقات اجتماعية سوية مما يزيد من حِدّة السُلوك المُعادي والمُضاد للمجتمع ورغبةً من هذا المُراهق في أن يكون مقبولاً اجتماعياً فإنه يبحث عن أقران بنفس خصائصه السُلوكية وينضم إليهم مما يُساعد على خطورة هذه الخصائص السلوكية (موسى وآخرون، 2017).

6-مرحلة الرُشد: أشار Harpin (2013) " أن أعراض نقص الانتباه وزيادة الحركة تستمر خلال مرحلة الرُشد لدى أكثر من حوالي (60%) من الذين كانوا يُعانون من هذا الاضطراب خلال مرحلة الطُفولة، وأن (10%-20%) منهم فقط يصلون إلى مرحلة الرُشد دون أن يُعانوا من مُشكلات أو اضطرابات نفسيّة، وقد لُوحظ أن الأفراد الذين تستمر معهم

أعراض هذا الاضطراب في مرحلة الرُشد يُظهرون أنماطاً مُختلفة من السُلوك المُضاد للمُجتمع وإدمان الكُحول والمُخدرات وأنهم يُعانون من المشاكل الأسرية والاضطرابات النفسية والأجتماعية، وأن نسبة (10%) منهم يُحاولون الانتحار " (أبو شوارب، 2013، ص 22). ونجد أنه من المُمكن أن يُلاحظ الوالدين وبسهولة أعراض الاضطراب لدى طفلهم ابتداءً من مرحلة الحمل وحتى مرحلة البُلوغ، وهذا يستدعي التَدخل المُبكّر لعلاج الطفل حتى لا يتفاقم أثر الاضطراب لديه ويعُوقه اجتماعياً وأكاديمياً.

أسباب اضطراب الانتباه والنشاط الزائد:

1-العوامل الجينية (Genetic Factors):

تؤدي العوامل الوراثية دوراً هاماً في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه وذلك من خلال نقل المُورثات التي تحملها الخليّة التناسُلية لعوامل وراثية، خاصة تلف أو ضعف أحد المراكز المسئولة عن الانتباه بالمُخ، أو نقل عيُوب تكوينيه تُؤدي إلى تلف أنسجة المُخ وبالتالي تُؤدي إلى ضعف نُمو المراكز العصبية الخاصة بالانتباه، ولقد أوضحت الدراسات العلميّة الحديثة أن (50%) تقريباً من الأطفال المُصابين باضطراب الانتباه يُوجد في أسرهم من يُعاني من هذا الاضطراب (بن، 2010، ص 40).

"لقد أثبت البحث الحديث بأدلة قوية أن السبب الرئيسي لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو سبب جيني يعُود إلى تفاعل عدد من العوامل الجينيّة مما يُشير إلى انتقاله وراثياً وإذا كان أحد الوالدين مُصاباً بهذا الاضطراب فإن احتمال إصابة الطفل به تصل إلى حوالي (50%) وقد أظهرت نتائج دراسة التوائم أن (80%) من المُشكلات المُتعلقة بهذا الاضطراب هي نتاج لعوامل جينية " (عمر، 2013، ص 8).

وكثيراً ما ينتقل النشاط الحركي المُفرط الأولي من الآباء وذلك إلى أبنائهم من خلال (العامل الوراثي) إلا أنه عندما يكون الطفل في سن صغيرة فإنه لا يتم تشخيصه بصُوره دقيقة حيث أن الأعراض يصعُب تمييزها عن السُلوكيات المعياريّة المُتغيّرة بدرجة كبيرة قبل عُمر أربع سنوات (مصطفى ويوسف، 2015).

بناءً على ما سبق نجد أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد قد ينتقل عن طريق الوراثة من جيل الآباء إلى جيل الأبناء.

2-العوامل العُضويّة Organic Factors)):

قد يرجع اضطراب الانتباه والنشاط الزائد إلى وجُود شُذوذ طفيف في وظائف خلايا المُخ بحيث يُؤدي إلى تشتُت الانتباه وعدم ضبط النشاط الحركي " ولقد كشف العديد من الباحثين عن وجُود شُذوذ في رسم المُخ لدى حوالي (65%) من التلاميذ ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد وخاصة تلك الحالات المصحُوبة بعلامات عُضوية، أي أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يُحتمل أن يكون من أسبابه تلف نسيج المُخ حيث أن البعض منهم يُعاني من نوبات صرعيّة وقد يظهر الشُذوذ في رسم المُخ لدى (25%) من الحالات غير المصحُوبة بعلامات عُضويّة " (جودة، 2014، ص 257).

وتُشير الأدلة البحثيّة البيولوجيّة أن أسباب اضطرابات الانتباه ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، حيث أن عملية الانتباه تمُر بعدة مراحل ابتداءً بمرحلة التعرّف على مَصادر التنبيه إلى توجيه الإحساس للمُنبّه، إلى تركيز الانتباه عليه، وكل عملية لها

في المُخ مركز عصبي مسئول عنها، وكل مركز عصبي أيضاً له وظيفة خاصة به وإذا حدث خلل في وظائف أحد هذه المراكز العصبيّة فإن المعلومات المُعالجة تُصبح غير واضحة وبالتالي يُصبح الانتباه لدى الفرد مُضطرباً (بن، 2010).

وكسبب من الأسباب المُحتملة لحدوث اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد أن تتلاشى وتنخفض عمليات الأيض (عمليات الهدم والبناء في مناطق مُحدّدة من المُخ) وكثير من الدراسات قاست (نشاط المُخ الكهربائي – تدفق الدم إلى المُخ – نشاط المُخ) ووجدت أن هنالك فُروقات بين الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد والذين لا يُوجد لديهم هذا الاضطراب تشمل:

- نُقصان مُستوى النشاط في مناطق مُعينة من الدماغ وهي غالباً في (الفِص الأمامي – العُقد القاعدية) وهذه المناطق هي المسئولة عن التحكم بمُستوى النشاط، والاندفاعية، الانتباه والوظائف الاجرائية.
- انخفاض في العمليات الأيضيّة للجُلوكوز في الفِصّ الأمامي.
- انخفاض مُستوى تدفق الدم لمناطق مُعينة من الدماغ في الأشخاص المُصابين باضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد.
- -انخفاض النشاط الكهربائي في منطقة الفِصّ الأمامي والعُقد القاعديّة.

وأيضاً المُصابين باضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد يكون لديهم نقص وعدم اتزان أو عدم كفاءة في النواقل العصبية التي تُصيب أجزاء مُعينة ومُحدّدة من دماغ المُصابين به خصوصاً في جُزء القشرة الجبهية، حيث أن الناقلين الرئيسين المُسهمين أو المُشتركين في اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد هُم الدوبامين (Dopamine) والنورإينفرين (Nor Epinephrine) ومُستوياتهم في تلك المناطق من الدماغ يعتقد أنها تُؤثّر على الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، فوُجد أنه مع المُصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد تُوجد مشاكل في انتاج هذه النواقل والتحكّم في التخلص منها في مناطق مُعينة من الدماغ (Rief، 2008).

التغيرات التي تطرأ على دماغ الطفل ذو اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد تُعتبر من المُسببات لإصابته به.

3-العوامل النفسيّة Psychological Factors)):

من الأسباب المُفسّرة لحدوث النشاط الزائد هي فئة العوامل النفسيّة والتي تشمل:

أ- لضغوط النفسيّة الهائلة والإحباطات الشديدة التي يتعرض لها الطفل.

ب- أنماط التنشئة الأسرية (فالبيئة الأسرية التي يعيش فيها الأطفال تُعرّضهم لضُغوط لا يستطيعُون احتمالها قد تُسبب اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد)

ج- التعزيز بمعنى أن الآخرين إذا استجابوا للنشاط الزائد للطفل وانتبهوا إليه يعمل ذلك التعزيز على استمراريته أو زيادته.

د- التعلم بالمُلاحظة (النمذجة) بمعنى أن الطفل يتعلم النشاط الزائد من المُلاحظة للوالدين وأفراد الأسرة الآخرين (القمش والمعايطة، 2011).

يتضح أن أسرة الطفل ذو اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لها دور في إصابة الطفل بالاضطراب فحين ينشأ الطفل في أسرة حازمة تتصف بالعُنف والمُعاملة القاسية يُعاني الطفل حينها من الحرمان العاطفي ويَصعُب عليه التواصل مع الوالدين فيُؤدي ذلك إلى تدني مفهُوم ذات الطفل وضعف ثقته بقدراته وظهور مُشكلة اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لديه.

4-العوامل البيئيّة (Environmental Factors):

مُضاعفات الولادة والأمراض وإصابات الدماغ لديها حِصة قليلة من العوامل المُسبّبة لاضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد وهي: مُضاعفات الولادة مثل تسمُم الدم والولادة المُبكّرة وخاصة الوزن المُنخفض بعد الولادة، إصابات الدماغ مثل إصابات الرأس للجُزء الأمامي من الدماغ وبعض الأمراض التي تُصيب الدماغ مثل التهاب الدماغ (Rief، 2008).

ونوع الغذاء حيث هُناك علاقة بين أنواع مُعيّنة من الأغذية واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد وخاصة تلك التي تحتوي على السُكّريات، والمواد الحافظة، والألوان الصناعيّة مثل: الشُوكلاته والآيس كريم، والمشروبات الغازيّة وغيرها من المأكولات الأخرى، ولكن الأحرى أنه يجب منع تناول كل التلاميذ بشكل عام للأغذية المُحتوية على نسب عالية من السُكّريات البسيطة أو المُنتجات المُحلّاة صناعياً (عمر، 2013).

الأساليب العلاجية لمُشكلة اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد:

1-العلاج بالعقاقير: واستخدام العلاج بالعقاقير يُمكن أن يُساعد الطفل على مُمارسة حياته اليومية، وعادةً يبدأ العلاج بالعقاقير عندما يتجاوز عُمر الطفل ست سنوات، وتحُد هذه الأدوية من النشاط المُفرط، والعدوانية، ولكن استخدام العقاقير له آثار جانبية قد تُسبب الأرق، وفُقدان الشهية والصُداع، والغضب، ومع ذلك يظل مُعظم الأطباء يعتقدون أن فائدة الدواء تفوق الآثار الجانبية المُحتملة (عمر، 2013).

2-العلاج السُلوكي: ينصب الاهتمام في العلاج السُلوكي على تقوية الانتباه لدى الطفل كوسيلة لخفض الأنماط السُلوكية غير المناسبة، أو الاستجابات التي لا تتعلق بالمهمّات المطلوب تأديتها وكان (Strauss) من أوائل من اقترحوا مُعالجة النشاط الزائد بأساليب غير طبية من خلال تنظيم البيئة الصفية، إذ اقترح بيئة تفتقر إلى الإثارة لمنع تشتُت الطفل، وتشمل محطات تعليميّة خاصة لكل طفل وغُرفاً صغيرة، وجدراناً تخلو من الإثارة البصرية (الألوان والصُور والمُلصقات) وفيما بعد تطورت الأساليب العلاجيّة السُلوكية بحيث أصبحت تشمل تعديل الظروف البيئية الصفية والمنزلية واستخدام نشاطات مُختلفة لزيادة الانتباه (عمر، 2013).

وفيما يلي أهم أساليب العلاج السُلوكي التي أثبتت فاعليتها في الحَد من مُشكلة النشاط الزائد وتشتت الانتباه:

أ-التنظيم الذاتي: يشمل التنظيم الذاتي المُلاحظة الذاتية (Self Observation) والمُتابعة الذاتية (Self Monitoring) والتعزيز الذاتي (Reiforcement Self) ويتمثل المُبرر الأساسي لاستخدام التنظيم الذاتي لمُعالجة النشاط الزائد في افتراض مَفادهُ

أن الطفل الذي يكون قادر على ضبط نفسه في ظروف مُعينة يستطيع تعميم التغيرات التي تطرأ على سُلوكه إلى ظروف أخرى.

ب-التعزيز الرمزي: لقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال في مراحلهم العُمرية المُختلفة، والمُعززات الرمزية هي الرمُوز المادية التي تُعطى للفرد ويستطيع استبدالها في أوقات لاحقة بالأشياء التي يرغب فيها (القمش والمعايطة، 2011).

ج- الاسترخاء: تنطلق هذه الطريقة من افتراض مفاده أن الاسترخاء العضلي يُهدئ الطفل ويُقلل من تشتته كما تتضمن هذه الطريقة استخدام الخيال بهدف مُساعدة الأطفال على تخيل مشاهد تبعث على الراحة في أنفسهم أثناء الاسترخاء (يحيى، 2013).

د-التغذية الراجعة: تعني التغذية الراجعة تقديم معلومات للطفل تُوضح له الأثر الذي نجم عن سُلوكه وهذه المعلومات تعمل على توجيه السُلوك الحالي والاستقبالي للطفل (القمش والمعايطة، 2011).

هـ-الاتفاق على تقديم المُكافآت في مُقابل السُلوك المرغوب: ويُطلق عليه أيضاً مُسمى التعاقد التبادلي وفي هذا الأسُلوب العلاجي السُلوكي يتم الاتفاق على تقديم مُكافآت في مُقابل السُلوك المرغوب الذي يُصدره الطفل، فإذا نفذ الطفل أمراً يُريده أحد الوالدين أو كليهما، يُصبح من حق الطفل بعد ذلك أن يقُوم بعمل شيء يرغب هو نفسه بالقيام به ويتعين أن يكون تعزيز الوالدين مُتكرراً، وبمقادير صغيرة وفورياً على أن يُعطى التعزيز في مُقابل تنفيذ المطلوب وليس مُجرد طاعته لوالديه (سليمان، 2004).

3-الضبط الغذائي: إن بعض المواد الصناعية التي تُضاف إلى الأطعمة تدخل ضمن المُسبّبات المُحتملة لمُشكلة اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد وذهب بعض العُلماء والباحثين إلى استخدام أسلوب الضبط الغذائي في علاج مُشكلة اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد. وذكر الشخص (1985) أن التغذية عن طريق استخدام أسُلوب غذائي مُحكم يمكن أن يُساعد في تخفيف حدة هذه المُشكلة (غانم، 2005)

إصابة الطفل باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يُؤدي إلى صُعوبات أكاديميّة واجتماعيّة ونفسيّة بالتأكيد مما يتطلب ضرورة التدخُل المُبكّر والعمل على علاج المشكلة حتى لا تتفاقم ويُصبح من الصعب علاجها.

4-العلاج النفسي: إن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يجعل الطفل وعائلته عُرضة لبعض الاضطرابات النفسية حيثُ يشعُر الطفل بالفشل والوحدة النفسيّة والقلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات الانفعالية أما من ناحية الوالدين فإنهما يشعُران بالتوتر والضُغوط النفسية نتيجة سُلوك طفلهما المُضطرب فالتدخل العلاجي النفسي إما أن يُوجّه إلى الطفل المُصاب بالاضطراب أو لوالديه لتخفيف حِدة الاضطرابات الانفعاليّة وذلك بتقديم معلومات كافية للوالدين عن الاضطراب والأعراض المُصاحبة له وتقديم بعض التوجيهات لمُساعدتهما على التخلص من الاضطراب أو تخفيف حِدته، كما يُمكن تقديم المُساعدة إلى الطفل للتكيُف مع البيئة المُحيطة به وإعادة الثقة بنَفسه وقُدراته (بن، 2010).

5-العلاج الأسري: يُمثل هذا النوع من العلاج أحد الأساليب الأساسية في علاج الاضطراب وذلك لما للوالدين والأسرة من دور أساسي وفعّال في عملية التنشئة للأطفال ويتضمن هذا العلاج تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع أبنائهم وتعليمهم المهارات الأساسية اللازمة لضبط سُلوكهم والتحكم فيه وتوجيههم والحد من المُشكلات التي قد يُثيرها الطفل وخاصة ما يتعلق منها بعناده وعدم امتثاله للأوامر والنواهي وعدم قدرته على ضبط النفس (موسى وآخرون، 2017).

6-العلاج التربوي: يُشير زهران (2005) أن العلاج التربوي يتطلب تحسين البيئة التربوية للطفل واستخدام أساليب المُعاملة المُناسبة التي لا تزيد المُشكلة استفحالاً، وأيضاً استخدام الاعتدال والمُرونة وذلك في التفاعل وتوجيه النشاط الزائد وجهه بنّاءة ومُعتدلة تحتاج إلى عملية تركيز الانتباه مما يُؤدي إلى ترشيده ويُستخدم التعليم العلاجي أي التدريس المُطلق (Gentle Teaching) الذي يضمن تكوين علاقة وجدانيّة دافئة وصديقة وديموقراطية وعادلة قائمة على مُساندة الطفل زائد النشاط ورعايته (بطاطية وبوكاسي، 2013).

فروض الدراسة:

- **تُوجد فُروق في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبيّة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الارشادي.**
- **تُوجد فُروق بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبيّة ومُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.**
- **لا تُوجد فُروق في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي.**

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجمُوعتين التجريبية والضابطة الذي يتم من خلاله التعرّف على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية.

مُجتمع الدراسة: يتكون مُجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الابتدائية في المدرسة السابعة والثمانون الحكومية بمدينة جدة والبالغ عددهن (565) طالبة، لعام (1438-1439هـ) لكونها المرحلة التي تظهر فيها أعراض الاضطراب بوضُوح.

عينة الدراسة:

أ-العينة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (69) طالبة تراوحت أعمارهن بين (7-12) سنة حيث تم اختيارهن من (7) مدارس ابتدائية موجُود بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض وهي المدارس التالية: الابتدائية (55) بحي العريجاء الغربي، والابتدائية (337) بحي الشفا، والابتدائية (238) بحي الخليج،

والابتدائية (40) بحي موسى بن نصير، والابتدائية (239) بحي النظيم، والابتدائية (135) بحي العريجاء الغربي، والابتدائية (257) بحي الربوة.

ب-العينة الأساسية: تم البحث عن المدارس التي تشتمل على العدد الكافي من الطالبات اللاتي يُعانين من اضطراب نقص الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد لتحقيق أهداف الدراسة وذلك من خلال تطبيق مقياس اضطراب ضُعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عُمر المدرسة من إعداد (الخشرمي وأحمد، 2006) وتم اختيار المدرسة السابعة والثمانون في حي الروضة بمدينة جدة وذلك لاحتوائها على العدد اللازم لتطبيق البرنامج الإرشادي، بعد ذلك تم الالتقاء بالمُرشدة الطلابية والحديث معها عن سُلوكيات الطالبات وعن مدى كفاءتهن الذاتية ثم تم الاختيار بمُساعدة المُرشدة الطالبات اللاتي لديهن نقص في الكفاءة الذاتية واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية عليهن من إعداد الباحثة، وبعد تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية تم اختيار (14) طالبة بناءً على حُصولهن على درجات مُنخفضة في مقياس الكفاءة الذاتية وتم تقسيمهن عشوائياً من إلى مجمُوعتين المجمُوعة التجريبية وقوامها (7) طالبات والمجمُوعة الضابطة وقوامها (7) طالبات وقد تراوحت أعمارهن ما بين (7-11) سنة من الصف الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائي.

شُروط ومُواصفات عينة الدراسة:

- أن تكنّ الطالبات من ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.
- أن يتراوح العُمر الزمني لهن من (7-12) سنة.
- أن يكنّ الطالبات من المُنتظمات في الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس اضطراب ضُعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عُمر المدرسة إعداد الخشرمي وأحمد (2006)

الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس في الدراسة الحالية إلى معرفة الطالبات اللواتي يُعانين من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من خلال ثلاثة أبعاد ضعف القدرة على الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والاندفاعية.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من صورتين الصورة المدرسية التي تحتوي على (70) عبارة تصف المظاهر السُلوكية التي تُميز أعراض هذا الاضطراب في البيئة المدرسية بينما اشتملت الصورة المنزلية على (58) عبارة تصف المظاهر السُلوكية لأعراض هذا الاضطراب في البيئة المنزلية وتتوزع عبارات هذا المقياس على ثلاثة أبعاد أساسية هي: ضعف القُدرة على الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية، وقامت الخشرمي والسيد بتقنين المقياس على البيئة السعودية (الخشرمي وأحمد، 2006، ص 16).

تطبيق المقياس: صُمم هذا المقياس للتطبيق الفردي على الشخص الأكثر تواجد مع الطفل ومُلاحظة لسُلوكه سواء من المُعلمين في المدرسة أو الوالدين في المنزل ويتراوح زمن الاستجابة على العبارات بين (20-25) دقيقة للصورة الواحدة (الخشرمي وأحمد، 2006، ص 17).

طريقة التصحيح: تتدرج الإجابة على عبارات هذا المقياس إلى خمس مستويات وهي: أبداً والاستجابة بها تأخذ صفر، ونادراً والاستجابة بها تأخذ واحد، وأحياناً والاستجابة بها تأخذ اثنان، وغالباً والاستجابة بها تأخذ ثلاثة، ودائماً والاستجابة بها تأخذ أربعة (الخشرمي وأحمد، 2006).

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب ضُعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عُمر المدرسة:

صدق وثبات مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال في عُمر المدرسة في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

الصدق البنائي وصدق المحك: قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي البنائي لمقياس اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بصورتيه (المنزلية – المدرسية)، وذلك بحساب مُعامل ارتباط العبارة بالمحور بعد حذف العبارة، وحساب مُعاملات ارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واستخدمت الباحثة صدق المحك باعتبار أن كلاً من صورتي المقياس بأبعادهما محك للآخر، وذلك عن طريق حساب مُعامل ارتباط بين كل عبارة من المقياس بكلا الصورتين ببُعد المقياس بالصورة الأخرى باعتبارها محك لمقياس اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بصورتيه (المنزلية – المدرسية) لدى عينة البحث، كما تُوضح الجداول التالية:

جدول (1) مُعاملات الارتباط لمقياس اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بصورته (المنزلية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	الارتباط بالبعد المحك	الدلالة
	q1	3.46	0.78	0.217	0.214	0.212	0.049
	q2	3.38	1.12	0.463	0.474	0.414	0.016
	q3	3.31	0.86	0.371	0.462	0.273	0.037
	q4	3.00	1.23	0.553	0.680	0.718	0.006
	q5	2.92	1.26	0.566	0.695	0.732	0.004
	q6	2.77	1.17	0.526	0.584	0.628	0.022
	q7	2.31	1.44	0.355	0.489	0.291	0.034
	q8	1.92	0.86	0.222	0.244	0.255	0.012
	q9	1.69	0.86	0.269	0.241	0.265	0.038
	q10	2.77	0.93	0.450	0.565	0.368	0.022
	q11	2.46	1.20	0.651	0.751	0.580	0.038
	q12	2.46	1.39	0.697	0.762	0.621	0.023
	q13	2.15	1.21	0.615	0.637	0.573	0.041
	q14	2.46	1.05	0.514	0.593	0.446	0.013

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	الارتباط بالبعد المحك	الدلالة
	q15	2.85	0.99	0.696	0.702	0.663	0.014
	q16	2.69	1.11	0.323	0.401	0.287	0.034
	q17	2.92	1.26	0.604	0.421	0.707	0.007
	q18	2.77	1.17	0.521	0.432	0.548	0.015
	q19	2.85	1.28	0.624	0.472	0.687	0.010
	q20	2.77	1.48	0.422	0.368	0.449	0.012
	q21	1.92	1.12	0.301	0.227	0.372	0.021
	q22	3.00	1.29	0.736	0.725	0.681	0.010
	q23	3.08	0.86	0.210	0.280	0.260	0.048
	q24	3.23	0.83	0.206	0.200	0.291	0.048
	q25	3.00	1.08	0.214	0.213	0.297	0.025
	q26	3.62	0.65	0.208	0.216	0.285	0.048
	q27	2.85	1.28	0.219	0.218	0.206	0.037
	q28	3.00	0.82	0.333	0.308	0.381	0.020
	q29	2.15	1.28	0.392	0.375	0.412	0.016
	q30	2.92	1.04	0.777	0.752	0.793	0.001
	q31	2.69	1.11	0.680	0.665	0.686	0.010
	q32	2.85	1.14	0.625	0.620	0.621	0.024
	ضعف القدرة على الانتباه	2.76	0.54	0.319	0.522	0.88	0.000
	q33	3.31	0.75	0.408	0.566	0.397	0.018
	q34	3.23	0.83	0.472	0.507	0.404	0.017
	q35	2.77	1.17	0.204	0.317	0.295	0.048
	q36	3.08	1.19	0.476	0.423	0.480	0.050
	q37	3.31	1.18	0.361	0.462	0.337	0.026
	q38	3.15	1.28	0.570	0.644	0.560	0.047
	q39	3.15	1.14	0.514	0.594	0.503	0.028
	q40	2.62	1.66	0.471	0.332	0.520	0.037
	q41	2.92	1.19	0.375	0.342	0.516	0.047
	q42	2.00	1.29	0.457	0.685	0.436	0.014

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	الارتباط بالبعد المحك	الدلالة
	q43	2.77	1.01	0.233	0.279	0.285	0.045
	q44	0.46	0.88	0.503	0.467	0.585	0.036
	q45	2.31	1.32	0.659	0.761	0.641	0.018
	q46	2.31	1.44	0.647	0.663	0.702	0.008
	q47	2.92	0.95	0.466	0.341	0.588	0.035
	q48	2.85	1.35	0.422	0.252	0.505	0.048
	النشاط الحركي الزائد	2.70	0.64	0.309	0.434	0.833	0.000
	q49	3.08	1.12	0.268	0.439	0.344	0.025
	q50	3.38	0.65	0.269	0.370	0.291	0.034
	q51	3.46	0.88	0.500	0.477	0.537	0.046
	q52	2.92	1.32	0.545	0.780	0.673	0.012
	q53	3.00	1.00	0.220	0.649	0.389	0.019
	q54	2.77	1.17	0.438	0.663	0.541	0.046
	q55	1.69	1.49	0.682	0.724	0.772	0.002
	q56	3.08	1.12	0.604	0.619	0.666	0.013
	q57	2.85	1.14	0.782	0.806	0.839	0.000
	q58	1.54	1.61	0.745	0.665	0.819	0.001
	الاندفاعية	2.78	0.83	0.569	0.272	0.863	0.000
	إجمالي المقياس	2.74	0.57			0.455	0.012

يُوضح الجدول مُعاملات ارتباط سبيرمان بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة وهذا يُوضح الصدق الداخلي للمقياس، وحساب مُعاملات ارتباط بين كل عبارة وأبعاد المقياس المحك المُناظرة بصورة المقياس الأخرى، وكانت جميع قيم ارتباطات العبارات دالة إحصائيا، وكانت القيمة الاحتمالية للدلالة أقل من (0.05) مُستوى دلالة إحصائية، حيث أشارت النتائج إلى صدق المقياس بصورته المنزلية.

جدول (2) مُعاملات الارتباط لمقياس اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بصورته (المدرسية)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحك	الدلالة
	q1	3.08	0.95	0.632	0.608	0.525	0.017
	q2	3.23	0.73	0.238	0.288	0.289	0.018
	q3	2.69	1.38	0.639	0.490	0.560	0.046
	q4	2.69	1.38	0.628	0.332	0.662	0.014
	q5	2.54	1.33	0.637	0.244	0.771	0.002
	q6	2.62	0.96	0.587	0.534	0.519	0.017
	q7	2.46	1.13	0.632	0.440	0.592	0.033
	q8	1.69	0.95	0.313	0.333	0.290	0.025
	q9	1.54	1.05	0.251	0.265	0.213	0.037
	q10	3.00	1.00	0.736	0.696	0.572	0.041
	q11	3.31	0.86	0.444	0.253	0.489	0.019
	q12	2.77	1.01	0.295	0.620	0.286	0.018
	q13	2.23	1.24	0.211	0.525	0.200	0.027
	q14	2.62	0.87	0.287	0.280	0.239	0.027
	q15	2.62	1.26	0.249	0.534	0.241	0.019
	q16	2.69	1.18	0.708	0.507	0.706	0.007
	q17	3.31	0.75	0.693	0.892	0.472	0.010
	q18	2.38	1.04	0.204	0.263	0.247	0.026
	q19	3.23	1.01	0.701	0.716	0.551	0.015
	q20	2.54	1.33	0.526	0.779	0.302	0.032
	q21	2.46	1.51	0.438	0.609	0.306	0.031
	q22	2.46	1.61	0.259	0.504	0.208	0.027
	q23	2.15	1.63	0.392	0.508	0.260	0.039
	q24	2.92	1.38	0.224	0.370	0.245	0.026
	q25	2.92	1.32	0.228	0.508	0.257	0.039
	q26	2.77	1.01	0.455	0.469	0.359	0.023
	q27	2.54	1.33	0.592	0.700	0.393	0.018
	q28	3.31	0.86	0.256	0.266	0.203	0.037

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحك	الدلالة
	q29	2.46	0.97	0.402	0.250	0.428	0.015
	q30	2.85	1.14	0.462	0.340	0.400	0.018
	q31	2.54	1.39	0.275	0.268	0.414	0.016
	q32	2.92	1.44	0.614	0.599	0.494	0.019
	q33	3.00	1.29	0.258	0.221	0.201	0.047
	q34	3.08	0.86	0.408	0.259	0.417	0.016
	q35	2.69	0.95	0.393	0.411	0.317	0.029
	q36	2.69	1.11	0.641	0.408	0.599	0.030
	q37	2.23	0.93	0.249	0.211	0.281	0.025
	q38	2.38	1.19	0.715	0.323	0.743	0.004
	ضعف القدرة على الانتباه	2.67	0.40	0.319	0.423	0.321	0.029
	q39	3.08	1.04	0.606	0.638	0.418	0.016
	q40	3.23	1.01	0.483	0.527	0.344	0.025
	q41	3.08	0.95	0.577	0.709	0.680	0.011
	q42	3.08	1.26	0.553	0.627	0.435	0.014
	q43	3.23	0.73	0.582	0.764	0.636	0.020
	q44	3.08	1.04	0.628	0.680	0.617	0.025
	q45	3.00	1.00	0.667	0.628	0.823	0.001
	q46	3.46	0.66	0.502	0.421	0.430	0.014
	q47	3.38	0.77	0.423	0.455	0.421	0.015
	q48	3.46	0.78	0.546	0.358	0.537	0.036
	q49	2.08	1.50	0.265	0.269	0.538	0.046
	q50	2.77	1.01	0.348	0.293	0.488	0.029
	q51	2.92	1.04	0.605	0.635	0.734	0.004
	q52	2.15	1.46	0.349	0.454	0.442	0.013
	q53	2.77	1.64	0.546	0.540	0.554	0.050
	q54	1.54	1.66	0.261	0.258	0.456	0.012
	q55	3.08	1.19	0.595	0.700	0.453	0.012
	q56	3.08	1.26	0.553	0.494	0.388	0.019
	q57	2.92	1.19	0.567	0.538	0.420	0.015

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	الارتباط بالمحك	الدلالة
	q58	2.92	1.04	0.220	0.518	0.203	0.035
	النشاط الحركي الزائد	2.92	0.64	0.309	0.858	0.287	0.034
	q59	2.23	1.24	0.481	0.235	0.403	0.017
	q60	2.00	1.41	0.424	0.286	0.284	0.045
	q61	2.85	1.07	0.579	0.384	0.636	0.019
	q62	3.08	0.76	0.527	0.514	0.660	0.014
	q63	3.15	0.99	0.371	0.798	0.668	0.013
	q64	3.08	1.19	0.235	0.871	0.582	0.037
	q65	2.69	1.32	0.366	0.802	0.657	0.015
	q66	2.85	1.28	0.309	0.735	0.596	0.032
	q67	1.69	1.44	0.437	0.534	0.634	0.020
	q68	2.69	1.65	0.257	0.702	0.473	0.010
	q69	2.46	1.45	0.444	0.829	0.731	0.005
	q70	2.15	1.68	0.425	0.543	0.653	0.015
	الاندفاعية	2.58	0.82	0.569	0.736	0.669	0.012
	إجمالي المقياس	2.72	0.44			0.455	0.012

يُوضح الجدول مُعاملات ارتباط سبيرمان بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وهذا يُوضح الصدق الداخلي للمقياس، وحساب مُعاملات ارتباط بين كل عبارة وأبعاد المقياس المحك المُناظرة بصورة المقياس الأخرى، وكانت جميع قيم ارتباطات العبارات دالة إحصائيا، وكانت القيمة الاحتمالية للدلالة أقل من (0.05) مُستوى دلالة إحصائية، حيث أشارت النتائج إلى صدق المقياس بصورته المدرسية.

ثبات المقياس:

تكون المقياس بصورته المنزلية من (58) عبارة، وبصورته المدرسية من (70) عبارة تم حساب ثبات المقياس باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ، ومُعامل الثبات بمُعامل جوتمان Guttman

جدول رقم (3) محاور المقياس ومُعاملات الثبات لكل محور لمقياس اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بصورته (المنزلية) والمقياس ككل.

م	عنوان المحور	العبارات من	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان Guttman
•	بُعد ضعف القدرة على الانتباه	1إلى 32	0.897	0.770
•	بُعد النشاط الحركي الزائد	33إلى 48	0.780	0.758
	بُعد الاندفاعية	49إلى 58	0.890	0.849
	ثبات إجمالي المقياس	58	0.938	0.867

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُعاملات ثبات ألفا لـ كرونباخ قد تراوحت بين (0.780-0.897) وللمقياس ككل بلغت (0.938) مما يدل على ثبات المقياس، كما يدل أن جميع مُعاملات الثبات بمُعامل جوتمان Guttman تراوحت بين (0.849-0.758) مما يُؤكد ثبات المقياس، وبذلك يُمكن الوثوق بصدق وثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق بصورته (المنزلية)

جدول رقم (4) محاور المقياس ومُعاملات الثبات لكل محور لمقياس اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بصورته (المدرسية) والمقياس ككل.

م	عنوان المحور	العبارات من	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان Guttman
	بُعد ضعف القدرة على الانتباه	1إلى 38	0.768	0.743
	بُعد النشاط الحركي الزائد	39إلى 58	0.909	0.803
	بُعد الاندفاعية	59إلى 70	0.910	0.720
	ثبات إجمالي المقياس	70	0.877	0.792

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُعاملات ثبات ألفا لـ كرونباخ قد تراوحت بين (0.768-0.910) وللمقياس ككل بلغت (0.877) مما يدل على ثبات المقياس، كما يدل أن جميع مُعاملات الثبات بمُعامل جوتمان Guttman تراوحت بين (0.803-0.720) مما يُؤكد ثبات المقياس، وبذلك يُمكن الوثوق بصدق وثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق بصورته (المدرسية).

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بتصميم المقياس استناداً على ما يلي:

- المراجع والكتب العلمية التي تحدثت عن الكفاءة الذاتية والاطلاع على الدراسات السابقة المُتعلقة بموضُوع الدراسة مثل كتاب نظريات التعلم للزغول (2015) وكتاب عادات العقل والفاعلية الذاتية لحجات (2010) ودراسة (عابد، 2015؛ سعيد، 2012؛ النجار، 2012؛ سيف، 2008؛ العويضة، 2008).

- **الاطلاع على ما استطاعت الباحثة الوصُول له من مقاييس الكفاءة الذاتية كمقياس فعالية الذات العامة محمود (2016) ومقياس فاعلية الذات عابد (2015) ومقياس فاعلية الذات عبدالوهاب وشند (2013) ومقياس فاعلية الذات حنفي (2013) ومقياس الكفاءة الذاتية المُدركة سعيد (2012) ومقياس فاعلية الذات النجار (2012) ومقياس الكفاءة الذاتية المُدركة أبو رمان (2008) ومقياس الفاعلية الذاتية المُدركة العويضة (2008).**

الهدف من المقياس: التعرف على مُستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

وصف المقياس: يتكون مقياس الكفاءة الذاتية من ثلاثة أبعاد الهدف منها قياس مُستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وهذه الأبعاد كالتالي:

- **البُعد الأول: قدر الكفاءة (Magnitude)**
- **البُعد الثاني: العُمومية (Generality)**
- **البُعد الثالث: قوة الكفاءة (Strength)**

ويُوضح الجدول التالي عدد المُفردات لكل بُعد من أبعاد المقياس في صورته الأولية:

جدول (5) عدد المُفردات لكل بُعد من أبعاد المقياس في صورته الأولية

الأبعاد	عدد المُفردات	مدى المُفردات
البُعد الأول :قدر الكفاءة	9	9-1
البُعد الثاني: العُمومية	8	17-10
البُعد الثالث :قوة الكفاءة	8	25-18
المجموع الكلي	25	

تصحيح المقياس: تم الاعتماد في تصحيح المقياس على طريقة ليكرت الخُماسي ويُوضح الجدول التالي طريقة التصحيح والدرجات المُستحقة لمُفردات مقياس الكفاءة الذاتية.

جدول (6) طريقة تصحيح المقياس

المُتغيرات	بدائل الإجابة والدرجات المُستحقة				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المُفردات المُوجبة	5	4	3	2	1
المُفردات السالبة	1	2	3	4	5

صدق المقياس:

أ -صدق المُحكّمين (الظاهري):

بعد إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في صورته الأولية قامت الباحثة بعرضه على المُحكّمين وعددهم (13) مُحكّماً من المُتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي وأيضاً

التربية الخاصة وذلك للحُكم على مدى صلاحية المقياس وللتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، وطُلب إليهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث:

1- الحُكم على مدى ارتباط العبارة بالبُعد.

2- الحُكم على مدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارة.

3- مُلاحظات يرونها المُحكّمين مُناسبة للمقياس.

وقامت الباحثة بدراسة مُلاحظات المُحكّمين، واقتراحاتهم، وأجرت التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم مثل: تعديل مُحتوى بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات، لتصبح أكثر مُلائمة، وحذف بعض الفقرات وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللّغوية، ولقد وضعت الباحثة نسبة اتفاق لقبول العبارة واعتبارها صادقة (70%).

ب- الصدق البنائي والصدق العاملي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي البنائي لمقياس الكفاءة الذاتية، وذلك بحساب مُعامل ارتباط العبارة بالمحور بعد حذف العبارة، وحساب مُعاملات ارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واستخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من البنية العاملية للاستبيان، وذلك عن طريق اختبار نمُوذج العوامل العامة الكامنة لمقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة البحث، حيث افترضت أن جميع عبارات الاستبيان تتجمع حول ثلاث عوامل كامنة حسبت مصفوفة التغاير بين محاور الاستبيان باعتبارها حزم لعبارات المقياس بطريقة (الأرجحية العظمى) Maximum likelihood كما يُوضحه الجدول التالي:

جدول (7) مُعاملات الارتباط والتشبعات بين كل عبارة من عبارات المقياس والمجمُوع الكلي وعوامل مقياس الكفاءة الذاتية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	التشبع بالعامل	الدلالة
•	تمتلك الطالبة الجهد اللازم لتحقيق الأهداف الصعبة	2.93	1.20	0.77	0.82	0.713	0.000*
•	تُنفذ الطالبة الخطط التي تضعها لنفسها	2.32	1.13	0.59	0.67	0.403	0.000*
•	تترك الطالبة المهمة التي بدأتها قبل أدائها كاملة	3.19	1.13	0.43	0.69	0.668	0.000*
•	تستطيع الطالبة اتخاذ قراراتها بمفردها	2.52	1.18	0.57	0.70	0.120	0.000*
•	تثق الطالبة في قدراتها	3.00	1.20	0.79	0.79	0.950	0.000*
•	تتجنب الطالبة المهمات الصعبة	3.01	0.99	0.37	0.63	0.304	0.000*
•	تُنفذ الطالبة العمل الذي يُطلب منها بجدارة	3.07	1.13	0.75	0.80	0.921	0.000*

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	التشبع بالعامل	الدلالة
•	يتصف العمل الذي تقوم به الطالبة بالتميز	2.78	1.21	0.81	0.81	0.122	0.000*
	بُعد قدر الكفاءة	2.85	0.81				
•	تستطيع الطالبة التعامل مع المواقف غير المُتوقعة	2.39	0.97	0.62	0.73	0.475	0.000*
•	تستسلم الطالبة بسرعة في المواقف التي سبق تعرضها لها	3.03	1.19	0.18	0.49	0.132	0.000*
•	تمتلك الطالبة حلول كثيرة للمشكلات التي تواجهها	2.09	1.03	0.63	0.79	0.177	0.000*
•	تتجنب الطالبة تعلم الأشياء الجديدة والصعبة	3.23	1.05	0.40	0.65	0.630	0.000*
•	تجتهد الطالبة في مهمة ما عندما تفشل في أداءها	2.86	1.08	0.70	0.68	0.660	0.000*
•	تعتقد الطالبة أنه سيصبح لها مستقبل ناجح	3.00	1.18	0.70	0.71	0.915	0.000*
	بُعد العُمومية	2.77	0.64				
•	تستمر الطالبة في أداء عمل ما حتى تنجح به	3.10	1.27	0.83	0.86	0.177	0.000*
•	تبذل الطالبة قصارى جهدها في مواجهة المواقف الصعبة	2.78	1.25	0.86	0.85	0.151	0.000*
•	تعتمد الطالبة على نفسها في أداء ما يُطلب منها	2.86	1.26	0.85	0.86	0.779	0.000*
•	تندمج الطالبة في الأنشطة الجماعية المدرسية	3.54	1.37	0.60	0.56	0.490	0.000*
•	تُواجه الطالبة صعوبة في أداء واجباتها المدرسية	2.71	1.24	0.54	0.68	0.141	0.000*
•	تُفكر الطالبة في حلول للمشكلات التي تواجهها	2.42	1.19	0.75	0.86	0.915	0.000*
•	تستجيب الطالبة لتشجيع المعلمات لها على التعلم	4.13	0.94	0.51	0.49	0.893	0.000*
	بُعد قوة الكفاءة	3.05	0.93				

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بإجمالي المقياس	معامل الارتباط بالبعد	التشبع بالعامل	الدلالة
	إجمالي المقياس	2.89	0.75				

يُوضح الجدول مُعاملات ارتباط سبيرمان بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يُوضح الصدق الداخلي للمقياس، وحساب مُعاملات ارتباط بين كل عبارة وأبعاد المقياس وجميع قيم ارتباطات العبارات دالة احصائياً وكانت القيمة الاحتمالية للدلالة أقل من (0.05) مُستوى دلالة إحصائية.

وأسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لبيانات العينة عن مُطابقة جيدة للنموذج حيث أشارت النتائج إلى صدق هذا النمُوذج وكانت مُؤشرات حسن مُطابقة مقبولة إلى درجة كبيرة ويُوضح الجدول التالي مُؤشرات حسن المُطابقة لبيانات النموذج:

جدول (8) مُؤشرات حسن المُطابقة لنمُوذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر
مؤشر حسن المطابقةGoodness of Fit Index (GFI)	0.801
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.790
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	0.709
مؤشر المطابقة المعياريNFI) Normed Fit Index)	0.757
مؤشر المطابقة غير المعياري Non- Normed Fit Index (NNFI))	0.734
مؤشر الافتقار إلي المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.691
مؤشر المطابقة المقارنCFI) Comparative Fit Index)	0.799
مؤشر المطابقة التزايديIFI) Incremental Fit Index)	0.799
مؤشر المطابقة النسبيRFI) Relative Fit Index)	0.730
جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual (RMSR))	0.010
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation	0.011

كما يتضح من الجدول السابق وقوع القيم في المدى المثالي لها، وبالتالي فمُطابقة النمُوذج مُطابقة جيدة. حيث أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مُطابقة جيدة

للنمُوذج الناتج من التحليل في ضوء مُؤشرات RMSEA=0.011; X2=700.201 (df=209، P=0.00) ومُؤشرات المُطابقة (GFI، AGFI، NFI، NNFI، PNFI، CFI، IFI، RFI) والتي تقيس إلي أي مدى تكون مُطابقة النمُوذج أفضل بالمُقارنة بالنمُوذج الرئيسي وتشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لقيم المُؤشرات إلى مُطابقة جيدة وتحقق الفرض الإحصائي في وجود مُلائمة إحصائية بين نمُوذج محاور المقياس الذي يصفه البناء العاملي والبيانات المستمدة من العينة، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قد أكد صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس:

تكون المقياس من (21) عبارة، تم حساب ثبات المقياس باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ ومُعامل الثبات بمُعامل جوتمان Guttman، حيث تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (69).

جدول رقم (9) محاور المقياس ومُعاملات الثبات لكل محور لمقياس الكفاءة الذاتية والمقياس ككل.

م	عنوان المحور	العبارات من	معامل ألفا كرونباخ	معامل جوتمان Guttman
•	بُعد قدر الكفاءة	1إلى 8	0.860	0.807
•	بُعد العُمومية	9إلى 14	0.719	0.711
•	بُعد قوة الكفاءة	15إلى 21	0.937	0.916
	ثبات المقياس	21	0.939	0.931

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُعاملات ثبات ألفا لـ كرونباخ قد تراوحت بين (0.719-0.801) وللمقياس ككل بلغت (0.939) مما يدل على ثبات المقياس، كما يدل أن جميع مُعاملات الثبات بمُعامل جوتمان Guttman تراوحت بين (0.916-0.711) مما يُؤكد ثبات المقياس، وبذلك يُمكن الوثوق بصدق وثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق. وللاطلاع على مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي وجلساته وفنياته المعرفية السُلوكية لتنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بالمرحلة الابتدائية:

خطوات إعداد البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة ببناء البرنامج الإرشادي تبعاً للخطوات التالية:

- القراءة في مجال الكفاءة الذاتية واضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الحركي الزائد.

- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت البرامج الإرشادية المُتعلقة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كدراسة (أبو شوارب، 2013 ؛ ممادي، 2013؛ الشريفين وفرح، 2012؛ الحبيشي، 2010؛ حسين، 2008)
- الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية والعلاجية المُتعلقة باضطرابات ومُشكلات أخرى كدراسة (أبو ديار، 2015؛ الحمداني، 2013؛ عاقلة، 2013؛ النويران، 2012؛ الدريويش، 2009؛ علي، 2009؛ هاشم، 2007؛ آل رشود، 2009؛ عبدالرزاق، 2004)
- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية كدراسة (عابد، 2015؛ سعيد، 2012؛ النجار، 2012؛ إبراهيم 2010؛ العويضة 2008)
- الاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بالكفاءة الذاتية مثل: مقياس فاعلية الذات عبد الوهاب وشند (2013) ومقياس فاعلية الذات حنفي (2013) ومقياس فعالية الذات العامة محمود (2012)
- الاطلاع على عدد من الكتب المُتعلقة بالكفاءة الذاتية مثل: كتاب نظريات التعلم الزغول (2015) وكتاب عادات العقل والفاعلية الذاتية الحجات (2010)
- عرض البرنامج الإرشادي على عدد من الأساتذة المُحكّمين المُتخصصين من قسم علم النفس والتربية الخاصة. نموذج تحكيم البرنامج الإرشادي.
- إجراء بعض التعديلات على البرنامج الإرشادي وفقاً لآراء الأساتذة المُحكّمين.

الحُدود الإجرائية للبرنامج الإرشادي:

- الحُدود الزمانية: لقد تكون البرنامج الإرشادي من (14) جلسة وتراوحت مُدة كل جلسة بين (30-40) دقيقة واستغرقت مُدة تطبيق البرنامج أكثر من شهر من 1439/6/16هـ إلى 1439/7/10هـ بمُعدل (3) جلسات أسبوعياً و (5) جلسات في الأسبوع ما قبل الأخير ولقد كانت الباحثة تحضر إلى المدرسة الساعة التاسعة صباحاً للتحضير للجلسة وتلتقي بطالبات المجموعة التجريبية الساعة الحادية عشر صباحاً في حصة النشاط ولمُدة أسبوع قبل تطبيق جلسات البرنامج كانت الباحثة تُجري مُقابلات ولقاءات أولية مع المُعلمات والطالبات.
- الحُدود المكانية: لقد تم تنفيذ البرنامج في الجلسة الأولى في غرفة التدبير المنزلي والجلسة الثانية في الفصل وعُقدت بقية الجلسات في غرفة المعمل ما عدا الجلستين الأخيرة كانت في غرفة الاجتماعات.
- الحُدود البشرية: الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد وقد بلغ عدد العينة الأساسية (14) طالبة تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجمُوعتين المجمُوعة التجريبية وقوامها (7) طالبات والمجمُوعة الضابطة وقوامها (7) طالبات.

تحكيم البرنامج الإرشادي:

أعدت الباحثة برنامج إرشادي مُقترح لتنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد وتكون البرنامج في صورته المُقترحة من (17) جلسة مُستنداً فيها إلى نظرية الإرشاد المعرفي السُلوكي باتباع أسُلوب الإرشاد

الجماعي والفنيات والأدوات وتم كتابة كل جلسة في جدول خاص بها يحتوي على عنوان الجلسة والهدف العام والأهداف الإجرائية وإجراءات الجلسة والأدوات المُستخدمة والفنيات والمُدة الزمنية والمُخرجات المُتوقعة.

ولقد قامت الباحثة بتحكيم البرنامج الإرشادي لدى مجمُوعة من المُحكّمين بلغ عددهم (17) مُحكّم من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس والتربية الخاصة من جامعات مُختلفة لإبداء آرائهم ومُلاحظاتهم حول مُحتوى البرنامج وجلساته للتأكد من صلاحيته للتطبيق وللاطلاع على أسماء الأساتذة المُحكّمين..

الأسُلوب الإرشادي المُستخدم في تنفيذ البرنامج:

تم استخدام أسُلوب الإرشاد الجماعي في جميع جلسات البرنامج.

أهداف البرنامج الإرشادي: للبرنامج الإرشادي هدف عام وأهداف إجرائية لكل جلسة من جلساته وهي كالتالي:

1-الهدف العام: هدف البرنامج الإرشادي إلى تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحُوب بالنشاط الزائد بالمرحلة الابتدائية في المدرسة السابعة والثمانون بمدينة جدة من خلال استخدام طرق وأنشطة وفنيات من خلال جلسات البرنامج الإرشادي.

2-الأهداف الإجرائية:

- تعرّف طالبات المجمُوعة التجريبية على الباحثة وعلى البرنامج الإرشادي.
- عمل الباحثة على تدعيم الثقة وزيادة التقبل بينها وبين الطالبات.
- تعرّف طالبات المجمُوعة التجريبية على مفهُوم الثقة بالذات ودوره في التغيير من أنفسهن.
- تعرّف المجمُوعة التجريبية على مفهُوم المُثابرة وتنميتها لديهن.
- تعرّف المجمُوعة التجريبية على مفهُوم انتقال أثر التعليم وأنواعه ودوره في نجاحاتهن التالية.
- تنمية مفهُوم التعلم من خلال المُلاحظة لدى المجمُوعة التجريبية والتعرّف على أهميته لهن.
- تعرّف المجمُوعة التجريبية على أهمية الاعتماد على الذات.
- تعرّف المجمُوعة التجريبية على مفهُوم أسباب النجاح.
- تعرّف المجمُوعة التجريبية على مفهُوم أسباب الفشل وعزوه إلى أنفسهن.
- تعرّف المجمُوعة التجريبية على أنواع الصُعوبات والطرق التي تساعدهن على مُواجهتها.
- اكتساب المجمُوعة التجريبية مهارة إكمال المهام المطلوبة منهن وإدارة وقتهن.
- قياس مدى فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

الفنيات الإرشادية المُستخدمة في البرنامج:

- **التغذية الراجعة (Feed Back): قامت الباحثة باستخدام فنية التغذية الراجعة مع المجمُوعة التجريبية في استرجاع مفاهيم الجلسة السابقة، حيث تُساعد على تأكيد معلومات الطالبات.**
- **الاقتصاد الرمزي (Token Economy): استخدمت الباحثة الاقتصاد الرمزي مع طالبات المجمُوعة التجريبية خلال جلسات البرنامج من أجل جمع أوراق الشجر عند إحضار الواجب المنزلي وساعد ذلك في إثارة دافعية الطالبات لإحضار الواجب المنزلي.**
- **الشرح (Explanation): قامت الباحثة باستخدام فنية الشرح مع الطالبات في تبسيط المفاهيم وإيصالها للمجمُوعة التجريبية بطريقة شيقة وسهلة.**
- **المُناقشة الجماعية (Discussion Group): استخدمت الباحثة مع المجمُوعة التجريبية أسُلوب المُناقشة الجماعية حيث تُلقي الباحثة على طالبات المجمُوعة التجريبية مُحاضرة بطريقة سهله وبعد ذلك يتم مُناقشة الموضوع بصورة جماعية بين الباحثة والطالبات وبذلك يزداد تفاعل ومُشاركة الطالبات خلال الجلسات.**
- **اللعب (Playing): قامت الباحثة باستخدام فنية اللعب مع المجمُوعة التجريبية في أغلب الجلسات وذلك لدافعية الطالبات للعب وحماسهن حيث استطاعت الباحثة من خلاله تعويد الطالبات على الالتزام بالدور واتباع التعليمات وتنمية بعض المهارات لديهن.**
- **طرح الأسئلة (Asking Questions): استخدمت الباحثة طرح الأسئلة مع الطالبات في التأكد من فهمهن للجلسة وفي الاستماع إلى إجاباتهن وترك الفرصة لهن في التحدث.**
- **التعزيز الاجتماعي (Social Reinforcement): استخدمت الباحثة مع المجمُوعة التجريبية التعزيز الاجتماعي في جميع جلسات البرنامج الإرشادي وذلك لترغيبهن في حُضور الجلسات ومُشاركتهن الفعالة أثناء الجلسات.**
- **التعزيز المادي (Physical Reinforcement): استخدمت الباحثة مع طالبات المجمُوعة التجريبية التعزيز المادي خلال جلسات البرنامج الإرشادي وذلك لزيادة وتدعيم السُلوك المرغُوب فيه لدى الطالبات.**
- **سرد القصة (Narrative Story):استخدمت الباحثة سرد القصة مع المجمُوعة التجريبية لإيصال بعض المفاهيم للطالبات حيث أن القصص تشد انتباه الطالبات.**
- **النمذجة (Modeling): استخدمت الباحثة مع المجمُوعة التجريبية فنية النمذجة وذلك لجعل الطالبات يكتسبن سُلوكيات جديدة.**
- **الاسترخاء (Relaxation): استخدمت الباحثة مع المجمُوعة التجريبية الاسترخاء لمُساعدتهن على الشعور بالراحة، والتخفيف من حركتهن قبل بداية الجلسة.**
- **التلخيص (Summarization): قامت الباحثة باستخدام التلخيص مع المجمُوعة التجريبية في جلسات البرنامج الإرشادي لتثبيت معلومات الجلسة لدى الطالبات.**

- **الواجب المنزلي (Homework): استخدمت الباحثة الواجب المنزلي مع طالبات المجمُوعة التجريبية في نهاية جلسات البرنامج الإرشادي لتثبيت معلومات كل جلسة.**
- **التعاقد السُلوكي (Contingency Contracting): استخدمت الباحثة التعاقد السُلوكي في الجلسة الأولى مع المجمُوعة التجريبية وذلك لحث الطالبات على الالتزام بحضُور جلسات البرنامج بهدوء واتباع التعليمات مُقابل حصُول كل طالبة في النهاية على اللعبة المُفضلة لديها.**
- **العمل الجماعي (Teamwork): استخدمت الباحثة مع المجمُوعة التجريبية فنية العمل الجماعي في زيادة روح المُنافسة لدى الطالبات وفي تعاونهن.**
- **الاستماع (Listening): استخدمت الباحثة فنية الاستماع مع المجمُوعة التجريبية في الاستماع لإجاباتهن ومُناقشاتهن وذلك يُشعر الطالبات بالرضا والتقبل.**

مُحتوى البرنامج: يحتوي البرنامج الإرشادي في صورته النهائية من (14) جلسة، ويُوضح الجدول التالي مُلخصاً لمواضيع جلسات البرنامج وفنياته والمُدة الزمنية:

جدول (10) مُلخص موضوعات جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة	موضوعها	الفنيات	الزمن
الأولى	بناء العلاقة الإرشادية والتعريف بالبرنامج الإرشادي وتطبيق القياس القبلي	اللعب - الشرح - التعاقد السلوكي - التلخيص - طرح الأسئلة - التعزيز الاجتماعي - التعزيز المادي	30 - 40 دقيقة
الثانية	بناء الثقة بين الباحثة والطالبات	الشرح - التعزيز الاجتماعي - طرح الأسئلة - الاستماع - اللعب - التلخيص - الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة
الثالثة	ثقتنا بذواتنا	الاقتصاد الرمزي - اللعب - المناقشة الجماعية - الشرح - طرح الأسئلة - التعزيز الاجتماعي - النمذجة التغذية الراجعة - الاستماع - التلخيص - الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة
الرابعة	المُثابرة خارطة الطريق	الاقتصاد الرمزي - التغذية الراجعة - الشرح - المناقشة الجماعية - طرح الأسئلة - التعزيز المادي - التعزيز الاجتماعي - سرد القصة -	30 - 40 دقيقة

الجلسة	موضوعها	الفنيات	الزمن
		اللعب -العمل الجماعي- الاستماع-النمذجة -التلخيص- الواجب المنزلي.	
الخامسة	انتقال أثر التعليم	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -اللعب -العمل الجماعي-المناقشة الجماعية- الشرح-التعزيز الاجتماعي- طرح الأسئلة الاستماع- التلخيص- التعزيز المادي- الواجب المنزلي.	30-40 دقيقة
السادسة	دور انتقال أثر التعليم	الاقتصاد الرمزي -التغذية الراجعة -اللعب -المناقشة الجماعية-طرح الأسئلة- الاستماع-النمذجة الاسترخاء- التلخيص- التعزيز الاجتماعي-سرد القصة.	30-40 دقيقة
السابعة	مُحاكاة نماذج من جابهوا وتحدوا	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -اللعب -الشرح- المناقشة الجماعية-طرح الأسئلة -الاستماع التعزيز الاجتماعي-النمذجة -القصة- التلخيص -الواجب المنزلي.	30-40 دقيقة
الثامنة	الاعتماد على الذات	الاقتصاد الرمزي -التغذية الراجعة -الاسترخاء- الشرح- المناقشة الجماعية-طرح الأسئلة- سرد القصة-النمذجة - الاستماع -التعزيز الاجتماعي- التلخيص- الواجب المنزلي.	30-40 دقيقة
التاسعة	أسباب النجاح	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -اللعب -الشرح- طرح الأسئلة -الاستماع -المناقشة الجماعية- التعزيز الاجتماعي- التلخيص -الواجب المنزلي.	30-40 دقيقة
		التغذية الراجعة -الاقتصاد	

الجلسة	موضوعها	الفنيات	الزمن
العاشرة	أسباب الفشل	الرمزي -اللعب -الشرح - المناقشة الجماعية - النمذجة-طرح الأسئلة الاستماع -التعزيز الاجتماعي - العمل الجماعي -التعزيز المادي - التلخيص -الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة
الحادية عشر	الصعوبات وأنواعها	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -الشرح -المناقشة الجماعية -طرح الأسئلة - الاستماع -التعزيز الاجتماعي - التلخيص - اللعب -الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة
الثانية عشر	مواجهة الصعوبات	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -الشرح -المناقشة الجماعية -طرح الأسئلة - الاستماع -التعزيز الاجتماعي - التعزيز المادي -التلخيص - اللعب - القصة -الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة
الثالثة عشر	لا تُؤجلي عمل اليوم إلى الغد	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -الشرح -المناقشة الجماعية -الاستماع - النمذجة-التعزيز الاجتماعي - التعزيز المادي -التلخيص - الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة
الرابعة عشر	الجلسة الأخيرة للبرنامج وتطبيق القياس البعدي	التغذية الراجعة -الاقتصاد الرمزي -اللعب -التعزيز المادي -التعزيز الاجتماعي - المناقشة الجماعية -الاستماع - طرح الأسئلة -النمذجة -الواجب المنزلي.	30 - 40 دقيقة

تقويم البرنامج الإرشادي:

- **التقويم المبدئي: من خلال المُحكّمين للحُكم على مدى صلاحية البرنامج الإرشادي.**

- **التقويم القبلي: وذلك قبل تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال مقياسي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد والكفاءة الذاتية.**
- **التقويم أثناء الجلسة: من خلال مُلاحظة الباحثة بعد كل جلسة من تحقق أهداف الجلسة ومن خلال مُراجعة كل جلسة مع الطالبات في اليوم التالي والتأكد من تحقق أهداف الجلسة.**
- **التقويم البعدي: وذلك بعد نهاية تطبيق البرنامج الإرشادي من خلال مقياس الكفاءة الذاتية.**

فريق العمل في البرنامج الإرشادي: يُعد الإرشاد النفسي مسئولية جماعية يحملها فريق مُتكامل وليس مسئولية فردية ومن أهم مسئوليات العمل كفريق هي العمل على تحقيق أهداف برنامج الإرشاد النفسي بحيث يعمل كل عضو في الفريق من زاوية تخصصه (زهران، 2005).

جدول رقم (11) مهام فريق العمل في البرنامج الإرشادي

م	فريق العمل	المهام
1	الباحثة	1-تخطيط وتنفيذ البرنامج الإرشادي. 2-إجراء المُقابلات الأولى مع طالبات المجموعتين. 4-تهيئة المكان المُعد لتنفيذ الجلسات الإرشادية. 5-بناء العلاقة الإرشادية القائمة على الثقة والتقبل المُتبادل بينها وبين الطالبات.
2	قائدة المدرسة	1-تسهيل جميع مهام الباحثة المُتعلقة بتطبيق البرنامج الإرشادي في المدرسة. 2-تزويد الباحثة بمفتاح غرفة معمل العلوم لتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي.
3	المُعلمات العاديات	1-السماح للطالبات بالخروج من الفصل لحضور جلسات البرنامج الإرشادي. 2-تزويد الباحثة ببعض المُلاحظات المُتعلقة بالطالبات.
4-	مُعلمات فرط الحركة وتشتت الانتباه	1-جمع الطالبات من الفصول وإحضارهن إلى المكان المُعد لانعقاد الجلسات. 2-تعاونهن مع الباحثة في تزويدها بحضور وغياب الطالبات. 3-تعبئة القياس القبلي والبعدي للدراسة.
5	الطالبات	1-التزام الطالبات بحضور جلسات البرنامج الإرشادي. 2-التزام الطالبات بتعليمات جلسات البرنامج الإرشاد. 3-مُشاركة الطالبات في أنشطة جلسات البرنامج وتفاعلهن.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

التساؤل الأول: هل تُوجد فُروق بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟ وللإجابة على هذا التساؤل، تم اختبار الفرض الأول كالتالي:

اختبار الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه " تُوجد فُروق في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبيّة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي"

وللتُحقق من صحة الفرض ولإيجاد دلالة الفُروق بين القياسين المُتكررين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار ت اللابارامتري **Wilcoxon** واختبار Z، مع وصف العينة بالمُتوسط والانحراف المعياري ومُتوسط ومجمُوع الرتب لكل قياس. وتتضح نتائج الفرض الأول من خلال الجدول التالي:

جدول (12) مُتوسطي رتب درجات الكفاءة الذاتية لأفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي.

أبعاد الكفاءة الذاتية	القياس القبلي		القياس البعدي			قيمة ت Wilcoxon	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	لانحراف المعياري	المتوسط	لانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
بُعد قدر الكفاءة	2.68	0.74	3.82	0.77	4.86	34	10.14	71	34	-2.396	*0.017
بُعد العمومية	2.74	0.63	3.76	0.52	4.29	30	10.71	75	30	-2.884	*0.004
بُعد قوة الكفاءة	3.14	0.63	4.39	0.46	4.21	29.5	10.79	75.5	29.5	-2.952	*0.003
إجمالي الكفاءة الذاتية	2.85	0.61	3.99	0.54	4.43	31	10.57	74	31	-2.747	*0.006

يُوضح الجدول نتائج اختبار ويلكسون **Wilcoxon** واختبار Z لإيجاد دلالة الفُروق بين درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وتبين من قيم اختبار ت اللابارامتري **Wilcoxon** واختبار Z وجود فُروق دالة إحصائياً عند مُستوى دلالة **(0.05)** بين مُتوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يُوضح أثر البرنامج الإرشادي في ارتفاع درجات المجمُوعة التجريبية بالقياس البعدي.

ومن خلال ما سبق تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة النويران **(2012)** التي كشفت عن وجُود فُروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات درجات الأطفال على مقياس السُلوك القيادي قبل وبعد استخدام البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي، وتتفق مع دراسة إبراهيم **(2010)** التي كشفت عن أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية في الحوار لدى طلبة الجامعة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى: تطبيق البرنامج الإرشادي على الطالبات بما يحتويه البرنامج الإرشادي من فنيات وأساليب إرشادية أسهمت في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات وكان من أهم الفنيات المُستخدمة في البرنامج فنية المُناقشة الجماعية والتي كان لها دور فعّال في البرنامج في تبادل الحوار والأفكار بين الباحثة والطالبات وتُؤكد هذه النتيجة دراسة إبراهيم (2010) حيث ذكر أن الحوار المُتمثل في تبادل الآراء ومُناقشتها يُؤدي إلى الوصول إلى الاتفاق والتحرر من التعصب وإشباع الحاجات ويعني بذلك أن يُصبح الشخص مُمتلك للصحة النفسية، ويُؤكد هذه النتيجة أيضاً عبدالعظيم (2013) حيث ذكر أن المُناقشة الجماعية تُؤدي إلى نتائج هامه في تغيير اتجاهات العُملاء نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو مُشكلاتهم، وفنية اللعب أيضاً كان لها دور واضح في البرنامج الإرشادي وتُؤكد ذلك دراسة مقدادي (2003) في فاعلية اللعب في تحسين الكفاءة الذاتية المُدركة لدى الأطفال المُساء إليهم وخفض القلق وخفض التعرض للإساءة لديهم وتُؤكد تلك النتيجة أيضاً دراسة الحويان (2011) في دور استخدام اللعب في مُعالجة مُشكلات الأطفال المُساء إليهم.

كما تُفسر الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى عرضها لجلسة (ثقتنا بذواتنا) التي كان لها دور فعّال في البرنامج الإرشادي حيث قامت الباحثة بتنمية الثقة بالذات لدى الطالبات من خلال تدريبهن على التحدث عن الأشياء التي أتقنوها أو أنجزوها بنجاح وايجابية، وأكد ذلك دراسة زمزمي (2012) التي ذكرت أن تملك الشخص للمُثابرة والاجتهاد يُؤدي إلى النجاح في الدراسة والعمل وفي الحياه بشكل عام، وجلسة (الاعتماد على الذات) حيث دربت الباحثة الطالبات على عمل واجباتهن بأنفسهن بدون مُساعدة وتطبيق ذلك في منازلهن حيث أكدت ذلك دراسة السويركي (2013) التي ذكرت أن من الحقائق الأساسية في سيكولوجية النمو الحاجة للاستقلال عن الوالدين، التي تظهر في سنوات الطفولة الأولى عندما يستطيع الطفل اكتساب المهارات المختلفة التي تُمكنه من الاعتماد على النفس في إشباع حاجاته.

التساؤل الثاني: هل تُوجد فُروق بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية ومُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

اختبار الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " تُوجد فُروق بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبيّة ومُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي "

ولإيجاد دلالة الفُروق بين المجمُوعتين الضابطة والتجريبية بالقياس البعدي، تم استخدام اختبار Mann-Whitney U واختبار Z، مع وصف العينة بالمُتوسط والانحراف المعياري ومُتوسط ومجمُوع الرتب لكل قياس.

جدول (13) مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أبعاد الكفاءة الذاتية	مجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		لمجموعة الضابطة		لمجموعة التجريبية		قيمة ت Mann-Whitney U	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
بُعد قدر الكفاءة	2.61	0.77	3.82	0.77	4.79	33.5	10.21	71.5	5.5	2.444-	*0.015
بُعد العمومية	2.93	0.94	3.76	0.52	5.71	40	9.29	65	12	1.604-	*0.019
عد قوة الكفاء	2.98	1.10	4.39	0.46	4.71	33	10.29	72	5	2.497-	*0.013
جمالي الكفاء الذاتية	2.84	0.91	3.99	0.54	4.71	33	10.29	72	5	2.492-	*0.014

يُوضح الجدول نتائج اختبار Mann-Whitney U واختبار Z لإيجاد دلالة الفُروق بين مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية ومُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وتبين من قيم اختبار Mann-Whitney U واختبار Z وجود فُروق دالة إحصائياً عند مُستوى دلالة (0.05) بين مُتوسطي رتب درجات المجمُوعة التجريبية والمجمُوعة الضابطة لصالح المجمُوعة التجريبية، مما يُوضح أثر البرنامج الإرشادي في ارتفاع درجات المجمُوعة التجريبية بالقياس البعدي.

ومن خلال ما سبق تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة إبراهيم (2010) في وجود فُروق دالة بين المجمُوعة التجريبية والمجمُوعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجمُوعة التجريبية، وتتفق مع دراسة أبو شوارب (2013) في وجود فُروق ذات دلالة إحصائية بين المجمُوعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، ومع دراسة ممادي (2013) في وجود فُروق ذات دلالة إحصائية بين المجمُوعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وتتفق أيضاً مع دراسة أبو زيد (2017) في وجود فُروق دالة إحصائياً بين رتب درجات المجمُوعة التجريبية ورتب درجات المجمُوعة الضابطة على مقياس المُرونة النفسية لصالح المجمُوعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى: أن المجمُوعة التجريبية تعرضت للبرنامج الإرشادي بينما المجمُوعة الضابطة لم تتعرض لهذا البرنامج، كما تعزو أيضاً هذه النتيجة إلى العلاقة الجيدة القائمة على الألفة والمحبة والثقة المُتبادلة بين الباحثة والطالبات مما أدى إلى حرص طالبات المجمُوعة التجريبية على حُضور جلسات البرنامج الإرشادي والمُشاركة الفعّالة بالتالي أدى إلى تنمية الكفاءة الذاتية لديهن.

التساؤل الثالث: هل تُوجد فُروق في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد مُرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي؟

اختبار الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا تُوجد فُروق دالة إحصائيا في مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية بعد مُرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي "

ولإيجاد دلالة الفُروق بين القياسين المُتكررين البعدي والتتبعي، تم استخدام اختبار ت اللابارامتري Wilcoxon واختبار Z، مع وصف العينة بالمُتوسط والانحراف المعياري ومُتوسط ومجمُوع الرتب لكل قياس.

جدول (13) مُتوسطي رتب درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مُتوسطي رتب درجات الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

بعاد الكفاءة الذاتية	القياس البعدي		القياس التتبعي		القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة ت Wilcoxon	قيمة Z	الدلالة الاحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
بُعد قدر الكفاءة	3.82	0.77	4.06	0.60	48	6.86	57	8.14	48	0.578-	0.620
عد العمومي	3.76	0.52	4.02	0.48	44	6.29	61	8.71	44	1.088-	0.318
بُعد قوة الكفاءة	4.39	0.47	4.65	0.29	42.5	6.07	62.5	8.93	42.5	1.308-	0.209
إجمالي الكفاءة الذاتية	3.99	0.54	4.24	0.37	46	6.57	59	8.43	46	0.831-	0.456

يُوضح الجدول نتائج اختبار ت اللابارامتري Wilcoxon واختبار Z لإيجاد دلالة الفُروق بين درجات أفراد المجمُوعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مُتوسطي رتب درجات الكفاءة الذاتية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وتبين من قيم اختبار ت اللابارامتري Wilcoxon واختبار Z وجود فُروق غير دالة إحصائياً عند مُستوى دلالة (0,05) بين مُتوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي. ومن خلال ما سبق تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة إبراهيم (2010) في استمرار أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وتخفيض التعصب للرأي لدى طلاب الجامعة السعوديون بعد توقف البرنامج في نهاية فترة المُتابعة، وتتفق مع دراسة الحبيشي (2010) في استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض النشاط الزائد بعد توقف البرنامج في القياس التتبعي، ودراسة أبو شوارب (2013) في عدم وجود فُروق ذات دلالة احصائية في مُتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس التتبعي من وجهة نظر المُعلمات والأمهات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى: فاعلية البرنامج الإرشادي لما اشتمل عليه من أنشطة وفنيات كان لها دور فعّال في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات من خلال إكسابهن عدة مهارات زادت من مُستوى ثقتهن بأنفسهن، إضافة إلى العلاقة الودية بين

الباحثة والطالبات في المجموعة التجريبية والتي قامت على التقبل والتفهم والدفء والاحترام والثقة الأمر الذي ساعد في إزالة الرهبة من نفوس الطالبات والتفاعل مع الباحثة خلال الجلسات الإرشادية وتقبل كل ما يتم تعليمه لهن من قبل الباحثة وكل هذه العوامل أدت إلى إحداث تغير ايجابي لدى الطالبات وتُؤكد ذلك دراسة الظفري والهدابي (2015) حيث ذكرا أن توفير المُعلمة لبيئة تتصف بالأمن والارتياح والتفاعل الايجابي مع مُراعاة الفُروق بين الطالبات وتقبل أفكارهن دون التقليل من أهميتها وتجنب أسُلوب العقاب واستخدام التعزيز عند قيامهن بالمهام المطلوبة يُساهم في بناء علاقة اجتماعية شخصية فعّالة ويزيد من دافعيتهن للتعلم، إضافة إلى أن الطالبات كان لديهن رغبة في الوصول إلى قدر معقول من الكفاءة الذاتية مما دفعهن إلى مُمارسة الأساليب التي تم تدريبهن عليها خلال جلسات البرنامج في حياتهن الأمر الذي أدى إلى شُعورهن بالرضا عن أنفسهن بالإضافة إلى رضا واستحسان الآخرين لهن، فكان شُعورهن بذلك بمثابة تعزيز لمُمارسة المزيد من هذه الأساليب مما يعني استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي عليهن وتحسن مُستوى كفاءتهن الذاتية.

توصيات الدراسة:

- ضرورة التوسع في إجراء البرامج الإرشادية للمُشكلات التي يُعاني منها الطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.
- الاستفادة من البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية وذلك بعد تعديله بما يُناسب المراحل العُمرية الأخرى.

البُحوث المُقترحة:

- إجراء دراسة للبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على عينة من الأطفال الذكور المُصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد.
- تصميم برنامج إرشادي توعوي لأسر الأطفال المُصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لما لهم من دور مُهم في تنمية الكفاءة الذاتية وغيرها من المفاهيم لدى أطفالهم.
- عمل دراسة لمعرفة الفُروق بين الطالبات والطلاب المُصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لقياس مُستوى الكفاءة الذاتية.

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، إبراهيم. (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة السعوديين. *مجلة الإرشاد النفسي*، (24)، 95-137.

إبراهيم، سليمان. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية* (ط.1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو أسعد، أحمد، والأزايدة، رياض. (2015). *الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي* (ط.1) عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو ديار، مسعد. (2015). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الاجتماعية، 43* (1)، 49-87.

أبو زيد، أحمد. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، (18)، 228-298.

أبو شوارب، ختام. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى أطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

آل رشود، سعد. (2009). *فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

بدوي، أحمد. (1982). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

بطاطية، زوليخة، بوكاسي، فاطمة. (2013). *علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البويرة، الجزائر.

بن، زكية. (2010). *اضطراب الانتباه وعلاقته بالأداء المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر، الجزائر.

جودة، جيهان. (2014). *أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية للأطفال*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحبشي، آمال. (2010). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة، المدينة المنورة.

حجات، عبد الله. (2010). *عادات العقل والفاعلية الذاتية* (ط.1). عمان: دار جليس الزمان.

حجازي، مصطفى. (2012). *إطلاق طاقات الحياة قراءات في علم النفس الايجابي*. بيروت: دار التنوير.

الحربي، ماجد. (2011). ***الشعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية.*** **رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، البحرين.**

حسين، طه. (2014). ***الإرشاد النفسي: - النظرية - التطبيق - التكنولوجيا*** **(ط.6). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.**

حسين، نجاح. (2008). فاعلية برنامج إرشادي في علاج اضطرابات النشاط المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال. مجلة الطفولة والتنمية، 4 (16)، 211-215.

الحمداني، ربيعة. (2013). ***فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المرونة النفسية للطلبة ذوي الجفاف العاطفي في المرحلة الإعدادية.*** **رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة تكريت، العراق.**

الحويان، علا. (2011). ***فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جسدياً.*** **رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.**

الخشرمي، سحر، وأحمد السيد. (2006). ***مقياس أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد دراسة تقنينية.*** **جامعة الملك سعود، الرياض**

الدريويش، عدنان. (2009). ***برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم دراسة تجريبية على طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الهفوف في المملكة العربية السعودية.*** **رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.**

الزغول، عماد. (2015). ***نظريات التعلم*** **(ط.1). عمان: دار الشروق.**

زمزمي، عواطف. (2012). المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي العلمي- الأدبي لدى الطالبة الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4 (2)، 11-76.

زهران، حامد. (2005). ***التوجيه والإرشاد النفسي*** **(ط.4). القاهرة: عالم الكتب.**

سعيد، فداء. (2012). ***العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي والتحصيل الأكاديمي.*** **رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.**

سليمان، عبد الرحمن. (2004). ***المضطربون سلوكياً*** **(ط.1). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.**

سليمان، محمد. (2017). أثر العلاج بالحركة في تخفيف شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (57)، 51-77.

السويركي، رمزي. (2013). ***الأمن النفسي وعلاقته بالاستقلال الاعتمادية وعلاقته بجودة الحياة لدى المعاقين بصرياً بمحافظة غزة.*** **رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.**

سيف، إبراهيم. (2008). *العلاقة بين المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

شاهين، هيام. (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة دمشق*، *28* (4)، 147-201.

الشربيني، زكريا. (2014). *المشكلات النفسية عند الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشريفين، أحمد، وفرح، عدنان. (2012). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (23)، 125-176.

الشيبان، إبراهيم. (2015). 250 ألف طالب في المملكة مصابون بتشتت الانتباه وفرط الحركة. *جريدة الرياض الإلكترونية*. العدد 17048. تم استرجاعها من http://www.alriyadh.com/1025034

الظفري، سعيد، والهدابي، أمل. (2015). علاقة المعلم – الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5-11) بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *16* (1)، 409-434.

عابد، هيام. (2015). *قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

عاقلة، نور. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تحسين توكيد الذات لدى الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

عبد الباري، ماهر. (2010). *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية* (ط.1). عمان: دار المسيرة.

عبد الرزاق، أماني. (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى طفل ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة*. جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد العظيم، حمدي. (2013). *مهارات التوجيه والإرشاد في المجال* المدرسي (ط.1). الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

العثمان، عبد العزيز. (2015، 6 مارس). فرط الحركة وتشتت الانتباه اضطراب في تزايد. *جريدة الرياض الإلكترونية*. العدد 17056. تم استرجاعها من http://www.alriyadh.com/1027566

العلوان، أحمد، والمحاسنة، رندة. (2011).الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (4)، 399-418.

علي، سمية. (2009). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

عمر، ياسر. (2013). *فرط الحركة وتشتت الانتباه عند الأطفال* (ط.1): دار الفكر للنشر والتوزيع.

العنزي، عواد. (2012). *فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الأيتام بالمرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

العويضة، تركي. (2008). *العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

عيد، يوسف. (2012). توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، (81)، 262-291.

غانم، حجاج. (2005). *علم النفس التربوي تحليل نظري وسيكومتري لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة* (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، يوسف. (2005). *نظريات التعلم والتعليم* (ط.1). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

قمر الدين، عثمان. (2010). واقع البيئة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة دراسات تربوية 11* (21)، 36-66.

القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل. (2011). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية* (ط.3). عمان: دار المسيرة.

كريم، ربيعة. (2011). *فاعلية استخدام استراتيجية طرح الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلبة جامعة مصراته*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مصراته، ليبيا.

المشيخي، غالب. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المشيخي، غالب. (2014). *أساسيات علم النفس* (ط.3). عمان: دار المسيرة.

مصطفى، علي، ويوسف، محمد. (2015). *الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية* (ط.1). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

مقدادي، يوسف. (2003). *فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المُدركة لدى الأطفال المساء إليهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن

ممادي، شوقي. (2013). فاعلية برنامج إرشادي في خفض أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. *مجلة دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي*، (3)، 49-75.

موسى، رشاد، ورسلان، نجلاء، والفيشاوي، سومه. (2017). *اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد* (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

النجار، فاتن. (2012). *التوتر النفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

النويران، فرحان. (2012). *فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. الجامعة الأردنية، عمان.

هاشم، أميرة. (2007). أثر برنامج إرشادي وقائي في خفض سلوك العنف لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة*، *32* (1)، 53-87.

ياسين، محمد. (2010). الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي اضطرابات النطق. *مجلة دراسات الطفولة*، 13 (46)، 247-275.

يحيى، خولة. (2013). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية* (ط.7). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ثانياً: المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5.* Washington DC: American Psychiatric Publishing.

Barkley ،R. (2005). *Taking Charge Of ADHD.* New York: Guilford Publications.

Mohammad ،A. ،Dosst ،M. ،Khorrami ،A. ،Noorain ،N. (2015 ، Nov 11). Understanding intentionality in children with attention deficit hyperactivity disorder? *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders* ،1-6.

National Collaborating Center For Mental Health (2009). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder.* London: The British Psychological Society And The Royal College Of Psychiatrists.

Rief ،S. (2008). *The ADD/ADHD Check List a Practical Deference For Parents And Teachers (*2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.

Taylor ،J. (2006). *The Survival Guide For Kids With ADD Or ADHD.* United States Of America: Free Spirit.