University of Zawia - Faculty of Arts Journal (UZFAJ)
Volume 26, Issue 2, (2026), 653-683, ISSN, 2521-9235

A Proposed Framework for a Training Program Based on the Training Needs and Digital Competencies of School Counselors in Dealing with Individuals with ADHD in Benghazi

[1]Ayah Alfadheel [2] Aedah Badr [3]Yousef El Gimati
[1] Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Benghazi
ayah.alfadheel@uob.edu.ly
[2] Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Benghazi
[3]Department of Statistics, Faculty of Science, University of Benghazi

Received 06 /08/2026 | Accepted 30 / 08/2026 | Available online 11/09/2026 | DOI: 10.26629/ uzfaj.2026.48

Abstract:
This study aimed to develop a proposed blended training program based on the training needs and digital competencies of school psychological counselors in Benghazi in dealing with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). To achieve this aim, the study investigated the current level of counseling and digital competencies among psychological counselors, examined statistically significant differences according to years of experience and willingness to receive training, and employed methodological triangulation to integrate quantitative and qualitative findings in identifying the main components of the proposed program. The study adopted a concurrent mixed-methods approach using a convergent design. The quantitative component employed a validated questionnaire consisting of 30 items distributed across three domains, with an overall reliability coefficient of ($\alpha = 0.856$). The questionnaire was administered to a sample of 92 psychological counselors working in basic education schools. Concurrently, the qualitative component involved semi-structured interviews with eight female counselors, which were analyzed thematically. The findings indicated that the overall level of counseling competencies was moderate, with a mean score of 2.95 out of 5.00 and a relative weight of 59.0%. The digital and technical competencies domain ranked last, with a mean of 2.68 and a relative weight of 53.6%, indicating a clear skills gap. No statistically significant differences were found according to years of experience, whereas significant differences were found according to willingness to receive training, in favor of counselors who were unwilling to participate in training. The interviews revealed limited actual use of digital applications and considerable time spent on manual documentation, while most participants expressed a strong preference for blended digital training. Methodological triangulation confirmed convergence between the quantitative and qualitative findings, providing a basis for developing the proposed program. The study recommended adopting the proposed program and promoting the digitalization of school psychological counseling services.

Keywords: Training Needs, Digital Competencies, Psychological Counselor, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), Mixed-Methods Approach, Blended Learning, Benghazi City.

"Articles published in *Univ Zawia* Faculty Arts J are licensed under a Creative Commons Attribution-Non-commercial 4.0 International License

تصور مقترح لبرنامج قائم على الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين في التعامل مع ذوي اضطراب **ADHD** بمدينة بنغازي

[1]-أية الفضيل [2] عائدة بدر [3]– يوسف القماطي

[1]قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بنغازي، بنغازي، ليبيا

[2] قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة بنغازي، بنغازي، ليبيا

[3]قسم الإحصاء كلية العلوم، جامعة بنغازي، بنغازي، ليبيا

تاريخ الاستلام 06/ 2026/08 تاريخ القبول30 /2026/08 تاريخ النشر 2026/09/11

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي مدمج في ضوء الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD)ولتحقيق ذلك، سعت الدراسة إلى الكشف عن واقع الكفايات الإرشادية والرقمية لدى المرشدين النفسيين، والتحقق من الفروق الإحصائية فيها وفق متغيري سنوات الخبرة والرغبة في التدريب، إلى جانب توظيف التثليث المنهجي للمطابقة بين البيانات الكمية والكيفية في تحديد محاور البرنامج المقترح. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط المتزامن وفق التصميم التقاربي؛ إذ تمثّل الجانب الكمي في استبانة محكّمة مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وبلغ معامل ثباتها الكلي($\alpha = 0.856$) ، وطُبقت على عينة بلغت (92) مرشدًا نفسيًا بمدارس التعليم الأساسي، بينما تمثل الجانب الكيفي في مقابلات شبه مقننة مع (8) مرشدات، خضعت للتحليل الموضوعي. أظهرت النتائج أن مستوى الكفايات الإرشادية الكلية جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.95 من 5.00) ووزن نسبي (59.0%). كما جاء محور الكفايات الرقمية والتقنية في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.68) ووزن نسبي (53.6%)، بما يعكس وجود فجوة مهارية واضحة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق دالة تعزى إلى الرغبة في التدريب لصالح غير الراغبين فيه. وكشفت المقابلات عن محدودية التوظيف الفعلي للتطبيقات الرقمية، وهدر زمني في التوثيق اليدوي، مع اتجاه غالبية المشاركات نحو التدريب الرقمي المدمج. وأكد التثليث توافق النتائج الكمية والكيفية، بما أسس لبناء البرنامج المقترح. وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج المقترح ورقمنة خدمات الإرشاد النفسي المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، الكفايات الرقمية، المرشد النفسي، فرط الحركة(ADHD) ، المنهج المختلط، التعلم المدمج، مدينة بنغازي.

مقدمة:

يُعد الإرشاد النفسي من المهن الإنسانية التي تتعاظم أهميتها في ضوء التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر، إذ يقوم المرشد النفسي بدور محوري في مساعدة الأفراد على مواجهة مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية وتحقيق التوافق مع ذاتهم وبيئتهم، وتتوقف جودة هذا الدور على ما يمتلكه المرشد من كفايات إرشادية متجددة تمكنه من أداء مهامه بكفاءة وفاعلية (أحمد، 2020). ويُعد اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) من أكثر الاضطرابات التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية (أبو تايه وسليمان، 2026)، وتشير التقديرات إلى أن نسبة انتشاره عالمياً تصل إلى نحو 5% و6%، وهو رقم يجعل التعامل معه ضرورة تربوية وصحية ملحة (أبو تايه وسليمان، 2026). وفي السياق العربي، لا توجد إحصاءات شاملة دقيقة عن هذا الاضطراب (زكور وأبي ميلود، 2015)، بيد أن الدراسات الميدانية كشفت عن نسب انتشار مرتفعة؛ فقد قدرت دراسة ميدانية بمدينة ورقلة الجزائرية، شملت 57 مدرسة ابتدائية، نسبة انتشار الاضطراب لدى التلاميذ بنحو 25.01%، حيث بلغت لدى الذكور 15.67% ولدى الإناث 9.34% (زكور وأبي ميلود، 2015). ويؤكد ذلك أن هذا الاضطراب يمثل تحدياً حقيقياً يواجه الميدان التربوي، خصوصاً مع تفاوت وعي المعلمين والقائمين على التربية به، إذ يؤدي غياب أدوات التقييم الدقيقة إلى سوء تفسير سلوك هؤلاء الأطفال وضعف القرارات التربوية المتخذة بشأنهم (أبو تايه وسليمان، 2026). وللمرشد النفسي دور أساسي في التعامل مع حالات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، غير أن الأدبيات تؤكد أن نجاح الممارسات التربوية المرتبطة بهذا الاضطراب لا يعتمد على الوعي النظري فحسب، بل يحتاج أيضاً إلى أدوات قياس مقننة تتناسب مع البيئة المحلية، وهو ما دفع باحثين عرباً إلى بناء وتقنين مقاييس عربية للتشخيص والكشف المبكر (أبو تايه وسليمان، 2026). وفي الوقت نفسه، يشهد العالم تحولاً رقمياً شاملاً طال جميع المجالات ومنها مجال الإرشاد النفسي، الذي انتقل من الممارسة التقليدية إلى الإرشاد الإلكتروني والرقمي وعن بُعد (المطيري، 2021). وقد أظهرت دراسة على طلبة جامعة الملك عبد العزيز اتجاهات مرتفعة نحو الإرشاد الإلكتروني مقارنة بالإرشاد التقليدي بلغ وزنها النسبي 81% (المطيري، 2021). ويفرض هذا التحول الرقمي على المرشد النفسي امتلاك كفايات رقمية تمكنه من توظيف التقنيات الحديثة في عمله الإرشادي. وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة حديثة أن مستوى هذه الكفايات جاء بدرجة مرتفعة لدى عينة من معلمات التربية الأسرية بمدينة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) (بخاري والصائغ، 2023)، مما يستدعي التساؤل حول واقع هذه الكفايات لدى المرشدين النفسيين. كما تناولت الأدبيات التربوية قضية الاحتياجات التدريبية للمرشدين في ضوء تحديات العصر، حيث أشارت

الدراسات إلى وجود فجوة تدريبية واضحة تتطلب تصميم برامج تطويرية موجهة تواكب متطلبات التحول الرقمي في العمل الإرشادي، وذلك انطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المرشد في البيئة المدرسية (معتوق، 2020؛ حريبش، 2024؛ الفضيل، 2024). ووجود فجوة تدريبية واضحة تتطلب تصميم برامج تطويرية موجهة تواكب متطلبات التحول الرقمي في العمل الإرشـــادي، وذلك انطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المرشد في البيئة المدرسية (معتوق، 2020؛ حريبش، 2024؛ الفضيل، 2024).

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات النفسية إلى أن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) يُعد من أكثر الاضطرابات شيوعاً في إحالة الأطفال إلى خدمات الصحة النفسية المدرسية، إلا أنه يظل غير معالَج على نطاق واسع في معظم السياقات العالمية على الرغم من انتشاره.

وقد أوضحت دراسة (Pfiffner et al., 2022) أن نقص تدريب المرشدين النفسيين على الممارسات القائمة على الأدلة يُسهم بشكل مباشر في ضعف استخدام هذه الخدمات مع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، وأن الممارسات العلاجية السلوكية راسخة علمياً، إلا أن المرشدين نادراً ما يُدرَّبون عليها، مما يحد من تطبيقها في البيئات التعليمية.

وفي سياق البحث عن سبل معالجة هذه الفجوة التدريبية، أثبتت دراسة (Mathur et al., 2023) أن التدريب الرقمي يُعد استراتيجية مجدية وفعالة لبناء الكفايات المعرفية لدى مقدمي الخدمات النفسية، إذ أظهرت النتائج زيادة معنوية في درجات الكفايات بعد التدريب، كما أن منصات التعلم الرقمية تتيح الوصول إلى أعداد كبيرة بتكلفة منخفضة نسبياً.

وعززت دراسة (Haack et al., 2024) هذه النتائج بإظهار أن البرامج الرقمية المعززة لتدريب المرشدين المدرسيين تحقق تحسناً معنوياً في أعراض ADHD لدى الأطفال مقارنة بالخدمات المدرسية المعتادة، مما يدعم إمكانية توظيف الكفايات الرقمية في بناء برامج تدريبية حديثة. ورغم هذه الأدلة، لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيري الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية في دراسة واحدة، ولم تتناول العلاقة بينهما لدى المرشدين النفسيين في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) تحديداً، وفي حدود اطلاع الباحثين على الأدبيات والمراجع المتاحة، وإجراء المقابلات الشخصية مع المرشدين النفسيين، لم يعثر الباحثون على دراسة ليبية تناولت وضع تصور لبرنامج تدريبي مقترح بالاستناد إلى دراسة مستوى الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين العاملين في مدينة بنغازي في تعاملهم مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ، وذلك على الرغم من الأهمية البالغة لهذا الموضوع في ظل التحول الرقمي، وتزايد أعداد الحالات المشخصة بهذا الاضطراب، وحاجة المرشدين النفسيين

الماســـة إلى أدوات وتقنيات رقمية حديثة في التشـــخيص والتدخل والمتابعة. وبناء على ما ســـبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في بناء تصور مقترح تدريبي قائم على الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) بمدينة بنغازي.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

1. التعرف على مســـتوى الاحتياجات التدريبية لدى المرشـــدين النفســـيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.
2. التعرف على مستوى الكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.
3. الكشـــف عن الفروق الإحصـــائية في مســـتوى كل من الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي وفقاً لمتغيرات :(سنوات الخبرة، والرغبة في التدريب).
4. استكشاف تصورات وخبرات المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي حول واقع كفاياتهم الرقمية واحتياجاتهم التدريبية في التعامل مع اضـــطراب نقص الانتباه وفرط الحركة من خلال مقابلات شـــبه منظمة تكشـــف طبيعة الممارســة الميدانية الحالية، والتحديات المؤســسـية والعلائقية المصـاحبة لها، بما يُسـهم في تعميق وتفسير نتائج الاستبانة الكمية.
5. مطابقة ودمج النتائج الكمية والنتائج الكيفية لتحديد الفجوة الفعلية والأولويات الحقيقية التي يجب أن يستهدفها التدريب
6. بناء التصـور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على الدمج المنهجي للاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة

أهمية الدراسـة: تتجلى أهمية الدراسـة الحالية في كونها تتناول موضـوعاً حيوياً يتقاطع فيه التحول الرقمي مع الرعاية النفســـية والتربوية لفئة ذوي اضـــطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وتكمن هذه الأهمية في الجانبين التاليين:

1.الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات العربية :تُسـهم هذه الدراسـة في سـد النقص الواضـح في المكتبة العربية والشـيوع الميداني فيما يتعلق بالربط بين المتغيرات الثلاثة) الاحتياجات التدريبية، الكفايات الرقمية، واضطراب (ADHD في إطار دراسة واحدة.

- الأســـبقية في البيئة المحلية :تُعد من أوائل الدراســـات – في حدود علم الباحثين – التي تتناول واقع الكفايات الرقمية والاحتياجات التدريبية للمرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع هذا الاضطراب، مما يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية المشابهة.
- تأطير مفاهيمي حديث :تُوفر الإطار النظري والمفاهيمي الحديث الذي يواكب متطلبات العصر الرقمي، عبر ربط الإرشاد النفسي بالتكنولوجيا وأدوات التحول الرقمي.

2.الأهمية التطبيقية:

- تطوير الكفايات الإرشادية :تُفيد نتائج الدراسة مسؤولي ومخططي البرامج الإرشادية والتربوية في تحديد الاحتياجات الفعالة للمرشدين، مما يُسهم في تصميم برامج تدريبية وتطويرية موجهة تلبي متطلبات التعامل الرقمي مع حالات.ADHD
- رفع جودة التشـــخيص والتدخل :تُســـهم في تمكين المرشـــدين النفســـيين من اســـتخدام التقنيات الرقمية والأدوات المقننة الحديثة، مما ينعكس إيجاباً على دقة التشخيص، وكفاءة البرامج العلاجية، وتتبع الحالات الميدانية.
- صناعة القرار التربوي :تُزود متخذي القرار ووزارة التعليم ببيانات ومؤشرات واقعية حول واقع الرقمنة في مكاتب الإرشـاد النفسـي، مما يسـاعد في توفير البنية التحتية والبيئة التقنية الملائمة لتطوير الممارسـات الإرشادية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: البرنامج التدريبي المقترح :يعرفه الباحثين مجموعة من الخبرات والأنشـــطة المنظمة والمخططة منهجياً، تســـتند إلى مخرجات المنهج المختلط (الاحتياجات الميدانية ومســـتوى الكفايات)، وتهدف إلى إكســاب المرشــدات النفســيات بمدينة بنغازي المعارف والمهارات الرقمية اللازمة لإدارة حالاتADHD .

ثانيا: الاحتياجات التدريبية:

- التعريف النظري :تعددت تعريفات الاحتياجات التدريبية، فعُرّفت بأنها "اتجاهات أو مهارات أو معلومات أو سـلوك يحتاج إلى تعديلها أو تغيرها، وذلك بسـبب التغيرات التكنولوجية أو التنظيمية أو الإنسـانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات أو قصور فنية أو إنسانية سواء محتملة أو فعلية في قدرات الفرد". كما تُعرف بأنها الفجوة بين الأداء الحالي للمرشـد والأداء المطلوب منه، وما يحتاجه من معارف ومهارات واتجاهات لتطوير أدائه المهني، وهو ما أكدته دراسـة الحاسـي (2020) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة للمرشـدين النفسـيين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي، وخلصـت إلى أن المرشـدين النفسيين في حاجة كبيرة إلى التدريب.

• التعريف الإجرائي :الاحتياجات التدريبية هي مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يفتقدها المرشد النفسي أو يحتاج إلى تطويرها، لتمكينه من التعامل الفعال مع الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة في مدارس مدينة بنغازي، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد النفسي على استبانة الاحتياجات التدريبية المعدة لهذا الغرض.

ثانياً: الكفايات الرقمية:

• التعريف النظري :عُرفت الكفايات الرقمية بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والوعي والقدرات والاستراتيجيات والقيم اللازمة للاستخدام الناقد والإبداعي والأخلاقي المرن لتقنية المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية لأداء المهام، وحل المشكلات، ونقل وإدارة المعلومات، والتعاون، وإنشاء وتبادل المحتوى، وبناء المعرفة بكل كفاءة واقتدار .(Ferrari, 2012) "كما عُرّفت بأنها "مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويقدر على ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وخاصة في مجال تصميم وإنتاج المواد التعليمية واستخدامها وتقويمها "(بني دومي، 2010، ص 446)، وبأنها "مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتوافر في الأفراد مستخدمي التقنية، من هذه القدرات المهارات التقنية (العبيد، 2015، ص 271).

• التعريف الإجرائي :الكفايات الرقمية هي مجموع المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يمتلكها المرشد النفسي، ويوظفها في استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية بشكل آمن وفعال عند التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد النفسي على مقياس الكفايات الرقمية المعد لهذا الغرض.

ثالثاً: المرشد النفسي:

• التعريف النظري :يُعرف المرشد النفسي بأنه "شخص متخصص حاصل على الشهادة الجامعية في أحد تخصصات الإرشاد النفسي، يقوم بتقديم خدمات إرشادية نفسية واجتماعية". وتؤكد دراسة معتوق (2020)عن تفعيل دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية بمدينة بنغازي أن المرشد النفسي يؤدي دوراً محورياً في تقديم الخدمات النفسية داخل المؤسسات التعليمية، وأن ضعف التنسيق وقلة الدورات التدريبية من أبرز ما يعوق هذا الدور.

• التعريف الإجرائي :المرشد النفسي هو الشخص المتخصص الحاصل على مؤهل جامعي في علم النفس أو الإرشاد النفسي، والمنوط به تقديم خدمات الإرشاد والرعاية النفسية للطلاب في مدارس التعليم بمدينة بنغازي، وهو مجتمع وعينة هذه الدراسة.

رابعاً: اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

• التعريف النظري :عرّف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بأنه "نمط مستمر من قلة الانتباه و/أو فرط النشاط والاندفاعية يتداخل مع الأداء الوظيفي أو النمو، وتستمر أعراضه ستة أشهر على الأقل وبدرجة لا تتوافق مع مستوى النمو". كما عُرف بأنه "اضطراب نمائي عصبي مزمن يتميز بمستويات من فرط الحركة والاندفاعية و/أو عدم الانتباه غير المتلائمة مع مرحلة النمو"، وبأنه "اضطراب بيولوجي نمائي يتميز بسلوك غير ملائم للنمو، مع العجز في تثبيط السلوك والانتباه المستمر ومقاومة المشتتات والتنظيم الذاتي."

• التعريف الإجرائي :اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة هو اضطراب نمائي عصبي يتميز بنمط مستمر من قلة الانتباه و/أو فرط النشاط والاندفاعية غير الملائم لمرحلة النمو، ويؤثر في الأداء الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، وهو الاضطراب الذي تحدد هذه الدراسة مدى احتياجات المرشدين النفسيين التدريبية وتوافر كفاياتهم الرقمية للتعامل مع الطلاب المصابين به في مدارس مدينة بنغازي.

الدراسات السابقة:

• دراسة **(Vereb & DiPerna, 2004)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معرفة المرشدين والمعلمين باضطراب ADHD ومعرفتهم بالتدخلات الإرشادية ومدى قبولهم لها. كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة بين التدريب السابق وارتفاع المعرفة وقبول استراتيجيات تعديل السلوك والتدخلات النفسية.

• **دراسة (Alshammari, 2020)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة المرشدين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) والاحتياجات التدريبية المرتبطة به. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في مستوى المعرفة، مما يشير إلى حاجة ماسة للتدريب والتأهيل المتخصص.

• **دراسة الحاسي (2020)**: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة للمرشدين النفسيين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود احتياجات تدريبية ملحة لدى المرشدين في مجالات التشخيص، وتصميم الخطط الإرشادية، وتوظيف التقنيات الحديثة في العمل الإرشادي، مؤكدة على أهمية تفعيل برامج التدريب المستمر لتطوير كفاياتهم المهنية لمواكبة التحديات المعاصرة في البيئة المدرسية.

• **دراسة (Oral & Karakurt, 2020)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة ووعي المرشدين النفسيين والتربويين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم، والكشف عن العلاقة بين التدريب السابق ومستوى المعرفة والوعي. اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على

عينة مكونة من (35) مرشداً، وتوصلت إلى أن مستوى المعرفة والوعي كان متوسطاً، وأن من تلقوا تدريباً سابقاً حصلوا على درجات أعلى.

• **دراسة الرز (2021):** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة البيضاء من وجهة نظر المرشدين أنفسهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وأسفرت النتائج عن تحديد أبرز الصعوبات والمعوقات المهنية والمؤسسية التي تواجه العمل الإرشادي، مع التأكيد على أهمية إيجاد حلول علمية وعملية لتطوير البيئة الإرشادية المدرسية.

• **دراسة حريبش (2024):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه المرشد النفسي في المدارس الإعدادية من وجهة نظر المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود مجموعة من التحديات والمعوقات التي تعرقل أداء المرشدين لمهامهم بكفاءة، وأوصت بضرورة توفير الدعم الإداري والتقني وتكثيف البرامج التدريبية الموجهة لهم.

• **دراسة الفضيل (2024):** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي ظاهرة التنمر المدرسي وتحديد مستوى أساليب مواجهتها ودور المرشد النفسي في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، ومعرفة الفروق المنسوبة لمتغيري (المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بتطبيق استبانتين على عينة بلغت (218) مرشدًا نفسيًّا. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التنمر المدرسي جاء بدرجة عالية (وكان التنمر اللفظي هو الأوسع انتشارًا)، في حين جاء مستوى أساليب المواجهة ودور المرشد النفسي بدرجة ضعيفة، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى للمرحلة الدراسية أو سنوات الخبرة. وأكدت الدراسة على ضرورة تطوير أساليب التدخل الإرشادي والوقائي من خلال تطبيق برنامج "ألواياس" لمنع التنمر المدرسي، وتدريب المرشدين النفسيين في المجالات الإنمائية والوقائية والعلاجية.

منهجية الدراسة: نظراً لطبيعة المشكلة البحثية التي تتطلب قياساً دقيقاً للكفايات وتنقيباً عميقاً عن الاحتياجات الميدانية، تعتمد هذه الدراسة على المنهج المختلط المتزامن بأسلوب التصميم التقاربي وتم جمع البيانات الكمية (من خلال استبانة لقياس مستوى الكفايات) والبيانات الكيفية (من خلال مقابلات شبه مقننة لاستكشاف الاحتياجات والتحديات) في مرحلة زمنية واحدة ومتزامنة. كما تم تحليل البيانات الكمية إحصائياً، وتحليل البيانات الكيفية موضوعياً بشكل منفصل ومستقل. ثم في مرحلة التفسير والمناقشة، تم دمج ومقارنة نتائج المسارين لتحديد نقاط التوافق أو التباين. وبناءً على مخرجات هذا الدمج الدقيق، تم بناء التصور المقترح للبرنامج التدريبي

– مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة جميع المفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، ويُعد تحديده أمرًا بالغ الأهمية؛ لأن الباحث سيُعمم في النهاية نتائج الدراسة عليها، وذكرت أية الفضيل (2024) مجتمع الدراسة

الحالي يتكون من (499) مرشدًا نفسيا بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي (2022– 2023) (الفضيل ،59:2024).

جدول (1) يوضح مجتمع الدراسة

اسم المكتب	عدد مدارس المجتمع	عدد المرشدين النفسيين
مكتب الخدمات التعليمية السلاوي	55	185
مكتب الخدمات التعليمية البركة	68	211
مكتب الخدمات التعليمية بنغازي المركز	40	103
المجموع	163	499

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتاحة من مجتمع الدراسة، حيث بلغ حجمها (92) مرشدة نفسية، وثماني مرشدات تم اختيارهن بناء على رغبتهن في اجراء المقابلة موزعين على المكاتب التعليمية الثلاثة كما هو موضح في الجدول (1)، وذلك بناءً على توفرهم واستعدادهم للمشاركة في الدراسة.

- أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رئيسيتين؛ لجمع البيانات من عينة الدراسة، وذلك وفقاً لما يلي:

أولاً: المقابلة الموجهة: قام الباحثين بإجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع عدد من المرشدين النفسيين العاملين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، وذلك في المرحلة الاستطلاعية الأولى من الدراسة.

وقد هدفت هذه المقابلات إلى التعمق في فهم طبيعة التحديات والصعوبات الميدانية التي يوجهها المرشدون في التعامل مع حالات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، والاستماع إلى آرائهم حول احتياجاتهم التدريبية الفعلية، ومدى امتلاكهم للكفايات الرقمية من وجهة نظرهم الذاتية.

ثانياً: الاستبانة: تُعد الاستبانة الأداة الرئيسية لجمع البيانات في هذه الدراسة، وقد تم تصميمها وإعدادها من قبل الباحثين أنفسهم، بعد الاستعانة بآراء المرشدين النفسيين التي أُسفرت عنها المقابلات الاستطلاعية وكذلك الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة الحاسي (2020)، ودراسة الفضيل (2024)، ودراسة(Alshammari, 2020) ، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية(DSM-5-TR, 2022) والإطار الأوروبي للكفايات الرقمية (Redecker, 2017)، ودراسة (Al-Harbi, 2021) . ثم عرض الباحثون هذه الأداة على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، وذلك بهدف قياس مستوى الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

وتتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء رئيسية، على النحو التالي :

البيانات الأولية: تمثلت في متغيرين رئيسين هما: سنوات الخبرة، والرغبة في التدريب حول اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) (بنعم / لا) كما تم إتاحة المجال لمن يرغب في التدريب بتسجيل رقم هاتفه للتواصل المستقبلي حول البرامج التدريبية المقترحة.

2 .محاور الاستبانة الأساسية: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة مبينة في التالي:

- البعد الأول: مستوى المعرفة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من 1 إلى 10
- البعد الثاني: المهارات العملية في التعامل مع التلاميذ من 11 إلى 20
- البعد الثالث: الكفايات الرقمية في عمل المرشد النفسي من 21 إلى 30

طريقة التصحيح: كما في الجدول التالي:

جدول (2) يوضح وزن فقرات الاستبانة

بدائل	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
الدرجة	5	4	3	2	1
المتوسط	5 - 4.2	4.19 - 3.4	3.39 - 2.6	2.59 - 1.8	1.79 - 1
وصف المستوى	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً

الخصائص السيكو مترية لاستبانة (ثبات وصدق أداة الدراسة):

–صدق المحكمين: تحقُّقاً من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة)، عُرضت الأداة المكونة من (30) فقرة على نخبة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجالات الطب النفسي، والتربية، وعلم النفس وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم، أُجريت بعض التعديلات اللازمة على صياغة عدد من الفقرات لتصبح أكثر دقة ووضوحاً، واستقرت الأداة في شكلها النهائي قبل تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

–صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق وذلك بحساب ارتباط الفقرة بالبعد المنتمي له :

جدول (3) يوضح صدق الاتساق الداخلي عن طريق وذلك بحساب ارتباط الفقرة بالبعد المنتمي له

م	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــــــرة	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
1	أعرف العلامات الأساسية لاضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه	.926**	.000
2	أستطيع التمييز بين التلميذ النشيط عاديًا والتلميذ الذي لديه اضطراب	.974**	.000
3	أدرك أن الاضطراب يحتاج لتعاون بين المدرسة والأسرة والطبيب	.962**	.000
4	أعرف أن الاضطراب لا يعني أن الطفل عدواني أو غير مهذّب	.933**	.000
5	أفهم تأثير فرط الحركة على التحصيل الدراسي والانتباه داخل الصف	.967**	.000
6	أتعرف على المواقف التي تزيد من تشتّت انتباه التلميذ	.945**	.000
7	أستطيع شرح مفهوم للمعلمين أو أولياء الأمور بطريقة مبسطة	.955**	.000
8	أعرف متى يجب إحالة الحالة إلى مختص نفسي أو طبي	.944**	.000
9	أتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في ظهور أعراض الاضطراب	.893**	.000
10	أؤمن بأهمية الدعم النفسي والبيئة الصفية الهادئة في تقليل الأعراض	.959**	.000

جدول (4) يوضح صدق الاتساق الداخلي عن طريق وذلك بحساب ارتباط الفقرة بالبعد المنتمي له

م	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــــــرة	معامل الارتباط	مســـــتـــوى الدلالة
1	أستخدم أساليب تشجيع وتعزيز مناسبة لتحسين سلوك التلميذ	**960.	000.
2	أساعد التلميذ في وضع أهداف صغيرة وسهلة التحقيق	**969.	000.
3	أتعامل بهدوء وصبر أثناء المواقف الصعبة مع التلميذ	**973.	000.
4	أنسّق مع المعلم لتقليل المشتتات داخل الصف	**967.	000.
5	أشرك الأسرة في خطة تعديل السلوك الخاصة بالتلميذ	**943.	000.
6	أتابع التغير في سلوك التلميذ بشكل مستمر	**977.	000.
7	أكتب ملاحظات دقيقة عن السلوك اليومي للتلميذ	**943.	000.
8	أســـتخدم اســـتراتيجيات تعديل الســـلوك مثل التعزيز، تجاهل الســـلوك غير المرغوب	**975.	000.
9	أظهر تفهّمًا وتقبّلًا لمشاعر الطفل مهما كان سلوكه صعبًا	**962.	000.
10	أقدّم جلسات إرشادية فردية أو جماعية لطلاب	**967.	000.

جدول (5) يوضح صدق الاتساق الداخلي عن طريق وذلك بحساب ارتباط الفقرة بالبعد المنتمي له

م	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــــــرة	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (p)
1	أستخدم العروض أو الفيديوهات التعليمية لتوعية المعلمين والطلاب	**923.	000.
2	أستفيد من المنصات الرقمية للتواصل مع أولياء الأمور	**879.	000.
3	أستعمل أدوات إلكترونية لتقييم سلوك الطلاب	**862.	000.
4	أتعامل بحذر مع خصوصية معلومات الطلاب على الوسائل الرقمية	**913.	000.
5	أستخدم وسائل التواصل المهني لمشاركة خبرات الإرشاد	**935.	000.
6	أستطيع تقديم جلسة تدريب رقمية مبسطة لزملائي في المدرسة	**872.	000.
7	أستخدم الحاسوب أو الهاتف لتنظيم ومتابعة حالات الطلاب	**866.	000.
8	أشارك في برامج تدريبية أو دورات عبر الإنترنت لتطوير مهاراتي	**899.	000.
9	أستخدم النماذج الإلكترونية لتوثيق الجلسات الإرشادية	**863.	000.
10	أتابع المستجدات الحديثة حول الإرشاد عبر الإنترنت	**925.	000.

يُتبيّن من خلال نتائج معاملات الارتباط المبيّنة في الجداول أعلاه (جدول المجال المعرفي، جدول المجال الإرشـادي، وجدول المجال الرقمي) أن جميع معاملات ارتباط فقرات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.01$) .

ثبات أداة الدراسة: وللتحقق من مدى ثبات أداة الدراسـة، تم اسـتخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). وقد أسـفرت النتائج عن قيم ثبات عالية ومرتفعة تعكس كفاءة المقياس وموثوقيته العالية للتطبيق الميداني، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (6) مستوى ثبات الاستبانة

أبعاد (محاور) الاستبانة	عدد العبارات (N)	معامل ألفا كرونباخ (α)
مستوى المعرفة باضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه	10	0.922
المهارات العملية في التعامل مع التلاميذ	10	0.880
الكفايات الرقمية في عمل المرشد النفسي	10	0.862
المقياس ككل	30	0.856

ثامناً: النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول :التعرف على مستوى الاحتياجات التدريبية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. ولتحقيق هذ الهدف تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية كما موضح بالجدول التالي:

جدول (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لمستويات الكفايات والاحتياجات التدريبية لدى أفراد العينة

المحور / البُعد الرئيسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	مستوى الكفاية الحالي	مستوى الاحتياج التدريبي
الكفايات المهارية والسلوكية	3.09	1.69	%61.8	1	متوسط	متوسط
الكفايات المعرفية والتأصيلية	3.07	1.67	%61.4	2	متوسط	متوسط
الكفايات الرقمية والتقنية	2.68	1.45	%53.6	3	متوسط	مرتفع
المقياس الكلي للكفايات والاحتياجات	2.95	1.60	%59.0	-	متوسط	متوسط إلى مرتفع

أظهرت نتائج التحليل، أن المتوسط الحسابي العام للمقياس الكلي بلغ (2.95) بانحراف معياري (1.60) وزناً نسبياً قدره (59.0%)، وهو ما يقع ضمن الفئة الوسطى (2.61 – 3.40) وفقاً لمعيار ليكرت الخماسي المعتمد. وتُشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الكفايات الإرشادية الحالية لدى أفراد العينة جاء بتقدير "متوسط"، مما ينعكس دلالياً على وجود احتياج تدريبي متوسط إلى مرتفع في التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.(ADHD) . وعلى مستوى ترتيب أبعاد الدراسة؛ جاء المحور الثاني (الكفايات المهارية والسلوكية) في المرتبة الأولى بمستوى تقدير "متوسط"، تلاه مباشرة في المرتبة الثانية المحور الأول (الكفايات المعرفية والتأصيلية) وبتقدير "متوسط" أيضاً. في حين حلّ المحور الثالث (الكفايات الرقمية والتقنية) في المرتبة الثالثة بتقدير "متوسط"، ليكون بذلك أدنى المحاور في التقدير وأعلاها من حيث الاحتياج التدريبي. كما تُظهر قيم الانحرافات المعيارية المرتفعة نسبياً للمحاور وللمقياس الكلي (1.45 – 1.69) وجود تشتت إحصائي وتباين ملحوظ في إجابات المرشدين النفسيين حول المتوسط الحسابي، مما يدل على عدم تجانس التقدير الذاتي للكفايات بين أفراد العينة واختلاف خلفياتهم الميدانية والتدريبية. وتتفق نتائج هذا الهدف بوجه عام مع الأدبيات السابقة؛ حيث تتفق النتيجة الكلية (احتياج تدريبي متوسط إلى مرتفع) مع دراسة (Alshammari, 2020)، ودراسة(Oral & Karakurt, 2020) ، ودراسة الحاسي.(2020) .كما تتفق نتيجة التباين الإحصائي في التقدير الذاتي للعينة مع دراسة (Vereb & DiPerna, 2004) ودراسة (Oral & Karakurt, 2020)التي أرجعت التباين للتدريب السابق. وعلى مستوى الأبعاد، تتفق نتيجة بُعد "الكفايات الرقمية والتقنية" (الأعلى احتياجاً) مع دراسة الحاسي (2020) ودراسة حريبش(2024) ، بينما تتفق نتائج بُعدي الكفايات المهارية والمعرفية مع دراسة الفضيل.(2024)

الهدف الثاني :التعرف على مستوى الكفايات الرقمية والتقنية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة(ADHD) :

لتحقيق هذ الهدف تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية كما موضح بالجدول التالي:

جدول:(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لمستوى الكفايات الرقمية والتقنية $(N = 92)$

الفقرة	فقرات الكفايات الرقمية والتقنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الرتبة	مستوى الكفاية
6	أتعامل بحذر مع خصوصية معلومات الطلاب على الوسائل الرقمية	3.14	1.67	%62.8	1	متوسط
7	أستخدم وسائل التواصل المهني لمشاركة خبرات الإرشاد	2.79	1.54	%55.8	2	متوسط
2	أتابع المستجدات الحديثة حول الاضطراب عبر الإنترنت	2.77	1.48	%55.4	3	متوسط
10	أشارك في برامج تدريبية أو دورات عبر الإنترنت لتطوير مهاراتي	2.76	1.54	%55.2	4	متوسط
3	أستخدم العروض أو الفيديوهات التعليمية لتوعية المعلمين والطلاب	2.75	1.52	%55.0	5	متوسط
8	أستطيع تقديم جلسة تدريب رقمية مبسطة لزملائي في المدرسة	2.67	1.44	%53.4	6	متوسط
4	أستفيد من المنصات الرقمية للتواصل مع أولياء الأمور	2.55	1.39	%51.0	7	منخفض
1	أستخدم النماذج الإلكترونية لتوثيق الجلسات الإرشادية	2.52	1.32	%50.4	8	منخفض
9	أستخدم الحاسوب أو الهاتف لتنظيم ومتابعة حالات الطلاب	2.51	1.35	%50.2	9	منخفض
5	أستعمل أدوات إلكترونية لتقييم سلوك الطلاب	2.34	1.25	%46.8	10	منخفض
-	المعدل العام لمحور الكفايات الرقمية والتقنية	2.68	1.30	%53.6	-	متوسط

أظهرت نتائج التحليل لإجابات أفراد العينة حول محور الكفايات الرقمية والتقنية يشير إلى أن مستوى امتلاك المرشدين النفسيين للكفايات الرقمية جاء بدرجة "متوسطة "تقع في الفئات المنخفضة من التقدير.

وتتفق نتيجة هذا الهدف مع دراسة الحاسي (2020) التي كشفت عن وجود احتياجات تدريبية لدى المرشدين في مجال توظيف التقنيات الحديثة في العمل الإرشادي. كما تتفق مع دراسة حريبش (2024) التي أكدت نتائجها على وجود صعوبات وتحديات تواجه المرشدين وأوصت بضرورة توفير الدعم التقني لهم. وتتفق النتيجة أيضاً مع دراسة الرز (2021) التي أظهرت وجود معوقات وصعوبات مهنية ومؤسسية تعرقل بيئة العمل الإرشادي وتحد من أداء المرشدين.

الهدف الثالث: الكشف عن الفروق الإحصائية في مستوى كل من الاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي وفقاً لمتغيرات: (سنوات الخبرة، والرغبة في التدريب). وقد تم تحقيق هذ الهدا وفقا للخطوات التالية:

أولاً: متغير سنوات الخبرة (اختبار توكي / المجموعات المتجانسة):

جدول: **(9) نتائج اختبار المجموعات المتجانسة لجميع محاور الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة**

المحور	فئات سنوات الخبرة	العدد (N)	المجموعة المتجانسة (1)	مستوى الدلالة (Sig.)	القرار الإحصائي
المحور الإرشادي	أقل من 5 سنوات (1.00)	26	27.77	0.583	لا توجد فروق
	أكثر من 15 سنة (4.00)	20	30.20		
	من 5 إلى 10 سنوات (2.00)	20	31.20		
	من 11 إلى 15 سنة (3.00)	26	34.50		
المحور الرقمي	أقل من 5 سنوات (1.00)	26	23.85	0.513	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنوات (2.00)	20	26.35		
	أكثر من 15 سنة (4.00)	20	27.35		
	من 11 إلى 15 سنة (3.00)	26	29.73		
المحور المعرفي	أقل من 5 سنوات (1.00)	26	28.58	0.732	لا توجد فروق
	من 5 إلى 10 سنوات (2.00)	20	29.15		
	أكثر من 15 سنة (4.00)	20	30.55		
	من 11 إلى 15 سنة (3.00)	26	33.96		

ثانياً: متغير الرغبة في التدريب (اختبار t للعينات المستقلة)

جدول: (10) نتائج اختبار (t) للفروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الرغبة في التدريب($N = 92$)

المحور	الفئة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F (ليفين)	دلالة التجانس	قيمة t	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة	القرار
المعرفي	لا يرغب (1.00)	14	38.71	12.68	16.166	0.000	2.477	21.161	*0.022	دال (لصالح لا يرغب)
	يرغب (2.00)	78	29.21	15.96						
الإرشادي	لا يرغب (1.00)	14	40.93	10.46	33.080	0.000	3.512	26.032	*0.002	دال (لصالح لا يرغب)
	يـرغـب (2.00)	78	29.15	16.34						
الرقمي	لا يرغب (1.00)	14	35.50	9.76	9.541	0.003	3.424	22.085	*0.002	دال (لصالح لا يرغب)
	يـرغـب (2.00)	78	25.26	12.92						

دال إحصائياً عند مستوى.($\alpha \leq 0.05$) ملاحظة: تم اعتماد قيم (t) المعدلة لعدم تجانس التباين بناءً على دلالة اختبار Levene

تُشير نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) بين المرشدين النفسيين غير الراغبين في التدريب والراغبين فيه عبر محاور الدراسة الثلاثة لصالح غير الراغبين ويُعزى ارتفاع متوسطات الفئة غير الراغبة في التدريب إلى الشعور العالي بالكفاية الذاتية الإرشادية والتمكّن المهني. إذ إن المرشدين الذين يمتلكون رصيداً أعلى من الكفايات المعرفية والتطبيقية والتقنية يرون عدم حاجتهم الشديدة لدورات إضافية. في المقابل، فإن التقييم الذاتي المنخفض

للكفايات لدى أفراد العينة الآخرين يشكل الدافع والمحرّك الأساسي لرغبتهم المطالبة بالالتحاق بالبرامج التدريبية لردم الفجوات المهارية لديهم. وتتفق هذه النتيجة من حيث ارتباط مستوى المعرفة والرغبة/الاتجاه بالتدريب السابق والكفاية الذاتية مع دراسة (Vereb & DiPerna, 2004) ودراسة (Oral & Karakurt, 2020)اللتين أكدتا أن التدريب السابق يرفع من مستوى المعرفة والشعور بالكفاية والقبول؛ مما يفسر تقييم غير الراغبين لكفاياتهم بدرجات أعلى لشعورهم بالتمكن المهني، مقابل دافعية الفئة الأخرى للتدريب لردم الفجوات المعرفية والتقنية.

الهدف الرابع: استكشاف تصورات وخبرات المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي حول واقع كفاياتهم الرقمية واحتياجاتهم التدريبية في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، من خلال مقابلات شبه منظمة تكشف طبيعة الممارسة الميدانية الحالية، والتحديات المؤسسية والعلائقية المصاحبة لها، بما يُسهم في تعميق وتفسير نتائج الاستبانة الكمية.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام أسلوب التحليل الكيفي لنصوص ثماني مقابلات مع مرشدات نفسيات عاملات بمدارس مدينة بنغازي، وذلك وفق الخطوات التالية: القراءة المتعمقة للنصوص، ثم الترميز المفتوح لكل إجابة، وبعدها تجميع الرموز في فئات فرعية وأخيرا تجميع الفئات في محاور رئيسية مع المقارنة بشكل مستمر بين نصوص المرشدات لرصد الفروق والتشابه. وقد تم التحليل وفقا لمحاور رئيسية التالية:

المحور الأول: طبيعة الممارسات الحالية للمرشدين في توثيق ومتابعة حالات ADHD.

تبيّن اعتماد المرشدات على أدوات يدوية (استمارات، مسودات، دفاتر) في غياب أي أداة رقمية متخصصة، مع تفاوت كبير في الوقت المستغرق للتوثيق يصل إلى نطاق واسع بين الحالات (من 10 دقائق إلى سنة كاملة للحالة الواحدة)، وهو ما يعكس فجوة كفاية رقمية.

1. التوثيق يدوي بالكامل ومكلف زمنيًا: أجمعت جميع المرشدات الثماني على اعتمادهن الكامل على الدفتر كأداة توثيق أساسية، وهو ما يعكس غياب أي بديل رقمي فعلي، مع تباين كبير وملفت في الزمن المستهلك بين الحالات:

- المرشدة رقم 4: بالدفتر العادي والمسودات احتاج على الأقل من 45 إلى 60 دقيقة... أما لو كان عبر تطبيق رقمي فلن يستغرق الأمر أكثر من 5 إلى 10 دقائق فقط.
- المرشدة رقم 3: عادة يأخذ طول سنة كاملة؛ لأني قمت بدراسة حالة.
- المرشدة رقم 2: ممكن أكثر من 10 دقائق.. أستخدم المسودة.

• المرشدة رقم 5: أحتاج عادة من ساعة إلى ساعة ونصف لتوثيق 3 حالات ورقيًا. لو اعتمدنا تطبيقًا رقميًا لن يستغرق الأمر أكثر من 10 دقائق.

• المرشدة رقم 6: التوثيق الورقي لـ3 حالات يتطلب ساعتين من العمل المتواصل. باستخدام تطبيق رقمي يستغرق الأمر 15 دقيقة فقط.

• المرشدة رقم 7: أحتاج حوالي ساعة و45 دقيقة صياغة وتفريغًا ورقيًا لـ3 حالات. التوثيق عبر التطبيق يختصر الوقت إلى 10 دقائق تقريبًا.

• المرشدة رقم 8: بسبب قلة الخبرة في الصياغة السريعة، أستهلك ساعتين ونصف ورقيًا لثلاث حالات. التوثيق الرقمي يقلصها إلى 20 دقيقة.

هذا الاختلاف الكبير (من 10 دقائق إلى سنة كاملة للحالة، ومن 20 دقيقة إلى ساعتين ونصف لثلاث حالات) بين المرشدات الثماني يعكس غياب معيار موحد أو أداة رقمية موحدة للتوثيق، وأن كل مرشدة طوّرت أسلوبها الخاص بشكل مرتجل وفردي.

2. عبء إداري يومي مرهق

• المرشدة رقم 4: أستهلك حوالي ساعة إلى ساعة ونصف يوميًا في التدوين اليدوي... لو كان عبر تطبيق رقمي سأستطيع متابعة 4 إلى 6 حالات إضافية يوميًا.

• المرشدة رقم 3: لست راضية عن السجلات لأنني مقيدة جدًا، وهذا حصر لمهام المرشد... وضعتوني في جزئية معينة وهي السجلات الإدارية.

• المرشدة رقم 1: السجل الخاص بالحالة مفيد... لكن السجل العام ممل ومرهق، ويطلبون تفاصيل مملة وهذا عبء إداري علينا.

• المرشدة رقم 6: أضيّع من ساعتين إلى ساعتين ونصف يوميًا في الكتابة الإدارية. التوثيق التلقائي يتيح لي استيعاب ومتابعة 5 حالات جديدة.

• المرشدة رقم 8: أقضي 3 ساعات يوميًا في التوثيق وصياغة السجلات. التوثيق الآلي يتيح لي متابعة 6 حالات إضافية بسهولة.

تكشف هذه الفئة أن العبء الإداري لا يُنظر إليه فقط بوصفه مشكلة تقنية، بل باعتباره صراعًا في الهوية المهنية بين دور لمرشد النفسي ودور موظف التوثيق. ويلاحَظ أن المرشدة رقم 1 تميّز بوضوح بين نوعين من السجلات: سجل الحالة الفردية الذي تراه ذا قيمة إرشادية حقيقية، والسجل العام الذي تصفه بالإرهاق وعدم الجدوى كما يلاحَظ من مقارنة الحالات الثماني وجود علاقة طردية واضحة بين حجم العبء الإداري اليومي المبلغ عنه (من ساعة إلى 3 ساعات) وعدد الحالات الإضافية المتوقع استيعابها رقميًا

(من 3 إلى 6 حالات) أي أن المرشـــدات اللواتي يبلغن عن أعباء توثيق أكبر هن أنفســـهن من يتوقعن أعلى استفادة كمية من الرقمنة.

المحور الثاني: الكفايات الرقمية الفعلية: غياب شبه تام: لم تذكر أي من المرشدات الأربع استخدام أي تطبيق أو برنامج أو أداة رقمية متخصصة في التشخيص أو المتابعة أو التوثيق حتى الآن. جميع الأدوات المذكورة تقليدية بحتة:

- استمارات ورقية للمراقبة السلوكية.
- بلورة زجاجية وتعاقد سلوكي يدوي (المرشدة رقم 3).
- رسم بياني وبطاقة نقاط مرسومة يدويًا لعرضها على الأهل (المرشدة رقم 4).

تترجَم هذه الملاحظة إلى فجوة كفاية رقمية كبيرة جدا او يمكن القول شـــبه انعدام هذه الكفاية في هذه العينة، وهذه النتيجة أقوى دلالة من الاكتفاء بوصف الكفايات بأنها متوسطة" أو ضعيفة".

وتؤكد المرشـدة رقم 1 هذه الفجوة من زاوية أخرى: فهي لم تشـارك سـابقًا في أي دورة تدريبية رقمية على الإطلاق، وهو ما يتقاطع مع غياب أي تدريب متخصص عمومًا في مسيرتها المهنية منذ عام 2020، لا في الجانب الرقمي فقط بل في الجانب المهني ككل

المحور الثالث: التحديات الميدانية غير التقنية: مقاومة بعض المعلمات: تتوافق شـهادة المرشـدة رقم 3 (رفض متكرر لدخول الفصـل أو تطبيق الخطة) مع شـهادة المرشـدة رقم 1 التي وصـفت وضـعها بعبارة قاطعة: "التعاون مع المعلمات شـــبه معدوم"؛ في حين اعتمدت المرشـــدتان 2 و4 كليًا على المهارات الشخصية للإقناع دون أي.

- مقاومة أولياء الأمور للتدخل الإرشادي: أضافت المرشدة رقم 1 بعدًا لم تذكره المرشدات الثلاث الأخريات بوضـــوح، وهو رفض بعض الأســـر للتدخل الإرشـــادي أصـــلًا، حيث نقلت عبارة أحد أولياء الأمور: "لا تدخلي... الأمر يخص الإدارة"، وفسرت ذلك بأنه انعكاس لضعف الوعي الإرشادي لدى بعض الأسر.
- ازدحام الفصـول وغياب وقت مخصـص للجلسـات: أكدت المرشدة رقم 1 ما ذكرته المرشدة رقم 3 سـابقًا حول ازدحام الفصـــول، وأضـــافت تحديا اخر تنظيميًا جديدً متمثل في عدم تعاون الإدارة أو المعلمات في تخصـيص حصـص أو أوقات ثابتة للجلسـات الإرشـادية، مما يضـطرها إلى استغلال أوقات قصـيرة كوقت الفطور للتعامل مع الحالات.
- غياب اســـتمرارية التنفيذ من الأســـرة أو المعلم: اتفقت المرشـــدات على أن التحســـن يتراجع عند غياب المتابعة المســـتمرة، وهو ما يفسّـــر لاحقًا حماس بعضـــهن لفكرة التذكير الرقمي التلقائي كحل لمشـــكلة الاستمرارية تحديدًا، لا كرفاهية تقنية.

حالة توضيحية: قصور وضعف القدرة على التدخل في الحالات الحادة

قدّمت المرشدة رقم 1 وصفًا لأحد أصعب الحالات التي واجهتها: طفل في السابعة من عمره (الصف الأول) عانى من نوبات غضب حادة أدّت إلى تكسير محتويات المكتب وصراخ مستمر، دون قدرة الفريق المدرسي على السيطرة عليه، مما انتهى بقرار الأسرة سحبه من المدرسة واقتصار حضوره على أيام الامتحانات فقط. تُبرز هذه الحالة، بشكل عملي وملموس، قصور في الأدوات المتاحة للمرشدة عند تصاعد شدة الأعراض، وغياب أي بروتوكول تصعيد واضح أو دعم مؤسسي متخصص يسند دورها في المواقف الحرجة

المحور الرابع: الحاجة للحل الرقمي: يمثل هذا المحور أعلى درجات الاتفاق بين المرشدات الثماني، إذ برز إجماع شبه كامل (7 من أصل 8) على الرغبة في حل رقمي وتدريب متخصص:

- المرشدة رقم 2: كنت أتمنى من وزارة التعليم جانب توعية بالتكنولوجيا؛ سأكون سعيدة لو عندي محاضرات عبر تطبيق يساعدني جدًا.
- المرشدة رقم 3: مهم جدًا وسائل أضاع، ولهذا أتمنى يوجد حتى أستطيع أشرح للمعلم وأنا أستفيد.
- المرشدة رقم 4: أتوقع تحسن أكثر من 70% من الحالات؛ لأن المشكلة الأكبر حاليًا هي عدم الثبات والاستمرارية من قبل المعلمين.
- المرشدة رقم 7: تتغير النتائج تمامًا وتمنع التخبط الميداني لمعلمة الفصل. أتوقع تحسن 80% من الحالات.

وعند سؤالهن مباشرة عن الرغبة في تدريب رقمي، أجابت سبع من أصل ثماني مرشدات بـ"نعم" وبصيغ تأكيد قوية (وبشدة، "بكل تأكيد"، "يهمني جدًا"، "أحتاج بشدة")، دون أي تحفظ أو تردد؛ وهذا نمط لغوي يدل على حاجة مُدركة فعليًا، وليست افتراضية أو مجاملة في الإجابة.

أما توقعات نسبة التحسن المتوقعة عبر الحل الرقمي، فقد تراوحت بين المرشدات الست اللواتي قدّرن رقمًا محددًا بين 50% (المرشدة رقم 5) و80% (المرشدة رقم 7)، بمتوسط تقديري يقترب من 65–70%، وجميعها نسب مرتفعة تعكس ثقة ميدانية واسعة بأثر الأداة الرقمية على استمرارية تنفيذ الخطط السلوكية.

- المرشدة رقم 5: نعم تتغير النتائج وتذكر المعلمة بالاستراتيجيات البديلة بدل العقاب. أتوقع تحسن 50% من الحالات.
- المرشدة رقم 6: نعم يفرق لأن المعلمات يشتكين دائمًا من ضغط المنهج ونسيان الخطط السلوكية. أتوقع تحسن 50% إلى 60.%

• المرشـــدة رقم 8: نعم تتغير تمامًا وتمنع التخبط الميداني لمعلمة الفصـــل. أتوقع تحســـن 70% من الحالات.

تحفّظ نسـبي من المرشـدة رقم 1 : على النقيض من الحماس شـبه المطلق الذي عبّرت عنه سـبع من المرشـدات الثماني، قدّمت المرشـدة رقم 1 وحدها موقفًا أكثر تحفظًا ودقة نقدية تجاه فكرة "التدريب الرقمي الكامل"، وهو معطى مهم لتفسير النتائج الكمية لاحقًا لأنه يُذكّر بأن الرغبة في الرقمنة ليست موقفًا موحّدًا بالإجماع المطلق بين جميع المرشدين، بل قد تكون مشروطة بجودة التصميم التفاعلي للتدريب لدى أقلية منهم:

المرشـدة رقم 1: لم تشـارك سـابقًا في دورات تدريبية رقمية، ولا تفضّـل هذا النمط بالكامل نظرًا لكونه أقل تفاعلية.

المرشدة رقم 1: وجود فيديو ومحاكاة ضروري... ويُفضّل أن يكون يوم واحد حضوري والباقي أونلاين.

هذا الموقف لا يُناقض الحاجة إلى التدريب الرقمي بقدر ما يُعيد صـــياغتها: فالمرشـــدة رقم 1 لا ترفض الرقمنة، بل تشترط لفاعليتها عنصرين تحديدًا المحاكاة التطبيقية والتفاعل المباشر (يوم حضوري) وهو ما يوفر للبرامج التدريبية معيار تصميم دقيق بدل الاكتفاء بمعرفة أن "الرغبة في التدريب الرقمي مرتفعة".

المحور الخامس: الاحتياجات التدريبية المهنية العامة: أضافت المرشدة رقم 1 بعدًا لم تُفصّله المقابلات الأخرى بنفس الوضـــوح، وهو الاحتياج إلى تدريب مهني عام (وليس رقميًا فقط) لم يتحقق منذ بداية مسيرتها المهنية:

- المرشـدة رقم 1: لم تحصـل منذ بداية عملها على أي برامج تدريبية متخصـصـة، رغم حاجتها الشـديدة إلى تطوير مهاراتها في استخدام المقاييس والاختبارات النفسية لإجراء تقييمات مبدئية دقيقة.

- المرشدة رقم 1: التدريب المثالي يجب أن يكون عمليًا وتطبيقيًا وليس نظريًا فقط.

يُبرز هذا المحور أن "الاحتياجات التدريبية" لا تقتصـر على البُعد الرقمي وحده، بل تشـمل أيضًـا فجوة أعمق وأسبق تتعلق بأساسيات القياس والتقييم النفسي

المحور السـادس: التوصـيات المهنية المسـتخلصـة من الميدان: تدريب الموجهين التربويين أنفسـهم: حيث أوصـت المرشـدة رقم 1 بضـرورة تدريب الموجهين ليكونوا أكثر قدرة على دعم المرشـدين، بما يعكس إدراكًا لكون فجوة الكفاية لا تقتصر على المرشد وحده بل تمتد إلى منظومة الإشراف التربوي بأكملها.

• توفير دليل واضـح لإعداد السـجلات: اقترحت المرشـدة رقم 1 توفير دليل أو إرشـادات مبسـطة حول كيفية إعداد السجلات، تمييزًا بين ما هو ضروري (سجل الحالة) وما هو مرهق وغير مبرر (السجل العام).

• التأكيد على الالتزام المهني والأخلاقي، حيث قالت: "المرشـــد يجب أن يعمل بضـــمير... لأن هذه الحالات تحتاج رعاية حقيقية"، وهي عبارة تعكس بُعدًا وجدانيًا/أخلاقيًا في الخطاب المهني.

والجدول التالي يعرض أبرز الرموز الفئات الفرعية والشواهد عليها والتي تم استخلصها من المقابلات.

جدول :(11) يوضح الرموز والفئات الفرعية المستخلصة من المقابلات

الرمز / الفئة الفرعية	المرشدات	الشواهد
استنزاف الوقت في التوثيق اليدوي	المرشدة 3، المرشدة 1	"مقيدة جدًا"، "السجل العام ممل ومرهق"
توقع اختصار كبير للوقت عبر تطبيق رقمي	المرشدة 1، المرشدة 3	"التعاون مع المعلمات شبه معدوم"؛ رفض متكرر لدخول الفصل
غياب أي أداة أو تطبيق رقمي مستخدم فعليًا	المرشدة 1	"لا تدخلي... الأمر يخص الإدارة"
الشعور بانحصار الدور المهني في التوثيق الإداري	المرشدة 1، المرشدة 3	أعداد كبيرة؛ استغلال وقت الفطور لعدم توفر حصص مخصصة
مقاومة بعض المعلمات للتعاون	جميع المرشدات	تراجع التحسن عند غياب المتابعة المستمرة؛ المعلمة "مسؤول مباشر" عن التراجع
مقاومة بعض أولياء الأمور للتدخل الإرشادي	المرشدة 1	"لم تحصل منذ بداية عملها على أي برامج تدريبية متخصصة"
ازدحام الفصول وغياب وقت مخصص للجلسات	المرشدة 1	"يجب أن يكون عمليًا وتطبيقيًا وليس نظريًا فقط"
غياب استمرارية تنفيذ الخطة من المعلم/الأسرة	7 من أصل 8 مرشدات	إجابات "نعم" قاطعة ("بشدة"، "بكل تأكيد"، "يهمني جدًا")
عدم الحصول على أي تدريب متخصص منذ بدء العمل	المرشدة 1 (1 من 8، أي 12.5%)	"لا تفضّل هذا النمط بالكامل... أقل تفاعلية"
تفضيل تدريب عملي/تطبيقي على التدريب النظري	المرشدة 1	"يوم واحد حضوري والباقي أونلاين" مع فيديو ومحاكاة
الرغبة الصريحة في تدريب رقمي متخصص	المرشدات 4، 5، 6، 7، 8	نطاق 50%-80% (متوسط تقديري 65-70%) عبر ست شهادات
تحفظ نسبي على التدريب الرقمي الكامل (صوت مغاير)	المرشدة 1	توصية لتمكين الموجهين من دعم المرشدين بشكل أفضل
تفضيل نموذج مدمج (حضوري + رقمي)	المرشدات 4، 5، 6، 7	استخدام غياب توقيع المعلمة أو سجل التنفيذ كدليل رسمي
توقع تحسن كبير للتذكير الرقمي التلقائي	المرشدة 3، المرشدة 1	"مقيدة جدًا"، "السجل العام ممل ومرهق"
الدعوة لتدريب الموجهين التربويين أنفسهم	المرشدة 1، المرشدة 3	"التعاون مع المعلمات شبه معدوم"؛ رفض متكرر لدخول الفصل
التوثيق كإثبات مؤسسي لمسؤولية المعلمة عن التراجع	المرشدة 1	"لا تدخلي... الأمر يخص الإدارة"

من خلال العرض السابق وتحليل نتائج المقابلات يمكن تلخيص هذه النتائج بما يلي:

- كيفية تعبير المرشدات عن احتياجاتهم: تعبّر المرشدات عن احتياجاتهم بثلاث طرق: الأولى ضمنية، عبر وصف الأعباء الزمنية الهائلة للعمل اليدوي مقارنة بتوقعاتهم لما يوفره العمل الرقمي (تناقض حاد بين 45–60 دقيقة يدويًا مقابل 5–10 دقائق رقميًا)، والثانية صريحة ومباشرة، عبر تأكيد أغلبهم القوي للرغبة في التدريب الرقمي دون تردد عند سؤالهم مباشرة عن ذلك، والثالثة نقدية/ تشخيصية، تظهر في قدرة بعضهم (المرشدة رقم 1) على تحديد شروط دقيقة لفاعلية أي حل رقمي (تفاعلية، محاكاة، مكوّن حضوري) بدل قبوله أو رفضه

- التحديات والصعوبات التي تواجهها المرشدات : تبرز أربعة تحديات رئيسية في خطاب المرشدات أولا :تحدٍّ زمني/إداري يتمثل في استنزاف الوقت في التوثيق اليدوي وتضخم السجلات العامة، و الثاني تحدٍّ

مؤسسي/علائقي يتمثل في مقاومة بعض المعلمات وبعض أولياء الأمور وغياب وقت مخصص للجلسات الإرشادية، وثالثا تحدٍّ مهني/تخصصي يتمثل في شعور بعض المرشدات – وبخاصة المرشدتان 1 و3 – بأن الأعباء الإدارية تُبعدهن عن دورهن الحقيقي كمرشدات نفسيات، ورابعا: تحدٍّ تدريبي مزدوج يجمع بين نقص تدريبي مهني عام (لم يحصل بعضهن على أي تدريب متخصص منذ بدء العمل) ونقص تدريبي رقمي تحديدًا. وتتفق نتائج هذا الهدف الكيفي (غياب الأداء الرقمي، الأعباء الإدارية، والمقاومة البيئية) مع دراسات الحاسي (2020)، الرز (2021)، حريبش (2024)، (Alshammari, 2020)، والفضيل (2024) حول وجود معوقات مؤسسية وحاجة ماسة للتطوير التقني والتدريبي.

الهدف الخامس: مطابقة ودمج النتائج الكمية والنتائج الكيفية لتحديد الفجوة الفعلية والأولويات الحقيقية التي يجب أن يستهدفها التدريب: لتحقيق هذا الهدف وتحقيق مبدأ التثليث المنهجي بدمج ومطابقة النتائج الكمية والنتائج الكيفية تم استخدام التحليلي الاستقرائي وذلك لتعزيز صدق النتائج وعمقها وقد اسفرت نتائج الدمج والمطابقة إلى ما يلي:

- تدني الكفايات الرقمية التطبيقية كميًا يطابق غيابها الكلي في الميدان: أظهرت الاستبانة أن محور الكفايات الرقمية والتقنية هو الأدنى بين محاور الدراسة الثلاثة (وزن نسبي 53.6%، بمستوى متوسط يقترب من الفئات المنخفضة)، مع تسجيل أربع فقرات تطبيقية بمستوى منخفض صراحة: استخدام أدوات إلكترونية لتقييم السلوك (46.8%)، تنظيم ومتابعة الحالات عبر الحاسوب/الهاتف (50.2%)، توثيق الجلسات إلكترونيًا (50.4%)، والتواصل الرقمي مع أولياء الأمور (51.0%). هذه الأرقام تتطابق تمامًا مع ما كشفته المقابلات الثماني من غياب شبه كامل لأي أداة أو تطبيق رقمي مستخدم فعليًا، واعتماد جميع المرشدات دون استثناء على الاستمارات الورقية والمسودات في التوثيق والمتابعة والتواصل مع الأسرة.
- الفجوة بين الوعي الأخلاقي والممارسة التطبيقية الرقمية: لوحظ أن أعلى فقرة في محور الكفايات الرقمية ("أتعامل بحذر مع خصوصية معلومات الطلاب"، 62.8%) ذات طابع وعي أخلاقي عام، في حين تتركز الفقرات الأدنى في الممارسة التطبيقية الفعلية (التوثيق، التنظيم، التقييم، التواصل). يتقاطع هذه النتائج مع ملاحظة نوعية دقيقة: فالمرشدات في المقابلات لم يُبدين مقاومة مفاهيمية للفكرة الرقمية بحد ذاتها (بل عبّرت 7 من 8 عن رغبة قوية في التدريب)، لكن الفجوة الحقيقية تكمن في غياب الأداة والمهارة التطبيقية لا في الموقف أو الوعي، وهو ما يفسر لماذا يكون الوعي الأخلاقي (فقرة مجردة) أعلى من الممارسة الفعلية (فقرات إجرائية).

• عبء التوثيق اليدوي في المقابلات يفسّر أدنى الفقرات الرقمية كميًا: شكّلت فقرتا "استخدام النماذج الإلكترونية لتوثيق الجلسات" (50.4%) و"استخدام الحاسوب أو الهاتف لتنظيم ومتابعة الحالات" (50.2%) اثنتين من أدنى أربع فقرات في محور الكفايات الرقمية بأكمله. هذا التطابق الدقيق مع أقوى محور متكرر في المقابلات الثماني (استنزاف من ساعة إلى 3 ساعات يوميًا في التوثيق الورقي، مقابل توقع اختصاره إلى 10–20 دقيقة فقط عبر أداة رقمية) يُعدّ من أقوى أدلة في هذه الدراسة: مصدران مستقلان تمامًا (استبانة كمية على 92 فردًا، ومقابلات نوعية معمّقة مع 8 أفراد) يشيران، دون تنسيق مسبق، إلى نفس نقطة الضعف بالتحديد.

• الفروق الدالة حسب الرغبة في التدريب تعكس نسبة الأقلية المتحفظة في المقابلات: كشفت العينة عن فروق دالة إحصائيًا حسب الرغبة في التدريب، حيث شكّلت فئة "غير الراغبين" نسبة 15.2% فقط من العينة الكلية (14 من 92). هذه النسبة الصغيرة تتقاطع بشكل لافت مع ما ظهر نوعيًا: مرشدة واحدة فقط من أصل ثماني (12.5%) أبدت تحفظًا نسبيًا على التدريب الرقمي الكامل (المرشدة رقم 1)، بنسبة قريبة جدًا من النسبة الكمية. الأهم من ذلك أن التفسير الكمي (كون غير الراغبين يمتلكون شعورًا أعلى بالكفاية الذاتية) ينسجم تمامًا مع طبيعة تحفظ المرشدة رقم 1 نوعيًا فهي لم ترفض فكرة التدريب الرقمي من الأساس، بل اشترطت جودة تصميمه (تفاعلية، محاكاة، مكوّن حضوري) وهو موقف مرشدة واثقة من خبرتها تطلب تدريبًا يليق بمستواها، لا مرشدة ترفض التطوير.

• غياب الفروق الدالة حسب الخبرة يعكس تكرر نفس التحديات: أظهر اختبار الفروق حسب سنوات الخبرة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عبر المحاور الثلاثة جميعها، وهذه النتيجة تدعم ما لوحظ نوعيًا من أن التحديات الأساسية (مقاومة بعض المعلمات، ازدحام الفصول، استنزاف وقت التوثيق) تكررت عبر مرشدات ذوات خبرات متفاوتة (من المرشدة صاحبة الخبرة منذ 2020 إلى المرشدات الأخريات)، دون أن تُخفف الأقدمية من حدة هذه التحديات أو من حجم الفجوة الرقمية المقاسة كميًا.

• اختلاف وتباين تقديرات الأثر المتوقع للحل الرقمي: أعطت المقابلات معطى كميًا تقديريًا لا تقيسه الاستبانة مباشرة متمثلة في توقعات المرشدات الشخصية لنسبة تحسن الحالات في حال توفر أداة رقمية للتذكير والمتابعة، وقد تراوحت بين 50% و80% (بمتوسط تقديري 65–70%) عبر ست مرشدات قدّمن رقمًا محددًا. هذا التفاؤل الميداني المرتفع يتقاطع مع النتيجة الكمية بأن محور "الكفايات المهارية والسلوكية" (الأعلى نسبيًا بين المحاور الثلاثة، 61.8%) يعكس امتلاك المرشدين لمهارات تدخل سلوكي جيدة نسبيًا؛ أي أن المرشدات يثقن بفاعلية خططهم السلوكية، لكنهن يرين أن الأداة الرقمية هي الحلقة المفقودة لضمان استمرارية تنفيذها من قبل المعلم والأسرة لا بديلاً عن مهاراتهم بل معززًا لها.

خلاصة الدمج والمطابقة: تتفق وتتقاطع النتائج الكمية (ن = 92) والنوعية (8 مقابلات) في هذه الدراسة بشكل يعزز الثقة في صحة الاستنتاج المركزي المتمثل في أن المرشدات بمدينة بنغازي يمتلكن مستوى كفايات متوسطًا في جميع المحاور، مع كون المحور الرقمي هو الأضعف والأكثر إلحاحًا من حيث الاحتياج التدريبي، وأن هذا الضعف يتجلى تحديدًا في الممارسة التطبيقية اليومية (التوثيق، التنظيم، التقييم، التواصل) لا في الوعي أو الموقف العام تجاه التقنية. كما تبيّن أن الرغبة في التدريب مرتبطة إحصائيًا بمستوى الكفاية الذاتية المُدرَكة (الأقل كفاية هم الأكثر رغبة)، وغير مرتبطة بسنوات الخبرة، وهي نتائج تمنح البرنامج التدريبي المقترح تبريرًا كميًا ونوعيًا متكاملاً، مع ضرورة أن يستهدف تحديدًا الفجوة بين الوعي والتطبيق الرقمي الفعلي.

وتتفق نتائج الدمج والتثليث المنهجي (الفجوة الرقمية التطبيقية، العبء الإداري، وعدم التأثر بالخبرة) مع دراسات الحاسي(2020) ، الرز(2021) ، حريبش(2024) ، (Oral & Karakurt, 2020)، والفضيل (2024) حول وجود معوقات مؤسسية وحاجة ملحة للرقمنة والتدريب.

الهدف السادس: بناء التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على الدمج المنهجي للاحتياجات التدريبية والكفايات الرقمية لدى المرشدين النفسيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD): في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الشقين الكمي والنوعي تم اعداد تصور تدريبي تفصيلي يستجيب إلى الاحتياجات التدريبية (مجالا المعرفة بالاضطراب والمهارات العملية) والكفايات الرقمية (مجال الكفايات الرقمية)، مع تبرير كل عنصر من عناصر التصور. بالاستناد إلى النتائج:

- مبررات التصور المقترح: تم أعداد هذه التصور بالاستناد إلى المبررات التالية:

• تدنّي مستوى الكفايات الرقمية والتقنية إلى المرتبة الأخيرة بين محاور الدراسة الثلاثة (وزن نسبي 53.6%)، مع تسجيل أربع فقرات تطبيقية بمستوى "منخفض" صراحة: تقييم السلوك إلكترونيًا (46.8%)، تنظيم الحالات عبر الحاسوب/الهاتف (50.2%)، توثيق الجلسات إلكترونيًا (50.4%)، والتواصل الرقمي مع أولياء الأمور (51.0%).

• مستوى "متوسط" عام في محوري الكفايات المعرفية (61.4%) والمهارية/السلوكية (61.8%)، وهو مستوى دون التوقعات لمهنة تتطلب دقة تشخيصية وتدخلية عالية، ويستدعي معالجة موازية للجانب الرقمي لا الاكتفاء به وحده.

• فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) حسب الرغبة في التدريب لصالح غير الراغبين (الأعلى في تقدير الكفاية الذاتية)، وهو ما يشير إلى اتساق منطقي بين انخفاض الكفاية الذاتية المُدركة لدى 84.8% من

العينة (الراغبين في التدريب) ورغبتهم الفعلية في الالتحاق به، بما يدعم أن هذه الرغبة مبنية على وعي واقعي بالفجوة لا على استجابة شكلية

• عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حسب سنوات الخبرة، وهو ما يبرر تصميم برنامج موحّد لجميع المرشدين دون تمايز مسارات إلزامية بينهم بحسب الأقدمية.

• غياب شـــبه تام لتوظيف أي أداة رقمية فعليًا في الميدان عبر المقابلات الثماني جميعها، بما يتطابق تمامًا مع تدني الفقرات التطبيقية الرقمية كميًا (لا مجرد تدنٍ في الوعي أو الموقف، بل في الممارســـة الفعلية).

• اسـتنزاف كبير للوقت في التوثيق اليدوي (يصـل إلى 3 سـاعات يوميًا في بعض الحالات)، مقابل توقع اختصاره إلى 10–20 دقيقة فقط عبر أداة رقمية، بحسب ثماني شهادات ميدانية متطابقة النمط.

• وجود صوت نقدي مغاير (المرشدة رقم 1) يشترط لفاعلية أي تدريب رقمي عنصرين: المحاكاة التطبيقية والتفاعل الحضـوري الجزئي، بدل الاكتفاء بنمط رقمي كامل غير تفاعلي – وهو صـوت تعكسـه إحصـائيًا فئة "غير الراغبين" الأكثر كفاية والأكثر تطلبًا لجودة التدريب.

• توقعات ميدانية متفائلة بأثر الحل الرقمي على اســـتمرارية تنفيذ الخطط الســـلوكية (بين 50% و80% تحسنًا متوقعًا)، تؤكد أن الفجوة تكمن في أداة التنفيذ لا في كفاءة التخطيط السلوكي نفسه.

• تحديات ميدانية متكررة (مقاومة بعض المعلمات، تحفظ بعض أولياء الأمور، ضـــعف اســـتمرارية تنفيذ الخطط) تستدعي أن يتضمن البرنامج مهارات تواصل رقمي مع المعلمين والأسرة لا الجانب التقني فقط.

ثانيًا: الهدف العام للبرنامج

تنمية الاحتياجات التدريبية (المعرفية والمهارية) والكفايات الرقمية لدى المرشـدين النفسـيين بمدينة بنغازي في التعامل مع اضـطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، بما يُمكّنهم من تعميق فهمهم للاضـطراب، وتطوير ممارســـاتهم الإرشـــادية العملية، وتوظيف الأدوات والتطبيقات الرقمية بفاعلية في الكشـــف عن الحالات ومتابعتها وتوثيقها والتواصـل بشـأنها مع المعلمين والأسرة، ضـمن نموذج تدريبي مدمج يجمع بين التفاعل الحضوري والتعلم الرقمي.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: مرتبطة بمحور الاحتياجات التدريبية (المعرفة والمهارات العملية):

• أن تميّز المرشد ة بين الأعراض الشائعة للاضطراب لدى الذكور والإناث، ضمن تطوير محور الكفايات المعرفية (61.4%).

• أن تكتب المرشـدة ملاحظات سـلوكية يومية دقيقة ومنظمة باسـتخدام نموذج موحّد، ضـمن تطوير محور الكفايات المهارية والسلوكية (61.8%).

• أن توظّف المرشدة مقاييس واختبارات نفسية أساسية لإجراء تقييمات مبدئية أكثر دقة.

مرتبطة بمحور الكفايات الرقمية:

• أن تستخدم المرشدة الحاسوب أو الهاتف لتنظيم ومتابعة حالات الطلاب رقميًا بدل الاعتماد الكلي على السجلات الورقية.

• أن توثّق المرشدة الجلسات الإرشادية عبر نماذج إلكترونية بدل النماذج الورقية.

•أن تستخدم المرشدة منصات رقمية للتواصل مع أولياء الأمور وتوضيح مؤشرات التحسن لهم.

• أن تتعامل المرشدة بحذر ووعي مع خصوصية معلومات الطلاب عند استخدام الوسائل الرقمية.

• أن تكون المرشدة قادرًا على تقديم جلسة تدريب رقمية مبسّطة لزملائه في المدرسة (نقل الأثر).

رابعًا: الفئة المستهدفة وآلية التنفيذ

الفئة المستهدفة: جميع المرشدات العاملات في المدارس بمدينة بنغازي، دون تقسيمهم إلى مسارات إلزامية منفصلة بحسب سنوات الخبرة، استنادًا إلى ثبوت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حسب هذا المتغير. أما فئة "غير الراغبين" في التدريب (15.2% من العينة، والأعلى كفاية ذاتيًا وفق النتائج الكمية)، فيُوصى بإدراجها ضمن البرنامج ذاته لكن في مسار مُثري متقدّم يبني على كفايتها الأعلى بدل تكرار الأساسيات، بدل استثنائها كليًا، نظرًا لأهمية تعميم الكفاية الرقمية على كل المرشدين دون استثناء.

آلية التنفيذ: نموذج تدريبي مدمج مدته خمسة أسابيع، يجمع بين يوم حضوري تفاعلي في بداية البرنامج (تأسيس + محاكاة تطبيقية مباشرة)، وأربعة أسابيع من التعلّم الرقمي غير المتزامن (فيديوهات قصيرة + مهام تطبيقية) مع لقاء تفاعلي مباشر (أونلاين) أسبوعيًا لمناقشة الحالات والتغذية الراجعة، تنفيذًا لما اشترطته المعطيات النوعية من ضرورة التفاعلية والمحاكاة لا التلقي الرقمي السلبي فقط.

خامسًا: محاور البرنامج وجلساته التفصيلية

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية: المعرفة بالاضطراب والمهارات العملية: والجدول التالي يوضح ذلك

جدول:(12) الاحتياجات التدريبية للمعرفة بالاضطراب والمهارات العملية

الجلسة	المحور	الأهداف الإجرائية	الأسلوب	المدة	المستند من النتائج
1	افتتاحية حضورية + تقييم قبلي	تعريف المشاركين ببعضهم وبالبرنامج؛ تطبيق مقاييس الدراسة قبليًا	حضوري	أسبوع واحد	منهجية القياس القبلي/البعدي
2	فهم أعمق لاضطراب ADHD: الفروق الفردية والجندرية	التمييز بين أنماط ظهور الأعراض لدى الذكور والإناث ولدى الفئات العمرية المختلفة	فيديو + نقاش (حضوري)	أسبوع واحد	محور الكفايات المعرفية بمستوى "متوسط(61.4%) "
3	من الملاحظة إلى التوثيق الدقيق للسلوك اليومي	بناء نموذج موحّد لكتابة ملاحظات سلوكية يومية منظمة وقابلة للمقارنة عبر الزمن	ورشة تطبيقية (حضوري/مباشر)	اسبوعان	محور الكفايات المهارية والسلوكية بمستوى "متوسط" (61.8%) وأقوى شكوى نوعية متكررة

4	أساسيات المقاييس والاختبارات النفسية	التدرب على استخدام أدوات قياس وتقييم مبدئي أساسية بدقة	فيديو + تطبيق موجَّه (أونلاين)	نصف يوم	احتياج تدريبي مهني عام لم يُلبَّ منذ 2020 (المرشدة رقم 1)

المحور الثاني: الكفايات الرقمية (مبني على فقرات المجال الثالث في الاستبانة) :

تم اعداد متطلبات التدريبية في هذ المحور بالاستناد إلى نتائج الاحتياجات التدريبية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (13) الاحتياجات التدريبية من للكفايات الرقمية

الجلسة	المحور	الأهداف الإجرائية	الأسلوب	المدة	المستند من النتائج
5	تنظيم ومتابعة الحالات رقميًا (Q21)	تدريب عملي على تطبيق لتنظيم بيانات الطلاب ومتابعة حالاتهم إلكترونيًا بدل الدفتر الورقي	محاكاة تطبيقية (حضوري/مباشر)	اسبوعان	استنزاف 45-60 دقيقة يوميًا في التوثيق اليدوي
6	التوثيق الإلكتروني للجلسات الإرشادية(23)	استخدام نماذج إلكترونية موحّدة لتوثيق الجلسات بدل الاستمارات الورقية المتباينة	ورشة تطبيقية (أونلاين)	ثلاث اسابيع	غياب أي أداة رقمية موحدة للتوثيق في المقابلات الثماني؛ فقرة "النماذج الإلكترونية للتوثيق" الأدنى كميًا (50.4%)
7	التواصل الرقمي الفعّال مع المعلمين والأسرة(26)	توظيف منصات رقمية وتذكيرات آلية للتواصل مع المعلم وولي الأمر ومتابعة استمرارية الخطة	محاكاة أدوار (مباشر أونلاين)	ثلاث اسابيع	مقاومة المعلمات وتوقع تحسن يفوق 70% عبر التذكير الآلي (المرشدة رقم 4)
8	أدوات إلكترونية لتقييم السلوك والتوعية الرقمية (25, 27)	استخدام أدوات إلكترونية لتقييم سلوك الطلاب وعروض/فيديوهات لتوعية المعلمين والطلاب	فيديو + تطبيق عملي (أونلاين)	أربع اسابيع	الحاجة لأداة موحّدة تحل محل الاستمارات الورقية
9	أخلاقيات وخصوصية استخدام الوسائل الرقمية(28)	التدرب على معايير حماية خصوصية معلومات الطلاب عند استخدام التطبيقات والمنصات الرقمية	نقاش تطبيقي (أونلاين)	أربع اسابيع	بُعد أخلاقي/مهني ضروري لأي أداة رقمية جديدة
10	نقل الأثر: تقديم جلسة تدريب رقمية مبسّطة للزملاء(30)	تمكين المرشد من تلخيص ما تعلّمه وتقديمه في جلسة قصيرة لزملائه في المدرسة	تطبيق عملي (حضوري)	خمس اسابيع	"أستطيع تقديم جلسة تدريب رقمية مبسطة لزملائي" (30) كمؤشر استدامة
11	ختامية حضورية: عرض حالات + تقييم بعدي	عرض تجارب تطبيقية، تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة بعديًا، وتوصيات ختامية	حضوري	نصف يوم	قياس أثر البرنامج ومقارنة النتائج القبلية/البعدية

سادسًا: طرق التنفيذ والوسائط التدريبية

- فيديوهات تدريبية قصيرة (5–10 دقائق) لكل موضوع فرعي، قابلة للمشاهدة في أي وقت.
- محاكاة تطبيقية لحالات واقعية مقتبسة من نمط الحالات التي وردت في المقابلات (كحالة الطفل ذي نوبات الغضب الحادة)، لتدريب المرشد على اتخاذ قرار موثّق في زمن حقيقي، معرفيًا ورقميًا معًا.
- لقاءات مباشرة أسبوعية (أونلاين) لعرض الحالات ومناقشتها جماعيًا وتبادل الخبرات بين المرشدين.
- مجموعة تواصل مغلقة بين المشاركين لطرح الأسئلة الميدانية أولًا بأول أثناء فترة التطبيق العملي.

سابعًا: أدوات ومؤشرات التقييم

•تطبيق مقاييس الدراسة (المعرفة بالاضطراب، المهارات العملية، الكفايات الرقمية) قبليًا وبعديًا لقياس الأثر الكمي للبرنامج على كل مجال على حدة.

• تقييم تطبيقي عملي في نهاية كل محور (إنجاز مهمة حقيقية: توثيق حالة، تصميم خطة، إعداد تقرير رقمي) بدل الاكتفاء باختبار نظري.

• مؤشر كمي للنجاح: انخفاض ملحوظ في متوسط الوقت المُبلَّغ عنه لإعداد التقرير اليومي (نحو الاقتراب من نطاق 5–10 دقائق).

• مؤشر كمي إضافي: ارتفاع متوسط أضعف أربع فقرات في محور الكفايات الرقمية (تقييم السلوك إلكترونيًا، تنظيم الحالات، توثيق الجلسات، التواصل مع الأسرة) في تطبيق بعدي لمقياس الكفايات الرقمية والتقنية.

• متابعة ميدانية بعد شهر من انتهاء البرنامج للتحقق من استمرار توظيف المرشدين للأدوات الرقمية في عملهم الفعلي.

ثامنًا: كيفية استدامة التدريب والدعم المؤسسي

• تدريب الموجهين التربويين أنفسهم بالتوازي مع المرشدين، تنفيذًا لتوصية المرشدة رقم 1، ليكونوا قادرين على دعم ومتابعة تطبيق ما تم تدريب المرشدين عليه.

• إصدار دليل مبسّط لإعداد السجلات الرقمية، يميّز بين ما هو ضروري (سجل الحالة الفردية) وما يمكن اختصاره (السجل العام).

• تخصيص وقت رسمي ضمن الجدول المدرسي للجلسات الإرشادية بالتنسيق مع الإدارة، لمعالجة إشكالية عدم توفر وقت مخصص التي وردت في المقابلات.

• توظيف المرشدين الذين أتموا الجلسة رقم 10 (نقل الأثر) كمدربين مساعدين للدفعات اللاحقة، لتحقيق استدامة داخلية دون اعتماد كلي على مدرب خارجي.

• إعادة تطبيق البرنامج دوريًا (كل فصل دراسي) بصيغة مصغّرة لتحديث المهارات ومواكبة أي أدوات رقمية جديدة.

تاسعًا: معوقات التنفيذ المتوقعة وسبل مواجهتها:

جدول (14) معوقات التنفيذ المتوقعة وسب المواجهة

المعوق المتوقع	مستند من نتائج الدراسة	اساليب المواجهة المقترحة
ضعف التفاعلية في التدريب الرقمي الكامل	تحفظ المرشدة رقم 1 على النمط الرقمي الكامل	اعتماد النموذج المدمج مع مكوّن حضوري ومحاكاة إلزامية
مقاومة بعض المعلمين لتطبيق أي أداة جديدة داخل الفصل	"التعاون مع المعلمات شبه معدوم" (المرشدة رقم 1)	تضمين جلسة تواصل وإقناع موجّهة للمعلمين ضمن البرنامج
عبء العمل اليومي وضيق الوقت لدى المرشدين أنفسهم	استنزاف 45-60 دقيقة يوميًا في التوثيق اليدوي	تصميم الفيديوهات بمدة قصيرة (5-10 دقائق) وجدولة مرنة غير متزامنة
ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المدارس	غياب أي أداة رقمية مستخدمة فعليًا في جميع المقابلات	التنسيق المسبق مع إدارات المدارس لتوفير حد أدنى من الاتصال والأجهزة
ضعف التفاعلية في التدريب الرقمي الكامل	تحفظ المرشدة رقم 1 على النمط الرقمي الكامل	اعتماد النموذج المدمج مع مكوّن حضوري ومحاكاة إلزامية

ويتفق التصور التدريبي المدمج ومبرراته مع توصيات دراسات الحاسي (2020)، (Alshammari, 2020)، حريبش (2024)، والفضيل (2024) الداعية لبناء برامج تدريبية وتأهيلية متخصصة توظف التقنية وتطور أساليب التدخل الإرشادي والوقائي للمرشدين.

التوصيات والمقترحات:

- دعوة الجهات المسؤولة والجامعات إلى تبني وتطبيق "البرنامج التدريبي المقترح" الذي أسفرت عنه الدراسة، كونه برنامجاً مبنياً على أدلة ميدانية ومصمماً خصيصاً لسد الفجوة التطبيقية.
- التوجيه بإنشاء منظومة رقمية موحدة ومبسطة على مستوى مدارس بنغازي، تتضمن نماذج إلكترونية جاهزة لفرز وتقييم وتوثيق حالات (ADHD)، مما يفرض ممارسة رقمية تدريجية ومقننة.
- تدريب المرشدين على أدوات وتطبيقات محددة تستهدف أتمتة المهام الروتينية (كإعداد التقارير الدورية)، لتقليل الاستنزاف الذهني والورقي، وتوجيه تركيز المرشد نحو التدخل المباشر.
- أجراء دراسة تجريبية حول فاعلية استخدام أنظمة التوثيق الرقمي في خفض العبء المعرفي والاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين المتعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أجراء دراسة تتبعية لقياس أثر تطبيق البرنامج التدريبي المقترح للكفايات الرقمية على جودة الممارسة الميدانية للمرشدين النفسيين بمدينة بنغازي بعد عام من تنفيذه.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

-أبو تايه، منار، وسليمان، دولت. (2026). تقنين مقياس تقدير اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد على طلبة المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الناصرة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة* Humanities and Natural Sciences Journal، *7*(4). https://doi.org/10.53796/hnsj74/217

-أحمد، عادل الطيب إبراهيم. (2020). الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى المرشدين النفسيين التربويين بولاية الخرطوم [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان.

-بخاري، هنادي بنت محمد مكي بن عبد الله، والصائغ، هناء بنت عبد الواسع. (2023). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم **(ISTE)**. *مجلة التربية (جامعة الأزهر)*، *42*(**198**)، 67-***113*** https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.303362 .

-بني دومي، حسن. (2010). مستوى الكفايات التكنولوجية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*، *26*(**3**)، 441-475.

-الحاسي، إيناس المبروك. (2020). تحديد الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة للمرشدين النفسيين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(**14**)، 55-74 https://doi.org/10.26389/AJSRP.E111119 .

-حريبش، ماجدة سالم. (2024). المعوقات التي تواجه المرشد النفسي في المدارس الإعدادية من وجهة نظر المرشدين النفسيين في بنغازي .*مجلة المنارة العلمية، ع6*، 92-116.

-الرز، عماد عبد الحميد. (2021). المعوقات التي تواجه المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة البيضاء من وجهة نظر المرشدين أنفسهم .*مجلة المختار للعلوم الإنسانية*، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.

-زكور، مفيدة محمد. (2015). تقدير معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتلاميذهم: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة (الجزائر) .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)*، *(18)*، 255-270.

-عبيد، إبراهيم. (2015). الكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي القرن الحادي والعشرين .*مجلة القراءة والمعرفة*، *(162)*، 265-.

-الغامدي، نورة بنت أحمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للمرشدين النفسيين في التعامل مع الاضطرابات النمائية والعصبية في البيئة المدرسية .*مجلة الإرشاد النفسي، 65*(**1**)، 143-178.

-الفضيل، آية أحمد. (2024). التنمر المدرسي ودور المرشد النفسي في مواجهته بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة بنغازي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة بنغازي، ليبيا.

-القحطاني، سعد بن ظافر. (2019). واقع استخدام الممارسين والمرشدين النفسيين للتكنولوجيا الحديثة والوسائط الرقمية في تقديم الخدمات الإرشادية .*المجلة العربية لتطوير المتفوقين، 10*(**19**)، 71-94.

-المطيري، بندر بن خالد. (2020). مستوى الكفايات التكنولوجية لدى المرشدين النفسيين ومعوقات استخدامها في العمل الإرشادي .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(28)، 52-71.

-المطيري، جهز فهد عقاب. (2021). الإرشاد النفسي من التقليدية إلى الإرشاد والعلاج عن بعد: دراسة في اتجاهات المسترشدين من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الخجل وقلق التفاعل وبعض العوامل الديموغرافية .*المجلة الدولية للتنمية*، *10*(**1**)، 73-92.

-المطيري، خديجة داخل. (2022). الاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في ظل جائحة كورونا بجدة .*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (143)*، 45- 90. https://doi.org/10.21608/saep.2022.247353

-معتوق، حنان حسين علي. (2020). تفعيل دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية بمدينة بنغازي: الواقع والتحديات .*مجلة المنارة العلمية، (1)*، 1-19.

-جمعية إشراق. (2020). الدليل الإرشادي السريري المبني على البراهين لتشخيص وعلاج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية. الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (إشراق).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Alshammari, N. (2020). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among school counselors and teachers. International Journal of Advanced Research, 8(8), 618–624.

-Ferrari, A. (2012). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe (JRC76804). Publications Office of the European Union.

-Haack, L. M., Pfiffner, L. J., Darrow, S. M., Lai, J., Alcaraz-Beltrán, D. K., Martínez-Beltrán, J. U., Moreno-Candil, E., Delgado-García, K., Arriaga-Guerrero, M. F., Ledesma--Saldaña,

D. M., Urquídez-Valdez, M. E., & Araujo, E. A. (2024). Implementation of a multi-site digitally-enhanced school clinician training and ADHD/ODD intervention program in -Mexico: Randomized controlled trial of CLS-R-FUERTE. Journal of Technology in Behavioral Science, 9(3), 393–405. https://doi.org/10.1007/s41347-023-00367-6

-Mathur, S., Weiss, H. A., Neuman, M., Leurent, B., Field, A. P., Shetty, T., J., J. E., Nair, P., - Mathews, R., Malik, K., Michelson, D., & Patel, V. (2023). Developing knowledge-based psychotherapeutic competencies in non-specialist providers: A pre-post study with a nested randomised controlled trial of a coach-supported versus self-guided digital training course for a problem-solving psychological intervention in India. Cambridge Prisms: Global Mental - Health, 10, Article e87. https://doi.org/10.1017/gmh.2023.81

-Oral, T., & Karakurt, P. (2020). Psychological counselors' knowledge levels regarding ADHD and learning disabilities. Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 27(1), 20–26.

-Pfiffner, L. J., Dvorsky, M. R., Friedman, L. M., Haack, L. M., Chung, S., Charalel, J. M., - Hawkey, E., & Spiess, M. (2022). Development of a web-based training platform for school clinicians in evidence-based practices for ADHD. School Mental Health, 15(1), 49–66. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09556-9

-Vereb, R. L., & DiPerna, J. C. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD, and treatment acceptability: An initial investigation. School Psychology Review, 33(3), 421–438.