الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم: العلوم الاجتماعية

الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية وصفية استكشافية مقارنة بين مشتتي الانتباه والعاديين

مـذكرة مـكملة لمتطلبات الحصول على شهادة المـاستـر في علوم التربية

تخصص إرشاد والتوجيه

إعداد الطالبة **إشراف**

قريشي هبة د. محمد رضا شنة

أعضاء لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
ليلى خنيش	استاذ محاضر أ	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
محمد رضا شنة	استاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
محمد السعيد قيسي	استاذ مساعد أ	عضو مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

السنة الجامعية:2019/2018

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين وبعد .....

انطلاقاً من قوله تعالى "ومن شكر فإنما يشكُر لنفسه" (النمل: آية 40)

واعترافاً بالفضل لأهله ...

نتقدم بخالص الشكر والتقدير لأستاذنا الدكتور محمد رضا شنة. على ما حظينا به من إشراف كريم وصبر جميل وتوجيه مفيد، ونصح سديد ....

فقد منحنا من علمه وتجاربه وسديد رأيه، ودقة ملاحظاته، ما جعل العصي سهلاً، والبعيد أقرب نوالاً .

ونتقدم بالشكر الجزيل إلى من قدم لنا يد العون في حقل الدراسة، لما ساعدونا به لإتمام رسالتنا وتطبيق أدوات الدراسة .

ونتقدم بالشكر لكل من ساهم برأي او نصيحة او مساعدة في هذه الدراسة فجزاء الله الجميع خير الجزاء .

< وآخر دعوانا أن الحمد رب العالمين >

هبه

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وما إذا كانت هناك فروق بين التلاميذ الأسوياء (العاديين) و مشتتي الانتباه في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وهل يختلف المتغير السابق ذكره باختلاف الجنس ، وقد شملت عينة الدراسة (100) تلميذ و تلميذة من تلاميذ متوسطة " الشهيد طير حسن "، اختيرت بطريقة غير عشوائية قصدية، وتم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن.

حيث جمع المعلومات من الميدان بالاعتماد على استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المعد من طرف الباحثة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع.

وتمت معالجة المعطيات المستمدة من الميدان بالاعتماد على الحزمة الاحصائية الاجتماعية (spss)، اختبار (ت)، ألفا كرونباخ.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتوسطة العاديين ومشتتي الانتباه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

The summary

This study aimed at inverstigating

The self_academic effeciency to students of middle school, and if there were differences betueen good students (wormals) and the distracted ons in the self_academic effeciency,and doesthe variable mentionedabove differ from from the difference of gender , and this sample of this study included one hundred (100) students of "El _shahid Tir Hassan " middle school dhich selected in a non_rondom dayshere the comparative exploratory approachwas used.In addition the collection of information from the fieeld with the prepared by theresearcher afther viewing the previous studies to the subjet

Moreover,data from the field were processed using social study pachage (spss) , test (T) , Alpha kronbach , this study reaches the following results:

-ther are significant statistical differences in the seff-academic effeciency of the mddle school 's students,the ordinary ones, distracted.

-ther are not significant statistical deferences in the academic effeciency of the midle school's ordinary students that attributed to gender variable.

- ther are not signficant statistical diferences in the self-academic effeciency of the middle school's distracted students that atrubatale to gender variable.

فهرس المحتويات

العنوان	صفحة
شكر والتقدير	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالإنجليزية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1. تحديد الاشكالية	05
2. فرضيات الدراسة	07
3. أهداف الدراسة	07
4. أهمية الدراسة	08
5. حدود الدراسة	08
6. ضبط مفاهيم الدراسة	09
7. الدراسات السابقة	09
الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية	
تمهيد	16
1. مفهوم الكفاءة الذاتية	17
2. نظرية الكفاءة الذاتية	18
3. مصادر الكفاءة الذاتية	20
4. أبعاد الكفاءة الذاتية	22
5. خصائص الكفاءة الذاتية	23
6. انواع الكفاءة الذاتية	25

7. محددات الكفاءة الذاتية	26
8. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية	27
خلاصة الفصل	29
الفصل الثالث: تشتت الانتباه	
تمهيد	31
1. تعريف الانتباه	32
2. اشكال الانتباه	32
3. تعريف اضطراب الانتباه(تشتت الانتباه)	32
4. نظريات المفسرة لاضطراب الانتباه	33
5. أعراض تشتت الانتباه	35
6. العوامل المشتتة للانتباه	36
7. أعراض التلميذ مشتت الانتباه	38
8. الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ مشتتي الانتباه	39
خلاصة الفصل	46
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	49
1. المنهج المتبع	50
2. الدراسة الاستطلاعية	50
1.2. عينة الدراسة الاستطلاعية	51
2.2. أداة جمع البيانات	51
3.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية	53
3. الدراسة الاساسية	55
1.3 عينة الدراسة الاساسية	55
2.3 الاساليب الاحصائية المستخدمة	56
خلاصة الفصل	57
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة	

تمهيد	59
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	60
2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	62
3. استنتاج عام	70
4. اقتراحات الدراسة	71
قائمة المصادر والمراجع	72
الملاحق	77

فهرس الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.	51
2	يوضح مفتاح التصحيح المعتمد لاستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.	52
3	يوضح العبارات قبل التعديل وبعد التعديل.	53
4	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.	54
5	يوضح حساب الثبات بطرقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية	55
6	يمثل نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية " التلاميذ العاديين	56
7	يوضح نسبة توزيع عينة مشتتي الانتباه	56
8	يوضح دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة) مشتتي الانتباه والعاديين	60
9	يوضح دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ مشتتي الانتباه حسب متغير الجنس	61
10	يوضح دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين حسب متغير الجنس	61

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الحتمية التبادلية	20
02	أبعاد الكفاءة الذاتية عند "باندورا"	23

مقدمة

مقدمة:

تعتبر المدرسة أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بوظيفة تربوية بعد الأسرة، حيث يقضي فيها التلميذ معظم وقته، فهي تكسبهم الخبرات والمعارف المختلفة وتهيؤهم للدراسة والعمل لاحقا، وكل هذا يكون عبر مراحل.

إذ تعتبر المرحلة المتوسطة أحد أهم المراحل التي يمر بها التلميذ في تعليمه، حيث يتم على أساسها تحديد قدرات التلميذ وتوجهاته المستقبلية، ويؤكد أساتذة في الطور أنها مرحلة جد حساسة في بناء الذات بالنسبة للتلميذ، وكيفية تعامل الأستاذ مع التلميذ في الطور المتوسط.

وعليه أصبحت المدرسة مطالبة بالاهتمام أكثر بالقدرات الذاتية للتلميذ وذلك بتنمية كفاءته الذاتية الأكاديمية من أجل الاستغلال الأمثل لطاقاته وقدراته التي يمتلكها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها وهو تكوين شخصية متكاملة الجوانب ومتكيفة مدرسياً، وهذا هدف يسعى إليه كل نظام تربوي.

ولكن في بعض الحالات يجد التلميذ بعض العقبات أو العراقيل التي من شأنها إعاقة المتعلم في العملية التعليمية، حيث يُظهر عدد كبير من الأطفال اضطرابات مختلفة للسلوك خاصة في بداية مرحلة التمدرس، فيلاحظ الأولياء على أطفالهم جملة من الأعراض أهمها: تشتت الانتباه، والحركة الزائدة، والاندفاعية فهم يقفزون هنا وهناك، ولا يستطيعون الجلوس بهدوء ولو لفترة بسيطة، وعادة ما تبدأ شكاوي الأولياء من تصرفات أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، كذلك المعلم من جهته يبدأ بملاحظة ضعف انتباه بعض تلاميذه فيبذل جهوداً كبيراً في محاولة لحثهم على متابعة الدروس، أو التركيز عند الشرح لجذب انتباههم، وغالباً ما تكون استشارة الأطباء فكرة تراود أذهان الأولياء عندما تتطابق ملاحظاتهم مع ملاحظات المدرسين. وهذا الدور السلبي الذي اكتساه التلميذ "مشتت الانتباه" في تعلمه وما ينجر عنه من آثار سلبية تمس المتعلم ذاته وتنعكس بالسلب على البيئة المحيطة به دفع بالباحثين إلى تكثيف الجهود من أجل إيجاد حلول فورية وجذرية للأخذ بيده ومساعدته على تخطي هذه الصعوبات وتفجير كل طاقاته.

ولتحقيق هذه الغايات جاءت الدراسة الحالية لتتناول البحث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين)، حيث تضمنت الدراسة

جانبين هما: الجانب النظري والجانب الميداني، مقسمة على خمسة فصول، بحيث يندرج ضمن الجانب النظري ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول وجاء بعنوان "**مشكلة الدراسة واعتباراتها**" ويتضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهدافها، أهميتها، بالإضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة، وحدودها وأخيراً الدراسات السابقة المعتمدة.

وفي الفصل الثاني بعنوان "**الكفاءة الذاتية الأكاديمية**" تضمن تمهيداً للكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومفهومها، والنظرية المفسرة للكفاءة الذاتية، مصادرها، أبعادها وأنواعها، خصائصها، محدداتها والعوامل المؤثرة فيها.

أما الفصل الثالث وهو بعنوان "**تشتت الانتباه**" حيث احتوى على تمهيداً لاضطراب تشتت الانتباه، والتعرف على الانتباه وأشكاله، والتطرق إلى مفهوم تشتت الانتباه، النظرية المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه، أعراضه، العوامل المشتتة للانتباه، وبعض سمات التلميذ مشتت الانتباه، وفي الأخير الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ مشتتي الانتباه.

أما الجانب التطبيقي فقد أدرج فيه فصلين، الأول تحت عنوان "**إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**" حيث احتوى على: منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية، أداة الدراسة، الخصائص السيكو مترية للأداة، كذلك الدراسة الأساسية، اجراءاتها، عينتها والأساليب الإحصائية المتبعة.

والفصل الأخير وهو بعنوان "**عرض ومناقشة نتائج الدراسة**" وتم فيه عرض نتائج الدراسة ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات، استنتاج عام، وضع اقتراحات وتوصيات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الاول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1. تحديد الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. اهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. ضبط مفاهيم الدراسة
6. حدود الدراسة
7. بعض الدراسات السابقة

1. تحديد الإشكالية :

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة تغييرات جذرية مست كل من المعلم والمتعلم على حد سواء وذلك لتحسين نوعية التعلم والارتقاء بالمنظومة التربوية لمواكبة التقدم والتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم في قطاع التربية. فلقد أصبح الاهتمام الكبير بالصحة النفسية للمتعلم باعتباره أحد العناصر الأساسية والمهمة في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظومة التربوية الحديثة. وبالتالي لم يعد ينحصر دور المدرسة على تلقين التلاميذ المعارف واعداد المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية، بل أصبحت تتجه نحو تحقيق أهداف أخرى للعملية التعليمية وهي تكوين شخصية متكاملة الجوانب للتلميذ، وعليه أصبحت المدرسة مطالبة بالاهتمام أكثر بالقدرات الذاتية للتلميذ وذلك من أجل تحقيق مستوى أفضل من التكيف. إن تحقيق التلميذ للتكيف قد يرتبط بعدة عوامل منها ما يتعلق بالبيئة المدرسية ومنها ما يتعلق بقدراته وكفاءاته الذاتية.(دبي، 2017، 5)

ويأتي ذلك من خلال بناء مفهوم ايجابي فيما يخص الكفاءة الذاتية بصفة عامة، وعلى وجه الخصوص الكفاءة الذاتية الأكاديمية لما لهذه الأخيرة من أهمية في العملية التعليمية، فلقد ظهر على يد " باندورا " (Bandura 1977) في نظريته المعرفية الاجتماعية التي قدمها تطويراً لنظريته عن التعلم الاجتماعي، وطبقا لما قدمه فإنه يرى" أن المعتقدات الذاتية لدى المتعلمين عن كفاءتهم تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي." ويرى باندورا (1986) أنَ الأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، كما بيَنت العديد من الدراسات أنَ زيادة الإحساس بالكفاءة الذاتية يؤدي إلى زيادة الجهد والمثابرة والصلابة، فضلا عن كون معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعتبر منبأ هام لنجاح التلاميذ وتمكنهم من القيام بمهامهم الأكاديمية.(العلوان، المحاسنة، 2011، 399)

ونظرا لأهمية المرحلة المتوسطة فإنه من الضروري الاهتمام بهذه المرحلة، لأن هناك العديد من المشكلات والاضطرابات وأنماط السلوك غير العادي التي تنتشر بين تلاميذها والتي من خلالها تعكس توافقهم مع الآخرين والتحصيل الأكاديمي، حيث أن من أهم

المشكلات الصعبة التي يعاني منها التلاميذ خاصة في الطور الابتدائي والمتوسط هي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث يكون التلميذ الذي يعاني من هذه الاضطرابات موضع شكوى في المدرسة والمنزل. (البشراوي، 2016، 518)

إذن تشتت الانتباه هو إحدى أكثر المشكلات السلوكية شيوعا وانتشارا بين الأطفال في مرحلة الطفولة، والذي قد يؤثر سلبا على حياتهم حيث ينتج عن هذا الاضطراب تصرفات غير لائقة تعيق السير الحسن للتلميذ في المدرسة مما ينعكس على أدائه الأكاديمي، لهذا تزايد اهتمام الكثير من الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس باضطراب تشتت الانتباه واتجهت العديد من الدراسات النفسية والطبية إلى وضع العلامات الواضحة لهذا الاضطراب، حيث أن من العلماء من أرجع سبب هذا الاضطراب إلى إصابة عضوية في الدماغ "ستراوس ولينين " (1947)، ومنهم من أرجعه إلى عوامل فيزيولوجية ومنهم من أرجعه إلى أسباب نفسية بالدرجة الأولى " موريس برجر" (1991).

وفي هذا السياق توصلت دراسة "بريور وآخرون " 1987 إلى أن التلاميذ الذين لديهم اضطرابات في الانتباه يتميزون بخصائص عن غيرهم في الفصل الدراسي حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطى لهم وعدم القدرة على إنهائها ويعانون من التشتت والاندفاعية ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي.

(لتيم، 2016، 09)

ونظرا لأهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتلاميذ سواء مشتتي الانتباه أو العاديين، ومن ثم فإن تمتع التلميذ بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية دليل واضح على سلامة العملية التربوية، في حين تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يشير إلى حاجة التلاميذ إلى ضرورة تدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم لأن انخفاضه يجعلهم معرضين للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي.

(كرماش، 2016، 527)

انطلاقاً مما تم عرضه يتبادر إلى ذهن الباحث بعض الغموض بين السمات والخصائص التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للتلميذ خاصة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية الاكاديمية، وتشتت الانتباه كاضطراب هل يؤثر بشكل كبير على محددات الأداء الأكاديمي مثل التركيز، الدافعية، المثابرة، مستوى التحصيل، وانطلاقاً من عرض هذه الأفكار جاءت هذه الدراسة لتجيب على التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين) ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس ؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس ؟

2. الفرضيات الإجرائية للدراسة :

1.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين).

2.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

3.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس.

3. أهداف الدراسة :

- معرفة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه والعاديين.
- معرفة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه والعاديين.
- معرفة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

– معرفة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس.

4. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في حد ذاته ومن نوع المشكلة المطروحة للبحث، وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية:

– تناولها لأحد قطبي العملية التعليمية التعلمية وهو التلميذ، الذي يعتبر حجر الزاوية ومحور

– العملية التعليمية التعلمية.

– تناولها لفئة عمرية هامة وهي تلاميذ المرحلة المتوسطة، باعتبار المراهقة مرحلة حساسة تتميز بحدوث تغيرات جسمية ونفسية وانفعالية وعقلية تؤثر على سلوكات التلميذ، وهذا قد يؤثر على مساره الدراسي والنجاح فيه.

– تسلط الضوء على مفهوم يعتبر من أهم مفاهيم علم النفس الحديث وهو الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

لما لهذا الموضوع من أثر في تفعيل لدور وأهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية وفي انجاح وتحقيق الأهداف والصحة النفسية للتلميذ، والتي تعتبر مطلباً لإنجاح العملية التعليمية.

5. حدود الدراسة:

1.5. الحدود المكانية :متوسطة الشهيد طير حسن.

2.5. الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة المتوسطة.

3.5. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفترة من 2019/02/27 إلى 2019/03/15.

6. ضبط مفاهيم الدراسة.

1.6. الضبط الاجرائي:

1.1.6. الكفاءة الذاتية الأكاديمية :

مدى قدرة التلميذ وثقته في قدراته على تنظيم النشاطات المرغوبة وتنفيذها لتحقيق مستوى عال من الأداء داخل الصفوف الدراسية ويعبر عنه من خلال استجابات التلاميذ على فقرات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة والمكيف لهذا الغرض.

2.1.6. تشتت الانتباه:

وهو ضعف قدرة التلميذ على تركيز الانتباه إلى المثيرات، وكثرة النسيان، والانتقال من نشاط إلى آخر، والانشغال بموضوعات متعددة وصعوبة التفكير داخل الصف الدراسي.

2.6. الضبط الاصطلاحي:

- **المرحلة المتوسطة:**

تأتي المرحلة المتوسطة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد الحصول على شهادة التعليم الابتدائي.

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات العربية:

1.1.7. دراسة "باندورا ووود" (1989) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز والقدرة على اتخاذ القرارات المعقدة والكفاءة الذاتية المدركة بين الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من (73) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا، ولقد أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية المرتفعة قد حسنت من القدرة على اتخاذ القرارات المعقدة والإنجاز، وفي المقابل فإن الكفاءة الذاتية المنخفضة أدت إلى تدني القدرة على اتخاذ القرارات المعقدة والإنجاز، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذاتية بين الجنسين ولصالح الذكور.

(سلامة، 2006، 32)

1.1.7. دراسة غارديني" (2001) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو التحصيل، وتكونت العينة من (44) طالبا وطالبة من الموهوبين، ولقد أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق في التحصيل بين مجموعات التعلم التعاوني ذات الجنس المختلط، وبين المجموعات ذات الجنس الواحد، إلا أن الفروق في الكفاءة الذاتية بين الجنسين ظهرت في الاتجاهات نحو المواقف التعليمية التنافسية ولصالح الذكور) .
(سلامة، 2006، 34)

3.1.7. دراسة " الخشرمي" (2005):

تطرقت إلى بحث" فعالية طريقة العد في تخفيض الأعراض المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه "، وقد تكونت عينتها من أسر الاطفال الذين يعانون من اضطراب الحركة وتشتت الانتباه، وتضمن تطبيق البرنامج تدريب الأسر من خلال عدد من الجلسات المصممة خصيصا لهذا الهدف، وصممت الباحثة استمارة لجمع معلومات عن سلوك الطفل، وكيفية التعامل الوالدين معه، وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى تحسن أداء الأطفال، وسلوكياتهم باستخدام طريقة العد إضافة إلى رضا الأهل، والمعلمين عن أدائهم مع الأطفال. (لحمري، 2015، 12)

4.1.7. دراسة " عفاشة " (2008):

نصت حول" فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي " فتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذة تتراوح أعمارهن بين 10–12 سنة، أثبتت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى التحصيلي للفصل الثاني مقارنة بالفصل الأول.

5.1.7. دراسة "الرشيدي " (2009) :

حيث بحث في الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (109) طالب وطالبة، من طلاب الصف السادس متوسط، موزعين على النحو التالي (59 فرداً) من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط (25 من الإناث و34 من الذكور)، و(52 فرداً) من العاديين (21 من الإناث و31 من الذكور)، تم استخدام اختبار الذكاء غير اللغوي إعداد "كامل مرسي" (1998)، والمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لمقاييس التقدير الشخصية لصعوبات التعلم إعداد "فتحي زيات"، ومقياس الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد الباحث، ولقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين لصالح الطلبة العاديين. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين الإناث والذكور.(بوقفة، 2012، 12)

6.1.7. دراسة " بوقفة إيمان " (2013) :

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين " الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء"، وتكونت عينة الدراسة من (201) مراهق من تلاميذ المستوى الثانية والثالثة والرابعة متوسط، والسنة أولى ثانوي بكل من ولاية باتنة وجيجل، وطبق عليهم مقياسي " الكفاءة الذاتية الأكاديمية " واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ".وقد أشارت النتائج إلى:

– وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده.

7.1.7. دراسة " لحمري يمينة " (2015):

هدفت إلى التقصي حول" مدى فعالية برنامج علاجي سلوكي في الخفض من حدة اضطراب فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بتطبيق الدراسة على عينة قوامها (30) تلميذ، بالاعتماد على مقياس النشاط الحركي الزائد وقصور الانتباه وقد أسفرت النتائج إلى:

- أن البرنامج العلاجي السلوكي أثبت فعاليته في خفض مستوى اضطراب فرط النشاط الحركي المصحوب بقصور الانتباه والعدوانية كما ساهم في تحسين مستواه الدراسي.

8.1.7. دراسة "حنان ضاهر" (2016) :

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على" العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي"، إذ تكونت عينة الدراسة من (527) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي مدارس مدينة دمشق الرسمية، استخدمت الباحثة مقياسي" الكفاءة الذاتية "و" التحصيل الدراسي". وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

– وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية وأدائهم على التحصيل الدراسي في الامتحانات النهائية للعام الدراسي (2013–2014).

9.1.7. دراسة " العلي وعبد المطلب" (2016):

هدفت إلى التعرف على" علاقة الكفاءة الذاتية بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت "،و تكونت عينة الدراسة من (116) طالبا وطالبة من طلب المرحلة الثانوية العامة، تم استخدام مقياسي" الكفاءة الذاتية "، "القيم "، ومقياس" التحصيل الدراسي". وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والقيمة العلمية.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين منخفضي الكفاءة الذاتية ومرتفعيها في التحصيل الدراسي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في درجاتهم على اختبارات التحصيل الدراسي.

10.1.7. دراسة " البشراوي " (2016) :

استهدفت الدراسة التعرَف على" فاعلية برنامج تربوي لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، وقد بلغت العينة (12) تلميذا من مدرسة الخليج العربي للبنين، ببناء مقياس قصور الانتباه، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

– بناء مقياس قصور الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– بناء برنامج تربوي لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– التعرَف على قصور مستوى الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

11.1.7. دراسة " نصيرة دبي "(2017):

هدفت إلى الكشف عن " العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "، وقد شملت عينة الدراسة من (93) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثانية ثانوي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس " الكفاءة الذاتية " و" التكيف المدرسي ". وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

أجمعت الدراسات السابقة على وجود علاقة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي منها دراسة "**حنان ضاهر**" **(2016)**، " **نصيرة دبي**" **(2017)** وهذا ما يؤكد أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية، فإن زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية يؤدي بدوره إلى زيادة التحصيل الدراسي.

أيضاً بينت دراسة **(العلي وعبد المطلب 2016)** أنه توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح مرتفعي التحصيل، وذلك بغض النظر عن سبب انخفاض التحصيل. واتفقوا في نوع العينة (طلبة الثانوي)، غير أن دراسة "**حنان ضاهر**" كان عدد العينة أكبر مما يزيد من مصداقية العينة. كما أشارت كل من دراسة "**باندورا وود**" **(1989)** و"**غارديو**" **(2001)** إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية بين الجنسين ولصالح الذكور. لكن اختلفوا في عدد العينة حيث كان عدد عينة دراسة "**باندورا**" أكبر .

أما دراسة " **بوقفة إيمان**" **(2013)** ،"**الرشيدي**" **(2009)** أجمعت على وجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الانتباه والتعلم في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين. أي أن التلميذ الذي لا يعاني من صعوبة في الانتباه أو التعلم يكون أكثر إدراكاً لكفاءته الذاتية. كذلك اتفقوا في نوع العينة (تلاميذ المرحلة المتوسطة)

أما فيما يخص دراسة "**الخشرمي، عفاشة، لحمري، البشراوي**" فقد تضاربت نتائج هذه الدراسات حول فاعلية بناء برامج إرشادية، تربوية وسلوكية لخفض مستوى اضطراب تشتت

الانتباه، حيث يساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، فكلما زاد تشتت الانتباه انخفض مستوى التحصي الدراسي.

اختلفت عينات الدراسة السابقة باختلاف مجتمعها، فمنها من اشتملت عينات من أسر الأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه مثل دراسة "**الخشرمي**" ، وتلاميذ كدراسة "**عفاشة**" .

وفي حدود امكانات الباحثة لا توجد دراسات تطرقت إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ مشتتي الانتباه والعاديين، ولهذا جاءت هذ الدراسة تدرس هذا الموضوع ومن هذه الزاوية استكمالا للدراسة التي تطرَقت إلى موضوع" الكفاءة الذاتية الأكاديمية ".

الـفصل الـثاني

الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تمهيد

1. تعريف الكفاءة الذاتية.
2. نظرية الكفاءة الذاتية.
3. مصادر الكفاءة الذاتية.
4. أبعاد الكفاءة الذاتية.
5. خصائص الكفاءة الذاتية.
6. أنواع الكفاءة الذاتية.
7. محددات الكفاءة الذاتية.
8. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية أحد موجهات سلوك الفرد من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي جاءت امتدادا لنظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها العالم الأمريكي "ألبرت باندورا "، وهي من مفاهيم علم النفس الحديث، حيث حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين لما له من أهمية في تفسير سلوك الفرد وتوجيهه إلى حل مشكلاته.

وللتعرف أكثر عن هذا المفهوم، سنحاول من خلال هذا الفصل التعريف بهذا المفهوم ومصادره وأبعاده والتعرف على أنواعه وخصائصه ونظريته وغيرها من العناصر المتعلقة بهذا المفهوم.

1. تعريف الكفاءة الذاتية:

يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

– وهي ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكاناته تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا أو معياريا لقدراته، وأفكاره ومشاعره وأفعاله، وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات، يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية.(الزيات، 2001، 501)

– كما عرَفها " الزيات" بأنها مجموعة متمايزة من المعتقدات أو المدركات المترابطة أو المتداخلة لنتائج المجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير والدافعية والحالات الانفعالية والفسيولوجية. (دغيش، 2017، 18)

– وتعرف أيضا بأنها درجة اعتقاد الفرد بامتلاكه القدرة على أداء العمل بشكل جيد داخل الصفوف الدراسية.(جديد، 2015، 79)

– ويرى "باندورا" (1986) أنَ الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي التوقعات التي يحملها الأفراد عن قدراتهم على أداء مهام محدَدة، ولذا تعدُ المتحكم الرئيسي الذي يرتبط بمعتقدات الفرد التي تحدَد القدرة المتطلبة لعمل ما في وقت ما، ومن ثم فهي تجعل الأفراد يقبلون على عمل ما أو لا يقبلون، أو يحاولون أداء مهام معينة أو لا يؤدونها. (منتصر، سيد، 2011، 418)

من خلال التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية الأكاديمية يتبين لنا بأنها تتفق على أن الأفراد يثقون فيما لديهم من قدرات تمكنهم من النجاح في حل مشكلاتهم ومواجهتها، وذلك اعتمادا على ما اكتسبوه من خبرات سابقة تساعدهم في التنبؤ بقدرتهم على النجاح في المواقف الجديدة.

وترى الطالبة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي معتقدات التلاميذ حول قدراتهم وامتلاكهم للمهارات الضرورية لإنجاز المهام الأكاديمية بنجاح.

2. نظرية الكفاءة الذاتية

يشير" باندورا " في كتابه " أسس التفكير والأداء، النظرية المعرفية الاجتماعية" بأن نظرية الكفاءة الذاتية اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

- يملك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقَدة وتجارب الآخرين.
- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معيَن، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر على السلوك كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءً على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفعهم ويرشد السلوك.(بوقفة، 2013، 32)

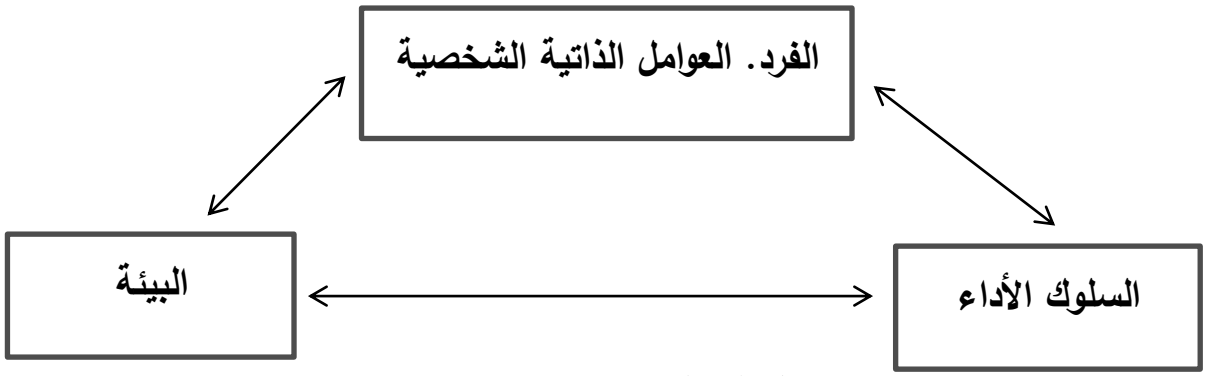
- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلَم عن طريق الملاحظة يقلَل بشكل كبير عن الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.
- إن كل من القدرات السابقة (القدرة على الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلَم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية –

العصبية المعقدة حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا لأحداث البيئة ،ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية.

ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية، وبالرغم من أنَ هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلاَ أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنَها ذات قوة متكافئة، وتهمتم نظرية فعالية الذات بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلَق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، ويرى " باندورا " أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات.

وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفعالية الذاتية القدرات الخلاَقة والاختيار والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية. (بوقفة، 2013، 33)



شكل (01): نموذج الحتمية التبادلية

ومن خلال هذه النظرية نرى أن الأشخاص بإمكانهم التفاعل وإعطاء نتائج مرغوبة من خلال التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم ،هذا يعني أن كل فرد يملك نظاما خاصا به يسمى بالتنظيم الذاتي يجعله قادرا على ضبط طريقة تعامله وتفكيره.

وأن الكفاءة الذاتية من أهم المفاهيم التي قدمها " باندورا " في نظريته الاجتماعية المعرفية في التعلم، إذ يرى أن اعتقادات الفرد حول القدرات والمهارات التي يمتلكها تساهم في بناء تقويماته عن فعاليته الذاتية وتحقيق النتائج الإيجابية.

3. مصادر الكفاءة الذاتية

1.3. الإنجازات الأدائية:

ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الشخص، حيث يذكر" **باندورا"** أن هذا المصدر له تأثير خاص، لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يسمو بتوقعات الكفاءة وبينما الإخفاق المتكرر يخفضها، وبعد أن يتم تحقيق الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال النجاحات المتكررة، فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة يتناقص، لأن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن أن ترتفع لدافعية الذاتية، ويمكن لكفاءة الذات أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لانعدام الكفاءة الذاتية.(قريشي،2011، 104)

2.3. الخبرات البديلة:

ويطلق عليها أيضا التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، ويقصد بها أن المصدر يشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فالطالب الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة.

وهذا المصدر من المعلومات بالرغم من أنه أضعف من الخبرات المباشرة، إلا أن له أهمية وذلك عندما يكون الفرد غير واثق من قدراته، أو خبرات السابقة محدودة.

3.3. الإقناع اللفظي :

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين في بيئة التعلم الاجتماعية (المعلمون والآباء والأقران)، حيث يمكن إقناع المتعلم لفظيا عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخليا، ويأخذ شكل ما يطلق عليه الحديث الإيجابي مع الذات.

وبالرغم من أن هذا المصدر ضعيف لمعلومات معتقدات الفرد عن كفاءة ذاته، إلا أنه يمكن أن يلعب دورا هاما في تنمية معتقدات كفاءة الذات لدى الفرد، ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فاعلية التغذية الراجعة. (دبي،2017، 24)

4.3. الاستثارة الانفعالية:

يؤدي الانفعال الشديد إلى خفض مستوى الأداء وذلك ألن معظم الناس يتعلمون أن يحكموا على قدراتهم على القيام بعمل ما في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالأفراد الذين يخافون خوفا شديدا أو يقلقون قلقا حادا يغلب أن تكون توقعات الكفاءة الذاتية لديهم منخفضة ويذكر "عبد الحميد جابر" في هذا الصدد أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالذين يخافون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً، يغلب أن تكون كفاءتهم منخفضة وأن معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات وهي :

أ. **مستوى الاستثارة:** فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

ب. **الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية:** فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع كفاءة الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الكفاءة.

ج. **طبيعة العمل:** إن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة.(نصيرة ،2017، 25)

ومن خلال ما سبق ذكره فإن مصادر الكفاءة الذاتية (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة الفسيولوجية) يستخدمها الفرد في الحكم على مستوى الكفاءة لديه، فكلما كان الفرد يثق في هذه المصادر، كلما زاد التغيير في إدراكه لذاته كإنسان قادر على السيطرة في حل مشاكله.

4. أبعاد الكفاءة الذاتية

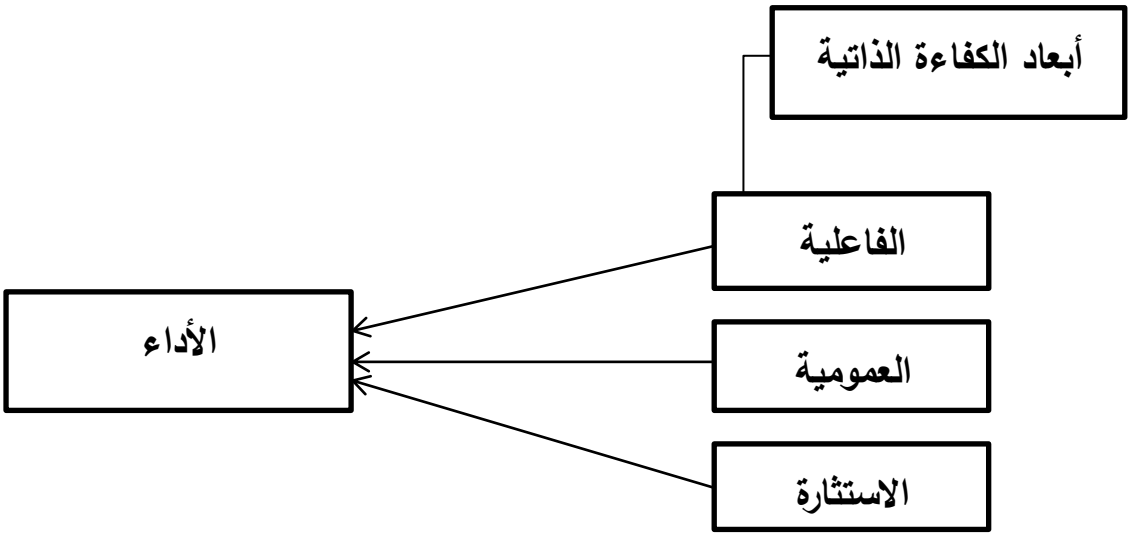
لقد أشار" باندورا" (1986) Bandura، إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية هي:

- **الفاعلية(Magnitude)** :والتي تعني مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف ذلك المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف. (عطاف، 2012، 620)
- **العمومية(Genrality)**: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عنونتها فمنها يكون محدداً لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك.

(رفقة،2010، 139)

- **القوة (Strength)**: ويذكر" باندروا" ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرات الفرد السابقة ومدى ملاءمتها للموقف، ويقصد بها" باندورا" الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من مشاعر الإحباط، ويرجع ذلك إلى التفاوت بين الأفراد في الفاعلية الذاتية، فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة العقبات، أما الفرد الذي يمتلك توقعات منخفضة عن الفاعلية الذاتية، يكو ن أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، فيعجز عن المواجهة والتصدي للعقبات، ويقصد بسمة القوة أيضا الثبات حتى عند وجود خبرات متناقضة، فتوقعات الكفاءة

الذاتية القوية تظل أكثر قدرة على المقاومة، ويؤكد "باندورا " في هذا الصدد أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بالنجاح. (شلبي، 2017، 18)



شكل (02): أبعاد الكفاءة الذاتية عند "باندورا".

إن الأبعاد المكونة لفعالية الذات تلعب الدور الرئيسي في مستوى الأداء المهني للفرد وأنها تعد منبئا قويا بأداء الفرد خلال المهام المختلفة، وأن مستوى الفعالية العامة للذات لدى الفرد يتحدد في ضوء الثقة بالذات، والضبط الذاتي، المثابرة.

5. خصائص الكفاءة الذاتية:

هناك خصائص عامة للكفاءة الذاتية وخصائص عامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية وخصائص عامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية، وهذه الخصائص هي:

1.5. الخصائص العامة للكفاءة الذاتية:

- ثقة الفرد بنفسه في النجاح لأداء عمل ما.
- وجود قدر كاف من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية أو جسمية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف المختلفة.

- الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات الشخصية.
- ترتبط بالتوقع والتنبؤ.
- ليست مجر إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوبة فيها، وامكاناته ومشاعره.
- هي مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد.
- تتحدد بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد ومدى مثابرة الفرد.

2.5. الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية :

يذكر" باندورا "(1977) أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع.
- يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- يتصدون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة.
- يملكون طاقة عالية.
- عندهم مستوى طموح عال، فهم يسطرون أهدافا صعبة وال يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتفاءلون في الأمور كلها.
- يخططون للمستقبل. (دبي، 2016، 28- 29)

3.5. الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية:

هناك سمات يتميز بها ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين ال يثقون في قدراتهم وتتمثل فيما يلي:

- يخجلون من المهام الصعبة.

- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضوا من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا الاكتئاب.(دبي، 2016، 30)

6. أنواع الكفاءة الذاتية

أشارت الدراسات النفسية الى اكثر من نوع واحد من الكفاية الذاتية، وذلك بسبب اشتراكها مع العديد من المجالات النفسية والاجتماعية والمعرفية، ومنها:

1.6. كفاءة الذات العامة :Collective Self – efficacy

تتمثل بإدراك الطالب لكفاءته وسيطرته على المجالات الدراسية المختلفة، وتركز كفاية الذات على مهارات الطالب التي يتحدى من خلالها الصعاب المختلفة.

2.6. الكفاءة الجماعية: Collective efficacy

ما يؤمن به الأفراد حول قدراتهم بأداء المهمات والواجبات الجماعية، ويشير "باندورا" إلى أن الأفراد يعيشون معا وانهم غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب جهود جماعية مشتركة والمساندة في حداث أي تغيير فعال. (عدنان، 2018، 20)

3.6. كفاءة الذات الخاصة: Specific – Self efficacy

أحكام خاصة ترتبط بقدرة الفرد على انجاز واجبات محددة في نشاط معين مثل)الرياضيات، الأشكال الهندسية – التبادل أو في اللغة العربية، الإعراب – التعبير).

4.6. كفاءة الذات الأكاديميةAcademic Self – efficacy :

إدراك الطالب لقدرته على انجاز المهام التعليمية، بمستويات مرغوب فيها "أي أنها

تعني قدرة الطالب الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي.

(عدنان، 2018، 20)

7. محددات الكفاءة الذاتية:

يعتقد " باندورا " أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل تعد محددات لها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد تتمثل فيما يأتي:

1.7. اختيار الأنشطة (Choice) :

يختار الإنسان النشاط الذي يؤديه بنجاح لأنَ النجاح يدفع إلى كفاءة ذاتية أعلى، ويتجنب النشاط الذي يقود إلى الفشل أو أي احتمال إلى الفشل ويختار الطلبة الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

2.7. المثابرة والجهد(Effore &Persistence):

أن الفرد مهما واجه من صعوبات ولديه كفاءة ذاتية لأن يبذل مثابرة عالية لإزاحة المعيقات والصعوبات للوصول إلى تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، تنتج جهدا مثابرا يؤدي إلى تخطي تلك الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه.

3.7. الإنجاز والتعلم (Learning & Achievement):

أن الفرد الذي يطور كفاءة ذاتية عالية ويدركها فإن ذلك يساعد على تحقيق درجات تعلم أعلى وكذلك درجه عالية من الإنجاز، أن فكرة الفرد هذه تساعده على توليد قدرات فعليه ذاتية ملبية لتحقيق التعلم والإنجاز. (كرماش، 2016، 531)

4.7. التفكير واتخاذ القرار (Thinking &Decision Making):

أن الأفراد الذين لديهم أيمان بفاعليتهم في حل المشاكل، يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند انجاز المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شك وعدم ثقة بكفاءتهم الذاتية عند حل المشاكل يكون نمط تفكيرهم سطحيا، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشاكل وتدني تفكيرهم عند أداء العمل.

5.7. ردود الفعل العاطفية (Reactions Emotional):

أن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع تحديات المهمة او النشاط بأداء حماسي ومتفائل، وبالمقابل فان الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الكفاءة الذاتية يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهمات أو الأنشطة. والكفاءة الذاتية الأكاديمية تقاس عن طريق تقديم فقرات لفظية في قائمة أو مقياس يستجيب لها المفحوص عن طريق التقرير الذاتي. (كرماش، 2016، 531)

ومن خلال ما سبق ذكره تعد محددات الكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل لها تأثيرات فعّالة على دافعية السلوك لدى الفرد.

8. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية إلى ثلاث مجموعات هي:

1.8. التأثيرات الشخصية:

لقد أشار " زيمرمان " (1989) إلى أنَ إدراكات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية:

1.1.8. المعرفة المكتسبة: ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

2.1.8. عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

3.1.8. الأهداف: إنَ الطلاب الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون الضبط مرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات، وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

4.1.8. المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية. (بوقفة، 2012،43)

2.8. التأثيرات السلوكية:

وتشمل ثلاث مراحل " باندورا " (1977) وهي:

1.2.8. ملاحظة الذات: إذ أنَ ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

2.2.8. الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوبة تحقيقها وهذا يعتمد على فعالية الذات وتركيب الهدف

3.2.8. رد فعل الذات: والذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعلميَة النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عمَا يرفع من استراتيجياتهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

3.8. التأثيرات البيئية:

لقد أكَد " باندورا " على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لكفاءة ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية. (بوقفة، 43،2012)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يمكن أن نستخلص أن الكفاءة الذاتية متعلقة بمعتقدات الأفراد حول قدراتهم وثقتهم بها على القيام بسلوكات معينة، فعندما يثق الفرد في كفاءته الذاتية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازا وتقديرا لذاته وثقة بنفسه، فعندما تتوفر قناعة لدى الفرد أو التلميذ أنه سينجح في تنفيذ السلوك المناسب لتحقيق النتائج المرغوب فيها، ويقتنع بأن نتائج ذلك السلوك سيرجع عليه بفائدة كبيرة، فسوف تكون كفاءته الذاتية مرتفعة وتؤدي به إلى تحقيق النجاح والتفوق.

الفصل الثالث

تشتت الانتباه

تمهيد

1. تعريف الانتباه
2. أشكال الانتباه
3. تعريف اضطراب الانتباه (تشتت الانتباه)
4. النظريات المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه
5. أعراض تشتت الانتباه
6. العوامل المشتتة للانتباه
7. الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ مضطربي الانتباه متشتتي الانتباه

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد اضطراب تشتت الانتباه من بين الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ولعلها أكثر انتشارا، فمنذ بداية القرن العشرين سجل هذا الاضطراب اهتماما طبيا كبيرا لما له من تأثيرات على الطفل من الناحية المعرفية والسلوكية والعلائقية والاجتماعية .يشكل هذا الاضطراب مصدرا أساسيا لضيق وتوتر وإزعاج الأفراد المحيطين بالطفل من اولياء ومعلمين وغير ذلك. ومما لاشك فيه أنّ سلوك هذا الطفل ومستوى نشاطه قد يؤثر على استجابات الوالدين والمعلمين والقائمين على رعايته، وعلى أسلوب معاملتهم له، مما يؤثر بالتالي على نموه ومستقبله التعليمي والاجتماعي فيما بعد .من أجل التعرف على هذا الاضطراب أكثر سيتم في هذا الفصل التعرض لمفهوم الانتباه بصفة عامة مع ذكر أنواعه، وأيضا التعرض لمختلف التعاريف التي عرفت هذا الاضطراب، مع ذكر أعراضه والأسباب التي تؤدي إلى الإصابة به، وذكر سمات التلميذ المصاب به وكيفية تدريسه.

1. تعريف الانتباه :

يعتبر الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تلعب دورا هاما في النمو المعرفي لدى الفرد حيث انه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحيحة بما يحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به.

(سيد، بدر، 1999، 15)

يعرفه حلمي المليجي(1980) بأنه استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية، أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته، أو أدائه أو التفكير فيه.

(سعدات، 2006، 11)

2. أشكال الانتباه :

ولقد أشار بورن، وزملائه (1979) إلى أن علماء النفس المعرفي قد بينو أن الانتباه يوجد في عدة أشكال كما يلي:

الشكل الأول: فهو الذي يكون فيه الانتباه موزعاً بين عدد من المنبهات.

الشكل الثاني: يتعلق بعملية توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال وعي الفرد، وهذه العملية الأخيرة تسمى انتقاء الانتباه.

الشكل الثالث: يتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظاً جداً، وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص.

(يوبي، 2015، 65)

وبعد أن بسطنا مفهوم الانتباه سيكون بإمكاننا فهم اضطراب الانتباه (تشتت الانتباه) أحسن فهم وهنا ندرج بعض التعاريف التي قدمها الباحثون والعلماء حول اضطراب تشتت الانتباه.

3. تعريف اضطراب الانتباه (تشتت الانتباه):

- **يعرف باركلي (1990) تشتت الانتباه:** بأنه اضطراب في منع الاستجابة للوظائف التنفيذية، وقد يؤدي إلى قصور في تنظيم الذات، وعجز في القدرة على تنظيم السلوك اتجاه الأهداف الحاضرة والمستقبلية، مع عدم ملائمة السلوك بيئياً. (محمدي، 2011، 26)

يعرفه الدسوقي (2006): بأنه شرود الذهن وتجنب أداء المهام التي تتطلب الانتباه لمدى زمني طويل، إلى جانب السلوكيات التي تتمثل بالإهمال والنسيان عند أداء الأنشطة اليومية وفقدان الممتلكات في أغلب الأحيان وعدم القدرة على إتباع التعليمات، وصعوبة في تنظيم أو أداء المهام". (يوبي، 2014، 69)

عرفه القحطاني (2005): بأنه يصعب على الطفل تركيز انتباهه على منبه معين وتجاهل ما يحدث حوله في البيئة المحيطة به، ولذللك نجده دائماً يحول انتباهه تجاه الحركة التي تقع في مجال إدراكه لكي يكتشف ما حوله. (البشراوي، 2016، 523)

- **عرفته الباحثة د. ليلى يوسف كريم المرسومي:** بأنه" ضعف القدرة على تركيز الانتباه إلى المثيرات، وكثرة النسيان، والانتقال من نشاط إلى آخر، والانشغال بموضوعات متعددة وصعوبة التفكير". (المرسومي، 2011، 26)

ومنه نستخلص أن تشتت الانتباه هو عدم القدرة على الانتباه بشكل مستمر، أو عدم القدرة على التركيز على مثير معين موجود في البيئة عند عزل المثيرات الأخرى، حيث يشعر الطفل بأنه يصارع للاحتفاظ بانتباهه وتركيزه مع عدم قدرته على ذلك. وبالتالي يتجنب أي مهمة تتطلب الانتباه.

ويعتبر تشتت الانتباه من أهم المعوقات لتفاعل الطفل مع البيئة المحيطة، مما يؤثر على حياته العلمية والمدرسية والاجتماعية.

4. النظريات المفسرة لاضطراب تشتت الانتباه:

1.4. نموذج بوسنر للانتباه الطبيعي:

يحدد نموذج " بوسنر" 1994 (03) مكونات للانتباه أطلق عليها شبكات الانتباه هي:

- شبكة المعالجة/ التحكم التنفيذي.
- شبكة الإنذار.
- شبكة التوجه / التحرك

وتعد شبكة المعالجة / التحكم التنفيذي هي أول شبكة والمسؤولة عن اكتشاف المثيرات وتضمينها إلى وعي شعوري، وفي داخل المخ يفترض أن تلك الشبكة تقع في منتصف المنطقة الأمامية من المخ والأجزاء القاعدية منه، في حين تقوم شبكة الإنذار بتهيئة الخلايا

العصبية المخية للاستجابة لتلك المثيرات التي تم اكتشافها والتعرف عليها على شبكة التحكم التنفيذي، وتقع تلك الشبكة في المنطقة الجانبية للأجزاء الأمامية للمخ.

كما تقوم شبكة التوجيه/التحرك بتوجيه الانتباه للمثير الجديد والفصل بين المثيرات وتقع تلك الشبكة في الفص الأوسط من المخ.

وقد قام " Posner" و" Berger "(2000) بدراسة على عينة من الأطفال ذوي فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه في ضوء نموذجPosner وتوصلت تلك الدراسة إلى أن اضطرابات تشتت الانتباه المصحوبة بفرط الحركة تعود إلى اضطراب وخلل في الدور الذي تقوم به تلك الشبكات الثلاث للجهاز العصبي المركزي بالمخ والحبل الشوكي.

2.4 نموذج باركلي :

يعرف ذلك النموذج بنموذج " باركلي" للمنع (1997) وهو نموذج قائم على نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت اضطرابات الانتباه المصحوبة بفرط الحركة مثل دراسة " باركلي" (1997) وهو يقوم على مسلمة أساسية مؤداها " أن اضطراب فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه إنما يرتبط في الوظائف التنفيذية "، ويشير مصطلح الوظيفة التنفيذية إلى مجموعة من الوظائف العليا التي تهدف تنظيم السلوك وتوجيه نحو الهدف، وتتضمن تلك الوظيفة مجموعة من العمليات المساعدة مثل: الذاكرة العاملة، المرونة المعرفية، اليقظة، التخطيط والتنظيم.

ويرى ذلك النموذج أن مصطلح اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إنما يرتبط باضطراب نمائي في الوظائف التي تقوم بها العمليات السابقة، ويظهر ذلك بوضوح في عدم القدرة على ضبط النفس وللسيطرة عليها.

3.4 نموذج سيرجينت:

بينما يركز نموذج" باركلي" على المنع، فإن نموذج " سيرجينت" (1999) ينظر إلى مشكلات الانتباه من منظور معرفي، لذا فيمكن أن يطلق على هذا النموذج بالنموذج المعرفي النشط ويقوم هذا النموذج على مسلمة أساسية مؤداها أنه تكمن اضطرابات فرط الحركة / تشتت الانتباه إلى اختلال في القشرة اللحائية بالمخ المسؤولة عن الشعور بالإثارة، من الشرح يعني أن سبب وجود تشتت الانتباه وفرط الحركة راجع من الدرجة الأولى إلى وجود خلل في القشرة اللحائية بالمخ المسؤولة عن الشعور بالإثارة وما يصاحب ذلك الاضطراب من نقص في الجهد المبذول والنشاط المعرفي. (يوبي، 2015، 75)

ويعرف الجهد في هذا النموذج على أنه: " الطاقة اللازمة لتلبية وتحقيق متطلبات المهام المختلفة التي يتفاعل معها الفرد" وأن حدوث اضطراب في تلك الطاقة إنما يقود إلى مشكلات ثانوية في السلوك، ويظهر مصاحبا للأفراد ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. (يوبي، 2015، 76)

ومنه نستخلص أن النماذج الثلاث تختلف في أسباب اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة، فنموذج "بوسنر" توصل في دراسته إلى أن أسباب هذا الاضطراب تعود إلى اضطراب وخلل في الدور الذي تقوم به تلك الشبكات الثلاث للجهاز العصبي المركزي بالمخ والحبل الشوكي، بينما نموذج "باركلي" يرى أن مصطلح فرط الحركة وتشتت الانتباه يرتبط باضطراب نمائي في الوظائف التي تقوم بها العمليات السابقة، حيث أن مشتت الانتباه يظهر لديه عدم القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها، وبالنسبة لنموذج "سيرجينت" أشار إلى أن سبب اضطراب تشتت الانتباه راجع من الدرجة الأولى إلى وجود خلل في القشرة اللحائية بالمخ المسؤولة عن الشعور بالإثارة.

5.أعراض تشتت الانتباه :

تظهر على التلميذ الذي يعاني من تشتت الانتباه علامات فرط الحركة بشكل مبالغ فيه كما تظهر عليه أعراض مختلفة، منها :

1.5. يجد الطفل صعوبة في الانتباه لشكل المنبه ومكوناته، ولذلك فإنه يخطئ كثيرا في واجباته الدراسية والأعمال التي يقوم بها، والأنشطة التي يمارسها.

5. 2. لا يستطيع الطفل التركيز انتباهه لمدة زمنية طويلة على منبه محدد.

3.5. يجد الطفل صعوبة في عملية الإنصات، ولذلك فإنه يبدو عند الحديث إليه وكأنه لا يسمع.

4.5. لا يستطيع الطفل متابعة التعليمات ولذلك فإنه يفشل في إنهاء الأعمال التي بدأها.

5.5. أعماله دائما تخلو من النظام والترتيب.

6.5. يبتعد الطفل عن المشاركة في الأعمال التي تطلب منه مجهوداً عقليا سواء كانت تتعلق بالأنشطة التي يمارسها، أو بالمواد الدراسية.

7.5. دائما ينسى الأشياء الضرورية التي يحتاجها سوء كانت خاصة بالناحية الدراية مثل (الكتب والأقلام والواجبات المنزلية...)، أو خاصة بالأنشطة مثل (الملابس واللعب...).

8.5. يتشتت انتباهه بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

9.5. دائما ينسى الأعمال اليومية المتكررة والمعتادة التي يقوم بها.

(سيد، بدر، 1999، 57)

- نستخلص مما سبق ذكره أن أعراض تشتت الانتباه تتمثل في صعوبة الانتباه لمدة زمنية طويلة، وصعوبة في الإنصات للتعليمات، مما ينعكس عن أعماله التي تفتقد للنظام والترتيب، ونسيان أشياء ضرورية كأدواته المدرسية فيسبب له تأخر وتهميش، والقيام بسلوكيات دون التفكير تتسم بالاندفاعية، هذا ما سنعرضه في العنصر الموالي.

6. العوامل المشتتة للانتباه:

يشكو كثير من التلاميذ من تشتيت انتباههم أثناء المذاكرة، وأنه كان العامل الرئيسي في تخلفهم وتعثرهم مرة بعد أخرى، ويرجع هذا إلى عدة عوامل تساعد على تشتيت الانتباه وهي:

1.6. العوامل الوراثية: تلعب الوراثة دورا هاما في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه ولك إما بطريقة مباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحملها الخلية التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو ضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل الموروثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه. وتلعب الجينات دورا في الإصابة باضطرابات نقص الانتباه إصابة حتى وان كانت نسبتها ضئيلة.

كما ان التوائم من بويضة واحده أكثر عرضة للإصابة من التوائم من بويضتين. وقد توصل كل من "موريسون" و" سيتورات" عام (1971) و(1973) أن الآباء الذين يعانون من بعض الاضطرابات النفسية يصاب أبنائهم باضطرابات الانتباه. (محمدي، 2011، 28)

2.6. العوامل النفسية: يرجع تشتيت الانتباه إلى القدرات العقلية، انعدام الرغبة وغياب الدافعية، مبالغته في الأمور الذاتية (تمركزه على ذاته)، تباين لاهتمامات تضعيف الانتباه، وعدم تحقيق الاشباع. وبالتالي الشعور بالاضطراب، النقص والقلق المزمن.

3.6. العوامل الجسدية: قد يرجع شرود الذهن إلى ضعف النمو العصبي، الإنهاك الجسدي، اضطراب النوم، واضطراب التوازن الهرموني. (يوبي، 2015، 65)

4.6. العوامل العقلية: تتمثل العوامل العقلية في صعوبة الموضوع، وعدم الاستعداد وعدم إتقان المتطلبات الأساسية للموضوع المطروح أو المهمة المستهدفة، أو غموض الأفكار وتشابكها.

5.6. العوامل الاجتماعية: قد يرجع شروذ الانتباه إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة، أو نزاع مستمر بين الوالدين، أو عسر يجده الفرد في صلاته وعلاقاته الاجتماعية، أو صعوبات مالية، أو متاعب عائلية مختلفة. مما يجعل الفرد يلتجئ إلى أحلام اليقظة يجد فيها مهرباً من هذا الواقع المؤلم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة الناس على الاحتمال والصمود، فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدمات العنيفة، ومنهم من يستطيع الصمود لهذه الآثار وتخطيها بسهولة كأن شيئاً لم يكن.

6.6. عوامل مرتبطة بالإفراط في استخدام التكنولوجيا الحديثة: وهو يمثل أحد أهم العوامل ذات التأثير في تشتت ونقص القدرة على الانتباه حيث سعت دراسة كريستين " ديهمليز" (2009) إلى بحث تأثير استخدام التكنولوجيا الحديثة من الانترنت والتلفاز والتليفونات المحمولة خلال الفترات المخصصة للنوم على جودة النوم وصعوبات الانتباه وأدائهم الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التقنيات التكنولوجية ليلاً أنما يؤثر تأثير سلبيا على جودة النوم، كما انه يعد احد العوامل الهامة ذات التأثير في صعوبات الانتباه مما ينعكس سلبياً على الأداء الاكاديمي. (سعدات، 2006، 23)

أظهرت دراسات " باتل ولاسي " (1982) أن أمهات الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه لا يظهرون أيا من علامات الحب والعاطفة لأبنائهم وتمتاز معاملتهم لهم بالقسوة ويتعرض الأبناء للعقاب دائما. ولكن في دراسة نفت الأولى أظهرت ان هذا السلوك الصارم من قبل الأمهات هو رد فعل طبيعي لسلوك أبنائهم الشاذ. وقد ثبت ان الأطفال الذين يجدون الدعم والحب من الوالدين والذين يقومون بالتعاون مع المدرسة والطبيب المعالج يمكن لهم التحسن بدرجة كبيرة، كما يمكنهم التكيف مع حياتهم اليومية.

قام " باركلي وزملاؤه "(1993) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه.

وقد أوضحت نتائج دراستهم أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه، كذلك قام " كابلان وزملاؤه"، (1994) بدراسة كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي من الوالدين وإصابة أبنائهم باضطراب الانتباه، وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعيشون في مؤسسات إيداع نتيجة تصدع لأسرهم، وأطفال يعيشون في بيئة طبيعية مع أسرهم ولقد أظهرت النتائج إن اضطراب الانتباه يرتفع لدى، الأطفال المودعين مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم مما يدل على أن الحرمان العاطفي من الوالدين، الذي ينجم عن التفكك الأسري يؤدي إلى وجود اضطراب الانتباه. (محمدي، 2011، 29)

فمن ناحية الأسباب فإن هناك من يرى أنه اضطراب جيني المصدر وهناك من أرجعه للوراثة بينما يرى السلوكية أنه سلوك ناجم عن تعلم خاطئ، في حين يفسره آخرون بالبيئة والتلوث بالمواد الكيماوية وببعض الأغذية، كما يعزو آخرون هذا الاضطراب إلى أساليب المعاملة الوالدية غير الصحيحة.

7. سمات التلاميذ مشتتي الانتباه :

- يتورط بأعمال خطرة دون أن يحسب حساب النتائج.
- متململا كثير التلوي والحركة ولا يستطيع البقاء في مقعده.
- يخرج من مقعده أثناء الدرس ويتجول في الصف.

- من السهل شد انتباهه لأشياء أخرى غير التي يقوم بها.
- لا ينجز ما يطلب منه بشكل كامل.
- يجد صعوبة في إتباع التعليمات المعطاة له.
- يلعب بطريقة عدوانية فظة.
- يتكلم في أوقات غير ملائمة ويجيب على الأسئلة بسرعة دون تفكير.
- يجد صعوبة في الانتظار في الدور.
- مشوش دائما ويضيع أشياءه الشخصية.
- يتردى أدائه الدراسي.
- غير ناضج اجتماعيا وأصدقاءه قلائل وسمعته سيئة.

يصفه مدرسِيه بأنه غير متكيَف أو غارق في أحلام اليقظة. (سعدات، 2006، 37)

8.الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع التلاميذ مضطربي الانتباه متشتتي الانتباه:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات يمكن أن تتناسب مع التلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي الانتباه، ومنها:

1.8. استراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

وينادى أنصار تلك الاستراتيجية بالأخذ بمفهوم العمليات النفسية عند التخطيط لبرامج تربوية لذوى صعوبات التعلم، ويعتقد أن هذه العمليات تلعب دوراً مهماً للتقدم في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن التدريب على هذه العمليات كي يتحسن أداء الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه، ويظهر صدى ذلك بوضوح في الأداء الاكاديمي.

إن سلوك الانتباه كغيرة من المهارات النمائية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد لذلك فإن جميع الإجراءات التعليمية المقصودة منها تحسين عملية الانتباه يجب أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة، ولذلك فإننا لا نستطيع أن ندرب الانتباه في حد ذاته ولكننا ندرب على توجيه الانتباه نحو شيء معين وعندما يتم اختيار سلوك الانتباه الذي سيتم التدريب عليه،

على المدرب إيجاد الأساليب التعليمية التي تساعد على زيادة الدافعية وكذلك سلوك الانتباه في مهارات تعليمية محددة، ومن هذه الأساليب:

- أعمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة بالمهارة التربوية المحددة.
- أخبر الطفل بالمثيرات المهمة أثناء تحليل المهمة.
- قلل من عدد المثيرات الأخرى ذات العلاقة بالمهمة وكذلك من تعقيداً.
- أكثر من حدة المثيرات ذات العلاقة بالمهمة.
- استخدم المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة.
- وظف أسلوب اللمس والحركة عن طريق استخدام الحواس.
- –عرض المواد في شكل مجموعات متجانسة.

2.8. استراتيجية أسلوب التعلم الذاتي:

يعتبر التعلم الذاتي احد استراتيجيات العلاج السلوكي المعرفي وهو عبارة عن تصريح ذاتي مباشر في شكل حوار خارجي يستخدمه الأفراد في حل مشاكل الأطفال.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى ان استخدام فنية العلاج القائم على التعلم الذاتي لمدة أربعه شهور إنما يؤدى إلى تحسين المهارات الأكاديمية، وتطوير مهارات التنافس.

(سعدات، 2006، 60)

3.8. استراتيجية التكييف:

يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في توجيه التلاميذ . وبخاصة المتقدمون منهم لتحسين الاستيعاب لديهم عن طريق إعادة المقروء مرات إذا عجزوا عن إجابة أسئلة الفهم أو بعض منها. فيتميز القراء بقدرة على أن يكيفوا سرعتهم في القراءة تبعا لطبيعة النص المقروء، ومستوى صعوبته، ويعرفون كذلك كيفية التنبؤ أو التعميم، والحاجة إلى استخدام المعجم.

4.8 استراتيجية توليد الأسئلة:

يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية أيضا في زيادة الاستيعاب للتلاميذ مضطربي الانتباه مفرطي، الانتباه من خلال التدريبات التي تستخدم فيها بطاقات، مثل: بطاقات الأسئلة والأجوبة، بطاقات التدريب على استخدام أساليب الاستفهام، وكذا في الأسئلة المتعددة الموجودة بعد كل جملة أو فقرة من فقرات الدروس. ويجب أن نضع في الاعتبار ان صياغة الأسئلة ليست مهمة مقصورة على المعلمين وحدهم، بل إن المتعلمين أيضا في حاجة إلى مثل هذا الإجراء " وثمة تأييد نظري وتطبيقي لأهمية تعلم المتعلمين بهذه الاستراتيجية بوصفها مكملة للتعليم المتبادل ".

5.8 استراتيجية الاستنتاج:

يعد الاستنتاج جزء من عملية (الاستيعاب)، ويمكن تعليم مثل هؤلاء التلاميذ كيفية تحسين قدراتهم الاستنتاجية. وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الاستيعاب من خلال تدريبات مثل: أسئلة الصواب والخطأ، استنتاج الكلمة المناسبة لتكملة الجملة من بين عدة كلمات، مثل: ارتفعت الكرة... (فوق السور، داخل الحفرة ، تحت الكرسي) كما يمكن تقديم جمل مثل: تعودت ليلى أكل التفاح بعد الغذاء، وهنا قد لا يجد التلاميذ صعوبة في الاستنتاج بأن " فاطمة" تعيش في أسرة غنية، مع أنها لم تذكر في الجملة. (سعدات، 2006، 61)

6.8 استراتيجية علاج الوظائف التنفيذية:

يرجع التلاميذ ذوى اضطرابات الانتباه الفشل الأكاديمي إلى أسباب مرتبطة بوجود اضطراب في الوظائف العملية وهو ما يؤثر على العمليات العقلية التي تساعد في تنظيم السلوك المعقد المباشر، وتشمل هذه العمليات وضع الأهداف والتخطيط والسببية والمرونة والقدرة على تأخير الاستجابة، كذلك فان سعة وكفاءة الذاكرة العاملة تعد من العوامل الهامة ذات التأثير ومن هنا تأتى أهمية استراتيجية علاج الوظائف التنفيذية في تحسين سعه الذاكرة العاملة وزيادة القدرة على التذكر وكفاءة منظومة عمل الذاكرة .

7.8 استراتيجية الفهم في القراءة:

تبدأ هذه الاستراتيجية بتهيئة أذهان التلاميذ للموضوع المراد قراءته ثم تكليفهم بقراءة صامتة له، وتوجيه عدد من الأسئلة بعد القراءة الصامتة، للوقوف على مدى فهم التلاميذ للمعنى العام، ومناقشة ما قد يخفي على التلاميذ من الألفاظ والعبارات، ثم يقوم عدد من التلاميذ بقراءة الموضوع قراءة جهرية بالتناوب، على أن يقرأ كل تلميذ فقرة ملائمة من حيث الطول، ثم يعقبه آخر بقراءة الفقرة التالية، وهكذا حتى تنتهي قراءة الموضوع قراءة جهرية متسلسلة، تعقبها مناقشة تفصيلية في محتويات الموضوع، ثم تعاد القراءة الجهرية مرة أخرى للإصلاح والإرشاد، وبحيث يدرب القراء على تصويب أخطائهم تدريبا عمليا بعد انتهاء هذه القراءة، حرصًا على تسلسل القراءة.

ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في تدريس الموضوعات القرائية لأول مرة، حيث تبدأ بالتمهيد للموضوع ثم قراءة الموضوع قراءة صامتة وتقسيمه إلى جمل وفقرات بسيطة، كل جملة عليها مجموعة من الأسئلة يجيب عنها التلاميذ بمجرد انتهائهم من قراءة الموضوع قراءة صامتة، ثم تبدأ إجراءات القراءة الجهرية وفقا لما ورد في الاستراتيجية السابقة.

8.8 استراتيجية البدء بالنموذج:

وتبدأ هذه الاستراتيجية بقراءة جهرية يقوم المعلم بعد التمهيد للدرس، ويناقش التلاميذ في معاني الألفاظ الصعبة، والأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلاميذ إلى ذلك، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تقسيم الموضوع إلى فقرات، ويدعو أقدرهم إلى محاكاته، وبعد أن يقرأ عدد كاف من التلاميذ يناقشهم المعلم في معنى المقروء وفي أخطائهم في النطق، وعندما يثق بأن تلاميذه قد أتقنوا الفقرة الأولى فهما ونطقا ينتقل بهم إلى غيرها متبعا الطريقة نفسها.

ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في تدريس النصوص الأدبية المقررة بالوحدتين.

(سعدات، 2006، 62)

9.8 استراتيجية التركيز البصري:

أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات في الانتباه يميلون إلى عدم الطاعة وإتباع التعليمات أكثر من غيرهم من الأطفال، وخاصة الأطفال ذوى السلوك العنادي والآلية التي من خلالها يتزايد هذا السلوك لدى الأطفال غير واضحة تماما، لكن هناك نظرية تشير إلى أن الأطفال عادة إذا ما وجه لهم أمر من الأوامر مثل " أترك لعبتك جانباً " فان الأطفال العاديين غالبوا ما ينصاغوا للتعليمات أما الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه فإنهم يميلون إلى الاندفاع ويتسمون بردود أفعال سريعة تترجم إلى سلوك يطلق عليه العناد .(سعدات، 2006، 63)

10.8 استراتيجية القراءة المتكررة:

هدف هذه الاستراتيجية إلى تحسين مستوى أداء المعسرين قرائياً عن طريق زيادة الطلاقة والدقة بالنسبة للقراءة الجهرية، بالإضافة إلى زيادة الفهم. وأهم مزاياها أنها تقدم للتلاميذ من مستويات مختلفة من العسر القرائي حيث تساعد العاديين والمعسرين قرائياً ويمكن تقديمها للصغار والراشدين، كما يسهل تطبيقها. وتتطلب هذه الاستراتيجية ان يجتمع المعلم مع التلاميذ قبل البدء في التطبيق، ويشرح لهم الهدف من هذا النوع من القراءة، وأن هذا النوع سيؤدى إلى تحسين مستواهم في القراءة بصفة عامة، ثم تقدم موضوعات القراءة المقررة بمعدل موضوع واحد في اليوم، يقوم المعلم بقراءته مرتين متتاليتين بمفرده، في حين يستمع التلاميذ إلى المعلم، يتبع ذلك قراءة التلاميذ للقطعة بصورة جماعية مع المدرس من مرة إلى خمس مرات حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى المستوى المطلوب، بعد ذلك يقرأ كل تلميذ بمفرده في حين يستمع إليه التلاميذ الآخرون، ويقوم المعلم بتصويب الأخطاء للتلاميذ مباشرة في أثناء عملية القراءة المتكررة، ويعد هذا نوعا من التغذية الرجعة التصحيحية التي تساعد التلاميذ بصورة كبيرة. وتفيد المراحل المختلفة للقراءة المتكررة التلاميذ بصورة كبيرة، حيث إن التلاميذ في أثناء مراحل القراءة المختلفة يستخدمون المشغلات الضرورية لعملية القراءة، وهي :

- المشغلات السمعية.
- المشغلات البصرية.
- المشغلات الصوتية.

وبعد التأكد من قراءة التلاميذ للدرس قراءة جهرية، وأنها قد أصبحت على مستوى عال من الدقة يطلب إلى الدارسين الإجابة عن الأسئلة الموجودة في نهاية الدرس، للتأكد من أن فهم التلاميذ قد تحسن هو الآخر، وهذه الطريقة يكون التلميذ قد استفاد من المشغلات الخاصة، وقد جمع الباحثون في السنوات القليلة الماضية قائمة مطولة من الدراسات التي عالجت موضوع إعادة القراءة كأسلوب لتحسين القدرة على القراءة. بالإضافة إلى ذلك فقد قرر الآباء والمعلمون وجود تغييرات إيجابية في دافعية المتعلمين للقراءة، وزيادة الوقت الحر الذي يقضونه في القراءة. (سعدات، 2006، 63)

11.8 استراتيجية الجميع يقرءون معا:

وهدف استراتيجية الجميع يقرءون معاً إلى تحسين قراءة أواسط التلاميذ وضعفائهم حيث يقوم المجيدون من القراء بتوجيه غيرهم من أفراد الجماعة. ويبدأ أسلوب القراءة الجماعية بقراءة نموذجين من قبل المعلم، يعقبها مناقشة لمضمون النص عن طريق أسئلة لقياس مدى الفهم، ثم يدعو المدرس التلاميذ إلى القراءة معا في وقت واحد، مستخدما إشارات يده في تنظيم سرعة تلاميذه في أثناء القراءة، وفي دفع التلاميذ الضعاف إلى المشاركة في القراءة، وملاحظة أخطاء النطق، وامتصاص النشاط الزائد في عمل مفيد. ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية بتطبيقها في حصص متفرقة، أو في جزء من الحصة كلما أحس أن هناك ضرورة تدعو إلى ذلك على أساس أن استمرار تطبيقها لا يساعد في تحسين مهارات القراءة، لأنَ عملية نطق للكلمات أكثر منها تدريب على إتقان المهارات، وأن ممارستها يحدث ضوضاء، كما أن التلاميذ الضعاف قد لا يقرءون وبالتالي لا تكشف أخطاؤهم.

(سعدات، 2006، 64)

يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجيات في أنها تكسبهم كثيراً من الصفات المرغوب فيها، كالثقة بالنفس، والتعاون، والصبر، والاحتمال والمخاطرة، والاعتماد على النفس، وتقوي عندهم الملاحظة والانتباه والنظام، وحسن المعاملة.

خلاصة الفصل:

يحتاج الطفل الذي يعاني من تشتت الانتباه إلى كثير من الصبر والاهتمام، إذ أنه لا يستطيع التركيز ويمكن صرف انتباهه بسهولة كبيرة ويستجيب بشكل أكثر من اللازم للمثيرات المحيطة ومثل هذه السلوكيات بالتحديد غالبا ما تجعل من الصعب على الراشدين التعامل بصبر مع الطفل هذا يؤثر على تحصيله الدراسي. وبالتالي على شعوره بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة يضعون خططاً، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والاخفاق المتكرر ذلك أن الإحساس المرتفع بالكفاءة ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج المتبع
2. الدراسة الاستطلاعية
1.2. عينة الدراسة الاستطلاعية
2.2. أداة جمع البيانات
3.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الاساسية
1.3 عينة الدراسة الاساسية
2.3 الاساليب الاحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يسعى كل باحث من خلال دراسته إلى إيجاد حل للإشكال الذي طرحه، حيث يتم الإجابة عليه من خلال إثبات أو نفي الفرضيات التي تم صياغتها كإجابات مؤقتة على تساؤلات الدراسة وذلك بإخضاعها للدراسة العلمية عن طريق اختبار الفروض ميدانيا، ولكي يتسنى ذلك على الباحث اعتماد منهج معين يلاءم طبيعة الموضوع، ومنه يتم تحديد أدوات الدراسة وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة المتغيرات، وهذا ما سنتعرف عليه من خلال هذا الفصل.

1- المنهج المتبع:

تتعدد مناهج البحث باختلاف الظاهرة المدروسة، ولذلك فاختيار المنهج الانسب يعتبر أساس البحث ،حيث يعرف بأنه أسلوب للتفكير والعمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضع الدراسة. (ربحي، عثمان، 2000، 30)

ونظرا لطبيعة الموضوع والهدف الذي نصبو لتحقيقه وكضرورة منهجية تم اختيار المنهج الوصفي بأسلوبي الاستكشاف والمقارنة،، فهو وصفي لأنه يصف الظاهرة كما هي في الواقع، أما كونه استكشافي مقارن لأن هدف الدراسة هو محاولة معرفة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه والعاديين، والمقارنة بينهما.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى لأي بحث علمي في جانبه الميداني لأنها تلم بمختلف جوانب المشكلة المطروحة، بالإضافة إلى أنها تعطينا نظرة أولية حول متغيرات الدراسة، كما تمكننا من إعادة صياغة الفرضيات أو تعديلها وغيرها من أهداف الدراسة الاستطلاعية. (دبي،2017، 68)

- **أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

تعد الدراسة الاستطلاعية في أي بحث من الأبحاث أو أي دراسة من الدراسات من الخطوات المهمة الواجب توفرها كي يستطيع الباحث أن يستقصي بيئة بحثه وعينته كما أنها اختبار لأدوات القياس التي ينوي استخدامها في الميدان وخطوة تسهل عليه ما تلاها من الدراسة الأساسية.

فهي وسيلة لاختبار أدوات القياس وهذا قصد إعادة صياغتها وتعديلها، كما تمكن الباحث من التعرف على الصعوبات التي قد يتعرض لها ليتفاداها في الدراسة الأساسية وكذلك للتعرف على حالات الدراسة وانتقاء الحالات في ضوء الخصائص التي تم تعيينها، وأخيرا التأكد من قبول أو رفض الفرضيات الأساسية.

2-1 عينة الدراسة الاستطلاعية :

ونقصد بالعينة أنها مجموعه جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج، وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي.

فالعينة تمثل جزءاً من مجتمع الدراسة من حيث الخصائص والصفات ويتم اللجوء إليها عندما تغني الباحث عن دراسة كافة وحدات المجتمع

حيث تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من (30) تلميذاً من تلاميذ متوسطة طير حسن بالوادي، يختلفون في الجنس، تم تطبيق الاستبيان عليهم وقد تم اختيارها بطريقة غير عشوائية قصدية.

وتعرف العينة غير العشوائية القصدية:

بأنها يقوم الباحث باختيارها طبقا للغرض الذي يستهدف تحقيقه من خلال البحث ويتم اختيارها على أساس توفر صفات محددة في مفردات العينة تكون هي الصفات التي تتصف بها مفردات المجتمع محل البحث. (ربحي، عثمان، 2000، 137)

جدول (01): يوضح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

الأفراد	العدد	النسبة المئوية
إنـــــاث	12	% 40
ذكـــــور	18	% 60
المجموع	30	% 101

2-2 أداة جمع البيانات:

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات، الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة، وفي هذه الدراسة تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث.

الاستبيان هو مجموعة من الأسئلة المكتوبة تشمل موضوعا معينا ويعبر عنه المجيب كتابيا، ويهدف الى الحصول على بيانات تخص معلومات شخصية مثل الجنس والشعبة، كما يهدف الى الحصول على ما يدور في ذهن الفرد من قيم ومعتقدات اتجاهات وغيرها.

وصف الأداة :

إن أي مقياس يتم تصميمه يتكون في نهاية الأمر من مجموعة من الفقرات. ويتحدد ترتيب الفقرات في المقياس على وفق صعوبتها، بحيث تصبح من حيث شكلها وتكوينها وصعوبتها وصدقها وترتيبها في المقياس مناسبة وصالحة. (محمد مزيان، 2002، 113)

للقيام بهذه الدراسة تم بناء استبيان خاص بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

حيث قامت الطالبة بإعداد استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين) استعانا بإرشادات ونصائح بعض الأساتذة، وفي صورته الأولى كان يتكون من (26) بنداً، حيث أعطينا للبدائل الايجابية: البديل الأول "نادراً" (01) درجة، البديل الثاني "غالباً" (02) درجات، أما البديل الثالث "أحياناً" (03). أما البدائل السلبية: البديل الأول "نادراً" (03) درجات، البديل الثاني "غالباً" (02)، البديل الثالث "أحياناً" (01) درجة.

تم عرضه على الأساتذة المحكمين، لتحقيق مدى انسجام الفقرات وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس موضوع القياس ووضوح الفقرات لأفراد عينة البحث الحالي. وبعد الاطلاع على آرائهم اتضح أنه تم تعديل صياغة بعض الفقرات، ولم يتم إضافة أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تمَّ الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

أما بالنسبة للبدائل المتعلقة بالإجابة فهي كالتالي: (نادراً، غالباً، أحياناً).

جدول (02): يوضح مفتاح التصحيح المعتمد لاستبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

البدائل	نادراً	غالباً	أحياناً
الدرجة	1	2	3

2-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية :

- **الخصائص السيكو مترية لأداة جمع البيانات:**

للتحقق من ملائمة هذا المقياس قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات فكانت النتائج كما يلي:

- **صدق المقياس:**

الصدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جودة الاختبار وان الاختبار الصادق هو الذي ترتبط درجاته بدرجة عالية من السلوك الفعلي الذي كان يهدف إلى قياسه.

(الفقي، 2005، 68)

ولإيجاد صدق الاستبيان تم الاعتماد على الطرق التالية:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

تم عرض الاستبيان الذي يحمل (26) بنداً على (10) أساتذة محكمين لهم خبرة ودراية بالبحث العلمي، تم استرجاع (07) استمارات، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات المقياس، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل بعض البنود من حيث الصياغة اللغوية لتناسب ما وضعت لقياسه، ثم أعد الاستبيان في صورته النهائية.

جدول (03): يوضح العبارات قبل التعديل وبعد التعديل:

قبل التعديل	بعد التعديل
لدي الكثير من الطموحات التي سوف أنجزها.	لدي الكثير من الطموحات التي سوف أحققها.
لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة.	لا أثق في مقدرتي على التعامل مع الأحداث غير المتوقعة.

- **الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) :**

اعتمدنا في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، قمنا بترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تصاعدياً حسب الدرجة الكلية للمقياس، ثم ميَزنا مجموعتين من أفراد العينة البالغة (30) تلميذاً، المجموعة

العليا تكونت من (10) أفراد وأخر دنيا من (10) أفراد، يمثل تقريبا 27% من العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمستويين، ثم حساب قيمة T للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (04): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	10	71.30	3.26	9.22	0.01	دال
المجموعة الدنيا	10	57.60	3.37			

يظهر من خلال الجدول السابق (04) نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية حيث أن قيمة ت المحسوبة تساوي9.22. وبما أن مستوى الدلالة 0.000(0.000) وهو أصغر من (0.01) فإن المقياس دال احصائيا.

بناءاً على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فإن الاستبيان يمكِننا من التمييز بين المجموعتين، وعليه يمكن القول بأن الاستبيان صادق.

- **ثبات المقياس:**

يعتبر الثبات أحد الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في الأدوات ونعني بذللك أن الأداة يجب أن تعطينا نفس الدرجات في المرات المختلفة التي تستخدمها لها لنفس الشخص الذي يقدر له السمة أو الخاصية موضوع القياس أو تكون هي نفسها طالما أننا نستخدم نفس الظروف في القياس.

فالثبات يمثل في الواقع دقة القياس أو الاختبار وتقدير الثبات أمر ضروري مع كل اختبار وهو أمر مختلف عن موضوع الصدق. (الفقي، 2005، 31)

ويتم حساب الثبات بعدة طرق، وهي كالتالي :

- **التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :**

قمنا بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، النتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول (05): يوضح حساب الثبات بطرقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان وبراون	جيتمان
0.56	0.80	0.79

يتضح من الجدول رقم(05) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين0.56 و0.80 بعد الاعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

3- الدراسة الاساسية:

3-1 عينة الدراسة الاساسية:

وتكونت عينة الدراسة من **(100)** تلميذ وتلميذة مشتتي انتباه وعاديين، ونظراً لخصوصية العينة فقد تم اختيارها بطريقة " غير عشوائية قصدية "، والتي يمكن تعريفها كالآتي: هي العينة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، نظراً لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، كما يتم اللجوء إلى هذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محدَدة من مجتمع الدراسة الأصلي. (محمد ع وآخرون، 1990، 96)

جدول (06): يمثل نسبة توزيع عينة الدراسة الأساسية " التلاميذ العاديين ".

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	17	% 34
أنثى	33	% 66
المجموع	50	% 100

من خلال قراءة الجدول (06) نجد أن العين المأخوذة للدراسة غير متساوية العدد بين الجنسين، حيث نجد عدد الذكور (17) تلميذاً بنسبة 34 %، وعدد الإناث (33) تلميذة بنسبة 66 %.

جدول (07): يوضح نسبة توزيع عينة مشتتي الانتباه :

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	30	% 60
انثى	20	% 40
المجموع	50	% 100

يتضح من الجدول أعلاه أن عينة التلاميذ مشتتي الانتباه غير متساوية من ناحية العدد بين الجنسين، حيث نجد عدد الذكور (30) تلميذاً بنسبة 60 %، بينما عدد الإناث (20) تلميذة بنسبة 40 %.

3-2 الاساليب الاحصائية المستخدمة :

إن الأساليب الإحصائية هي أحد الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها الطريقة العلمية في بحثها في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وقد تم الاعتماد في معالجة نتائج الدراسة الأساسية على الأساليب الإحصائية وهي نظام الحاسوب وبالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية الخاص بالعلوم الاجتماعية " spss " لحساب الخصائص السيكو مترية لدراسة (الصدق والثبات) والمتوسط الحسابي واختبار (T) لدلالة الفروق وسبيرمان براون.

خلاصة الفصل :

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يكون قد تم توضيح أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية، فهي بذلك تسهل له عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها، حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة استطلاعية تمهيدية لدراسته الأساسية، ثم التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة، بالإضافة إلى مجالاتها والأدوات المستخدمة إلى جانب الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة.
2. مناقشة نتائج الدراسة.
3. استنتاج عام.
4. اقتراحات الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد إجراءات الدراسة الأساسية بناء على المعالجة الإحصائية التي استخدمت، حيث يتم في هذه المرحلة البحثية تفريغ البيانات في جداول ثم عرضها ومناقشة النتائج المتحصل عليها (الجانب النظري والدراسات السابقة) لموضوع الدراسة.

1. عرض نتائج الدراسة:

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين).**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول(08): يوضح دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة) مشتتي الانتباه والعاديين)

عينة مشتتي الانتباه ن=50		عينة العاديين ن=50		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
57.60	3.82	63.66	6.33	5.79	98	دالة

يتضح من الجدول (08) أن قيمة (ت=5.79) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتوسطة العاديين ومشتتي الانتباه.

1. 2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: **يوجد فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس.**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول(09): يوضح دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ مشتتي الانتباه حسب متغير الجنس.

عينة التلاميذ الذكور ن=30		عينة التلاميذ الإناث ن=20		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
58.33	3.86	56.50	3.57	1.69	48	غير دالة

يتضح من الجدول (09) أن قيمة (ت=1.69) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

1.3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: **يوجد فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس.**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول(10) يوضح دلالة الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين حسب متغير الجنس.

عينة الطلبة الذكور ن=17		عينة الطالبات الإناث ن=33		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
62.59	5.23	64.21	6.83	0.8	48	غير دالة

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (ت=0.8) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس.

2. مناقشة نتائج الدراسة:

بعد عرض نتائج تساؤلات الدراسة سيتم تفير هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والميداني للدراسة.

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت على وجود فورق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين).

يتضح أن النتائج المتحصل عليها تدل على وجود فروق بين التلاميذ مشتتي الانتباه والعاديين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند مستوى الدلالة (0.05) أي أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين أعلى من التلاميذ الذين لديهم شتت الانتباه، ولتفسير هذه الاختلافات نشير إلى أن نوعية بعض الصعوبات والعراقيل التي يعاني منها التلاميذ مشتتي الانتباه تؤثر في شعورهم بكفاءتهم الذاتية، حيث أن تشتت الانتباه من المشكلات التي تؤثر على العملية التعليمية وعدم الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، فالانتباه من أهم المتطلبات لحدوث التعلم.

ومن العوامل التي أدت إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى مشتتي الانتباه منها:

- **الاهتمام:** فالموضوعات غير المشوقة وغير المثيرة تسبب في تشتت الانتباه، وبالتالي ضعف في الكفاءة الذاتية.

- **حالة التلميذ النفسية:** فإن زيادة مستوى القلق والإثارة عن الحد المناسب تؤدي إلى تشتت انتباه التلميذ، فشعور التلميذ بالخوف وعدم الاطمئنان، ووقوعه تحت ضغوطات ومشاكل أسرية، وتعرضه للعقاب وهكذا، كل ذلك يزيد من مستوى القلق عن الحد المعين مما يتسبب في تشتت الانتباه.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن وجود مستوى مناسب من القلق لدى التلاميذ يؤدي إلى حالة من الإثارة تزيد من دافعيته للتعلم والشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، والقدرة على التركيز.

– **قدرات التلميذ العقلية:** تسبب تشتت الانتباه، حيث أن التلميذ صاحب القدرة العقلية أو التحصيلية المنخفضة قد يفشل في فهم ومعالجة المثيرات المرتبطة بالتعلم بعد إن انتبه إليها وبالتالي فإن احتمالات فشله في تأدية المهمة التعليمية تكون أعلى وكذلك شعوره بالإحباط وبعدم الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

– المناخ النفسي الذي يسود غرفة الصف: حيث يلعب دوراً كبيراً في مستوى انتباه التلميذ وتركيزه، فالمناخ النفسي يمنح التلميذ شعوراً بالأمن والطمأنينة ويشجعه على إقامة علاقات جيدة مع معلميه وزملائه. (حلمي المليجي، 2004، 72)

وهناك عوامل مرتبطة بالإفراط في استخدام التكنولوجيا الحديثة ذات التأثير في القدرة على الانتباه، حيث أن استخدام التقنيات التكنولوجية ليلاً يعد أحد العوامل الهامة ذات التأثير في صعوبات الانتباه مما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي. (سعدات، 2006، 23)

ولهذا نجد أن التلاميذ مشتتي الانتباه يكون شعورهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية منخفض مقارنة بالتلاميذ العاديين (الأسوياء).

فالتلميذ الذي لا يعاني من نقص في الانتباه يكون قادرا على مواجهة الصعوبات الدراسية التي تواجهه في مساره الدراسي، ويتحدى الظروف البيئية التي قد تعيقه على تحقيق ذاته ومشاريعه المدرسية وشعوره بكفاءته الذاتية الأكاديمية.

وبالتالي فالتلاميذ الذين يتصفون بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية (مرتفعة) يتسمون بالثقة في النفس، يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع، يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين، يمتلكون طاقة عالية، ويخططون لمستقبلهم ولديهم طموح عالٍ في تحقيق أهدافهم. بينما التلاميذ مشتتي الانتباه يتصفون بكفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة، حيث نجدهم يستسلمون بسرعة، يخجلون من المهام الصعبة، لديهم مستوى طموح منخفض ويركزون على النتائج الفاشلة، ومن السهل وقوعهم في الإحباط والاكتئاب وبالتالي عدم الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " الرشيدي عبد الله سالم " (2009)، وذلك من خلال بحثه في الفروق من حيث الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين، وكانت النتائج لصالح العاديين. أيضا دراسة "بوقفة" (2012) التي دلت على وجود فروق بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المراهقين الأسوياء.

ولهذا فإن التلاميذ الذين لديهم نقص في الانتباه يعانون من معتقدات وأفكار سلبية تحيط بهم وتعرقل مسيرتهم الدراسية، حيث تحصلوا عليها من استعداداتهم الذاتية وخبراتهم وتجاربهم في الحياة. ولذلك فهم يحتاجون إلى تعديل للسلوك وعلاج معرفي للشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. فالكفاءة الذاتية الأكاديمية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات الشخصية، فهي ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، إنما يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

فمن أبرز مصادر نمو واكتساب الكفاءة الذاتية الأكاديمية، " انجازات الأداء " أي أن يؤدي التلميذ مهامه وواجباته بنفسه ليثق بما فعله، فيبنى عنده اعتقاد قوي بقدرته على الفعل. لذلك توفير فرص التجربة والمبادرة الذاتية للطفل في أن يعمل بنفسه ويجرب ويؤدي مهمة معتمداً على ذاته، وفي حدود آمنة هو ما يكون لدى الطفل اعتقاداً ايجابياً عن قدرته.

وفرص ممارسة انجازات الأداء تظهر من بداية محاولاته لممارسته المهارات الحياتية، كأن يأكل بنفسه أو يلبس ملابسه أو يختبر بيئته ويكتشفها.

حيث يرى " باندورا " أن ما يحققه أداء الشخص من انجازات هو أكثر العوامل تأثيراً في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. (العلوان، المحاسنة، 2011، 400). أيضا الخبرات البديلة تعتبر المصدر الثاني الذي يستمد التلميذ منه كفاءته الذاتية الأكاديمية، إذ أن مشاهدة الآخرين وهم يتعاملون مع التهديدات، وفي النهاية ينجحون في التعامل معها والتغلب عليها من شأنه أن يخلق لدى الملاحظين توقعات بأنهم يكونون قادرين على تحقيق بعض التحسن بالأداء شرط أن يكثفوا من جهودهم، وأن يتواصلوا في بذلها. وهذا لا يعني أن التلميذ مشتت الانتباه يستطيع أن يعمل أي شيء يعمله التلميذ العادي، لكن يستطيع أن يكون مثله حين يعرف كيف يفعل ذلك. أما ثالث مصدر الإقناع اللفظي، حيث تتأثر معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال ما يقوله الآخرون لنا، وما يعتقدون أننا يمكن أو لا يمكن القيام به، حيث يستخدم الإقناع اللفظي على نطاق واسع نظراً لسهولته وإمكانية تقديمه في أي وقت من خلال الاقتراحات والاعتماد على التشجيع، ونؤكد على جانب القدرة والإمكانية للتلميذ، حيث يؤكد على كلمة: (نحن نستطيع، انت تقدر، يمكننا نفعل). (دبي،2017، 24)

وبما أن تصورات التلاميذ لكفاءتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية وأكثر تأثيراً في اختياراهم فيكونون إما سلبيين أو إيجابيين في تقويمهم لذواتهم ولذا يصبح

التلاميذ إما ناجحين إذا امتلكوا كفاءة ذاتية أكاديمية مترفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا كفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة.

وبالتالي فإن توقعات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر على ثلاث مستويات من السلوك وهي: أولا اختيار الموقف، ثانيا الجهد الذي يبذله الفرد وثالثا المثابرة في السعي للتغلب على الموقف. (رفقة، 2008، 37)

والنتائج المترتبة على هذه العناصر تعمل على الرفع من الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية أو تخفضه، فإذا تمكن الفرد من تحديد الموقف وتحديد الجهد اللازم للتمكن من الموقف وثابر للوصول إلى الهدف فإن النتيجة تكون الزيادة من الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والعكس صحيح، وفي نفس الوقت فإن الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يؤدي بدوره إلى تحديد جيد لكل من الموقف والجهد والمثابرة من أجل النجاح.

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج هذه الدراسة على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ مشتتي الانتباه بين الفئتين (ذكور و إناث)، أي أن عامل الجنس لا يؤثر في مستوى بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لكلى الجنسين، فلهم نفس المستوى، حيث أن نوعية الصعوبات التي يعاني منها الجنسين تؤثر في كفاءتهم الذاتية كون هذا الأخيرة ترتفع من خلال خبرات النجاح والتحكم التي يمر بها المتعلم، فالشعور بالكفاءة يزداد قوة كلما تمكن المتعلم من مهام أكاديمية مما يدفعه للبحث عن مهام أخرى بغية التمكن منها.

الأمر الذي يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين مشتتي الانتباه في الكفاءة الذاتية الأكاديمية فإن الاخفاقات المتكررة والناتجة أساساً عن صعوبات الانتباه تؤدي إلى تدني الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بالنسبة للجنسين. و أن التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه لديهم ضعف في مصادر نمو الكفاءة الذاتية الاكاديمية، حيث أن **إنجازات الأداء** للتلميذ مشتت الانتباه تكون ضعيفة أي أنه لا يؤدي مهامه وواجباته بنفسه وبالتالي ضعف الثقة بالنفس. أيضاً **الخبرات البديلة:** وهي عدم قدرة التلميذ مشتت الانتباه من التعامل مع التهديدات والعراقيل التي تواجه والتعامل معها والتغلب عليها، مما يؤدي إلى عد تحسن

الأداء الأكاديمي. وبالنسبة لثالث مصدر **الاقناع اللفظي:** فلا تتأثر معتقداته من خلال ما يقوله الآخرون له، كالاقتراحات أو التشجيع الذي يقدم له. وآخر مصدر **الاستثارة الانفعالية:** فلا يؤدي الانفعال الشديد إلى خفض مستوى الأداء، فالذين لديهم خوفاً وقلقاً حاداً يغلب أن يكون لديهم توقعات الكفاءة الذاتية الاكاديمية لديهم منخفضة. حيث أن التلاميذ مشتتي الانتباه لديهم صعوبة في إدراكهم واستيعابهم للدروس وضعف في قدرتهم على النجاح واجتياز المهام والأنشطة المكلفين بها يرجع ذلك إلى مرورهم بخبرات فشل متكررة وضعف قدرتهم من تحقيق النجاح فهم يعتقدون بعدم قدرتهم على التعلم، وهذا ما يسبب له مشاكل أسرية ومدرسية، وبالتالي ضعف في الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ونتيجة لخبرة الفشل التي مر بها التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه في سنواتهم السابقة، يتكون لديهم مفهوم ذاتي سلبي، وتقديرهم لذاتهم يكون منخفضاً كما أن ثقتهم في أنفسهم وفي قدرتهم على التعلم والتحصيل تكون منخفضة وغالباً ما تظهر لديهم بعض المشكلات الانفعالية نتيجة لافتقارهم للخبرة اللازمة للنجاح ومن بينها ضعف الوعي بالذات، وعدم تقبل الصعوبات التي لديهم والتوافق معها، وعدم القدرة على التخطيط ووضع أهدافا واقعية، وضعف القدرة على تحمل الضغوط، وانخفاض عتبة الإحباط لديهم، والاندفاعية، والاعتماد على الآخرين، وبالتالي تدني الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية .وعلى هذا نقول أنه كلما ارتفع تشتت الانتباه لدى التلميذ ضعف الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية .

وهذا ما يؤكد على تأثير اضطراب الانتباه في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لكلى الجنسين، فكلاهما يعاني من ضعف في الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال المشاكل التعليمية والتي كان سببها تشتت الانتباه . حيث يعد تشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعاً بين الأطفال، ويؤثر هذا الاضطراب بنسبة 20% في الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم حيث يصبح الأطفال غير قادرين على تركيز انتباههم. (رفقة، سالم، 2011، 37)

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية لما توصل إليه الباحث "الرشيدي عبد الله سالم" (2009) في دراسته، حيث بينت نتائجها تفوق الإناث من ذوي صعوبات الانتباه عن الذكور في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، حيث أن الذكور يتصفون بكثرة النشاط والاندفاع وعدم قدرتهم على التركيز على أمر ما لا أكثر من دقائق معدودات.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس.

أسفرت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلاة (0.05) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ العاديين فيما يتعلق بمتغير الجنس، بمعنى أن الجنسين لا يختلفون في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الظروف العامة الأكاديمية والاجتماعية المسؤولة في تشكيل وتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي ظروف مشتركة لدى كل من الجنسين وخصوصاً في المرحلة المتوسطة، و أن تعلمهم هادفا يتسم بالدقة والتنظيم، فالمتعلمون (الذكور والإناث) مرتفعوا الكفاءة الذاتية الأكاديمية أكثر تحديداً لأهادفهم التعليمية وأكثر تخطيطاً للوصول إليها، كما أن طرقهم التعليمية تتسم بالمراقبة الذاتية، وأكثر ميلا لطلب المساعدة الاجتماعية في حالة عدم تمكنهم من المهام الأكاديمية، فكان تعلمهم يتسم بالفاعلية .(بوقفة، 2012، 148)

وحسب رأي الباحثة "حنان ضاهر" (2016)، في أن الجنسين يختلفون في طبيعة أنماط التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة وإلى طبيعة القيم والثقافة التي يفرضها تربية الذكور والإناث، فعادة ما تكون الإناث أكثر حياء من الذكور، ويحاولن تجنب المشكلات أو مواجهتها، ويتسمن بقلة التمرد على المدرسة والأهل وبالتالي فهن يضعن كامل تركيزهن على التفوق في الدراسة ويملكن دافعية للإنجاز أعلى من الذكور، وأن الإناث لا يتعرضن كثيراً للبيئة الخارجية، ويكرسن أقصى وقتهن للأنشطة الداخلية والمساعي الفكرية، في حين يظهر الذكور مهملين. إلا أن هذه الاختلافات في دراستنا الحالية وحسب العينة المدروسة لا تأثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى كل من الجنسين، حيث نجدهم يتسمون بالثقة في النفس، و لا يستسلمون بسهولة إذ ما تعرضوا للفشل بل يزيد ذلك من إصرارهم على النجاح وذلك لثقتهم الكبيرة بكفاءتهم الذاتية الأكاديمية، و يبذلون جهد أكثر في مواجهة العقبات، يتفاءلون في الأمور كلها ويخططون لمستقبلهم. كما تشير نظرية المعرفة الاجتماعية إلى أن الجنس لا يؤثر على الدافعية، وإنما عوامل بيئية وشخصية أخرى هي التي تؤثر على الدافعية، وبالتالي على الكفاءة الذاتية الأكاديمية. (دبي، 2016، 28)

ويشير " باندورا "(1997) "Bandura" إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون إحساسا قويا بكفاءة الذات الأكاديمية يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة و واقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أنهم يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم، فنراهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات، وبالتالي الحصول على القدر المُرضي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات الأكاديمي.

وفي هذا الصدد، يرى " باندورا " أن هناك أربع مصادر ترفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ وهي :

إنجازات الأداء: أي أنه التلميذ يفعل مهامه وواجباته بنفسه، فيثق بنفسه، و يبنى لديه اعتقاد قوي بقدرته على الفعل. لذلك توفير فرص التجربة والمبادرة الذاتية للتلميذ في أن يعمل بنفسه ترفع توقعات الكفاءة الذاتية لديه، **الخبرات البديلة:** حيث انهم يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة، وتحسن مستوى الاداء الاكاديمي لديهم، **الإقناع اللفظي:** حيث تتأثر الكفاءة الذاتية للتلميذ من خلال ما يقوله الآخرون له، ويعتمد على التشجيع والتعزيز، وبالرغم من استخدام الإقناع وحده من أجل خلق شعور دائم من فاعلية الشخصية في تحقيق النجاحات من خلال تصحيح الأداء، **الاستثارة الانفعالية:** أي أن حالة الهدوء والاسترخاء تدعم القدرة والاعتقاد بالإمكانية، فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع كفاءة الشخص. و أن معتقدات التلميذ عن كفاءته الذاتية الأكاديمية ترتبط ايجابياً بالدرجة المرتفعة للتحصيل الأكاديمي، والعكس صحيح، فالدرجة المرتفعة من التحصيل الأكاديمي تؤدي إلى معتقدات مرتفعة من كفاءة الذات، وذلك لسببين:

الأول : أن الأداء الناجح من جانب التلميذ يوفر له خبرات مباشرة عن تمكنه من القيام بمهام معينة، ويؤدي تفسير التلميذ لهذا النجاح بأنه ناتج عن قدرة وجهد إلى زيادة توقعاته عن كفاءته الذاتية الأكاديمية .

والثاني : أن الأداء الجيد يحصل صاحبه على التغذية الراجعة المناسبة والتشجيع المستمر من الآخرين، ويعد ذلك مصدراً آخراً لزيادة مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى التلميذ. (حسن، 2005، 77)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "د. حوراء عباس" (2016) في عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، بينما تتعارض مع دراسة "غاردينو" (2001)، حيث أثبتت نتائجها أفضلية الإناث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، لأن الإناث يتسمون بالثقة في كفاءتهم الذاتية وأكثر إصراراً على النجاح من الذكور.

3. الاستنتاج العام :

بعد اختبار موضوع الدراسة تم مراجعة الموروث الأدبي من أجل تحديد أكثر للموضوع على النحو التالي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين).

ولغرض الوصول إلى أهداف هذه الدراسة تم الانطلاق من التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه و العاديين) ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه تعزى لمتغير الجنس ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين تعزى لمتغير الجنس ؟

وبعد ذلك تم تحديد التعريف الاجرائي لمتغير البحث ثم توثيق بعض الدراسات السابقة و ما نُظر حول الموضوع كمعلومات ذات صلة مباشرة، ثم الشروع في إجراء هذه الدراسة في الميدان بداية بالدراسة الاستطلاعية و حيثياتها واختبار أداة جمع البيانات من حيث خصائصها السيكو مترية تمهيداً لإجراء الدراسة الأساسية، التي أجريت على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة، اختيرت قصدية بأسلوب غير عشوائي .

بعد ذلك تمت معالجة المعطيات المستمدة من الميدان بالاعتماد على الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (مشتتي الانتباه والعاديين) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مشتتي الانتباه .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة العاديين .

4. اقتراحات الدراسة :

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحثة تقترح ما يلي:

- دراسة مختلف مصادر معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للوقوف على العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في مستوياتها مثل أنماط التنشئة الوالدية والسلوك الديني والذكاء العاطفي وغيرها.
- عمل برامج تدريبية في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ من خلال التركيز على إكسابهم استراتيجيات التوافق الإيجابي.
- توجيه الأخصائيين النفسيين في المدارس لتشخيص التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه وعلاجه للوصول به إلى التوافق الإيجابي، نظرا لأثره الفعال في مستويات معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- تكوين وتدريب أخصائيين متمرسين في ميدان التربية العلاجية للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ.
- تكوين معلمين مختصين بتدريس التلاميذ ذوي تشتت الانتباه.
- فتح أقسام خاصة لهذه الفئة من التلاميذ.
- فتح دورات توعوية لأولياء التلاميذ لتعريفهم باضطراب تشتت لانتباه كونها مشكلة تستدعي حلول فورية ومساندة التلميذ لتخطيها.
- ضرورة الكشف المبكر عن الاطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب في المدارس وتقديم الخدمات الداعمة لهم أي التدخل المبكر لتفادي تفاقم المشكل وكذلك لتفادي الأثار السلبية له على مجالات حياة الطفل الأخرى وأهمها التحصيل الدراسي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بهذا الاضطراب.
- الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية للتلاميذ لتنموا مبكرا في مراحل التعليم المختلفة.
- تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لتلاميذ هذه المرحلة خاصة وأنها تتزامن مع مرحلة المراهقة وذلك من أجل الرفع من الشعور بالكفاءة الذاتية الاكاديمية.

قائمة المصادر والمراجع

- **قائمة المصادر والمراجع**

البشراوي، شاكر محمد أحمد، الجبوري، سعاد صباح حسين (2016). *فاعلية برنامج تربوي لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية. 23(6). 515-551.

بوقفة، إيمان (2013). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف 2.

جديد، لبنى (2015)، *فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلي. 37 (2).71-91.

دبي، نصيرة (2017). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية. *جامعة محمد بوضياف. المسيلة*.

دغيش، رميصاء (2017)، علاقة الكفاءة الذاتية باتخاذ القرار لدى المراهقين المترددين على دور الشباب. مذكرة مكملة لاستكمال شهادة ماستر أكاديمي، ورقلة.

الرشيدي، سالم عبد الله (2009). *الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في المرحلة المتوسط، الكويت:* رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.

الزيات، فتحي مصطفى (2001). *علم النفس المعرفي*. الجزء الثاني مداخل ونماذج ونظريات. كلية التربية. جامعة المنصورة. (ط.1).

سعدات، محمود فتوح محمد (2006). *اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط*. (صعوبات التعلم النمائية) جامعة عين الشمس.

شلبي، حبيبة (2017). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالطموح لدى التلاميذ معيدي البكالوريا*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس، جامعة محمد خيضر. بسكرة.

ضاهر، حنان (2016). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام. دمشق: مجلة جامعة البعث. 83 (46). 129-172.

عبيدات، محمد، وآخرون (1999). *منهجية البحث العلمي*. (ط.2). الأردن: دار

عدنان، أحمد منكر (2018)، الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المحملين بالمواد الدراسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. (38). 1058-1071.

عطاف محمود أبو غالي (2012). *فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 2 (01)، 619-654.

عفاشة، هنادي بنت محمد إسماعيل (2008). فاعلية برنامج ارشادي في خفض اضطراب (فرط النشاط- قصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *رسالة* مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس. جامعة طيبة. كلية التربية. المملكة العربية السعودية.

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

العلي، ماجد مصطفى علي، عبد المطلب، عبد القادر عبد المطلب محمد (2016). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت:* مجلة العلوم التربوية. (03) (1). 482-522.

عليان، ربحي مصطفي، غنيم، عثمان محمد (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي*. (ط.1). الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفقي، إسماعيل محمد (2005). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

قريشي، فيصل (2011). *التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*. مذكرة ماجستير غير منشورة. باتنة: جامعة الحاج لخضر.

كرماش، حوراء عباس (2016). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. (29). 527-544.

لتيم، أسماء (2016). *مساهمة في دراسة الإفراط الحركي وتشتت الانتباه وتأثيره على التحصيل الدراسي عند التلميذ في المرحلة الابتدائية*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس الإكلينيكي. جامعة العربي بن مهيدي: أم البواقي.

لحمري، يمينة (2015). *النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه لدى أطفال المرحلة الابتدائية*. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في عمم النفس. كمية العموم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. تلمسان: جامعة أبو بكر بمقايد.

المحسن، سلامة عقيل سلامة (2006). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى طلبة كلية التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

محمدي، فوزية (2010). *فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة*. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس المدرسي. ورقلة. جامعة قاصدي مرباح.

المرسومي، يوسف كريم ليلى (2011). *فاعلية برنامج سلوكي في تعديل أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

مزيان، محمد (2002). *مبادئ في البحث النفسي* والتربوي. دار الغرب للنشر وهران: (ط.2). وائل للنشر والتوزيع.

منتصر صلاح عمر، إمام مصطفى سيد (2011). *عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية < دراسة مقارنة > للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم*. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، (11). 395- 472.

يوبي، نبيلة (2014). *فعالية العلاج السلوكي للأطفال المتمدرسين مفرطي الحركة ومشتتي الانتباه ما بين 6-12 سنة*. جامعة وهران : رسالة ماجستير في علم النفس العيادي.

الملاحق

ملحق(01)

جدول (01): يوضح التخصص والدرجة العلمية للأساتذة المحكمين :

الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية
عبد اللطيف قنوعة	علم النفس التربوي	ماجستير
عمار حمامة	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ مساعد (أ)
مصطفى منصور	علوم التربية	ماجستير
عبد الرزاق بالموشي	علوم التربية	أستاذ محاضر (ب)
خنيش ليلى	علم النفس المدرسي	دكتوراه
أحمد جلول	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر(أ)
زواري أحمد خليفة	علم النفس المدرسي	ماجستير

ملحق(02)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان موجه للتحكيم.

الاسم واللقب :

التخصص :

الدرجة العلمية :

استاذي الفاضل / استاذتي الفاضلة

تحية طيبة وبعد. ..

في اطار انجاز مذكرة تخرج للحصول على شهادة الماستر في علوم التربية تخصص " **ارشاد وتوجيه** " والموسومة بـ: **< الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة> دراسة ميدانية وصفية مقارنة بين مشتتي الانتباه والعاديين.**

نظرا لخبرتكم في هذا المجال نضع بين أيديكم استبيان للاطلاع على بنوده قصد الإشارة إلى الملاحظات والتعديلات التي ترونها مناسبة وضرورية من حيث القياس والسلامة اللغوية.

- ✓ التعريف الإجرائي ل: " **الكفاءة الذاتية الأكاديمية** "

مدى قدرة التلميذ وثقته في قدراته على تنظيم النشاطات المرغوبة وتنفيذها لتحقيق مستوى عال من الأداء داخل الصفوف الدراسية ويعبر عنه من خلال استجابات التلاميذ على فقرات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة والمكيف لهذا الغرض.

- ✓ التعريف الإجرائي ل: " **تشتت الانتباه** "

وهو ضعف قدرة التلميذ على تركيز الانتباه إلى المثيرات، وكثرة النسيان، والانتقال من نشاط إلى آخر، والانشغال بموضوعات متعددة وصعوبة التفكير داخل الصف الدراسي.

وينقسم الاستبيان إلى قسمين:

أ- المعلومات الشخصية:

- المستوى الدراسي
- الجنس ذكر ( ) أنثى ( )

ب- بنود الاستبيان:

- خيارات الإجابة

نادرا	غالبا	دائما

العبـــــــــارات	القياس		الملائمة	
	يقيس	لا يقيس	ملائمة	غيـــر ملائمة
1- أعتقد بأنني تلميذ جيد				
2- أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأنني استطيع دائما الاعتماد على قدراتي الذاتية				
3- لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني				
4- اذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة حلها				
5- أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني				
6- اتمكن من حل المشاكل السهلة اذا بذلت الجهد المناسب				
7- يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي				
8- يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا				
9- يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة				
10- لدي كثير من الطموحات التي سوف انجزها				
11- سيكون لي مستقبل زاهر				
12- لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير				

المتوقعة				
13- يصعب علي اقناع أي انسان بأي شيء				
14- أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة				
15- يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني				
16- أرى نضرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي				
17- أجد صعوبة في تحقيق أهدافي				
18- يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
19- إذا عارضني أحد اكون أنا الخاسر في النهاية				
20- أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات				
21- يثق أصدقائي بقراراتي وأرائي				
22- أشارك أصدقائي والأطفال الآخرين في نشاطاتهم وألعابهم				
23- أنهي واجباتي المدرسية بسهولة وسرعة				
24- أعتمد على نفسي في اتخاذ القرارات المهمة				
25- لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي				
26- أستطيع دائما التعامل مع أي مشكلة دراسية تواجهني				

ملحق(03)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيان موجه لتلاميذ " **المرحلة المتوسطة** "

في اطار انجاز مذكرة التخرج بعنوان: " **الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ مشتتي الانتباه والعاديين** " " **مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر**"

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

أمامك مجموعة من العبارات والتي تعبر عن كفاءة التلميذ الذاتية الأكاديمية، نرجو منك قراءة كل عبارة منها بعناية والإجابة عليها بوضع علامة **(x)** أمام الإجابة التي ترى أنها تناسبك.

مع العلم بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة خدمة للبحث العلمي.

الاسم واللقب :

المستوى الدراسي:

الجنس: ذكر( ) أنثى ( )

التعليمة: يجب الإجابة على جميع البنود دون ترك أي خانة فارغة.

العبـــــــــــارات	نادرا	غالبا	دائما
1- أعتقد بأنني تلميذ جيد			
2- أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأنني استطيع دائما الاعتماد على قدراتي الذاتية			
3- لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني			
4- اذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة حلها			

5- أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني			
6- اتمكن من حل المشاكل السهلة اذا بذلت الجهد المناسب			
7- يمكن لبعض العقبات ان تحول بيني وبين تحقيق أهدافي			
8- يسهل علي الوصول الى أي هدف مهما كان بعيدا			
9- يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة			
10- لدي كثير من الطموحات التي سوف أحققها			
11- سيكون لي مستقبل زاهر			
12- لا أثق في مقدرتي على التعامل مع الأحداث غير المتوقعة			
13- يصعب علي اقناع أي انسان بأي شيء			
14- أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة			
15- يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني			
16- أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي			
17- يصعب عليا الوصول الى أهدافي وتحقيق غاياتي			
18- يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة			
19- إذا عارضني أحد اكون أنا الخاسر في النهاية			
20- أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات			
21- يثق أصدقائي بقراراتي وأرائي			
22- أشارك أصدقائي والأطفال الآخرين في نشاطاتهم وألعابهم			
23- أنهي واجباتي المدرسية بسهولة وسرعة			
24- أعتمد على نفسي في اتخاذ القرارات المهمة			
25- لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي			
26- أستطيع دائما التعامل مع أي مشكلة دراسية تواجهني			

الملحق رقم (04)

Group Statistics

المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدنيا	10	57.6000	3.37310	1.06667
العليا	10	71.3000	3.26769	1.03333

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الكلية	Equal variances assumed	.068	.797	-9.225	18	.000	-13.70000	1.48511	-16.82010	-10.57990
	Equal variances not assumed			-9.225	17.982	.000	-13.70000	1.48511	-16.82033	-10.57967

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.564
		N of Items	13[a]
	Part 2	Value	.662
		N of Items	13[b]
	Total	N of Items	26
Correlation Between Forms			.671
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.803
	Unequal Length		.803
Guttman Split-Half Coefficient			.793

a. The items are: 2, 2, 1, 2, 3, 3, 3, 2, 2, 3, 3, 2, 2.

b. The items are: 3, 1, 2, 1, 3, 3, 2, 2, 3, 3, 3, 1, 3.

الملحق رقم(05)

Group Statistics

3		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
52 الانتباه.مشتتي		50	57.60	3.823	.541
	العاديين	50	63.66	6.330	.895

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper

52	Equal variances assumed	5.843	.017	-5.795	98	.000	-6.060	1.046	-8.135	-3.985
	Equal variances not assumed			-5.795	80.545	.000	-6.060	1.046	-8.141	-3.979

الملحق رقم (06)

	2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
52	ذكر	30	58.33	3.863	.705
	انثى	20	56.50	3.576	.800

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
52	Equal variances assumed	.035	.853	1.693	48	.097	1.833	1.083	-.344	4.011
	Equal variances not assumed			1.719	43.004	.093	1.833	1.066	-.317	3.984

الملحق رقم(07)

Group Statistics

	1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
60	ذكر	17	62.59	5.233	1.269
	انثى	33	64.21	6.836	1.190

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
60	Equal variances assumed	.695	.409	-.857	48	.396	-1.624	1.895	-5.434	2.186
	Equal variances not assumed			-.933	40.752	.356	-1.624	1.740	-5.138	1.890