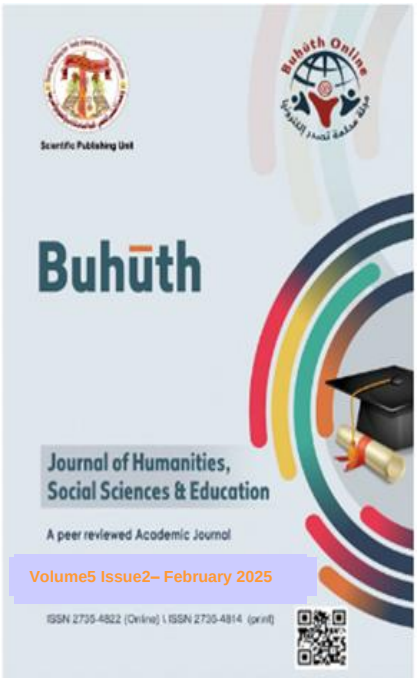
ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)



The Effectiveness of Neuro Linguistic Programming in Reducing the Level of Cognitive Distortions for Middle School Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

PhD. Hanan Samy Mohamed
Department of psychology, Faculty of women arts, science and education, Ain shams University, Egypt.
hsmsamy1@gmail.com
Prof. Dr. Asmaa Abdel Moneim Ibrahim
Department of psychology, Faculty of women arts, science and education, Ain shams University, Egypt.
Asmaa.abdelmoniem@women.asu.edu.eg
Dr.Rania Maher Wahdy
Department of psychology, Faculty of women arts, science and education, Ain shams University, Egypt.
Rania.wahdy@women.asu.edu.eg

Receive Date :17 December 2024, Revise Date: 22 January 2025, Accept Date: 2 February 2025.
DOI: 10.21608/buhuth.2025.345185.1795
Volume 5 Issue 2 (2025) Pp. 291- 323.

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of neuro-linguistic programming in reducing the level of cognitive distortions among middle school students with attention deficit hyperactivity disorder and to reveal the extent of its continued effectiveness. This was done on a sample of (20) students with attention deficit hyperactivity disorder enrolled in the first year of middle school, with an average age of (12.33) and a standard deviation of (0.115). They were divided into an experimental group of (10) students and a control group of (10) students. The study tools were: The criteria of the fifth revised version of the Diagnostic and Statistical Manual for the diagnosis of Attention deficit hyperactivity disorder, The Conner's Teacher Rating Scale, prepared by Keith Conner in (1990), was translated and standardized by Al-Buhairi and Al-Hadibi in (2021) to diagnose and measure the severity level of attention deficit hyperactivity disorder. The Stanford-Binet Intelligence Scale, fifth version, prepared by "Gal Royd" (2003), translated and standardized by "Safwat Farag" (2011), to measure cognitive mental abilities. Cognitive distortions scale Prepared in this study, the program according to neuro-linguistic programming prepared in this study, the results of the study showed the effectiveness of the program according to neuro-linguistic programming in reducing the level of cognitive distortions among middle school students with attention deficit hyperactivity disorder, with its effectiveness continuing as shown in the follow-up measurement. As a result, when developing therapeutic programs, it is advised to include the cognitive distortions experienced by students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), Cognitive Distortions (CD), Neuro Linguistic Programming (NLP).

فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

حنان سامي محمد
باحثة دكتوراه- (علم نفس تربوي-تربية خاصة) -قسم علم النفس
كلية البنات -جامعة عين شمس-مصر
hsmsamy1@gmail.com

أ.د/ أسماء عبد المنعم إبراهيم
كلية البنات -جامعة عين شمس-مصر
Asmaa.abdelmoniem@women.asu.edu.eg

د/ رانيا ماهر وهدي
كلية البنات -جامعة عين شمس-مصر
Rania.wahdy@women.asu.edu.eg

المستخلص:
يواجه التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) وخاصة في المرحلة الإعدادية العديد من التشوهات المعرفية التي تؤثر بالسلب على أدائهم ورؤيتهم لذاتهم والأخرين في مرحلة تعد من أهم المراحل في بناء شخصية التلاميذ وتقدمهم، لذلك يهدف هذا البحث إلى استخدام إحدى الطرق الحديثة وهي البرمجة اللغوية العصبية التي تعد من أكثر الطرق فاعليه في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدي التلاميذ ذوي الاضطراب، والكشف عن مدي استمرارية هذه الفعالية بمرور الوقت، ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة من 20 تلميذ من ذوي اضطراب (ADHD) المقيدين بالصف الأول الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية (خضعوا للبرنامج)، وضابطة (بدون أي تدخل)، وتمثلت أدوات البحث في معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل لتشخيص اضطراب (ADHD)، مقياس كونرز لتقدير المعلم إعداد كونرز (1990)، ترجمة وتقنين البحيري، الحديبي (2021) لتشخيص وقياس مستوي شده (ADHD)، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة إعداد روبد (2003)، تقنين فرج (2011) لقياس القدرات العقلية المعرفية، مقياس التشوهات المعرفية المعد في هذه الدراسة، البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية المعد في هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدي تلاميذ المجموعة التجريبية، مما ساهم في خفض أعراض اضطراب (ADHD)، كما أظهرت نتائج القياس التتبعي استمراريه هذه الفعالية مع مرور الوقت، بناءً على ذلك، يوصى بضرورة مراعاة التشوهات المعرفية لدى تلاميذ اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد عند تصميم البرامج العلاجية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد -التشوهات المعرفية -البرمجة اللغوية العصبية.

المقدمة

يعد اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) من أبرز الاضطرابات النمائية التي تؤثر على الأطفال والمراهقين، فهو يعد تحديًا رئيسيًا يواجه العديد من التلاميذ في المجتمعات العربية، حيث تشير الدراسات إلى أن معدلات الإصابة بهذا الاضطراب تتراوح بين 15: 20%، مع ارتفاع ملحوظ في نسبة الإصابات بين الذكور مقارنة بالإناث بنسبة تصل إلى ثلاثة أضعاف (خير، 2002، ص 53).

وتتجلي الأعراض الرئيسية لهذا الاضطراب في تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز، بالإضافة إلى فرط الحركة وزيادة الاندفاعية، مما يؤثر سلباً على قدرة الأفراد المصابين به على أداء المهام الموكلة إليهم، ولا يقتصر تأثير الاضطراب على الأداء الوظيفي فقط، بل يمتد ليشمل العمليات الفكرية والمعرفية، إذ يسهم في ظهور أنماط تفكير سلبية تعرف بالتشوهات المعرفية، هذه التشوهات التي تتفاقم نتيجة تكرار تجارب الفشل، فقد أشارت كلاً من دراستي Knouse, et al., (2013) & Pickle, (2022) إلي أن تكرار الإخفاقات التي يتعرض لها ذوي الاضطراب يعزز من تكوين وترسيخ أفكار سلبية عن الذات والعالم المحيط تتسم بالإحباط والفشل، ومن ثم تصبح هذه الأفكار بمثابة عوامل تشتت داخلية تضعف الانتباه وتؤثر سلبًا على تنظيم الأفكار، مما يؤدي إلى دورة مفرغة من الإحباط والفشل المتكرر.

ويصبح تأثير هذه التشوهات أكثر وضوحًا في مرحلة المراهقة، وبخاصة في المرحلة الإعدادية، حيث يبدأ التلميذ في تكوين مفهومه عن ذاته وبناء تصوره عن قدراته، وعليه يمكن أن تكون التشوهات المعرفية عاملًا حاسمًا في تفاقم الأعراض في هذه المرحلة الحرجة، مما يخلق حلقة من التراجع المستمر.

ومن هنا تبرز البرمجة اللغوية العصبية كأحد الأساليب الحديثة والفعالة التي ثبت فعاليتها مع ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، فقد أشارت دراسة (عبد السلام،2017؛ عبد الفتاح،2017 ; Kim, et al.,2005 ;Kudliskis, 2014 ;Jeyanthi, et al., 2016) إلي فعالية البرمجة اللغوية العصبية في علاج اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد حيث تؤدي إلي تحسين الانتباه وضبط أفضل للاندفاعية والنشاط الزائد، وتعديل السلوك والتوافق المدرسي للتلاميذ بشكل كبير

انطلاقاً من ذلك، يهدف البحث الحالي إلى تصميم برنامج يهدف إلى خفض مستوى التشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب ADHD وذلك باستخدام البرمجة اللغوية العصبية (NLP)التي تعد من الأساليب الحديثة والفعالة في تعديل الأنماط الفكرية والسلوكية غير الملائمة، وتساعد على تعزيز إدراك التلميذ لذاته وتجاوز الآثار السلبية لتجارب الفشل السابقة وهو ما أشارت له دراسة Mehdi et al., (2022)، مما ينعكس إيجابيًا على خفض أعراض الاضطراب وتحسين قدرتهم على التكيف مع متطلبات حياتهم بفاعلية أكبر.

أولاً: مشكلة البحث وأسئلته

يواجه التلاميذ ذوي اضطراب ADHD العديد من التشوهات المعرفية والتي تؤثر بالسلب على قدراتهم وأدائهم ورؤيتهم لذاتهم والأخرين، حيث أظهرت دراسات متعددة مثل (Mobini et al, 2006; Mitchell et al, 2013; Torrente et al, 2014; Strohmeier et al, 2016) أن التشوهات المعرفية تعد من بين أبرز التحديات النفسية التي يعاني منها ذوي هذا الاضطراب، حيث يرتبط تفاقم أعراض الاضطراب بزيادة مستوى التشوهات المعرفية.

وفيما يتعلق بأنماط التشوهات المعرفية الأكثر شيوعًا لدى ذوي الاضطراب، أظهرت دراسة (Mobini et al, 2006; Knouse et al, 2013; Torrente et al, 2014; Strohmeier et al,

2016; Thiessen, 2019; Knouse, 2023) توافقًا حول أنماط معينة من التشوهات كالنمط يجب ولازم، القفز إلى الاستنتاجات، التعميم الزائد، الاستنتاج الانفعالي، والتهويل والتهوين، حيث يسهم نمط يجب ولازم في تعزيز التسويف، في حين يدفع نمط القفز إلى الاستنتاجات إلى توقع الفشل بناءً على تعميم خبرات سلبية سابقة، ويدعم هذا النمط بنمط الاستنتاج الانفعالي، حيث يستمد استنتاجاتهم من انفعالاتهم، مما يؤدي إلى تهويل المواقف وتهوين الذات، وبالتالي تعزيز مشاعر الفشل.

وتبرز خطورة هذه التشوهات في المرحلة الإعدادية، وهي مرحلة محورية يبدأ فيها التلميذ بتشكيل مفهومه عن ذاته وبناء تصوره عن إمكاناته، وبناء شخصيتهم في مرحلة تعد من أهم المراحل في بناء شخصية التلاميذ وتقدمهم، ومن ثم فإن عدم التدخل المناسب في هذه المرحلة قد يؤدي إلى تفاقم التحديات النفسية والأكاديمية التي يواجها التلاميذ ذوي اضطراب ADHD .

من هنا، تظهر الحاجة الملحة إلى التدخل الفعال في هذه المرحلة العمرية للحد من الآثار السلبية لهذه التشوهات المعرفية، وتحسين إدراك التلاميذ لذاتهم وللآخرين، مما يسهم في تحقيق تكيف أفضل مع بيئتهم، ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى استخدام إحدى الطرق الحديثة وهي البرمجة اللغوية العصبية والتي تعد من أفضل الطرق وأكثرها فاعليه في تعديل الأنماط الفكرية والمعرفية والسلوكية، حيث أثبتت فاعليتها في إعادة بناء أنماط التفكير السلبي وتعزيز التفكير الإيجابي، فقد أشارت دراسة Esterbrook (2006)إلى دور البرمجة اللغوية العصبية في خفض الأفكار المشوهة وإحداث تغييرات إيجابية في أنماط التفكير السلبية، وبالنظر للمرحلة الإعدادية كنقطة تحول مهمة في تشكيل شخصية التلميذ، فإن توظيف البرمجة اللغوية العصبية خلال هذه المرحلة يمكن أن يساعد على خفض مستوي التشوهات المعرفية فقد أوضحت دراسة (عبد الرحمن، 2013؛ Esterbrook, 2006; Mehdi et al., 2022) فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض المعتقدات والأفكار المشوهة وإحداث تغيير إيجابي في الأفكار السلبية المسبقة للفشل وأوصوا باستخدامها لما تتضمنه من مجموعة متنوعة من التقنيات، منها ما يركز على تحسين أداء المهارات ومنها ما يركز على تعديل السلوك.

وبناءً على ما سبق يمكن تفنيد المشكلة محل الدراسة في عدد من الأسئلة التالية:

1) ما مدي فعالية البرنامج المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد؟
2) ما مدي فعالية البرنامج المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
3) هل يمتد تأثير البرنامج المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد؟
4) هل يمتد تأثير البرنامج المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ثانياً: أهداف البحث

1) التحقق من مدى فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.
2) التعرف على فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض اضطراب تشتت الانتباه

النشاط الزائد لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

3) الكشف عن مدى استمرارية فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

4) التأكد من مدى استمرارية فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثالثاً: أهمية البحث

الأهمية النظرية:

1) إثراء المعرفة العلمية من خلال توضيح فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوي التشوهات المعرفية لدى تلاميذ يعانون من اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

2) تسليط الضوء على أهمية خفض التشوهات المعرفية في تصميم البرامج لتحسين الأداء.

3) يساهم في بناء إطار نظري جديد حول استخدام البرمجة اللغوية العصبية مع المراهقين ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

4) إثراء المجال التربوي والنفسي من خلال الربط بين البرمجة اللغوية العصبية والتطبيقات النفسية والتربوية.

الأهمية التطبيقية:

1) ترجمة تقنيات البرمجة اللغوية العصبية إلى استراتيجيات تربوية قابلة للتطبيق.

2) يقدم برنامج عملي لخفض التشوهات المعرفية وأعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

3) يساهم في إثراء المقاييس النفسية بمقياس جديد لتشخيص التشوهات المعرفية.

رابعاً: المفاهيم والإطار النظري

مفاهيم البحث

(1) مفهوم اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

يشير اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد إلى حالة سلوكية تشخص لدى الأطفال والمراهقين، تعزى إلى مجموعة من الأعراض التي تبدأ في مرحلة الطفولة وتستمر إلى مرحلة المراهقة، ويعتمد تشخيصه على وجود النشاط الحركي والاندفاعية مع نقص الانتباه، وقد يحدث كل منهما معًا أو قد يظهر أحدهما دون الآخر، مما يؤدي إلى صعوبة التكيف مع الحياة اليومية في المنزل، المدرسة، أو المجتمع (القرا، جراح، 2016، ص 73).

في ضوء ما سبق، يمكن تعريف اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد بأنه "اضطراب نمائي يظهر قبل عمر 12 عامًا، يتسم بتشتت الانتباه أو زيادة النشاط والاندفاعية أو كلاهما معًا، بما يتجاوز المستوى المناسب للمرحلة النمائية، مما يؤثر سلبًا على جوانب حياة التلميذ.

ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس كونرز المستخدم في الدراسة الحالية.

(2) مفهوم التشوهات المعرفية

تعرف التشوهات المعرفية بأنها أفكار سلبية ومبالغ فيها تجعل الفرد يفسر المواقف والأحداث بطريقة غير منطقية وخاطئة لا تتوافق مع الواقع وتتميز هذه التشوهات بالانتقائية والتعميم والتهويل، مما يؤثر سلبًا على انفعالات الشخص وسلوكه تجاه تلك المواقف (Beck & Fleming, 2021, P1)

وبناء عليه يمكن تعريف التشوهات المعرفية بأنها "أفكار سلبية تصدر بشكل تلقائي دون وعي من الفرد، تؤثر على طريقة معالجته للمعلومات المستقبلة، مما يؤدي إلى تفسير المواقف والأحداث بطريقة خاطئة تؤثر على مشاعره وسلوكه بشكل سلبي".

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس التشوهات المعرفية المعد في الدراسة الحالية.

(3) مفهوم البرمجة اللغوية العصبية

تعرف البرمجة اللغوية العصبية بأنها مجموعة من الأدوات والتقنيات التي تساعد الفرد مواجهة كل الأنماط غير المجدية للتفكير والسلوك، التي قد لا يكون مدرك لوجودها، واستخدام وسائل جديدة أكثر إيجابية وفاعلية لتحسين حياته (مولدن، هاتشنون، 2009، ص 14).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف البرمجة اللغوية العصبية بأنها "طريقة منظمة لبرمجة الجهاز العصبي لغويًا باستخدام مجموعة من التقنيات والفرضيات المثبتة علميًا بهدف التأثير في التفكير والشعور، ومن ثم السلوك لتحقيق النتائج المرجوة".

الإطار النظري

1) اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

(أ) خصائص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

(أ.1) خصائص تتعلق بالنشاط الزائد:Hyperactive

يعد النشاط الزائد المظهر الأساسي لاضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يلاحظ الوالدين النشاط الحركي الزائد للطفل بداية من سن المشي ليصل ذروته من عمر 2: 3 سنوات (ميركولينو وآخرون،٢٠٠٣، ص299)

وتتمثل الخصائص المتعلقة بالنشاط الزائد في: الركض أو التسلق في مواقف غير مناسبة، النشاط المفرط، حيث لا يستطيع الطفل البقاء ثابتًا لفترات طويلة في أماكن تتطلب الاستقرار، وحركات تململ في اليدين أو القدمين أو التواء في المقعد.

(أ.2) خصائص تتعلق بالاندفاعية Impulsive

تتمثل في: التحدث بإفراط، الإجابة على الأسئلة قبل اكتمالها، صعوبة في الانتظار أو احترام دور الآخرين، والتدخل في شؤون الآخرين أو مقاطعة المحادثات والأنشطة دون إذن

(أ.3) خصائص تتعلق بتشتت الانتباه:Inattentive

يصبح تشتت الانتباه أكثر وضوحاً عند التحاق الطفل بالمدرسة، حيث يطلب منه بعض الأعمال اليومية التي تحتاج منه الانتباه والهدوء والنظام، مما يجعله بمثابة اختبار صعب للطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب (سيد وبدر، 1999، ص 49)

وتتمثل الخصائص المتعلقة بتشتت الانتباه في: صعوبة الحفاظ على التركيز خلال المحاضرات أو القراءة لفترات طويلة، الإخفاق في التركيز على التفاصيل أو ارتكاب الأخطاء بسبب الإهمال في الواجبات المدرسية، عدم الاستماع بشكل جيد عندما يتم توجيه الحديث إليه مباشرة، صعوبة تنظيم المهام والأنشطة، مثل صعوبة إدارة الوقت أو الاحتفاظ بالأشياء بشكل منظم، وعدم اتباع التعليمات أو إتمام المهام بشكل غير مكتمل، مثل إتمام الواجبات المدرسية أو الأعمال الروتينية (American Psychiatric Association, 2022, p58) .

(ب) أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

(ب.1) مرحلة الطفولة

تظهر الأعراض في صورة نشاط حركي زائد بصورة أكثر حده مع تشتت في الانتباه.

(ب.2) مرحلة المراهقة

تستمر أعراض تشتت الانتباه بينما تنخفض حده النشاط الحركي لتقتصر على التململ والشعور بالضجر في حين تظل مشكلة الاندفاعية قائمه.

(ب.3) مرحلة البلوغ

تظهر الأعراض في صعوبة تنظيم العمل وأتباع التعليمات، وتغييرات وظيفية متكررة، علاقات غير مستقرة بالإضافة إلى زيادة احتماليه التعرض للإدمان (عودة، فقيري ،2011، ص130: 131)

وبناء على ذلك فإنه من الضروري أن يركز البحث الحالي على مرحلة المراهقة، نظرًا لأنها المرحلة التي يتشكل فيها تصور التلميذ عن قدراته وإمكاناته، مما يجعل الأفكار السلبية أكثر وضوحًا، كما أن انخفاض حدة النشاط الحركي في هذه المرحلة يتيح فرصًا أفضل للتعامل مع الأعراض من خلال الجلسات، مما يساعد في تطوير مهارات التحكم بالانتباه والسلوك بشكل أكثر فعالية.

(ج) العوامل المؤدية إلى اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

(ج.1) العوامل الوراثية

تشير الدراسات إلى أن العوامل الوراثية هي سبب الإصابة بهذا الاضطراب في 75% من الحالات ويتمثل ذلك في اختلافات جينية تؤثر على البروتينات والمواد الكيميائية في الدماغ، مما يؤدي إلى تغيرات في وظائفه، وقد تم ربط بعض الجينات، مثل جين مستقبلات الدوبامين D4، بتأخر نمو المناطق الدماغية المسؤولة عن التحكم السلوكي والانتباه (باركلي، 2016، ص٢١) Shaw, et al, (2007)

(ج.2) العوامل البيئية

تتمثل العوامل البيئية في التأثيرات التي يتعرض لها الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة، فخلال فترة الحمل، يتأثر الجنين بعوامل عدة مثل تناول الأدوية، التدخين، الأشعة، وضغط الدم المرتفع، بينما أثناء الولادة، قد يتعرض الجنين لنقص الأوكسجين أو إصابات أخرى، في حين قد تسهم الأمراض، سوء التغذية، وإصابات بعد الولادة في ظهور أعراض الاضطراب (خير، 2002، ص57: 58)

(ج.3) العوامل الوراثية البيئية

قد يرث الطفل استعدادًا وراثيًا للإصابة بالاضطراب وليس الاضطراب في حد ذاته، ويتأثر هذا الاستعداد بالعوامل البيئية التي يتعرض لها مما يؤدي إلى ظهور الاضطراب (السيد، بدر،1999، ص40: 42)

وفي ضوء ما تم استعراضه يتبين أن هذا الاضطراب ناتج عن تفاعل معقد بين الجينات والبيئة، حيث يسهم الاستعداد الوراثي في جعل الطفل أكثر عرضة للإصابة، بينما تؤثر العوامل البيئية على تفعيل هذا الاستعداد، مما يجعل من الصعب عزلهما كعوامل منفصلة.

(د) تشخيص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

يتم تشخيص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد من خلال:

(د.1) دراسة الحالة:

تعد الركيزة الأساسية للتقييم التي تهدف إلى الحصول على المعلومات عن التاريخ الطبي، التطوري، والتربوي للطفل، بهدف فهم كيفية تطور الحالة بشكل دقيق.

(د.2) المعايير التشخيصية:

وضع الدليل التشخيصي والإحصائي معايير لتشخيص هذا الاضطراب وتحديد شدته ونمطه بناءً على هذه المعايير.

(د.3) مقاييس التقدير:

تهدف إلى تقييم أداء الطفل فيما يتصل بسلوكيات معينه ضمن تسلسل يبدأ من السوي إلى غير السوي مقارنة بالأطفال الآخرين من نفس العمر والجنس (ميركولينو وآخرون، ٢٠٠٣، ص77-89-90).

وقد اعتمد البحث الحالي في تشخيص الاضطراب على دراسة الحالة، بالإضافة إلى معايير الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-5-TR) ومقياس كونرز للتقدير.

(ه) علاج اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

(ه.1) العلاج الدوائي:

يستخدم في الحالات الشديدة لإعادة التوازن الكيميائي في المخ، مما يهيئ الطفل لتلقي الجلسات العلاجية بشكل أفضل (القرا، فراج، 2016، ص97).

(ه.2) العلاج بالاسترخاء:

يستند إلى افتراض أن التدريب على الاسترخاء يهدئ الطفل ويخفض مستوي النشاط مما يهيئ الطفل للانتباه والتركيز، فقد أوضحت دراسة عبد المقصود (2015) فاعلية تدريبات الاسترخاء في خفض مستوي النشاط والتخفيف من أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

(ه.3) العلاج المعرفي:

يهدف إلي تحسين العمليات المعرفية نظراً لمعاناتهم من ضعف نمائي في هذه العمليات.

(ه.4) العلاج السلوكي:

يهدف إلى تعديل سلوك الفرد من خلال خفض معدل السلوك غير المرغوب وزيادة معدل السلوك المرغوب (القرا، فراج، 2016، ص82: 83).

وبناء على ذلك تمثل البرمجة اللغوية العصبية نهجًا علاجيًا متكاملاً يجمع بين هذه الأساليب العلاجية بشكل فعال، فهي تعزز القدرة على التحكم في السلوك والانتباه، حيث تسهم في زيادة التركيز وتقليل الاندفاعية بالإضافة إلى تعديل الأفكار السلبية، لذا تعد البرمجة اللغوية العصبية خيارًا فعالًا لخفض التشوهات المعرفية لدي ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

2) التشوهات المعرفية Cognitive Distortions(CD)

(أ) أنماط التشوهات المعرفية

حدد "بيك" مجموعة من التشوهات المعرفية التي تحدث في تفكير الأفراد، وتتمثل في: -

(أ.1) الكل أو لا شيء: يقصد به إدراك الأمور بطريقة تتسم بالتصلب وفق قطبيين فقط دون وجود منطقة وسطى أو تدرجات.

(أ.2) التصفية العقلية: يقصد بها تركيز الانتباه بشكل خاص على الجوانب السلبية في الموقف مع تجاهل أي جوانب إيجابية مما يدفع الفرد إلى تقييم الموقف بشكل سلبي كليًا.

(أ.3) القفز إلى الاستنتاجات: يقصد به التوصل إلى استنتاجات سلبية من موقف ما دون وجود أدله تدعمها، ويتخذ شكلين هما قراءة أفكار الأخرين والتنبؤ بالمستقبل بشكل كارثي.

(أ.4) الاستنتاج الانفعالي :يقصد به الاعتماد على انفعالاته في تكوين استنتاجات حول المواقف بدلًا من الحقائق والنظر لهذه الانفعالات كدليل على صدق هذا الاستنتاج.

(أ.5) العنونة: يقصد بها إطلاق ألقاب على ذاته والأخرين غالباً ما تكون ازدراءيه مستند في ذلك إلى بعض الأخطاء.

(أ.6) تجاهل الإيجابيات: يقصد بها تحويل الجوانب الإيجابية إلى سلبية والتصرف وفق نظرته السلبية

(أ.7) التعميم الزائد: يقصد به تعميم نتيجة تجربة سلبية واحده على جميع المواقف المماثلة متجاهلًا اختلاف الظروف والمعطيات، مما يعزز التوقعات السلبية المستمرة.

(أ.8) التهوين والتهويل: يقصد به تضخيم العيوب الصغيرة، مع التقليل من قيمة الإنجازات.

(أ.9) عبارات يجب ولازم: يقصد به تبني توقعات صارمة تترجم إلى عبارات مثل يجب ولازم، مما يجعله عرضة للشعور بالفشل والإحباط عند عدم تحقق هذه التوقعات.

(أ.10) الشخصنة – لوم الذات: يقصد بها تحميل الفرد نفسه مسؤولية الأحداث السلبية المحيطة حتى وإن كانت خارجة عن سيطرته، ويربطها بعدم كفاءته أو يلقي باللوم على الآخرين بشكل غير مبرر (ليهي،2020، ص78: 79)؛ (هوفمان،212، ص52: 53)

وفي ضوء ما سبق، فإن أنماط التشوهات المعرفية لا توجد بمعزل عن بعضها، ففي حين يؤدي نمط التفكير الكل أو لا شيء إلى تقييم الأداء بطريقة صارمة، يدفع التعميم الزائد وتجاهل الإيجابيات إلى توقع الفشل المستمر، مما يعزز مشاعر العجز، وفي الوقت نفسه يؤدي التهويل والشخصنة إلى تضخيم الإخفاقات ولوم الذات على أمور خارجة عن السيطرة، وبالتالي فهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض.

(ب) التشوهات المعرفية واضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

أشارت دراسات (Knouse et al, 2013; Strohmeier et al, 2016; Pickle, 2022) إلى أن ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد يعانون من أفكار سلبية ومشوهة عن الذات والآخرين نتيجة لتكرار تجارب الفشل في المهام اليومية، إذ تؤدي هذه الأفكار إلى تشتت داخلي يؤثر على الانتباه والأداء، وهو ما أوضحه "بيك" بأن التشوهات المعرفية تسبب انتباهًا انتقائيًا يركز على الجوانب السلبية مع تجاهل الإيجابيات، والذي بدوره يعزز الصورة المشوهة عن الذات (ليهي، 2020، ص40).

وفيما يتعلق بأنماط التشوهات المعرفية الشائعة لدى هذه الفئة، توصلت دراسة Strohmeier et al (2016) إلى أن نمط يجب ولازم كان الأكثر شيوعًا، يليه الاستنتاج الانفعالي، ثم التهويل والتهوين، وأخيرًا القفز إلى الاستنتاجات، بينما أشارت دراسة أخرى لـ Strohmeier (2013) إلى أن الاستنتاج الانفعالي كان الأكثر شيوعًا، من ناحية أخرى، أظهرت دراسة Torrente et al (2014) أن نمط يجب ولازم يظهر بشكل مرتفع خاصة عند اقترانه بالاستنتاج الانفعالي.

بناء على ذلك، يتضح أن التشوهات المعرفية ترتبط ارتباطًا وثيقًا باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، حيث تؤدي إلى تفاقم الأعراض وتعزز الحلقة السلبية التي يعيشها التلاميذ، فالفشل المتكرر الناتج عن التشتت والاندفاع يغذي هذه التشوهات، مما يجعلها بدورها مصدرًا داخليًا للتشتت يؤثر سلبًا في القدرة على التركيز والانتباه.

(ج) النظريات المفسرة للتشوهات المعرفية

(ج.1) النظرية المعرفية:

تركز هذه النظرية على تأثير المعتقدات السلبية التي يعتنقها الأفراد على تفكيرهم ومشاعرهم وسلوكياتهم. حيث يفترض "بيك" أن التشوهات المعرفية تنشأ عندما يكون لدى الفرد معتقدات سلبية حول الذات، الآخرين، مما يؤدي إلى معالجة غير منطقية للمعلومات، وتتكون النظرية من ثلاثة مستويات: المعتقدات المركزية، التي تكون راسخة منذ الطفولة؛ المعتقدات الوسطي، التي تؤثر في تفسير المواقف؛ والأفكار التلقائية، التي تظهر بشكل سريع خلال التفاعل مع الأحداث، وتؤدي هذه التشوهات إلى مشاعر وسلوكيات غير متوافقة مع الواقع، ويمكن معالجتها من خلال التعرف عليها وتعديلها (بيك، 2007، ص38)

(ج.2) نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي:

تفترض هذه النظرية أن الاضطرابات النفسية تنشأ نتيجة تفسيرات غير عقلانية للأحداث، وليس بسبب الأحداث نفسها، وتعتمد على خمس مراحل: الحدث المسبب (A) الذي يشمل المواقف التي يواجها الفرد؛ المعتقدات (B) التي تحدد كيفية تفسير هذه المواقف؛ النتائج (C) وهي المشاعر والسلوكيات الناتجة عن هذه التفسيرات؛ التفنيد (D) الذي يتضمن تصحيح الأفكار غير العقلانية؛ وأخيرًا التبادل (E) الذي يهدف إلى تطوير التفكير العقلاني وتحسين الصحة النفسية (جي،2012، ص18)

(ج.3) نظرية المعرفية السلوكية لميكينبوم:

تركز هذه النظرية على دور الحوار الداخلي في تحديد سلوكيات الأفراد، فالأفكار التي يرددها الفرد لنفسه تؤثر على سلوكه ومشاعره، وتشمل النظرية مفاهيم مثل بنية الحوار الذاتي التي تمثل كيفية تفكير الفرد في المواقف، والبنية المعرفية التي تحدد كيف يتنظم التفكير، كما يشدد على أهمية التوجيه الذاتي لتعديل السلوك من خلال تغيير الأفكار والمعتقدات، ويشمل العلاج ثلاث مراحل الملاحظة الذاتية للأفكار السلبية، توليد سلوكيات جديدة، وتطوير الجوانب المعرفية المتعلقة بالتغيير (بلان، 2015، ص389 :388)

في ضوء ما سبق، يتبين أن نظريات التشوهات المعرفية تتكامل معًا لتقديم تفسيرات لفهم التحديات التي يواجها التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، إذ تشير نظرية بيك إلى أن المعتقدات المركزية والوسطية قد تتأثر بتجارب الطفولة، مما يؤدي إلى تكوين أفكار سلبية عن الذات، بينما توضح نظرية أليس تأثير الأفكار السلبية على السلوك والانفعالات، مما يعزز صعوبة التكيف لدى هؤلاء التلاميذ، من جانب آخر، تركز نظرية ميكينبوم على دور الحوار الداخلي في تحديد السلوك، مما يبرز أهمية تغيير التفكير السلبي لتحسين التفاعل مع البيئة.

(د) العوامل المؤدية للتشوهات المعرفية

(د.1) أساليب المعاملة الوالدية:

أشارت دراسات متعددة كدراسة أبو عبيد (2018) إلى أن أساليب المعاملة الخاطئة، كالإهمال أو التساهل الزائد أو التسلط، تؤدي إلى بيئة تحفز التشوهات المعرفية، حيث تسهم في تشكيل أفكار مشوهة لدى الأبناء حول أنفسهم والآخرين.

(د.2) الخبرات الصادمة :

أن الخبرات الصادمة في مرحلة الطفولة قد تؤدي إلى تكوين معتقدات وأفكار مشوهه عن الذات، إذ وجدت دراسة Karakas& Cingol (2020) ارتباط موجب بين صدمات الطفولة والتشوهات المعرفية، مما يجعل هذه الخبرات مؤشرًا قويًا لحدوث التشوهات المعرفية في المستقبل.

(د.3) خبرات الفشل:

أن التعرض المتكرر للفشل يؤدي إلى تكوين وترسيخ أفكار سلبية عن الذات، خاصة لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وهو ما أشارت له دراسة كلاً من (Mitchell Torrente, 2014; Strohmeier, 2016; 2013 ,).

في ضوء ما سبق، نجد أن ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد أكثر عرضة للتشوهات المعرفية نتيجة تداخل عدة عوامل فبينما تساهم أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في تكوين أفكار سلبية عن الذات، فإن الخبرات الصادمة التي قد يتعرضون لها في مرحلة الطفولة، سواء في المدرسة أو في التفاعلات الاجتماعية تدعم هذه الأفكار، بالإضافة إلى ذلك، فإن الفشل المتكرر في المهام اليومية والأكاديمية يعزز التشوهات المعرفية لديهم.

(ه) علاج التشوهات المعرفية

تعد التشوهات المعرفية أنماط تفكير سلبية وغير منطقية، غالبًا ما تكون مكتسبة، مما يجعلها قابلة للتغيير، ويبدأ العلاج بتحديد هذه التشوهات لدى الفرد، حيث تعكس هذه الأنماط البنية المعرفية التي يعتمد عليها في تفسير المواقف، ومن خلال التعرف عليها، يمكن العمل على استبدالها بأفكار أكثر منطقية، مما يسهم في تحسين فهم الفرد للمواقف وتعزيز استجاباته الإيجابية لها (Beck & Fleming,2020,P2)

3) البرمجة اللغوية العصبية Neuro Linguistic Programming (NLP)

ظهر هذا المفهوم في السبعينيات على يد " باندلروجريندر"، وهو قائم على ثلاثة عناصر رئيسية:

الأعصاب :(Neuro) معالجة المعلومات عبر الجهاز العصبي.

اللغة :(Linguistic) إضفاء المعاني للمعلومات باستخدام اللغة.

البرمجة :(Programming) الاستجابات المبرمجة الناتجة عن معالجة المعلومات ومعانيها.

حيث تساعد هذه العناصر في فهم آلية معالجة الفرد للمعلومات وتفاعله المبرمج مع العالم من حوله (التكريتي، 2003، ص23).

(أ) أطر البرمجة اللغوية العصبية:

(أ.1) إطار المنظومة التجريبية:

يشمل القيم والمعتقدات، المشاعر، الأفكار، السلوك، والنتائج، حيث تؤثر القيم والمعتقدات على الأفكار والمشاعر التي بدورها تؤثر على السلوك والنتائج (أوكرنور، بريور،2004، ص232).

(أ.2) إطار المستويات المنطقية العصبية:

يتكون من البيئة، السلوك، القدرات، المعتقدات، الهوية، وما وراء الهوية، ويهدف لتحديد مصدر المشكلة ومستوى التدخل المناسب (ألدر، هيذر، 2003، ص253 :255).

(أ.3) إطار خط الزمن:

يعبر عن طريقة تخزين الخبرات بترتيب زمني (الماضي، الحاضر، المستقبل) لفهم وتسلسل التجارب (التكريتي،2003، ص164 :165)

في ضوء ما سبق، يتضح أن الأطر للبرمجة اللغوية العصبية تسهم في خفض التشوهات المعرفية لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، حيث يوضح إطار المنظومة التجريبية تأثير الأفكار المشوهة على السلوك والنتائج، ويعزز إطار المستويات المنطقية العصبية تحديد مصدر الصعوبة والتدخل المناسب، أما إطار خط الزمن فيساعد في تحسين الأداء من خلال التركيز على اللحظة الراهنة والتخطيط للمستقبل.

(ب) فرضيات البرمجة اللغوية العصبية

(ب.1) الخرائط العقلية ليست هي الواقع :الصور الذهنية التي يبنيها الفرد في ذهنه عن العالم لا تعكسه كما هو في الواقع بل هي خريطة شخصية تختلف من فرد لآخر (المعاضيدي، 2011، ص32)

(ب.2) العقل والجسم يؤثر كل منهما على الآخر :الأفكار والمشاعر ينتقل تأثيرها إلى الجسم، كما أن الجسم يمكن أن يؤثر في العقل من خلال التعبيرات الجسدية

(ب.3) السلوك ليس هو الشخص :السلوك لا يعبر عن هوية الفرد، بل هو نتيجة للسياق الذي يحدث فيه.

(ب.4) ما يفعله شخص ما يمكن لأي شخص تعلمه :إذا استطاع شخص تعلم مهارة ما، فانه يمكن لأي شخص آخر تعلمها (صالح، 2003، ص161-201-268)

(ب.5) الفشل لا يحدث صدفة :الفشل ناتج عن تفاعل مجموعة من العوامل مثل المعتقدات والأفكار والسلوك، ويمكن تحديده ومعالجته (ماكديرموت،2008، ص122).

(ب.6) ليس هناك فشل بل خبرات وتجارب: يعد الفشل تجربة تعليمية تساهم في تحقيق الأهداف

(ب.7) تجسيد المعلومات يساعد على التحكم فيها :تجسيد الأفكار المجردة يساعد في فهمها والتعامل معها بيسر (صالح، 2003، ص229)

بناء على ذلك تساعد فرضيات البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية وتحسين أداء ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، من خلال تصحيح الأفكار المشوهة، وتعزيز التوازن بين العقل والجسم، وفصل السلوك السلبي عن الهوية، وإعادة صياغة الفشل كتجارب تعليمية، مع استخدام وسائل ملموسة تسهل الفهم وتحسن التركيز، مما يدعم الأداء الأكاديمي والسلوكي لدي هؤلاء التلاميذ.

(ج) تقنيات البرمجة اللغوية العصبية

تتضمن البرمجة اللغوية العصبية العديد من التقنيات التي تهدف إلى تعزيز المهارات العقلية والسلوكية، مما يساهم في تحقيق النجاح والتعلم الفعال، ومنها:

(ج.1) تحديد الأهداف :تعتمد على صياغة أهداف واضحة وإيجابية، تتعلق بالحواس ويمكن تحقيقها ذاتيًا.

(ج.2) مصفوفة أسئلة ديكارت :مجموعة أسئلة تُعمق فهم الأهداف وتوضّح النتائج المرتبطة بها (ألدر، هيذر،2003، ص29-65-66)

(ج.3) التجزئة :تقسيم المعلومات إلى وحدات صغيرة (2±7) لتسهيل المعالجة الذهنية وزيادة التركيز والانتباه (Miller, 2013, P 1006)

(ج.4) الارتباط والانفصال: الارتباط هو معايشة التجربة بحواس مركزة أما تقييمها من منظور محايد هو الانفصال

(ج.5) أنماط حركة العين :تستفيد من ارتباط حركة العين بالمناطق العقلية لاسترجاع المعلومات بفعالية.

(ج.6) المرونة السلوكية :تعديل التفكير والسلوك للوصول إلى الأهداف باستخدام طرق وبدائل مختلفة.

(ج.7) التحليل بالتباين :مقارنة مواقف تبدو متشابهة لتحديد الفروق الدقيقة التي تصنع الفارق (ماكديرموت، 2008، ص42 -48-55-66)

وبناء على ذلك تسهم تقنيات البرمجة اللغوية العصبية بفعالية في خفض التشوهات المعرفية لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية، تنظيم المعلومات، وتعديل الأفكار السلبية، كما تساعد هذه التقنيات على تحسين استرجاع المعلومات، توفير بدائل للتحديات، إعادة تشكيل التصورات السلبية، مما يدعم التفكير الإيجابي، السلوك المرن، وتحسين الأداء المعرفي والسلوكي.

خامسا: الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات سابقة تناولت اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد وعلاقته بالتشوهات المعرفية

دراسة: Mobini, et al,(2006)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية والاندفاعية، تكونت عينة الدراسة من100طالب طبق عليهم مقياس التشوهات المعرفية إعداد Leahy& Najavits ، مقياس بارات للاندفاعية، مقياس البحث عن الإحساس، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة إيجابية داله بين الاندفاعية والتشوهات المعرفية حيث وجد أن الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من الاندفاعية لديهم مستويات أعلي بشكل ملحوظ في التشوهات المعرفية كالميل لتقديم تفسيرات سلبية وتنبؤات غير فعالة للأحداث والبحث عن الإحساس والإدراك الخاطئ للمعلومات، كما أوضحت إمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال مستوي الاندفاعية، وأوصت بأهمية التدخلات التي تستهدف تشوهات معرفية محددة.

دراسة: Strohmeier, et al (2016)

هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين التشوهات المعرفية المبلغ عنها ذاتيًا واضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة من 30 فرد من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد قاموا بالإجابة على مقياس التشوهات المعرفية إعداد يوريكا، مقياس كونرز، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التشوهات المعرفية واضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، كما أوضحت النتائج أن الكمال غير القادر علي التكيف (يجب ولازم) كان أكثر موضوعات التشويه المعرفي تأييدًا لدي ذوي الاضطراب بنسبه (55٪) ، يليها الاستنتاج الانفعالي بنسبه (17.5٪)، التهوين والتهويل (7.5٪)، قراءة العقل (5٪).

دراسة Thiessen (2019)

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقات بين أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والأفكار التلقائية السلبية، واستكشاف ما إذا كانت مرتبطة بشكل فريد بالضعف العام بعد السيطرة على أعراض الاكتئاب والقلق، شملت العينة 141 فرد طبق عليهم أدوات مقياس المخططات غير القادرة على التكيف، مقياس الأفكار التلقائية السلبية والإيجابية المفرطة، بالإضافة إلى مقاييس أعراض الاكتئاب والقلق، أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا بين أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والأفكار التلقائية السلبية مثل "أنا غبي" والأفكار التجنبية مثل "سأفعل ذلك لاحقًا"، كما ثبت أن أعراض تشتت الانتباه والنشاط الزائد والأفكار التلقائية السلبية كانت مرتبطة بشكل فريد بالضعف العام المرتبط بالاضطراب.

تعقيب على المحور الأول

يتبين من الدراسات التي سبق عرضها ما يلي:

1) من حيث الأهداف: تتفق الدراسات التي سبق عرضها في أهدافها حول فهم العلاقة بين اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتشوهات المعرفية.

2) من حيث العينة: استخدمت الدراسات عينات من ذوي اضطراب ADHD، وتفاوتت في الحجم بين 30 :141 فردًا

3) من حيث الأدوات: اعتمدت الدراسات على مقاييس موضوعية لـتقدير اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتشوهات المعرفية.

4) من حيث النتائج: أظهرت النتائج ارتباطًا إيجابيًا بين اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتشوهات المعرفية، مع تأثير فريد لها بعد ضبط عوامل مثل الاكتئاب والقلق، وتؤكد هذه النتائج على أهمية معالجة التشوهات المعرفية لتحسين الأداء الوظيفي وجودة الحياة لدى ذوي الاضطراب.

المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت برامج وفق البرمجة اللغوية العصبية لذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

دراسة: Esterbrook, K,(2006)

هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في مساعدة الطلاب على تغيير المعتقدات والأفكار السلبية المسبقة والأنماط السلوكية التي تحول دون النجاح الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (34) طالب يعانون من الأفكار السلبية المسبقة والأنماط السلوكية غير المرغوبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة ضابطة لا تتعرض للبرنامج ومجموعة تجريبية تتعرض لتقنيات البرمجة اللغوية العصبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في إحداث تغيير إيجابيا في الأفكار السلبية المسبقة للفشل، وتعديل السلوك غير الفعال للطلاب.

دراسة: جواد (٢٠١٧)

هدفت الدراسة إلى خفض حدة اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستخدام برنامج تدريبي قائم على تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من 20 تلميذًا، طبق عليهم اختبار كونرز لتشخيص الاضطراب واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة والبرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

دراسة: Mehdi, et al, (2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تقنيات البرمجة اللغوية العصبية على سلوك الأفراد، خاصة في سياق تأثير الأفكار السلبية والتجارب السابقة على سلوكهم، شملت العينة 5 مشاركين يعانون من تشوهات معرفية مرتبطة بالإخفاقات وتجارب فشل سابقة، تم استخدام منهج دراسة الحالة وجمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة مع المشاركين وأولياء أمورهم، بالإضافة إلى ملاحظتهم أثناء الإجابة على الأسئلة، تم تطبيق تقنيات البرمجة اللغوية العصبية، أظهرت النتائج فعالية البرمجة اللغوية العصبية في مساعدة الأفراد على رؤية حياتهم من وجهات نظر متعددة، وتحفيز رغبتهم في النجاح، وتحسين مهاراتهم الشخصية.

تعقيب على المحور الثاني

يتبين من الدراسات التي سبق عرضها ما يلي:

1) من حيث الأهداف: هدفت الدراسات المذكورة إلى التحقق من فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية الناتجة عن الأفكار السلبية وخفض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

2) من حيث العينة: استخدمت الدراسات عينات تفاوتت في الحجم بين ٥: 34 من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتشوهات المعرفية.

3) من حيث الأدوات: اعتمدت الدراسات على مقاييس موضوعية لـتقدير اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد والتشوهات المعرفية إلى جانب تقنيات البرمجة اللغوية العصبية.

4) من حيث النتائج: وأظهرت نتائج الدراسات جميعها فعالية البرمجة اللغوية العصبية في تحسين السلوكيات المستهدفة.

فروض الدراســـــة

الفرض الأول

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التشوهات المعرفية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التشوهات المعرفية بعد تطبيق البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

الفرض الرابع

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي في اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

الفرض الخامس

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في التشوهات المعرفية بعد تطبيق البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

الفرض السادس

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

سادسا: منهج البحث وإجراءاته

(1) منهج البحث

نظراً لطبيعة البحث وأهدافه فقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي في تصميم مجموعتين التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي.

(2) عينة البحث

(أ) مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من 254 تلميذ من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد المقيدين بالمرحلة الإعدادية بعدد أربعة مدارس تابعة لإدارة البساتين التعليمية بمحافظة القاهرة، حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية وفق ترشيحات المعلمين وذلك في ضوء تقديراتهم على مقياس كونرز تقدير المعلم لاضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

(ب) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

تكونت من 203 تلميذ من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد المقيدين بالمرحلة الإعدادية.

(ج) عينة الدراسة الاستطلاعية

تكونت من 20 تلميذ من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد المقيدين بالمرحلة الإعدادية.

(د) عينة الدراسة التجريبية

تكونت من 20 تلميذ من الذكور المقيدين بالصف الأول الإعدادي من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

(3) أدوات البحث

(أ) الدليل التشخيصي والإحصائي الإصدار الخامس DSM5-TR

هو دليل صادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، يهدف إلى تحديد معايير دقيقة لتشخيص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، ويعتمد على معايير أساسية تشمل: ظهور الأعراض قبل سن 12 عامًا، ملاحظة الأعراض في أكثر من بيئة، وتوفر 6 أعراض على الأقل في أحد الأنماط ومن ثم يساعد هذا الدليل على تحقيق تشخيص موحد ودقيق، مما يسهم في تصميم خطط علاجية فعالة.

(ب) مقياس كونرز تقدير المعلم CTRS-28

(ب.1) وصف المقياس

أعد المقياس كونرز (1990) وتم تقنينه عربيًا (2021)، يستخدم لتشخيص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد وتقدير شدته، يتألف من 28 بندًا موزعة على أربعة أبعاد (المشكلات السلوكية، فرط النشاط، عدم الانتباه، دليل فرط النشاط)، يتم الإجابة عليها من قبل معلم التلميذ باستخدام مقياس تقديري من (صفر: 3)، وتحسب الدرجات باستخدام جداول مخصصة تعتمد على عمر وجنس التلميذ، مما يساعد على تحديد وجود الاضطراب ومستوى شدته بدقة.

(ب.2) الخصائص السيكومترية للمقياس

(ب.1.2) ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني شهر، وحققت النتائج معاملات ثبات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.46) للمشكلات السلوكية، (0.59) لعدم الانتباه-السلبية، بينما بلغت (0.48) لفرط النشاط و(0.52) لدليل فرط النشاط (كونرز،2021، ص43)

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة من 203 تلاميذ، أظهرت النتائج معاملات ثبات داله عند مستوي 0.05 حيث تراوحت بين (0.78) لدليل فرط

النشاط (0.79) لفرط النشاط، بينما بلغت (٠,٨٣) للمشكلات السلوكية و(0.88) لعدم الانتباه-السلبية، مما يشير إلى مستوى ثبات مرتفع للمقياس.

(ب.2.2) صدق المقياس

تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس من خلال دراسة معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة، أظهرت النتائج معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستويات (0.05، 0.01) بين أبعاد المقياسين، حيث تراوحت القيم بين (0.42: ٠,٩١) (كونرز،2021، ص45)

صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية بالاتساق الداخلي عبر حساب معاملات الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية للبعد باستخدام معامل بيرسون على عينة من 203 تلميذ، أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.41: 0.89)، مما يشير إلى الاتساق داخلي للمقياس.

(ج) مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة

(ج.1) وصف المقياس

أصدر رويد (2003) وقام بتعريبه فرج (٢٠١١) يستخدم لقياس القدرات العقلية للأفراد، ويتضمن المقياس مجالًا لفظيًا وغير لفظي، يضم اختبارات تتعلق بالعوامل المعرفية الخمسة (الاستدلال التحليلي، المعلومات، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة)، كما يحتوي على بطارية مختصرة تستخدم في الفرز السريع، ويتم تحويل الدرجات الخام إلى معيارية لتحديد نسبة الذكاء.

(ج.2) الخصائص السيكومتريه للمقياس

(ج.1.2) ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين: الأولى هي معاملات الاتساق الداخلي، حيث تراوحت القيم بين (0.95: 0.98) لدرجات نسب الذكاء، وبين (0.92: 0.95) لمؤشرات العوامل الخمسة، الطريقة الثانية هي معاملات التجزئة النصفية للاختبارات الفرعية والاختبارات اللفظية والعملية والبطارية المختصرة، وكانت النتائج مرتفعة بشكل ملحوظ، حيث سجلت نسبة الذكاء الكلية (0.98) ونسبة الذكاء اللفظية (0.95) ونسبة الذكاء العملية (0.96)، ونسبة الذكاء المختصرة (0.91)

(ج.2.2) صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الصدق الظاهري وصدق الارتباط بالمحك، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.87: 0.89)، كما تم حساب الصدق العاملي باستخدام طريقة هوتلينج للمكونات الأساسية، وأظهرت النتائج أن العوامل الخمسة التي يقيسها المقياس تتمتع بتشبع مرتفع، حيث بلغ أدنى تشبع (0.82) وأعلى تشبع (8.81) (رويد،2011، ص 96 :101).

(د) مقياس التشوهات المعرفية المعد في هذا البحث

(د.1) الهدف من إعداد المقياس:

يهدف المقياس إلى تقييم مستوي التشوهات المعرفية لدى التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، بما يسهم في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تدخل أو دعم معرفي مناسب.

(د.2) خطوات إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس وفق خطوات منهجية علمية، بدءاً من الإطار النظري إلى التحقق من وضوح البنود والملاءمة للتطبيق حتى التحقق من الخصائص السيكوماترية للمقياس، وتتمثل هذه الخطوات في:

(د.1.2) الإطار النظري والدراسات السابقة

تمت مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم التشوهات المعرفية، مما أتاح تحديد الأنماط الأكثر شيوعاً لدى التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

(د.2.2) الاطلاع على المقاييس السابقة

تم تحليل عشر مقاييس سابقة لفهم كيفية إعداد البنود وصياغتها، وهي مقياس Yurica & Tomasso (2001) ترجمة وتقنين أبو هلال (2018)؛ مقياس(2011) Covin et al ؛ إلى جانب مقاييس عربية مثل مقياس العلوي (2013)؛ العصار (2015)؛ صلاح الدين(2015)؛ المعايطة (2016)؛ هارون (2017)؛ الغلبان (2018)؛ طموني(2019)؛ أمين، سعيد(2022)

(د.3.2) إعداد النسخة الأولية من المقياس

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة بالإضافة إلى المقاييس السابقة تم إعداد المقياس في صورته الأولية بما يتناسب مع خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وتمثلت أبعاد المقياس في خمسة أبعاد هي يجب ولازم، القفز إلى الاستنتاجات، التعميم الزائد، الاستنتاج الانفعالي، التهويل والتهوين، وفيما يتعلق بصياغة البنود فقد تم الالتزام بمجموعة من القواعد والتي تمثلت في الوضوح والبساطة مع تجنب التعقيدات اللغوية، صياغة البنود بشكل قصير ومباشر، تجنب العبارات المضللة أو النفي المزدوج، والتركيز على الجوانب القابلة للقياس.

(د.4.2) الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق النسخة الأولية من المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 20 تلميذاً في المرحلة الإعدادية ممن يعانون من اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد وفي ضوء ذلك تم تقييم مدي وضوح التعليمات، تحديد الزمن اللازم للتطبيق (10-15 دقيقة)، وتعديل صياغة بعض البنود لتحسين الوضوح والدقة.

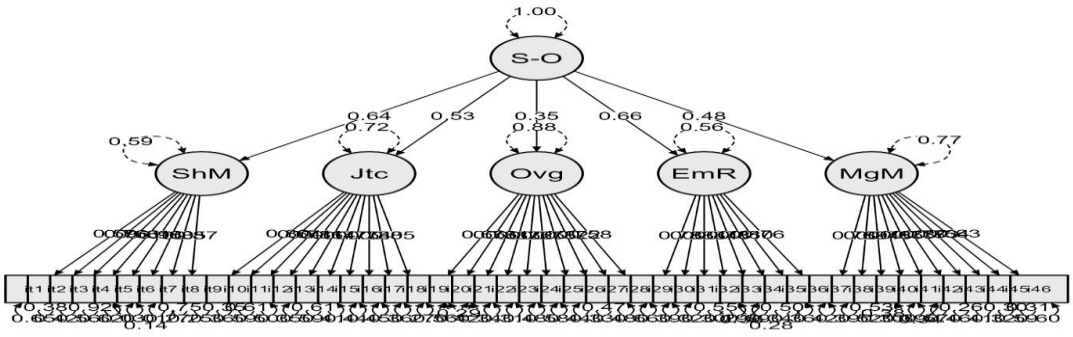
(د.5.2) الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء، وصدق المحك وتهدف هذه الخطوة إلى التأكد من ملاءمة المقياس نظريًا وعمليًا للتطبيق على الفئة المستهدفة:

صدق البناء

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية (CFA) للتحقق من صدق البناء، وذلك باستخدام برنامج JASP 17.3، ويوضح الشكل رقم (1) مسار التحليل العاملي التوكيدي



شكل رقم (1) مسار التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التشوهات

وتمثلت نتائج التحليل العاملي في:

تشبع البنود: البنود التي قيمة تشبعها 0.30 تعد مقبولة ومرتبطة بعواملها الفرعية، وفي ضوء ذلك تراوحت قيم تشبع البنود المقبولة بين (0.303: 0.594)، بينما حذفت أربعة بنود قيم تشبعها أقل من 0.3

تشبع العوامل الفرعية بالعامل العام: أظهرت العوامل الفرعية ارتباطًا قوياً بالعامل العام للتشوهات المعرفية، وتراوحت قيم التشبع من (0.376: 0.889)، وهي جميعها ضمن الحدود المقبولة.

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج: تم استخدام مجموعة من المؤشرات الإحصائية لتقييم مدى جودة مطابقة النموذج ويوضح الجدول رقم (1) مؤشرات جودة مطابقة نموذج

جدول رقم (1) مؤشرات جودة مطابقة النموذج

مؤشرات جودة المطابقة	المؤشرات Indices	المدي المثالي لقبول المؤشر	قيمة المؤشر	القرار
مؤشرات المطابقة المطلقة	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية(SRMR)	أقل من 0.08	0.075	قبول
	مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب(RMSEA)	أقل من 0.08	0.063	قبول
	مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.90 فأعلي	0.911	قبول
مؤشرات المطابقة المقارنة	مؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI)	0.90 فأعلي	0.902	قبول
	مؤشر تاكر لويس (TLI)	0.90 فأعلي	0.902	قبول
	مؤشر المطابقة التزايدية لبولين (IFI)	0.90 فأعلي	0.909	قبول
	مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.90 فأعلي	0.908	قبول
مؤشرات المطابقة الاقتصادية	مؤشر مربع كا^2 المعياري Chisq/df	أقل من 3	1.809	قبول

ويتضح من الجدول أن RMSEA بلغت قيمة (0.063)، SRMR بلغت قيمته (0.075) وهي أقل من (0.08) مما يجعلهم ضمن الحدود المثالية للقبول، وتجاوزت قيم GFI, NNFI, TLI, IFI, CFI (0.90) مما يجعلها جميعها ضمن الحدود المثالية للقبول، كما جاءت قيمه χ^2/df (1.809) أقل من (3) ومن ثم تشير النتائج إلى أن قيم المؤشرات الإحصائية لتقييم مدى جودة مطابقة النموذج، جاءت جميعها ضمن الحدود المثالية للقبول مما يجعل المقياس يتمتع بجودة مطابقة عالية، وهو ما يعزز صدق البناء لمقياس التشوهات المعرفية.

صدق المحك

تم التحقق من صدق المحك عبر مقارنة نتائج المقياس بمقاييس مشابهة أو محكات ذات صلة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على مقياس التشوهات المعرفية إعداد هارون (2017) ومقياس التشوهات المعرفية المعد في هذا البحث وجاءت قيمة معامل الارتباط (0.753) عند مستوي دلالة (0.001) مما أظهر توافقه مع أدوات قياس مماثله لتقييم التشوهات المعرفية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مقياس التشوهات المعرفية اثبت مستوى عالياً من الصدق بمختلف أنواعه، مما يعزز صلاحيته للاستخدام في قياس التشوهات المعرفية لدى الأفراد.

الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي باستخدام معامل بيرسون لقياس ارتباط البنود بكل بعد فرعي وبالدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت البنود قيم ارتباط قوية مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، تراوحت بين (0.633: 0.906)، كما بلغت قيم معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس بين (0.645: 0.872) عند مستوى دلالة (0.001)، مما يعكس مستوى عالياً من الاتساق الداخلي وهو ما يعزز موثوقية المقياس وقدرته على قياس الأبعاد المختلفة للتشوهات المعرفية بدقة.

ثبات مقياس

تم التحقق من ثبات مقياس التشوهات المعرفية في الدراسة الحالية باستخدام طريقتين:

الطريقة الأولى: معامل الثبات ألفا كرونباخ

حسب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا الطبقي، وذلك على عينة مكونة من 203 تلاميذ من ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.922: 0.944) عند فترة ثقة 95% وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا الطبقي للدرجة الكلية (0.942)

الطريقة الثانية: معامل أوميجا ماكدونالد

تم استخدام أوميجا ماكدونالد (McDonald's omega) لقياس الثبات بالاعتماد على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي، وذلك على نفس العينة باستخدام برنامج.JASP 17.3 وتراوحت قيم معاملات أوميجا ماكدونالد لأبعاد المقياس بين (0.876: 0.923) عند فترة ثقة 95%، وبلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية (0.876).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مقياس التشوهات المعرفية يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية مما يشير إلى ارتفاع موثوقية المقياس

(د.6.2) مقياس التشوهات المعرفية في صورته النهائية

يتكون المقياس من 46 بندًا موزعة على خمسة أبعاد رئيسية، يجب ولازم (8 بنود)، القفز إلى الاستنتاجات (10 بنود)، التعميم الزائد (10 بنود) الاستنتاج الانفعالي (8 بنود) التهويل والتهوين (10 بنود) ويتضمن كل بعد بنود تعكس أنماط تفكير سلبية وأخري إيجابية يتم الإجابة عليها بواسطة التلميذ وفقًا لمدى انطباق كل بند على طريقة تفكيره وتعتمد الاستجابات على مقياس ثلاثي (دائمًا- أحيانًا - نادرًا)، وتمنح الدرجات وفقًا لنظام تدريجي البنود السلبية (3 :1) البنود الإيجابية (1: 3)، ومن ثم فإن الدرجة الكلية تتراوح بين (50: 150)، موزعة على ثلاثة مستويات (منخفض – متوسط – شديد).

(ه) البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية المعد في هذا البحث

(هـ.1) أهداف البرنامج

الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج إلى خفض مستوى التشوهات المعرفية ومن ثم خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المصابين بهذا الاضطراب.

الأهداف المعرفية

- تعريف التلاميذ بالعلاقة المتبادلة بين العقل والجسم
- مساعدة التلاميذ على إدراك أن الخريطة العقلية لا تمثل الواقع.

- تعزيز فهم التلاميذ أن الفشل ما هو إلا تجربة وخبرة للتعلم.
- مساعدة التلاميذ على الفصل بين السلوك وهوية الشخص
- تعزيز فهم التلاميذ بأن السلوك لا يعكس هوية الشخص.
- غرس قناعة بأن ما ينجزه الآخرون يمكن تعلمه وتطبيقه.
- تشجيع التفكير المرن والمبني على الفرضيات الإيجابية.

الأهداف المهارية

- تدريب الطلاب على تقنيات التنفس، الاسترخاء، والرياضة الدماغية.
- تعزيز استخدام أنماط حركة العين للضبط الانفعالي.
- ممارسة التفكير المبني على فرضيات إيجابية

الأهداف الوجدانية

- رفع مستويات الثقة بالنفس والإنجاز لدى الطلاب.
- تعزيز مشاعر البهجة والنشاط أثناء الأنشطة.
- تحسين تقدير الذات وتنمية الأفكار الإيجابية عن الذات.

(هـ.2) مصادر تصميم البرنامج

استند البرنامج إلى مجموعة من الأطر النظرية والدراسات العلمية المتعلقة بـالتشوهات المعرفية لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، والبرمجة اللغوية العصبية لتوظيفها بشكل فعال في تعديل الأفكار السلبية.

(هـ.3) أسس بناء البرنامج العلاجي

- الأسس العامة: ترتيب الجلسات بشكل منطقي مترابط وتعزيز العلاقة الإيجابية بين الباحثة والتلميذ.
- الأسس النفسية: مراعاة الخصائص النفسية والانفعالية للتلميذ.
- الأسس التربوية: تصميم الأنشطة تدريجيًا من السهل إلى الصعب.
- الأسس الأخلاقية: الالتزام بسرية المعلومات ومبادئ المهنة.

(هـ.4) الأدوات والوسائل المستخدمة

تضمنت الأدوات جهاز كمبيوتر، وسائل مرئية وموسيقية، ألعاب تفاعلية، واستمارات التقييم.

(هـ.5) مدة تطبيق للبرنامج

امتد البرنامج على مدى ما يقرب من ثلاثة أشهر، متضمنًا 30 جلسة فردية بواقع ثلاث جلسات أسبوعية، كل جلسة تتراوح مدتها بين 20-25 دقيقة

(هـ.6) محتوى البرنامج العلاجي

يحتوي البرنامج على (30) جلسة تم تقسيمهم على النحو المبين بالجدول رقم (2)

جدول رقم (2) جلسات البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية

جلسات البرنامج

الجلسة	الأهداف	الفرضيات	التقنيات	اسم التدريب	الأدوات
1	تمهيدية	-	-	-	-
3 :2	التدريب على فرضية العقل والجسم يؤثر كل منهما في الأخر	العقل والجسم يؤثر كل منهما في الأخر	معايير الأهداف صياغة النموذج التجزئة-أنماط حركة العين	-تمارين التنفس -الاسترخاء الرياضة الدماغية	صور -ساعة – موسيقي -استمارة التقييم -الواجب
6 :4	التدريب على فرضية الخريطة العقلية ليست هي الواقع	-الخريطة العقلية ليست هي الواقع -تجسيد المعلومة يعين على التحكم بها	نموذج الماوراء إعادة التأطير ارتباط -انفصال التجزئة -أنماط حركة العين	-الخريطة والواقع -قصة قصيرة -سلة ميكي لأفكار -وجه سعيد -وخز البالونات	صور –كروت- مجسم–رمل- كور-سلتين- استمارة التقييم- الواجب-بالونات - موسيقي
9 :7	التدريب على فرضية الفشل لا يحدث صدفة	-الفشل لا يحدث صدفة -تجسيد المعلومة يعين على التحكم بها	نموذج الماوراء إعادة التأطير ارتباط وانفصال التجزئة – التحليل بالتباين	-قصة قصيرة -كوب العصير -الوصول إلى (الكنز، الباص بطوط، العسل)	أكواب-سكر-ملح- بودر عصير- صور -لاب توب- موسيقي-استمارة التقييم -الواجب
15 :10	التدريب على فرضية الفشل تغذية راجعة	-الفشل تغذية راجعة -تجسيد المعلومة يعين على التحكم بها	معايير الأهداف مصفوفة ديكارت ارتباط وانفصال-أنماط العين-إعادة التأطير	-نقل العدس -قصة قصيرة -صيد السمك -فكرة بديلة -اختيار اللون -تصميم الأكواب	عدس -3طبق- اكواب-صورة - صنارة-مجسمات كروت-موسيقي – لاب توب الواجب -استمارة التقييم
21 :16	التدريب على فرضية السلوك ليس الشخص	-السلوك ليس الشخص -تجسيد المعلومة يعين على التحكم بها	معايير الأهداف مصفوفة ديكار ارتباط وانفصال -أنماط العين - -إعادة التأطير- التحليل بالتباين	-إطار الصورة -قصة قصيرة -إطار الأفكار -تقييم الأفكار - المتاهة -فك الشفرة	كروت-إطارين- صور -موسيقي -قلم ماركر- ممحاة-صفارة- الواجب-استمارة التقييم
29 :22	التدريب على فرضية ما يفعله شخص فإن أي شخص قادر علي تعلمه وفعله	ما يفعله شخص فان أي شخص قادر علي فعله -تجسيد المعلومة يعين على التحكم بها	ارتباط وانفصال معايير الأهداف صياغة النموذج المرونة السلوكية -أنماط العين-التجزئة	-قصة قصيرة -تقييم الأفكار -فكرة بديلة -حيوانات وفاكهة ألوان المجسمات الكلمة الأولي- الأرقام.	صور -كروت- مجسمات-كور- أقلام-موسيقي - استمارة الواجب - استمارة التقييم
30	جلسة ختامية				

(هـ.7) تقويم البرنامج

شمل التقييم المبدئي قبل التنفيذ، المستمر أثناء الجلسات، والنهائي بعد انتهاء التطبيق لتحديد الفعالية.

(4) إجراءات البحث

تم اتباع مجموعة من الخطوات لإجراء البحث الراهن تمثلت فيما يلي:

(أ) مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، والتشوهات المعرفية المرتبطة به، بالإضافة إلى دراسة المبادئ والأسس النظرية للبرمجة اللغوية العصبية بهدف تصميم الأنشطة المناسبة وفق البرمجة اللغوية العصبية.

(ب) الحصول على التصاريح الأمنية اللازمة لتنفيذ الدراسة في أربع مدارس تابعة لمحافظة القاهرة.

(ج) تحديد مجتمع الدراسة من خلال ترشيح المعلمين لأكبر عدد من التلاميذ الذين يظهرون مشاكل في الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد وذلك في ضوء تقديراتهم على مقياس كونرز "تقدير المعلم" وفي ضوء ذلك كان عدد التلاميذ المرشحين 254 تلميذ

(د) اختيار عينه التحقق من الخصائص السيكوماترية لأدوات الدراسة في ضوء عدد من المعايير لتصبح العينة 203 تلميذ.

(ه) اشتقاق عينه الدراسة التجريبية من عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، في ضوء عدد من المعايير كالعمر الزمني، النوع، القدرات العقلية، عدم تلقيهم علاجًا طبيًا أو جلسات خارجية، والأعلى مستويات في الاضطراب والتشوهات المعرفية لتصبح بذلك عينة الدراسة التجريبية 20 تلميذ من الصف الأول الإعدادي، الذكور ذوي مستوي ذكاء طبيعي الذين لا يخضعوا لعلاج طبي وجلسات خارجية تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

(و) تطبيق أنشطة البرنامج بشكل فردي على المجموعة التجريبية، حيث عقدت ثلاث جلسات أسبوعيًا لمدة (20-25) دقيقة للجلسة الواحدة.

(ز) بعد إتمام البرنامج، تم إجراء القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لتحديد فاعلية البرنامج ثم تم إجراء القياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء الجلسات لقياس استمرارية الفعالية.

(ح) معالجة البيانات باستخدام التحليل الإحصائي المناسب لاختبار فروض الدراسة، وتم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والمقارنات مع الدراسات السابقة.

(5) الأساليب الإحصائية المستخدمة

المتوسط الحسابي-الانحراف المعياري-معامل ألفا كرونباخ -معامل الارتباط بيرسون-معامل أوميجا ماكدونالد -اختبار شبيرو وليك -اختبار ت T. TEST- التحليل العاملي التوكيدي.

عاشراً: نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

للتحقق من صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار "T. Test" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتشوهات المعرفية، ويوضح ذلك جدول رقم (3)

جدول رقم (3) الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التشوهات المعرفية

Independent samples T. TEST				Leven's test for equality of variance						
T الجدولية		DF	T محسوبة	Sig	F	الانحراف المعياري SD	المتوسط mean	عدد N	المجموعة Group	المتغير
	0.05									
دالة	2.10	18	16.11	0.82	0.05	0.91	23.8	10	الضابطة	يجب ولازم
						0.99	16.9	10	التجريبية	
دالة	2.10	18	15.31	0.56	0.34	1.19	24.1	10	الضابطة	القفز إلى الاستنتاجات
						0.94	16.7	10	التجريبية	
دالة	2.10	18	17.10	0.80	0.05	0.96	24.4	10	الضابطة	التعميم الزائد
						0.99	16.9	10	التجريبية	
دالة	2.10	18	17.10	0.80	0.05	0.99	23.9	10	الضابطة	الاستنتاج الانفعالي
						0.96	16.4	10	التجريبية	
دالة	2.10	18	12.68	0.56	0.34	1.19	3.9	10	الضابطة	التهويل والتهوين
						1.33	16.7	10	التجريبية	
دالة	2.10	18	27.78	0.13	2.42	3.78	120.1	10	الضابطة	الدرجة الكلية
						1.71	83.6	10	التجريبية	

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، حيث كانت القيم المحسوبة لجميع الأبعاد (يجب ولازم، القفز إلى الاستنتاجات، التعميم الزائد، الاستنتاج الانفعالي، التهويل والتهوين) هي على التوالي (16.11، 15.31، 17.10، 17.10، 12.68، 27.78) وجميعها أكبر من القيم الجدولية (2.10) عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أوضحت النتائج أن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج حيث أظهرت انخفاضاً في متوسط الأداء مقارنة بالمجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية، مما يشير إلى فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية، وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (Esterbrook ,2006; Mehdi, et al 2022;,التي أشارت إلى فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية وإحداث تغير إيجابي في الأفكار السلبية المسبقة للفشل.

نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني، تم استخدام اختبار "T. Test" للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، ويوضح ذلك جدول رقم (4)

جدول رقم (4) الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس كونرز

اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد		Leven's test for equality of variance				Independent samples T. TEST			
المتغير	المجموعة Group	عدد N	المتوسط mean	الانحراف المعياري SD	F	Sig	T المحسوبة	DF	T الجدولية 0.05	
المشكلات المسلكية	الضابطة	10	66	1.05	0.45	0.51	14.59	18	2.10	دالة
	التجريبية	10	58.4	1.26						
فرط النشاط	الضابطة	10	66.8	113	0.01	0.89	13.88	18	2.10	دالة
	التجريبية	10	60	1.05						
عدم الانتباه	الضابطة	10	66.1	0.99	0.37	0.55	14.62	18	2.10	دالة
	التجريبية	10	58.9	1.19						
فرط النشاط	الضابطة	10	63.7	0.94	0.36	0.55	9.00	18	2.10	دالة
	التجريبية	10	59.4	1.17						

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، حيث كانت القيم المحسوبة لجميع الأبعاد (المشكلات السلوكية، فرط النشاط، عدم الانتباه، دليل فرط النشاط) هي على التوالي (14.59، 13.88، 14.62، 9.00) وجميعها أكبر من القيم الجدولية (2.10) عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أوضحت النتائج أن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج حيث أظهرت انخفاضاً في متوسط الأداء مقارنة بالمجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس كونرز، وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (عبد السلام 2017؛ عبد الفتاح 2017) التي أشارت إلى فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، كما يعزى هذا التحسن إلى خفض التشوهات المعرفية، فقد أشارت دراسة Mobini et al (2006) إلي أن التدخلات السلوكية والمعرفية التي تعالج التشوهات المعرفية تساعد ذوي المستويات العالية من الاندفاعية علي تنظيم سلوكهم وانفعالاتهم بشكل أكثر فاعلية.

نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث، تم استخدام اختبار "T. Test" للكشف عن دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التشوهات المعرفية، ويوضح ذلك جدول رقم (5) .

جدول رقم (5) الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في التشوهات المعرفية

		Leven's test for equality of variance				Independent samples T. TEST			
المتغير	المجموعة Group	عدد N	المتوسط mean	الانحراف المعياري SD	F	Sig	T محسوبة	DF	T الجدولية 0.05	
يجب ولازم	قبلي	10	24	1.24	0.81	0.37	13.49	9	2.26	دالة
	بعدي	10	16.9	0.99						
القفز إلى الاستنتاجات	قبلي	10	3.7	1.25	0.49	0.48	14.84	9	2.26	دالة
	بعدي	10	16.7	0.94						
التعميم الزائد	قبلي	10	23.9	1.10	0.49	0.48	21.00	9	2.26	دالة
	بعدي	10	16.9	0.99						

الاستنتاج الانفعالي	قبلي	10	24.1	1.44	1.10	0.30	14.88	9	2.26	دالة
	بعدي	10	16.4	0.96						
التهويل والتهوين	قبلي	10	23.4	1.42	0.11	0.74	8.98	9	2.26	دالة
	بعدي	10	16.7	1.33						
الدرجة الكلية	قبلي	10	119.1	0.99	3.83	0.09	78.30	9	2.26	دالة
	بعدي	10	83.6	1.71						

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي حيث كانت القيم المحسوبة لجميع الأبعاد (يجب ولازم، القفز إلى الاستنتاجات، التعميم الزائد، الاستنتاج الانفعالي، التهويل والتهوين) هي على التوالي (13.49، 14.84، 21.00، 14.88، 8.98، 78.30) وجميعها أكبر من القيم الجدولية (2.26) عند مستوى دلالة (0.05)، كما أوضحت النتائج أن الفروق جاءت لصالح القياس البعدي حيث أظهرت المجموعة التجريبية انخفاضاً ملحوظاً في متوسط أدائها في القياس البعدي مقارنة بالقبلي في جميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية، مما يشير إلى فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية لدى التلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

نتائج الفرض الرابع

للتحقق من الفرض الرابع، تم استخدام اختبار "T. Test" للكشف عن دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، ويوضح ذلك جدول رقم (6)

جدول رقم (6) الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس كونرز

اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد		Leven's test for equality of variance			Independent samples T. TEST			
المتغير	المجموعة Group	عدد N	المتوسط mean	الانحراف المعياري SD	F	Sig	T محسوبة	DF	T الجدولية 0.05	
المشكلات المسلكية	قبلي	10	66.2	1.03	0.33	0.57	12.40	9	2.26	دالة
	بعدي	10	58.4	1.26						
فرط النشاط	قبلي	10	67.1	1.44	0.92	0.34	22.57	9	2.26	دالة
	بعدي	10	60	1.05						
عدم الانتباه	قبلي	10	66.7	1.05	0.005	0.94	15.92	9	2.26	دالة
	بعدي	10	58.9	1.19						
فرط النشاط	قبلي	10	63.6	1.34	0.26	0.61	9.00	9	2.26	دالة
	بعدي	10	59.4	1.17						

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي حيث كانت القيم المحسوبة لجميع الأبعاد (المشكلات السلوكية، فرط النشاط، عدم الانتباه، دليل فرط النشاط) هي على التوالي (12.40، 22.57، 15.92، 9.00) وجميعها أكبر من القيم الجدولية (2.26) عند مستوى دلالة (0.05)، كما أوضحت النتائج أن الفروق جاءت لصالح القياس البعدي حيث أظهرت المجموعة التجريبية انخفاضاً ملحوظاً في متوسط أدائها في القياس البعدي مقارنة بالقبلي في جميع أبعاد مقياس كونرز، مما يشير إلى فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى التلاميذ.

نتائج الفرض الخامس:

للتحقق من صحة الفرض الخامس، تم استخدام اختبار "T. Test" للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مستوي التشوهات المعرفية، ويوضح ذلك جدول رقم (7)

جدول رقم (7) الفروق بين القياس البعدي –التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس التشوهات المعرفية

Independent samples T. TEST				Leven's test for equality of variance						
T الجدولية		DF	T محسوبة	Sig	F	الانحراف المعياري SD	المتوسط mean	عدد N	المجموعة Group	المتغير
	0.05									
غير دالة	2.26	9	1.65	0.73	0.11	0.99	16.9	10	البعدي	يجب ولازم
						1.03	16.2	10	التتبعي	
غير دالة	2.26	9	0.89	0.47	0.53	0.94	16.7	10	البعدي	القفز إلى الاستنتاجات
						0.84	16.4	10	التتبعي	
غير دالة	2.26	9	0.19-	0.64	0.21	0.99	16.9	10	البعدي	التعميم الزائد
						1.05	17	10	التتبعي	
غير دالة	2.26	9	0.95-	0.67	0.18	0.96	16.4	10	البعدي	الاستنتاج الانفعالي
						1.28	16.9	10	التتبعي	
غير دالة	2.26	9	0.36	0.88	0.02	1.33	16.7	10	البعدي	التهويل والتهوين
						0.96	16.6	10	التتبعي	
غير دالة	2.26	9	0.78	0.09	3.12	1.71	83.6	10	البعدي	الدرجة الكلية
						2.37	83.1	10	التتبعي	

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي حيث كانت القيم المحسوبة لجميع الأبعاد (يجب ولازم، القفز إلى الاستنتاجات، التعميم الزائد، الاستنتاج الانفعالي، التهويل والتهوين) هي على التوالي (1.65، 0.89، -0.19، -0.95، 0.36،078) وجميعها أصغر من القيم الجدولية (2.26) عند مستويات دلالة (0.05)، مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

نتائج الفرض السادس:

للتحقق من صحة الفرض الخامس، تم استخدام اختبار "T. Test" للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مستوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، ويوضح ذلك جدول رقم (8).

جدول رقم (8) الفروق بين بين القياسين البعدي –التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس كونرز

اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد		Leven's test for equality of variance					Independent samples T. TEST			
المتغير	المجموعة Group	عدد N	المتوسط mean	الانحراف المعياري SD	F	Sig	T محسوبة	DF	T الجدولية 0.05	
المشكلات المسلكية	البعدي	10	58.4	1.26	0.59	0.45	1.71-	9	2.26	غير دالة
	التتبعي	10	59.5	1.17						
فرط النشاط	البعدي	10	60	1.05	0.39	0.53	2.23	9	2.26	غير دالة
	التتبعي	10	59.5	1.08						
عدم الانتباه	البعدي	10	58.9	1.19	0.10	0.74	0.88-	9	2.26	غير دالة
	التتبعي	10	58.3	0.94						
فرط النشاط	البعدي	10	59.4	1.17	0.74	0.10	0.89-	9	2.26	غير دالة
	التتبعي	10	59.7	0.94						

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي حيث كانت القيم المحسوبة لجميع الأبعاد (المشكلات السلوكية، فرط النشاط، عدم الانتباه، دليل فرط النشاط) هي على التوالي (-171، 2.23، -0.88، -0.89) وجميعها أصغر من القيم الجدولية (2.26) عند مستويات دلالة (0.05)، مما يشير إلى استمرار فعالية البرنامج وفق البرمجة اللغوية العصبية في خفض اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يعانون من هذا الاضطراب

ويمكن إجمال ملخص ما توصل له البحث من نتائج فيما يلي

1) فعالية البرمجة اللغوية العصبية، أثبت البرنامج القائم على البرمجة اللغوية العصبية تأثيراً إيجابياً في خفض التشوهات المعرفية خفض الأعراض المرتبطة باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

2) استمرارية التأثير، أظهرت النتائج استمرارية تأثير البرنامج بعد انتهاء التطبيق، حيث لم تسجل فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والتتبعي.

3) توافق مع الدراسات السابقة، جاءت النتائج متسقة مع الدراسات السابقة التي أكدت فعالية البرمجة اللغوية العصبية في خفض التشوهات المعرفية المرتبطة بالاضطراب.

4) إمكانية التطبيق العملي، أثبتت البرمجة اللغوية العصبية جدواها كمنهجية قابلة للتطبيق في البيئات التعليمية والعلاجية.

التوصيات

في ضوء ما توصل له البحث من نتائج يوصي بما يلي:

1) تضمين البرمجة اللغوية العصبية في البرامج العلاجية والنفسية كأداه فعاله في خفض التشوهات المعرفية

2) تنظيم دورات تدريبية لتأهيل المعلمين والأخصائيين على استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية.

3) تصميم برامج وقائية تعتمد على البرمجة اللغوية لعصبية لتقليل احتمال ظهور التشوهات المعرفية لدي التلاميذ الذين تظهر عليهم علامات اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد في المراحل المبكرة.

4) إعداد برامج توعوية للأسر لتطبيق استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية لدعم التلاميذ في المنزل.

5) دراسة تأثير البرمجة اللغوية العصبية على فئات عمرية وبيئات تعليمية مختلفة.

6) تضمين أنشطة قائمة على البرمجة اللغوية العصبية في المناهج الدراسية لدعم التلاميذ أكاديميًا وسلوكيًا.

7) تطوير وحدات تعليمية ترتكز على البرمجة اللغوية العصبية لتحسين التركيز وتنظيم النشاط

البحوث المستقبلية المقترحة

1) دراسة مقارنة لأنماط التشوهات المعرفية بين ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد واضطرابات أخري

2) فعالية دمج البرمجة اللغوية العصبية واستراتيجيات التعليم التكيفي في تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي اضطراب تشتت الانتباه

3) دراسة مقارنة بين البرمجة اللغوية العصبية والعلاج المعرفي السلوكي في خفض التشوهات المعرفية

4) دراسة تأثير البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز مهارات حل المشكلات وتقليل التحيزات المعرفية لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

5) فعالية البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز التنظيم الذاتي لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد

6) دور البرمجة اللغوية العصبية في تعزيز المرونة النفسية وخفض التشوهات المعرفية لدي ذوي الاحتياجات الخاصة.

7) دراسة فعالية البرمجة في خفض التشوهات المعرفية لدي من يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية أخري.

قائمة المراجع

أولًا المراجع العربية:

أبو عبيد، علاء نصر. (2018). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في محافظة شمال غزة* [*رسالة ماجستير*]. الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

أبو هلال، ياسمين حسن يوسف. (2018). التشوهات المعرفية وتقدير الذات وعلاقتهما بالتسامح والسعادة لدى الراشدين والمسنين في محافظة نابلس [*رسالة ماجستير*]. جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

ألدر، هاري، وهيذر، بيريل. (2003). *البرمجة اللغوية العصبية في 21 يوم* (ط. 3). الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

أمين، محمد أحمد حميد، وسعيد، سعيد نزار. (2023). بناء التشوهات المعرفية لدى طالبات بعض كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة لمادة السباحة. *مجلة جامعة كرميان*، 2(10)، 833-840.

أوكونور، جوزيف، وبريور، روبن. (2004). *البرمجة اللغوية العصبية والعلاقات الإنسانية* (الشركة العربية، مترجم). الرياض: دار الميمان للطباعة والنشر والتوزيع.

باركلي، راسيل. (2016). *إدارة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس* (فداء فؤاد ومروة أحمد، مترجمان). الولايات المتحدة الأمريكية: دار النشر PESI.

بوفية، سيريل. (2019). *مدخل إلى العلاجات السلوكية المعرفية* (بوزيان فرحات، مترجم). الجزائر: المجد للنشر والتوزيع.

بيك، جوديث. (2007). العلاج *المعرفي: الأسس والأبعاد* (طلعت مطر، مترجم). القاهرة: مطبعة جيلفورد.

التكريتي، محمد. (2003). *آفاق بلا حدود: بحث في هندسة النفس الإنسانية* (ط. 5). دمشق: الملتقى للنشر والتوزيع.

جواد، ممدوح بشير عبد الفتاح. (2017). *أثر التدريب على بعض تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في خفض حدة النشاط الزائد واضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* [*رسالة ماجستير*]. كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

حامد، وائل. (2013). *البرمجة اللغوية العصبية: النظرية والتطبيق*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

حريري، أسامة صالح. (2003). *التطوير الذاتي عبر فرضيات البرمجة اللغوية العصبية*. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

خير، فيصل محمد. (2002). *اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاع بالسلوك*. سوريا: مكتبة المرجع.

رويد، جال. (2011). *مقياس ستانفورد بينيه للذكاء* (ط. 5، صفوت فرج، تقنين). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد، السيد علي، وبدر، فائقة محمد. (1999). *اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه*. القاهرة: مكتبة النهضة.

صلاح الدين، لمياء عبد الرازق. (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. *مجلة الإرشاد النفسي*، 41(2)، 651-681.

طموني، عبد الرحمن أحمد محمود. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة* [*رسالة ماجستير*]. كلية التربية، فلسطين.

عبد السلام، أمل محمود محمد. (2017). *أثر تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في خفض الاضطرابات السلوكية وتحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [*رسالة دكتوراه*]. كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

عبد المقصود، أسماء عثمان دياب. (2015). فاعلية فنية الاسترخاء العضلي في خفض حدة اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية: دراسة تحليلية علاجية. *مجلة كلية التربية*، 42(31)، 509-558.

العصار، إسلام أسامة. (2015). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة* [*رسالة ماجستير*]. الجامعة الإسلامية، كلية التربية الصحة النفسية المجتمعية، غزة.

العلوي، زينب عبد الكريم قاسم. (2013). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية* [*رسالة ماجستير*]. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، العراق.

عودة، محمد محمد، وفقيري، ناهد شعيب. (2011). *الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية والعصبية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الغلبان، ماجد محمد أحمد. (2018). *التشوهات المعرفية والاغتراب النفسي كمتنبئات بالميول الانتحارية لدى المرضى المترددين على العيادات النفسية بمحافظة غزة* [*رسالة ماجستير*]. كلية التربية، فلسطين.

القرا، محمد حسن، وجراح، بدر أحمد. (2016). *فهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

كونرز، كيث. (2021). *مقياس كونرز للتقدير* (عبد الرقيب البحيري، مصطفى الحديبي، مترجمان). القاهرة: مكتبة الأنجلو.

ليهي، روبرت. (2020). *تقنيات العلاج المعرفي: دليل الممارسين* (ط. 2، تيسير شواش، سامي العرجان، وأحمد هاشم، مترجمون). عمان: مطبعة جيلفورد.

ماكديرموت، أيان، ويندي، جابو. (2008). *NLP مدرب البرمجة اللغوية العصبية*. الرياض: مكتبة جرير.

المعاضيدي، ميساء يحيى قاسم. (2011). *البرمجة اللغوية العصبية وعلاقتها بتكامل الأنماط الإدراكية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المعايطة، أحمد سالم عبد الحميد. (2016). *مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر* [*رسالة ماجستير*]. كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

ميركولينو، ماريني، باور، تواس، وبلوم، ناثن. (2003). *اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة: دليل عملي للعاملين الإكلينيكيين* (عبد العزيز السرطاوي، وأيمن خشان، مترجمان). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

English References:

Beck, J. S., & Fleming, S. (2021). *A brief history of Aaron T. Beck, MD, and cognitive behavior therapy*. Clinical psychology in Europe, 3(2).

Covin, R., Dozois, D. J., Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International journal of cognitive therapy*, 4(3), 297-322.

Esterbrook, R. L. (2006). *Introducing Russian neuro-linguistic programming behavior modification techniques to enhance learning and coping skills for high-risk students in community colleges: An initial investigation*. George Mason University.

Karakaş, M., & Çingöl, N. (2022). The relationship of childhood trauma experiences with cognitive distortions and sense of coherence in nursing students. *Perspectives in psychiatric care*, 58(4), 1546-1553.

Knouse, L. E., Ziegler, M., Lavine, I., Zhang, J., Cheng, Y., & Ain, H. U. (2023). *Avoidant Automatic Thoughts, Task Avoidance, and ADHD Symptoms*: An Ecological Momentary Assessment Study.

Knouse, L. E., Zvorsky, I., & Safren, S. A. (2013). Depression in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): the mediating role of cognitive-behavioral factors. *Cognitive therapy and research*, 37, 1220-1232.

Mehdi, M., Ali, A., & Abbasi, A. (2022). A Critical Analysis Of The Effects Of Neuro-Linguistic Programming On The Human Behavior. *Pakistan Journal of Social Research*, 4(1), 108-118.

Miller, M., Loya, F., & Hinshaw, S. P. (2013). Executive functions in girls with and without childhood ADHD: Developmental trajectories and associations with symptom change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(9), 1005-1015.

Mitchell, J. T., Benson, J. W., Knouse, L. E., Kimbrel, N. A., & Anastopoulos, A. D. (2013). Are negative automatic thoughts associated with ADHD in adulthood? *Cognitive Therapy and Research*, 37, 851-859.

Mobini, S., Pearce, M., Grant, A., Mills, J., & Yeomans, M. R. (2006). The relationship between cognitive distortions, impulsivity, and sensation seeking in a non-clinical population sample. *Personality and individual differences*, 40(6), 1153-1163.

Pickel, C. T. (2022). *Testing the Impact of Situation-Specific Variables on Automatic Thoughts in ADHD*. Doctoral dissertation. Ohio University.

Strohmeier, C. W., Rosenfield, B., DiTomasso, R. A., & Ramsay, J. R. (2016). Assessment of the relationship between self-reported cognitive distortions and adult ADHD, anxiety. *Depression, and hopelessness, Psychiatry research*, 238, 153-158.

Thiessen, C. N. (2019). *ADHD Symptoms, Maladaptive Schemas, and Dysfunctional Automatic Thoughts: Exploring Theorized Relationships in Emerging Adults*, Master's thesis, Ohio University.

Torrente, F., López, P., Alvarez Prado, D., Kichic, R., Cetkovich-Bakmas, M., Lischinsky, A., & Manes, F. (2014). Dysfunctional cognitions and their emotional, behavioral, and functional correlates in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is the cognitive-behavioral model valid?. *Journal of Attention Disorders*, 18(5), 412-424.

Usen, S. A., Eneh, G. A., & Udom, I. E. (2016). Cognitive Distortion as Predictor of In-School Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(17), 23-27.

Shaw, J., Evans, A., Eskstrand, K., Sharps, W., Blumenthal, J., Greenstein, D., & Giedd, J. (2007). *Brain Matures a Few Years Late in ADHD, But Follows Normal Pattern Recent News*. National Institute of Mental Health, 12