جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د/ رفاعي شوقي أحمد حسين

أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة-كلية التربية

جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ٧ أبريل – تاريخ القبول : ٢٧ ابريل ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية والقلق القرائي، والعلاقات الارتباطية بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذاً بالصفوف من الثاني للرابع بإدارة تعليم عسير، بمتوسط عمري (٨.٦٠) سنة، وانحراف معياري (٠.٨٣). واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية (إعداد: الباحث) ومقياس القلق القرائي (إعداد الباحث) واختبارات تعرف الكلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى اليقظة العقلية وارتفاع مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية–القلق القرائي–تعرف الكلمة–طلاقة تعرف الكلمة–صعوبات تعرف الكلمة.

The Relationship between Mindfulness, Reading Anxiety, Word Recognition, and Word Recognition Fluency for Pupils with Word Recognition Disabilities in the Primary Stage

Dr. Rifaey Shawky Ahmed Hussein
Special Education- College of Education-
King Khalid University

Abstract:

The study aimed to identify the level of mindfulness and reading anxiety, and to identify the nature of the correlations between mindfulness, reading anxiety, word recognition, and word recognition fluency for pupils with word recognition disabilities in the second, third, and fourth grades of the directorate of education in Asir. The sample of the study consisted of (68) male pupils (*M*= 8.60 years, *SD*= 0.83). The study used the mindfulness scale (the researcher's preparation), the reading anxiety scale (the researcher's preparation), and word recognition tests. results of the study indicated a low level of mindfulness and a high level of reading anxiety, the results also indicated that: mindfulness was positively and statistically significant correlated with word recognition and word recognition fluency; word recognition and word recognition fluency were negatively and statistically significant correlated with reading anxiety; There was a statistically significant negative correlation between mindfulness and reading anxiety among pupils with word recognition disabilities.

Keywords: mindfulness- reading anxiety-word recognition-word recognition fluency-word recognition disabilities.

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

القراءة عملية معقدة تعتمد على مجموعة من القدرات المعرفية المختلفة، وتتكون من مهارتين رئيستين، هما: تعرف الكلمة والفهم القرائي. ورغم أهمية الخبرات السابقة للقارئ في استخراج المعنى من النص، ورغم أن توقعات القارئ المتعلقة بالنص تلعب دورًا مهمًا في عملية القراءة، إلا أن تعرف الكلمة هو المحرك الأساسي لعملية القراءة. علاوة على ذلك، فقد ثبت أن تعرف الكلمات تلقائيًا يكون ضروريًا، حتى تكون لدى القارئ القدرة على تعرف الكلمات على الفور دون إعطائها تفكير، ومن ثم حصوله على طلاقة مناسبة في تعرف الكلمة تجعله يوجه انتباهه بشكل كافٍ نحو عمليات فهم النص (Hansen, 2014, 55)[1].

وتشير جميع نظريات القراءة تقريبًا إلى أن المكون الأساسي في عملية القراءة هو تعرف الكلمة، والمظهر الأساسي لمعظم صعوبات القراءة هو عدم القدرة على تعرف الكلمات، دون إغفال حقيقة أن القراءة تذهب إلى أبعد بكثير من مجرد تعرف الكلمة، وأن تعرف الكلمة يُعد الوسيلة في النهاية للفهم القرائي والتعلم من النص (Aldahhan et al., 2016).

وهناك أربعة أنواع شائعة لصعوبات القراءة، هي: صعوبات تعرف الكلمة، صعوبات طلاقة تعرف الكلمة، صعوبات الفهم القرائي، وصعوبات القراءة المختلطة (Miciak & Fletcher, 2019; Spear-Swerling, 2016). ويعرف Spear-Swerling (2016) التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بأنهم التلاميذ الذين لديهم مشكلات ترتبط بالتحديد بقراءة الكلمات وليس بمجالات الفهم الأساسية.

ويشير مصطلح تعرف الكلمة إلى قدرة التلميذ على قراءة الكلمات بدقة وآلية (تلقائية)؛ من خلال رؤية الكلمة وتعرُّف نطقها على الفور بدون أي جهد واعٍ (Murray, 2016). وتوجد عدة نماذج توضح كيف يتعرف القارئ على الكلمة، ويذكر Karageorgos et al. (2020)، Nakano et al. (2018) أن من هذه النماذج نموذج المسارين المتعاقبين The Dual Route Cascaded Model (DRC)، ووفقًا لهذا النموذج يمكن التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال مسارين رئيسين، يتمثل المسار الأول في إعادة

[1]- تم توثيق المراجع وفقًا لأسلوب توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الإصدار السابع) APA-7

التشفير الفونولوجي Phonological Recoding، ويتطلب من القارئ اكتساب المبادئ الأبجدية وتطبيق قواعد اقتران المورفيم (رمز الحرف) بالفونيم (صوت الحرف) الخاصة بلغته، حتى يتمكن من إعادة تشفير كل مورفيم إلى الفونيم المقابل المقترن به، وهذه العملية شاقة لأنها تُجهد الذاكرة العاملة، كما أنها عرضة للأخطاء. وعملية إعادة التشفير الفونولوجي تمكن القارئ المبتدئ من التعرف على الكلمات الجديدة أو غير المألوفة واكتساب التمثيلات الإملائية لأشكال الكلمات ثم تخزينها كمفردات يتم التعرف عليها بمجرد النظر، وهذه التمثيلات الإملائية هي أساس التعرف السريع أو المباشر على الكلمات من خلال فك الشفرة الإملائية Orthographical Decoding الذي يمثل المسار الثاني، وفيه يتم استرجاع التمثيلات الإملائية للكلمات المكتوبة (المطلوب قراءتها) مباشرة من المعجم العقلي (الكلمات المخزنة) دون الحاجة إلى إعادة ترميزها حرفًا بحرف، وعادةً ما يكون هذا المسار أسرع وأكثر كفاءة من مسار إعادة التشفير الفونولوجي. وعندما يكون فك الشفرة الإملائية آليًا بشكل كافٍ، يتعرف القارئ على الكلمات بمجرد النظر دون عناء، مما يوفر المصادر المعرفية لمستويات أعلى من المعالجة على مستويات الجملة والنص، وهي ضرورية للفهم القرائي.

أيضًا يوجد نموذج آخر معروف يصف تطور تعرف الكلمات بصريًا، هو النموذج النمائي ثلاثي المراحل The Three–Phase Developmental Model، ووفقًا لهذا النموذج فإن القارئ يجب أن يمر بثلاث مراحل أساسية لكي يتعرف على الكلمة بمهارة، وتتمثل هذه المراحل في: المرحلة الرمزية Logographic Phase: التي يعتمد فيها القارئ على الخصائص المميزة لشكل أو صورة الكلمة، مثل الحرف الأول أو أي إشارات أخرى، للتعرف على الكلمات المألوفة، ويجب على القارئ المبتدئ إتقان هذه المرحلة قبل أن يتمكن من الانتقال إلى المرحلة التالية، وهي المرحلة الأبجدية Alphabetic Phase: التي يستخدم فيها القارئ مبادئ اقتران المورفيم بالفونيم ليفك شفرة الكلمات حرفًا بحرف. ويجب على القارئ أن يتقن المرحلة الأبجدية حتى يمكنه الانتقال إلى المرحلة التالية، وهي المرحلة الإملائية Orthographic Phase: التي يُمكن فيها للقارئ التعرف على الكلمات ككل دون استخدام المهارات الأبجدية. ومن ثم، فإن المرحلتين الأبجدية والإملائية تقابلان إعادة التشفير الفونولوجي وفك الشفرة الإملائية في نموذج المسارين المتعاقبين (Karageorgos et al., 2020; Nakano et al., 2018).

وإذا لم يستطع التلميذ التعرف على الكلمات بدقة وآلية فإن هذا سيؤثر سلبًا على طلاقة تعرف الكلمات لديه، وتصبح قراءته بطيئة (Murray, 2016)، وطلاقة تعرف الكلمة هي قدرة التلميذ على القراءة الجهرية للكلمات المعروضة، بدقة وسرعة وبتعبير مناسب. وهي من المهارات المهمة جدًا للفهم القرائي، فالتلميذ الذي يتعرف على الكلمات بطلاقة يستطيع فهم وتذكر ما يقرأه، وسيحقق نجاحًا في الفهم القرائي، أما التلميذ الذي يتعرف على الكلمات ببطء فسوف يعاني من صعوبة في الفهم القرائي (Doganay-Bilgi, 2020; Protopapas et al., 2018). ويمثل الضعف في تعرف وطلاقة تعرف الكلمة عنق الزجاجة في القراءة، ويمنع القارئ من تحقيق مستويات أعمق من الفهم (Aldahhan et al., 2016).

وأظهرت الدراسات أن صعوبات القراءة لدى عدد كبير من التلاميذ تستمر خلال الصفوف الابتدائية إلى المراهقة وحتى الرشد. وعلى الرغم من أن صعوبات القراءة يبدو أنها تستمر لدى معظم التلاميذ الذين يتم التعرف عليهم في الصفوف المبكرة، إلا أن هناك دليلًا على أن بعض التلاميذ يتمكنون من اللحاق بالقُراء العاديين في السنوات الدراسية اللاحقة، ويمكن أن يساعد التعرف على البروفايل النفسي لهؤلاء التلاميذ في تحديد عوامل الخطر والحماية، مما يخفف من حجم الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ؛ حيث تساهم معرفة هذه العوامل في التعرف أو الكشف عن هؤلاء التلاميذ الذين يواجهون تحديات خاصة في تعلم القراءة، وتساهم كذلك في دعم التدريس المقدم لهم (Yeung et al., 2014).

وتُعد اليقظة العقلية واحدة من الموضوعات التي لاقت اهتمامًا متزايدًا في السنوات الأخيرة، لأن العديد من الأفراد يبحثون عن طرق للتعامل مع الصعوبات والتعقيدات والغموض في حياتهم، فهم يشعرون برغبة جارفة في أسلوب حياة أكثر شمولًا، وأكثر جدوى، وأكثر تيقظًا (Ghanizadeh et al., 2020).

ومع أن ممارسات وتمارين اليقظة العقلية تم اقتباسها من تقاليد التأمل البوذية، لكن اليقظة العقلية نفسها بدت كقدرة نفسية مرتبطة بالانتباه والوعي. ورغم دراسة الانتباه في علم النفس لسنوات عديدة، لكن مصطلح اليقظة العقلية كان غريبًا ومثيرًا للاهتمام، وكانت إحدى المهام المبكرة لعلماء النفس هي التفكير في كيف أن اليقظة التي لها جذور في التقاليد البوذية القديمة، يمكن تعريفها بمصطلحات نفسية معاصرة (Baer, 2019).

ويعرف Guerra et al. (2019) اليقظة العقلية بأنها عملية استحضار الانتباه إلى الخبرة لحظة بلحظة، وتبدأ هذه العملية باستحضار الوعي إلى الخبرة الحالية من خلال تنظيم تركيز الانتباه. ويعرفها Kabat–Zinn (2015) بأنها الوعي وتركيز الانتباه في اللحظة الحالية، دون تفاعل، ودون إصدار أحكام تقييمية، وبانفتاح قدر الإمكان. كما يعرفها Orellana–Rios et al. (2018) بأنها الوعي باللحظة الحالية مع تحرر معين للعقل يحاول فيه الفرد الملاحظة دون تدخل، والتركيز على تنظيم الانتباه، والتوجه نحو الخبرة بحب استطلاع وتقبل. وكذلك يعرفها Wen and Trockel (2019) بأنها ممارسة الوعي باللحظة الحالية دون إصدار أحكام تقييمية، ومن خلال الممارسة يمكن للفرد أن يتعلم كيف يحدد اللحظات التي يتشتت فيها انتباه العقل عن اللحظة الحالية وكيف يحافظ بإرادته على التركيز على اللحظة الحالية.

ووفقًا لنموذج المكونين لليقظة العقلية Two–Component Model of Mindfulness فإن اليقظة العقلية تتكون من مكونين، هما: الأول: التنظيم الذاتي للانتباه Self–Regulation of Attention، ويتضمن: الانتباه المستمر Sustained Attention: الذي يحافظ على الوعي بالخبرة الحالية، وتحويل الانتباه Attention Switching: الذي يجذب الانتباه مرة أخرى إلى اللحظة الحالية عندما يشرد العقل، وكف المعالجة الموسعة Inhibition of Elaborative Processing: الذي يعمل على تجنب اجترار الأفكار أو المشاعر التي تقع خارج اللحظة الحالية. أما المكون الثاني فهو الوعي بالخبرة Awareness of Experience: ويشير إلى الوعي باللحظة الحالية الذي يتميز بانفتاح وتقبل للخبرات الداخلية والخارجية في اللحظة الحالية، ويتضمن: قبول الخبرة الداخلية والخارجية في اللحظة الحالية، وعدم إصدار حكم على اللحظة الحالية (Ward & Vicary, 2020).

ويمكن أن تكون اليقظة العقلية حالة أوسمة؛ حيث تشير اليقظة العقلية كحالة إلى السلوك في حالة معينة، حيث يكون السلوك الذي يحدث في الوقت الحاضر ليس قديمًا، وإنما يتعلق بالاهتمام بفاعلية باللحظة الحالية. أما اليقظة العقلية كسمة فتشير إلى الميل بشكل دائم للتفكير والتصرف بشكل يَقِظ، وتُظْهِر الفروق الفردية في المستوى العام لليقظة العقلية

عبر المواقف والزمن. واليقظة العقلية كحالة وكسمة ترتبطان إيجابيًا ببعضهما البعض، ولكنهما بنيتين متمايزتين (Ghanizadeh et al., 2020; Sala et al., 2020).

ويُعد تقييم اليقظة العقلية أمرًا ضروريًا لفهم علاقتها بالوظائف النفسية المختلفة، ويعتمد تقييم اليقظة العقلية حاليًا بشكل كبير على مقاييس التقرير الذاتي، ويوجد العديد من مقاييس اليقظة العقلية التي تم تطويرها لقياس اليقظة العقلية لدى الكبار (Baer, 2019; Jaiswal et al., 2019).

أما فيما يتعلق بقياس اليقظة العقلية لدى الأطفال، يوجد مقياسان فقط استخدمتهما الدراسات الأجنبية لقياس اليقظة العقلية عند الأطفال، هما: مقياس اليقظة العقلية لدى الطفل والمراهق Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) الذي قام Greco et al. (2011) بإعداده وتقنينه على عينة بالصفوف من الخامس حتى العاشر، يتراوح عمرها بين (١٠–١٧) سنة، ويتكون من (١٠) مفردات، ومقياس وعي الانتباه اليقظ للأطفال The Mindful Attention Awareness Scale–Children (MAAS–C) الذي أُعِد في الأصل لقياس اليقظة العقلية لدى الكبار، وعَدَّله Lawlor et al. (2014) لكي يناسب الأطفال، وقام بتقنينه على عينة بالصفوف من الرابع حتى السابع، متوسطها العمري (١١.٤٣) سنة، ويتكون من (١٥) مفردة.

ومن فوائد اليقظة العقلية أنه يمكنها تغيير سلوكيات الأفراد السلبية والتلقائية والروتينية وجميع خبرات الحياة، فاليقظة العقلية كطريقة للتفكير الإيجابي يمكن أن تجعل التفكير التأملي أكثر فاعلية لدى الفرد، وتعزز من مرونته المعرفية، وتزيد من قدرته على التخلي عن التفكير السلبي، وتزيد من قدرته على التحكم في تصرفاته، وتسهم في الأداء الأفضل في مختلف المجالات، بما في ذلك مجال التعليم (Ghanizadeh et al., 2020).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أهمية اليقظة العقلية في الأداء الأفضل في التعليم، فقد تناولت دراسة Caballero et al. (2019) العلاقة بين اليقظة العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصفوف من الخامس للثامن، وأظهرت نتائجها أن اليقظة العقلية المرتفعة ترتبط بشكل موجب ودال إحصائيًا بالتحصيل الأكاديمي الأعلى. وكذلك دراسة Lu et al. (2017) التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والأداء الأكاديمي في اللغة الإنجليزية واللغة الصينية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبينت نتائجها

وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والأداء الأكاديمي في اللغة الإنجليزية واللغة الصينية والرياضيات.

وأيضًا توجد بعض الدراسات القليلة التي تناولت فعالية تدريب اليقظة العقلية على مهارات القراءة، ومن هذه الدراسات دراسة Martin (2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في طلاقة تعرف الكلمة لصالح القياس البعدي لدى عينة من تلاميذ الصفوف من الثالث للسادس الابتدائي، نتيجة التدريب على اليقظة العقلية. ودراسة Kashyap and Kaur (2018) التي أشارت نتائجها إلى تحسن كبير في القدرة على القراءة (تعرف الكلمة، الطلاقة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في المجموعة التجريبية (التي تلقت البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية) مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتوجد دراسات في البيئة العربية تناولت اليقظة العقلية من حيث قياس مستواها أو علاقتها بمتغيرات أخرى لدى العاديين في المراحل التعليمية المختلفة: الابتدائية (الضبع، ٢٠١٦) والمتوسطة (يونس، ٢٠١٥) والثانوية (ناجواني، ٢٠١٩) والجامعية (الحارثي، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠٢٠)، وتراوح مستوى اليقظة العقلية في هذه الدراسات بين المتوسط والمرتفع. أما الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم، فلم يجد الباحث –في حدود علمه– سوى دراستين فقط ، هما: دراسة (أحمد، ٢٠١٩) التي تناولت علاقة كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات باليقظة العقلية لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي في ضوء أساليب التفكير المفضلة، ودراسة (أحمد، ٢٠٢٠) التي تناولت الدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال في العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الإعدادي، ولم تتناول أيًا من هاتين الدراستين قياس مستوى اليقظة العقلية.

ومن ناحية أخرى، يُعتبر القلق من الانفعالات الإنسانية الطبيعية، ولكنه يُصبح حالة مزاجية أو انفعالية غير مريحة إذا كان مفرطًا (Kashyap & Kaur, 2017). ويعرف Carey et al. (2017) القلق بشكل عام بأنه ميل الفرد للشعور بالخوف والتوتر إزاء المواقف اليومية. ويعرفه Mammarella et al. (2018) بأنه حالة تدفع الفرد إلى تجنب المواقف التي يكون فيها مستوى التهديد المُدْرَك مرتفعًا. ويشير Piccolo et al. (2016)

إلى أن القلق شائع بين الأطفال في عمر المدرسة، ويؤثر على نسبة تتراوح بين ٢.٥ – ٣٠٪ منهم.

ويوجد أربعة مكونات للقلق، هي: المكون الانفعالي للقلق: ويشير إلى كيف يشعر الفرد في اللحظة الحالية، مثل: الشعور بالعصبية والتوتر والخوف والغضب والهلع والعجز. والمكون المعرفي للقلق: ويشير إلى كيف يفكر الفرد حول الأشياء ويعالجها، مثل: انخفاض قدرة الفرد على التركيز والاحتفاظ بالمعلومات أو انخفاض قدرته على الإدراك السليم للمواقف أو الأشياء. والمكون الفسيولوجي للقلق: ويشير إلى ما يحدث في جسم الفرد، مثل: التعرق، الشعور بالارتعاش أو الدُّوار، خفقان القلب، التنفس السريع، الصداع، آلام في البطن، والميل للتقيؤ. والمكون السلوكي للقلق: ويشير إلى ما يفعله الفرد، مثل: تجنب المواقف التي تُمثل تهديد للفرد (Cik, 2020; Kashyap & Kaur, 2017; Spielberger et al., 2015).

وقد يكون القلق حالة أو سمة؛ حيث يشير القلق كسمة إلى ميل عام ثابت يتميز بالاستجابة بخوف وعصبية وانزعاج عبر المواقف المتعددة التي يتعرض لها الفرد. أما القلق كحالة فيشير إلى حالة انفعالية مزعجة يمكن ملاحظتها، تتميز بمشاعر الخوف والعصبية وعدم الارتياح عند مواجهة تهديد أو خطر، ولكنها حالة عابرة ترتبط بظروف معينة، حيث تختفي عندما لا تكون هذه الظروف موجودة (Cheng & Zheng, 2020; Lox et al., 2020).

وقد قام Brunelle et al. (2019) بتحليل (٨) دراسات (نُشرت في الفترة من٢٠٠٠–٢٠١٩) فحصت القلق لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين في المدى العمري ٦–١٦ سنة، وبينت النتائج أن ٥٦ ٪ من ذوي صعوبات التعلم سجلوا درجات أعلى في القلق من العاديين. وأظهرت نتائج دراسة Carey et al. (2017) أن الذكور أكثر احتمالًا للتعرض للقلق الأكاديمي المرتفع (القلق المرتبط بالمواد الأكاديمية) من الإناث في المرحلة الابتدائية.

كما أجرى Francis et al. (2019) تحليلًا لـ (٢٢) دراسة (من بينها ١١ دراسة أجريت على الأطفال) فحصت العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة (صعوبات تعرف الكلمة، صعوبات طلاقة تعرف الكلمة، الصعوبات المختلطة) والقلق لدى الأطفال والمراهقين والكبار،

وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيًا بين صعوبات القراءة والقلق، وارتفاع دال إحصائيًا في مستوى القلق لدي ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين.

ويفسر Thakkar et al. (2016) العلاقة بين صعوبات التعلم النوعية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) والقلق في ضوء ثلاث نظريات؛ حيث تفترض النظرية الأولى أن القلق يتطور باعتباره رد فعل ثانوي للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية، وتفترض النظرية الثانية أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية لديهم في الأصل مستويات مرتفعة من القلق، تؤدي إلى تطور مشكلات في التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، بينما تفترض النظرية الثالثة (نظرية الخلل الوظيفي الدماغي) أن صعوبات التعلم النوعية والقلق يرتبطان بعامل ثالث إما جيني أو بيولوجي، ولذلك فإن صعوبات التعلم النوعية والقلق يتزامنان معًا في الحدوث بشكل متكرر.

ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات متكررة في العمل المدرسي، مما قد يزيد من قابلية معاناتهم من انفعالات سلبية، من بينها القلق المرتبط بالمواد الأكاديمية (مثل: قلق القراءة وقلق الرياضيات) (Sainio et al., 2019). وأظهرت نتائج دراسة Carey et al. (2017) أن الذكور أكثر احتمالًا للتعرض للقلق الأكاديمي المرتفع (القلق المرتبط بالمواد الأكاديمية) من الإناث في المرحلة الابتدائية.

ويشير Piccolo et al. (2016) إلى أن الدراسات التي فحصت العوامل التي لها علاقة بمهارات القراءة، ركزت في الغالب على العوامل المعرفية، ولم تركز على العوامل الانفعالية (مثل: القلق القرائي)، على الرغم من أن النمو القرائي عملية معقدة ومتعددة الأبعاد.

ويذكر Bates (2019) أن القلق القرائي يؤثر على الأطفال والبالغين على حد سواء، ويعرفه بأنه شعور بعدم الارتياح والضيق والخوف الذي يواجه التلميذ عند القراءة. ويعرفه Kashyap & Kaur (2017) بأنه انفعال غير مريح يمر به التلميذ عند مواجهة مهمة القراءة، وهو نوع معين من الرهاب يرتبط بموقف القراءة. كما يعرفه Ramirez et al. (2019) بأنه خوف حاد أو تجنب مرتبط بالمواقف التي تتطلب قراءة المعلومات النصية. وكذلك يعرفه Sun et al., 2018 بأنه توتر وخوف يحدث عندما يقرأ التلميذ.

ويشير Bates (2019) إلى أن هناك علامات يمكن من خلالها للوالدين أو المعلم التعرف على ما إذا كان الطفل يعاني من القلق القرائي، منها: أنه غالبًا يحاول عدم المشاركة في القراءة عندما يُطلب منه ذلك، ويتضح ذلك من خلال استخدامه لكلمات مثل "أنا لا أعرف" أو "أنا لست جيدًا في هذا"، كما أنه يغضب أو ينزعج عندما يُطلب منه أن يقرأ، بالإضافة إلى أنه يحاول تبرير رفضه للقراءة باستخدام عبارات مثل "لا أستطيع القراءة بنفسي" أو "هذا مُمل".

وتناولت بعض الدراسات الأجنبية القلق بشكل عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة خاصة بالمرحلة الابتدائية، وبينت نتائجها وجود مستوى مرتفع من القلق لديهم (de Lima et al., 2020; Mammarella et al., 2016; Novita et al., 2019; Plakopiti & Bellou, 2014; Thakkar et al., 2016). كما أظهرت نتائج دراسة Novita et al. (2019) وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق العام لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصفين الثالث والرابع الابتدائي (في عينتين ألمانية وأندونيسية). أما في البيئة العربية فلم يجد الباحث – في حدود علمه– دراسات أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية سوى دراسة عبد السلام ونواني (٢٠١٦) التي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين القلق وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وعلى الرغم من وجود العديد من المقاييس والدراسات المتعلقة بالقلق القرائي في سياق اللغة الثانية، إلا أن هناك قلة في المقاييس والدراسات المتعلقة بالقلق القرائي في سياق اللغة الأولى (Piccolo et al., 2016). فقد تناولت دراسات أجنبية قليلة جدًا القلق القرائي (في سياق اللغة الأولى) لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتمثلت هذه الدراسات في: دراسة Katzir et al. (2018) التي حاولت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من العاديين، وأظهرت نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين طلاقة تعرف الكلمة والقلق القرائي، وعدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق القرائي. ودراسة Ramirez et al. (2019) التي اختبرت العلاقة الارتباطية بين تعرف الكلمة والقلق القرائي لدى عينة من تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي من

العاديين، وكشفت نتائجها عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق القرائي. وكذلك دراسة Sun et al. (2018) التي فحصت مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين بالصف الرابع الابتدائي، وبينت نتائجها وجود مستوى مرتفع من القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، ودراسة Sainio et al. (2019) التي درست مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين بالصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائجها مستوى مرتفع من القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين.

كما تناولت دراسات أجنبية قليلة العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق بشكل عام، وأظهرت نتائجها وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (García–Gómez et al., 2019) والمراهقين (Pepping et al., 2016) وطلاب الجامعة (Mayer et al., 2019) من العاديين. أما في البيئة العربية فقد تناولت بعض الدراسات علاقة اليقظة العقلية بالقلق بشكل عام (الحارثي، ٢٠١٩) وبقلق الاختبار (خشبة، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠٢٠) وبقلق المستقبل (رزق، ٢٠٢٠)، وتوصلت نتائجها إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا لليقظة العقلية بكل من القلق بشكل عام وقلق الاختبار وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة من العاديين.

كما تناولت دراسات قليلة فعالية تدريب اليقظة العقلية على القلق القرائي، فقد أظهرت نتائج دراسة Martin (2016) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في القلق القرائي لصالح القياس القبلي لدى عينة من التلاميذ العاديين بالصفوف من الثالث للسادس الابتدائي نتيجة التدريب على اليقظة العقلية. كما أظهرت نتائج دراسة Keller et al. (2019) أن التدريب القائم على اليقظة العقلية يخفض القلق المتعلق بالقراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفوف من الثاني للخامس الابتدائي.

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من وجود تأثير إيجابي لتدريب اليقظة العقلية على القراءة والقلق القرائي، وحدوث تجنب للمواقف المرتبطة بالقراءة نتيجة للقلق القرائي، إلا أن طبيعة العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة غير واضحة نظرًا لقلة الدراسات التي تناولتها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من وجود دراسات في البيئة العربية تناولت اليقظة العقلية لدى العاديين في المراحل التعليمية المختلفة (الحارثي، ٢٠١٩؛ الضبع، ٢٠١٦؛ ناجواني، ٢٠١٩؛ يونس، ٢٠١٥)، إلا أن الباحث لم يجد –في حدود علمه– سوى دراستين فقط لليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم، هما: دراسة (أحمد، ٢٠١٩) التي أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي، ودراسة (أحمد، ٢٠٢٠) التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الإعدادي، ولم تتناول أيًا منهما قياس مستوى اليقظة العقلية أو علاقة اليقظة العقلية بأي من متغيرات الدراسة الحالية.

وقد أظهرت نتائج الدراسات أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل موجب ودال إحصائيًا بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين (Caballero et al., 2019; Lu et al., 2017). كما تناولت دراسات أجنبية قليلة أثر تدريب اليقظة العقلية على مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن تدريب اليقظة العقلية يحسن طلاقة تعرف الكلمة لدى العاديين (Martin, 2016) ويحسن تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى ذوي صعوبات القراءة (Kashyap & Kaur, 2018).

وما تشير إليه نتائج هذه الدراسات من علاقة اليقظة العقلية بالأداء الأكاديمي بشكل عام (Caballero et al., 2019; Lu et al., 2017) ومن وجود آثار إيجابية لتدريب اليقظة العقلية على تحسين مهارات القراءة (تعرف الكلمة، طلاقة تعرف الكلمة) (Kashyap & Kaur, 2018; Martin, 2016)، قد يوحي بوجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية، وهذا ما سوف تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه، خاصة وأن الباحث لم يجد – في حدود علمه– دراسات أجنبية أو عربية تناولت مستوى اليقظة العقلية والعلاقة بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

ومن ناحية أخرى، لاحظ الباحث أن معظم الدراسات التي تناولت القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عامة وذوي صعوبات تعرف الكلمة خاصة ركزت عادةً على القلق بشكل عام وليس على القلق القرائي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات ارتباط سالب دال إحصائيًا بين

مهارات القراءة والقلق بشكل عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عامة وذوي صعوبات تعرف الكلمة خاصة (Grills–Taquechel et al., 2012; Novita et al., 2019; Plakopiti & Bellou, 2014)، وأظهرت كذلك مستويات مرتفعة من القلق العام لدى ذوي صعوبات القراءة عامة وذوي صعوبات تعرف الكلمة خاصة مقارنة بالعاديين (de Lima et al., 2020; Mammarella et al., 2016; Novita et al., 2019; Plakopiti & Bellou, 2014; Thakkar et al., 2016).

كذلك لاحظ الباحث أن معظم الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت القلق القرائي تناولته في سياق تعلم اللغة الثانية، مثل دراسات: Chow et al. (2017)، Petrus and Shah (2020)، Razak et al. (2019)، وليس في سياق تعلم اللغة الأولى.

أما الدراسات التي تناولت القلق القرائي في سياق تعلم اللغة الأولى فهي قليلة جدًا؛ وقد أجريت على العاديين وذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (Sainio et al., 2019; Sun et al., 2018). كما بينت نتائج بعضها وجود ارتباط دال إحصائيًا بين: تعرف الكلمة والقلق القرائي (Ramirez et al., 2019) وطلاقة تعرف الكلمة والقلق القرائي (Katzir et al., 2018) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من العاديين، ويتعارض ذلك مع ما توصلت إليه دراسة Katzir et al. (2018) من عدم جود ارتباط دال إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق القرائي. ويتضح مما سبق ندرة الدراسات الأجنبية وعدم وجود دراسات عربية – في حدود علم الباحث– تناولت مستوى القلق القرائي، وعدم وجود دراسات أجنبية أو عربية – في حدود علم الباحث– تناولت العلاقة بين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي (في سياق تعلم اللغة الأولى) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. وهذا ما سوف تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه أيضًا.

وعلى الرغم من وجود دراسات أجنبية أو عربية تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق، فقد لاحظ الباحث تركيزها على القلق بشكل عام (García–Gómez et al., 2016; Mayer et al., 2019; Pepping et al., 2019) أو قلق الاختبار (خشبة، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠٢٠) أو قلق المستقبل (رزق، ٢٠٢٠) ولكنها لم تتناول القلق القرائي،

وقد أظهرت نتائجها ارتباط اليقظة العقلية سلبيًا وبشكل دال إحصائيًا بالقلق العام وقلق الاختبار وقلق المستقبل، وجميعها أجريت على العاديين.

وما أظهرته هذه النتائج من ارتباط اليقظة العقلية سلبيًا بالقلق العام وقلق الاختبار وقلق المستقبل لدى العاديين، وما أظهرته نتائج دراسة Keller et al. (2019) من أن التدريب القائم على اليقظة العقلية يخفض القلق المتعلق بالقراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفوف من الثاني للخامس الابتدائي. قد يوحي بوجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والقلق القرائي، وهذا ما سوف تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه أيضًا، خاصة وأن الباحث الحالي لم يجد – في حدود علمه– دراسات أجنبية أو عربية تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

وبناءً على ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية؟

٢– ما مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية؟

٣– ما طبيعة علاقة اليقظة العقلية بكل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية؟

٤– ما طبيعة العلاقة بين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية؟

٥– ما طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١– مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٢– مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٣– طبيعة علاقة اليقظة العقلية بكل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٤– طبيعة العلاقة بين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٥– طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١– أهمية اليقظة العقلية في المجال التعليمي، فقد أشارت الدراسات في السنوات الأخيرة أن اليقظة العقلية يمكن أن تؤثر على التغيير الإيجابي في الأداء المدرسي لدى التلميذ (Lu et al.,2017).

٢– إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن متغيرات اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف الكلمة.

٣– أهمية البحث في مجال صعوبات تعرف الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نظراً لتأثيرها سلبًا على الأداء في معظم المواد الأخرى، مما يُعرِّض التلميذ للفشل في الدراسة. والتعرف المبكر نسبياً على العوامل التي يُمْكن أن تسهم في حدوث صعوبات تعرف الكلمة، يُمَكِّن من التدخل المبكر للحد من هذه الصعوبات والحد من تأثيرها على الأداء المدرسي.

٤– ندرة الدراسات الأجنبية وعدم وجود دراسات عربية – في حدود علم الباحث – تناولت العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

١– تقديم ثلاث أدوات جديدة من إعداد الباحث، هي: مقياس اليقظة العقلية للأطفال، مقياس القلق القرائي للأطفال (في سياق اللغة الأولى)، واختبار تعرف الكلمة للصف الرابع الابتدائي. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لكل منها. ويمكن الاستفادة من هذه الأدوات من قِبَل العاملين في المجال، وكذلك في الدراسات المستقبلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.

٢– أنه في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة من نتائج يُمكن تصميم برامج تدريبية قائمة على اليقظة العقلية، والتي يُمكن أن تسهم في تحسين تعرف وطلاقة تعرف الكلمة وخفض القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة، مما ينعكس إيجابيًا على أداء هؤلاء التلاميذ.

مصطلحات الدراسة:

اليقظة العقلية Mindfulness:

يمكن تعريفها بأنها استحضار الوعي إلى الخبرة الحالية من خلال التنظيم الذاتي للانتباه، دون إصدار أحكام تقييمية عليها وتقبلها كما هي. وتتحدد اليقظة العقلية – إجرائيًا– في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية.

القلق القرائي Reading Anxiety:

يمكن تعريفه بأنه رد فعل انفعالي سلبي يتصف بالعصبية والخوف والانزعاج تجاه عملية القراءة، ويؤدي إلى تجنب المواقف المتعلقة بالقراءة. ويتحدد القلق القرائي– إجرائيًا– في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس القلق القرائي المستخدم في الدراسة الحالية.

تعرف الكلمة Word Recognition:

يمكن تعريفه بأنه قدرة التلميذ على تحويل رموز الكلمات المكتوبة إلى الأصوات المنطوقة المقابلة لها بدقة ودون جهد. ويتحدد –إجرائيًا– في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على قراءته الجهرية الصحيحة للكلمات في اختبار تعرف الكلمة.

طلاقة تعرف الكلمة Word Recognition Fluency:

يمكن تعريفها بأنها قدرة التلميذ على قراءة الكلمات جهريًا بدقة وبأقصى سرعة ممكنة. وتتحدد – إجرائيًا – في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على قراءته الجهرية الصحيحة للكلمات في اختبار تعرف الكلمة بأقصى سرعة ممكنة خلال دقيقة.

صعوبات تعرف الكلمة Word Recognition Disabilities:

يمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة –إجرائيًا– بأنهم تلاميذ المرحلة الابتدائية المسجَّلين ببرنامج صعوبات التعلم، ومشخَّصين رسميًا بأن لديهم صعوبات قراءة، ويحصلون على درجة أقل بنصف انحراف معياري من متوسط درجات التلاميذ على اختبار تعرف الكلمة.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية موضوعيًا في العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية (ن= ٦٨)، ومكانيًا بالمدارس التي يوجد بها برنامج صعوبات تعلم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم عسير، وزمانياً بالعام الدراسي ٢٠١٩– ٢٠٢٠م. كما تحددت نتائج الدراسة أيضاً بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

فروض الدراسة:

في ضوء ما تم استعراضه سابقاً، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٢– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٣– لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٤– لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

٥– لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي من أجل التعرف على مستوى اليقظة العقلية والقلق القرائي، ووصف طبيعة العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ غرف المصادر من ذوي صعوبات تعلم القراءة – بنين فقط – بالصفوف من الثاني حتى الرابع الابتدائي، المسَجَّلين ببرنامج صعوبات التعلم، والمُشَخَّصين رسميًا بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في القراءة بالمدارس التابعة لإدارة تعليم عسير في العام الدراسي ٢٠١٩–٢٠٢٠م.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٨) تلميذًا بالصفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي (١٦ بالصف الثاني، ١٦ بالصف الثالث، ١٦ بالصف الرابع)، بمتوسط عمري (٨.٥٨) سنة، وانحراف معياري (٠.٨٠). أما عينة الدراسة النهائية فتكونت من (٦٨) تلميذًا بالصفوف الثاني والثالث والرابع الابتدائي (٢٥ بالصف الثاني، ٢٣ بالصف الثالث، ٢٠ بالصف الرابع)، بمتوسط عمري (٨.٦٠) سنة، وانحراف معياري (٠.٨٣). وتم اختيار عينة الدراسة وفقاً لما يلي:

١– أن يكون التلميذ مُشَخَّصًا رسميًا بأنه يعاني من صعوبات تعلم في القراءة، ومُسَجَّلًا في برنامج صعوبات التعلم في إحدى المدارس التي يوجد بها البرنامج.

٢– أن يكون التلميذ المُسَجَّل ببرنامج صعوبات التعلم ليس لديه صعوبات تعلم في الإملاء أو الرياضيات.

٣– أن يحصل التلميذ على درجة أقل بنصف انحراف معياري من متوسط درجات التلاميذ على اختبار تعرف الكلمة.

٤– التحقق من خلال السجلات المدرسية من أن صعوبات تعرف الكلمة لدى التلميذ لا ترجع إلى: انخفاض في الذكاء عن المتوسط أو إعاقة حسية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو نقص فرص التعليم أو حرمان اقتصادي أو ثقافي.

رابعاً: أدوات الدراسة:

اختبارات تعرف الكلمة Word Recognition Tests:

تُستخدم هذه الاختبارات لقياس تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وتشخيص صعوبات تعرف الكلمة. وتتضمن ثلاثة اختبارات، هي: اختبار تعرف الكلمة للصف الثاني الابتدائي واختبار تعرف الكلمة للصف الثالث الابتدائي (إعداد: حسين، تحت النشر) واختبار تعرف الكلمة للصف الرابع الابتدائي (إعداد: الباحث الحالي، ملحق١)، ويتضمن كل اختبار (٤٨) كلمة مفردة أو منفصلة (٣٢ كلمة حقيقية، ١٦ كلمة عديمة المعنى)، وتم اختيار الكلمات الحقيقية في اختبارات تعرف الكلمة من كُتب لغتي، وتتباين الكلمات الحقيقية في الصعوبة من حيث: الطول (قصيرة، طويلة؛ حيث تعتبر الكلمة طويلة إذا زادت عن مقطعين)، ومن حيث التكرار (مرتفع، منخفض؛ حيث تم تحديد تكرار الكلمة مرتفع أم منخفض من خلال تقييم ما إذا كانت الكلمة تَرِد بشكل متكرر في الكتاب المدرسي أم لا من قِبل ٥ معلمين، وبنسبة اتفاق ٨٠ ٪ فأكثر). كما تتباين الكلمات عديمة المعنى Non–Word في الصعوبة.

وتتضمن الكلمات (الحقيقية، عديمة المعنى) لكل اختبار مهارات اللغة العربية التالية: المد القصير والطويل والسكون، اللام الشمسية والقمرية والتضعيف (التشديد)، التاء المفتوحة والمربوطة والهاء، والتنوين بأنواعه المختلفة. وجميع الكلمات المقدمة للتلاميذ في الاختبارات كانت مشكولة.

ويتم قياس تعرف الكلمة من خلال طلب الفاحص من التلميذ أن يقرأ الكلمات (الحقيقية، عديمة المعنى) جهريًا، وتُعطى للتلميذ درجة واحدة عن كل كلمة يقرأها بشكل صحيح دون التقيد بزمن، وبذلك تتراوح درجة التلميذ بين (٠ – ٤٨) في كل اختبار. ويُوقف الفاحص الاختبار إذا أخطأ التلميذ في خمس كلمات متتالية. ويُعتبر التلميذ لديه صعوبة في تعرف الكلمة إذا حصل على درجة أقل بنصف انحراف معياري من متوسط درجات التلاميذ على اختبار تعرف الكلمة (م– ٠.٥ ع).

أما قياس طلاقة تعرف الكلمة فيتم من خلال إعطاء التلميذ درجة واحدة عن كل كلمة (حقيقية، عديمة المعنى) يقرأها بشكل صحيح خلال دقيقة واحدة (٦٠ ثانية) من بدء القراءة. ولا تُعطى درجة للتلميذ على قراءته للكلمة عند قيامه بإبـدال بعض حروفها أو حـذف حروف منها أو إضـافة حروف إليها أو قراءتها بطريقة معكوسة.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبارات تعرف الكلمة على النحو التالي:

تم عرض اختبارات تعرف الكلمة على (٧) من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسي والتربية الخاصة ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية و(٥) من معلمي اللغة العربية، للتأكد من مدى تمثيل الاختبار لما يقيسه وملاءمة مفرداته للتلاميذ، وتعديل ما يرونه مناسبًا، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قِبل المحكمين، وباستخدام معادلة "لاوش Lawshe" (Miller et al., 2011) تراوحت نسبة صدق المحتوى "معامل اتفاق المحكمين" لمفردات كل اختبار بين (٨٣.٣٣–١٠٠ ٪)، حيث إن الحد الأدنى لقبول المفردة وفقًا لقيم "لاوش" لتقديرات صدق المحتوى هو (٠.٦٢) في حالة (١٢) محكمًا أو خبيرًا (Miller et al., 2011). وتم كذلك حساب صدق اختبارات تعرف الكلمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في اختبارات تعرف الكلمة للصفوف الثاني والثالث والرابع (تعرف وطلاقة تعرف الكلمة للصف الثاني، تعرف وطلاقة تعرف الكلمة للصف الثالث، تعرف وطلاقة تعرف الكلمة للصف الرابع) ودرجاتهم في مادة لغتي في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٩ – ٢٠٢٠م) كمحك، فكانت معاملات الارتباط (٠.٨٢٤، ٠.٧٧١، ٠.٨٠٣، ٠.٧٤٢، ٠.٧٨٣، ٠.٧٣٩) على الترتيب، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي لاختبارات تعرف الكلمة للصفوف الثاني والثالث والرابع، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات تعرف الكلمة في كل مهارة من مهارات اللغة العربية التي يتضمنها كل اختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المهارة، ويتضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (١)
معاملات الارتباط بين درجات تعرف الكلمة في كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه

المهارة	اختبار تعرف الكلمة للصف الثاني	اختبار تعرف الكلمة للصف الثالث	اختبار تعرف الكلمة للصف الرابع
المد القصير والطويل والسكون	**٠.٧٥٧	**٠.٧٩٤	**٠.٧٢٩
اللام الشمسية والقمرية والتضعيف	**٠.٧٣٢	**٠.٦٧٧	**٠.٦٤٩
التاء المفتوحة والمربوطة والهاء	**٠.٦٥٢	**٠.٦٦١	**٠.٦٨٦
التنوين	**٠.٧٣٥	**٠.٨١٢	**٠.٦٩٣

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي لاختبارات تعرف الكلمة للصفوف الثاني والثالث والرابع.

وتم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه بعد أسبوعين تقريبًا من تطبيقه الأول، فكانت معاملات الثبات (الارتباط) هي (٠.٩١١، ٠.٠.٨٤٤، ٠.٨٧٦، ٠.٨٢٣، ٠.٨٨١، ٠.٨٦٣) لـــ (تعرف وطلاقة تعرف الكلمة للصف الثاني، تعرف وطلاقة تعرف الكلمة للصف الثالث، تعرف وطلاقة تعرف الكلمة للصف الرابع) على الترتيب، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). ويتضح مما سبق تمتع اختبارات تعرف الكلمة بالصدق والثبات.

مقياس اليقظة العقلية للأطفال The Mindfulness Scale for Children:

تم إعداد هذا المقياس لقياس اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الاطلاع على الأدبيات المتعلقة باليقظة العقلية والاطلاع على مقياس اليقظة العقلية لدى الطفل والمراهق (Greco et al., 2011)، ومقياس وعي الانتباه اليقظ للأطفال (Lawlor et al., 2014)، وكذلك الاطلاع على دراسات García–Gómez et al. (2019)، García–Rubio et al. (2019)، Guerra et al. (2019)، Pallozzi et al. (2017).

ويتكون مقياس اليقظة العقلية للأطفال (إعداد: الباحث– ملحق ٢) من (١٠) مفردات تصف اليقظة العقلية لدى التلميذ، تم صياغتها بحيث تلائم التلاميذ في هذا العمر. ويتم

قياس اليقظة العقلية من خلال التقرير الذاتي بواسطة التلميذ، ونظرًا لوجود صعوبات في تعرف الكلمة لدى التلاميذ عينة الدراسة، فإن الفاحص يقوم بقراءة المفردات للتلميذ أثناء نظر التلميذ إلى كل مفردة، ويطلب من التلميذ الاستجابة في كل مفردة باستخدام مقياس ليكرت خماسي يتراوح بين (غير صحيح أبدًا، صحيح دائمًا) وتُقدر بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وبذلك تكون أقصى درجة (٥٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع اليقظة العقلية لدى التلميذ.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٨) من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي، وذلك للحكم على مدى تمثيل مفردات المقياس لما يقيسه، ومدى ملاءمته لعمر التلاميذ، وتعديل ما يرونه مناسبًا، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين. وباستخدام معادلة "لاوش Lawshe" (Miller et al., 2011) تراوحت نسبة صدق المحتوى "معامل اتفاق المحكمين" لمفردات المقياس بين (٨٥.٧١–١٠٠ ٪)، حيث إن الحد الأدنى لقبول المفردة وفقًا لقيم "لاوش" لتقديرات صدق المحتوى هو (٠.٧٥) في حالة (٨) محكمين أو خبراء (Miller et al., 2011). ونظرًا لوجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (Caballero et al., 2019; Lu et al., 2017)، فقد تم حساب الصدق بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم التحصيلية في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٩ – ٢٠٢٠م) كمحك، وبلغ معامل الارتباط (٠.٥٦٧) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على كل مفردة من مفردات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة، ويتضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مقياس اليقظة العقلية والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٣٠	٦	**٠.٥٧٤
٢	**٠.٦٩٧	٧	**٠.٧٥٠
٣	**٠.٥٤٥	٨	**٠.٦٣٨
٤	**٠.٥٧٦	٩	**٠.٧٢٤
٥	**٠.٥٣٧	١٠	**٠.٦٨٥

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية.

ثم تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس، وتم التحقق في البداية من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي من خلال: قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين (KMO) التي بلغت (٠.٧٧٤ > ٠.٥٠) مما يدل على كفاية أو مناسبة حجم العينة للتحليل العاملي، وقيمة محدد مصفوفة الارتباط التي بلغت (٠.٠١٤) وهي > (٠.٠٠٠٠٠١)، وقيمة اختبار بارتليت التي بلغت (١٨١.٤٣١) وهي دالة عند (٠.٠١)، مما يدل على أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة الوحدة. وهذه القيم تشير إلى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس"، واعتُبر التشبع على أحد العوامل ملائمًا إذا بلغ (٠.٣) فأكثر وفقًا لمحك "جيلفورد"، ويوضح جدول (٢) مصفوفة العوامل وتشبعات المفردات بالعوامل وقيم الجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل.

جدول (٢)
مصفوفة العوامل لمفردات مقياس اليقظة العقلية بعد التدوير المتعامد والجذور الكامنة ونسب التباين للعوامل المستخلصة

المفردات	تشبعات المفردات على العوامل	
	١	٢
٢	٠.٧٩٥	
٧	٠.٧٢٢	٠.٣٦٩
١	٠.٧١٢	٠.٣٣٢
٦	٠.٧٠٢	
٩	٠.٦٧٢	٠.٣٦٧
٤	٠.٦٦٦	
٣		٠.٧٩٩
٥		٠.٧٤٣
٨		٠.٧٢٠
١٠	٠.٣٨٤	٠.٥٩٢
الجذر الكامن	٤.٢٦٧	١.٤٥٦
نسبة التباين	٤٢.٦٦٨	١٤.٥٦٥
نسبة التباين التجميعية	٤٢.٦٦٨	٥٧.٢٣٣

ويتضح من جدول (٢) أن التحليل العاملي لمقياس اليقظة العقلية أسفر عن استخلاص عاملين، فسرا ما نسبته (٥٧.٢٣٣) من التباين الكلي.

العامل الأول: بلغ جذره الكامن (٤.٢٦٧) وفسر ما نسبته (٤٢.٦٦٨) من التباين الكلي، وتشبعت به (٦) مفردات، وتدور هذه المفردات حول تركيز التلميذ أثناء فعل الأشياء والأنشطة ووعيه بها، ولذا يقترح الباحث تسمية هذا العامل بـ " الانتباه والوعي بالخبرة الحالية".

العامل الثاني: بلغ جذره الكامن (١.٤٥٦) وفسر ما نسبته (١٤.٥٦٥) من التباين الكلي، وتشبعت به (٤) مفردات، وتدور هذه المفردات حول إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر وتقبلها، ولذا يقترح الباحث تسمية هذا العامل بـ " عدم الحكم على الخبرات".

وتم حساب الثبات لمقياس اليقظة العقلية باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤٩)، وهو معامل ثبات جيد. ويتضح مما سبق تمتع مقياس اليقظة العقلية بالصدق والثبات.

مقياس القلق القرائي للأطفال The Reading Anxiety Scale for Children:

تم إعداد هذا المقياس لقياس القلق القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الاطلاع على دراسات Katzir et al. (2018)، Ramirez et al. (2019)، Sainio et al. (2019) ، ويتكون مقياس القلق القرائي (إعداد الباحث – ملحق٣) من (٨) مفردات تتعلق بما يشعر به الفرد نحو القراءة؛ حيث تمثل كل مفردة منها موقفاً يمكن أن يُسبب درجة من القلق أو التوتر أو العصبية نحو خبرات أو ممارسات القراءة المتعلقة بأنشطة الفصل، ويتم قياس القلق القرائي من خلال التقرير الذاتي بواسطة التلميذ، وتم صياغة المفردات بحيث تلائم التلاميذ في هذا العمر.

ونظرًا لوجود صعوبات في تعرف الكلمة لدى تلاميذ عينة الدراسة، فإن الفاحص يقوم بقراءة المفردات للتلميذ أثناء نظر التلميذ إلى كل مفردة، ويطلب من التلميذ الاستجابة في كل مفردة باستخدام مقياس ليكرت خماسي من خمسة وجوه، ويشير Ramirez et al. (2019) إلى أن الوجوه تُعد طريقة شائعة لاستخراج الإجابات من الأطفال، تم استخدامها في الدراسات السابقة المتعلقة بالقلق المرتبط بمجال معين.

وتمثل هذه الوجوه تعبيرات وجهية مختلفة، يختار منها التلميذ الوجه الملائم الذي يعبر عن شعوره تجاه كل مفردة، وتعني هذه الوجوه الخمسة على الترتيب: (عصبي كثيرًا جدًا، عصبي كثيرًا، عصبي قليلًا، عصبي قليلًا جدًا، لست عصبي). كما يتضح بالشكل التالي.

شكل (١)
المقياس الليكرتي خماسي الوجوه

٥	٤	٣	٢	١
عصبي كثيرًا جدًا	عصبي كثيرًا	عصبي قليلًا	عصبي قليلًا جدًا	لست عصبي

وتُقدر الوجوه الخمسة بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون أقصى درجة (٤٠)، وتشير الدرجة المرتفعة على مقياس القلق القرائي إلى ارتفاع القلق القرائي لدى التلميذ

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القلق القرائي على النحو التالي:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٨) من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي، وذلك للحكم على مدى تمثيل المفردات للقلق القرائي، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لمفردات المقياس وملاءمتها لعمر التلاميذ، وتعديل ما يرونه مناسباً، وتم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين. وباستخدام معادلة "لاوش Lawshe" (Miller et al., 2011) تراوحت نسبة صدق المحتوى "معامل اتفاق المحكمين" لمفردات المقياس بين (٨٥.٧١–١٠٠ ٪).

ثم تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس، وتم التحقق في البداية من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي من خلال: قيمة اختبار كايزر–ماير–أولكين (KMO) التي بلغت (٠.٨٤١ > ٠.٥٠) مما يدل على كفاية أو مناسبة حجم العينة للتحليل العاملي، وقيمة محدد مصفوفة الارتباط التي بلغت (٠.٠٢٨) وهي > (٠.٠٠٠٠١)، وقيمة اختبار بارتليت التي بلغت (١٥٥.٣٧٥) وهي دالة عند (٠.٠١)، مما يدل على أن مصفوفة الارتباط ليست مصفوفة الوحدة. وهذه القيم تشير إلى مناسبة أو ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس"، واعتُبر التشبع على أحد العوامل ملائمًا إذا بلغ (٠.٣) فأكثر وفقًا لمحك "جيلفورد"، ويوضح جدول (٤) مصفوفة العوامل وتشبعات المفردات بالعامل وقيمة الجذر الكامن ونسبة التباين للعامل.

جدول (٤)
مصفوفة العوامل لمفردات مقياس القلق القرائي بعد التدوير المتعامد والجذر الكامن ونسبة التباين للعامل المستخلص

المفردات	تشبعات المفردات على العامل
٢	٠.٧٧٦
٦	٠.٧٤٧
٣	٠.٧٤٦
٥	٠.٧٤٢
٨	٠.٧٤٠
١	٠.٧٢٧
٤	٠.٦٩٤
٧	٠.٦٦٠
الجذر الكامن	٤.٢٦١
نسبة التباين	٥٣.٢٥٧
نسبة التباين التجميعية	٥٣.٢٥٧

ويتضح من جدول (٤) أن التحليل العاملي لمقياس القلق القرائي أسفر عن عامل واحد، جذره الكامن (٤.٢٦١) وفسر ما نسبته (٥٣.٢٥٧) من التباين الكلي، وهذا العامل العام تشبعت به جميع المفردات، ويمكن تسميته بـ " القلق القرائي".

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة، ويتضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (٥)
معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مقياس القلق القرائي والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧١٠ **	٥	٠.٧٣٣ **
٢	٠.٥٥٢ **	٦	٠.٧٤٣ **
٣	٠.٦٢٧ **	٧	٠.٦٤٦ **
٤	٠.٦٠٥ **	٨	٠.٥٣٢ **

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وبلغ معامل الثبات لمقياس القلق القرائي (٠.٨٧٠)، وهو معامل ثبات جيد. ويتضح مما سبق تمتع مقياس القلق القرائي بالصدق والثبات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة على مقياس اليقظة العقلية، وكذلك حساب المتوسط الفرضي لنفس المقياس من خلال: جمع بدائل الاستجابة الخمسة على المقياس (٥+٤+٣+٢+١=١٥)، ثم حساب متوسط البدائل من خلال قسمة مجموعها على عددها (١٥÷٥=٣)، ثم ضرب متوسط البدائل × عدد مفردات المقياس لنحصل على المتوسط الفرضي للدرجة الكلية على المقياس (٣×١٠=٣٠). وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One–Sample T Test للتحقق من دلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي على مقياس اليقظة العقلية، ويتضح ذلك من نتائج الجدول التالي.

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة (ن=٦٨)

المتغير	عدد العبارات	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة "ت"	المستوى
اليقظة العقلية	١٠	٢٧.٢١	٥.٨٧	٣٠	٦٧	-٣.٩٣**	منخفض

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من نتائج جدول (٦) أن قيمة "ت" دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس اليقظة العقلية لصالح المتوسط الفرضي، وهذا يعني انخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة. وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل

الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة على مقياس القلق القرائي، وكذلك حساب المتوسط الفرضي لنفس المقياس من خلال: جمع بدائل الاستجابة الخمسة على المقياس (٥+٤+٣+٢+١=١٥)، ثم حساب متوسط البدائل من خلال قسمة مجموعها على عددها (١٥÷٥=٣)، ثم ضرب متوسط البدائل × عدد مفردات المقياس لنحصل على المتوسط الفرضي للدرجة الكلية على المقياس (٣×٨=٢٤). وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One–Sample T Test للتحقق من دلالة الفروق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي على مقياس القلق القرائي، ويتضح ذلك من نتائج الجدول التالي.

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة (ن=٦٨)

المتغير	عدد العبارات	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة "ت"	المستوى
القلق القرائي	٨	٢٦.٣٥	٧.٥٨	٢٤	٦٧	٢.٥٦٠*	مرتفع

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من نتائج جدول (٧) أن قيمة "ت" دالة عند (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس القلق القرائي لصالح متوسط درجات العينة التجريبي، وهذا يعني ارتفاع مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة. وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات العينة التجريبي

والمتوسط الفرضي على مقياس القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة على مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم في تعرف وطلاقة تعرف الكلمة، كما يتضح من نتائج الجدول التالي.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية

المتغيرات	١	٢	٣	٤
١. اليقظة العقلية	١			
٢. تعرف الكلمة	٠.٦٩٣**	١		
٣. طلاقة تعرف الكلمة	٠.٧١٠**	٠.٨٧٣**	١	
٤. القلق القرائي	-٠.٥٩٢**	-٠.٥٨٧**	-٠.٦٢٧**	١

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من نتائج جدول (٨) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين اليقظة العقلية وتعرف الكلمة عند مستوى (٠.٠١) وبين اليقظة العقلية وطلاقة تعرف الكلمة عند مستوى (٠.٠١) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة. وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في تعرف وطلاقة تعرف الكلمة ودرجاتهم على مقياس القلق القرائي، كما في جدول (٨).

ويتضح من نتائج جدول (٨) وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين تعرف الكلمة والقلق القرائي عند مستوى (٠.٠١) وبين طلاقة تعرف الكلمة والقلق القرائي عند مستوى (٠.٠١) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة. وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة على مقياس اليقظة العقلية ودرجاتهم على مقياس القلق القرائي، كما في جدول (٨).

ويتضح من نتائج جدول (٨) وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين اليقظة العقلية والقلق القرائي عند مستوى (٠.٠١) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة. وعليه تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية".

تفسير نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج الفرض الأول (جدول ٦) انخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.

ويمكن تفسير انخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بأنه نتيجة لوجود قصور في التنظيم الذاتي للانتباه، يتضمن قصور في كل من: الانتباه المستمر (الذي يحافظ على الوعي بالخبرة الحالية) وتحويل الانتباه (الذي يجذب الانتباه مرة أخرى إلى اللحظة الحالية عندما يشرد العقل) وكف المعالجة الموسعة (الذي يعمل على تجنب اجترار الأفكار أو المشاعر التي تقع خارج اللحظة الحالية)، ويؤيد ذلك ما أظهرته نتائج دراسة Gokula et al. (2019) من أن التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية لديهم قصور في الانتباه البصري (الانتباه المستمر وتحويل الانتباه والكف)، وأيضًا ما توصلت إليه نتائج دراسة Wang and Yang (2020) من أن التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالصفوف من الثالث للسادس الابتدائي لديهم قصور في الانتباه الانتقائي وتحويل الانتباه، وكذلك ما بينته نتائج دراسة de Lima et al. (2013) من وجود قصور في الانتباه المستمر وتحويل الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية (٧–١١ سنة).

حيث إن التنظيم الذاتي للانتباه (بما يتضمنه من انتباه مستمر وتحويل انتباه وكف المعالجة الموسعة) هو مكون اليقظة العقلية الذي يجعل التلميذ محتفظًا بانتباهه المستمر والمُركَّز لكل ما يظهر في مجال الخبرة التي يمر بها التلميذ (Ward & Vicary, 2020)، ولذلك فإن القصور في التنظيم الذاتي للانتباه يجعل التلاميذ غير قادرين على الحفاظ على الوعي بالخبرة الحالية التي يمرون بها، وغير قادرين على جذب الانتباه مرة أخرى إلى اللحظة الحالية عندما يشرد العقل، وغير قادرين كذلك على تجنب اجترار الأفكار التي تقع خارج اللحظة الحالية، مما يؤدي إلى انخفاض اليقظة العقلية لديهم.

ويتضح من نتائج الفرض الثاني (جدول ٧) ارتفاع مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج الدراسات من وجود مستوى مرتفع من القلق بشكل عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عامة وذوي صعوبات تعرف الكلمة خاصة

بالمرحلة الابتدائية (de Lima et al., 2020; Mammarella et al., 2016; Novita et al., 2019; Plakopiti & Bellou, 2014; Thakkar et al., 2016).

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما أظهرته نتائج دراستي Sainio et al. (2019)، Sun et al. (2018) من وجود مستوى مرتفع من القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة Mammarella et al. (2016) من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القلق الدراسي (القلق المتعلق بالتحصيل الأكاديمي) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية (٨–١١ سنة). وربما يرجع ذلك إلى أن هذه الدراسة تناولت القلق الدراسي بشكل عام وليس القلق المتعلق بالقراءة فقط.

ويمكن تفسير ارتفاع القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في ضوء ما يشير إليه Blicher et al. (2017) من أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ليس لديهم القدرة على مواكبة أقرانهم في النمو القرائي، ويعانون في كثير من الأحيان في دراستهم، وهذا يجعلهم عرضة للفشل المتكرر، ويؤدي إلى انفعالات سلبية أكثر نحو القراءة، وبالتالي يرتفع القلق القرائي لديهم. ويتفق ذلك مع تفسير Novita et al. (2019) للقلق المرتفع لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بأنه نتيجة مباشرة لانخفاض القدرة على القراءة، مما يعضد الدور الهام للقدرة على القراءة في تطور أو نمو القلق. ولذلك، فإن التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة سيكون لديهم احتمالية أكبر لارتفاع القلق بشكل عام (ولا يقتصر فقط على الإطار المدرسي أو الأكاديمي).

ويمكن كذلك تفسير ارتفاع القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في ضوء ما كشفت عنه نتائج دراسة Haft et al. (2019) من أن هناك تجنبًا كبيرًا للمثيرات المرتبطة بالقراءة (أي تحيزًا انتباهيًا بعيدًا عن الكلمات المرتبطة بالقراءة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين. وفسر Haft et al. ذلك بأن هناك حساسية أكبر تحيط بقراءة الكلمات لدي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، مما يشير إلى إدراكهم لوجود تهديد، نظرًا لأن القراءة هي مصدر الصعوبة والصراع الانفعالي لديهم. وهذا يشير إلى أن المحتوى المرتبط بالقراءة قد يكون تهديدًا أكثر وضوحًا للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين.

ويمكن أيضًا تفسير ارتفاع القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة Davis et al. (2018) من وجود ميكانيزم بيولوجي عصبي مشترك يكمن وراء تزامن صعوبات القراءة والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويتضح من نتائج الفرض الثالث (جدول ٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وتعرف الكلمة (عند مستوى ٠.٠١) وبين اليقظة العقلية وطلاقة تعرف الكلمة (عند مستوى ٠.٠١) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج دراستي Caballero et al. (2019)، Lu et al. (2017) من وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث من خلال أن التنظيم الذاتي للانتباه كمكون أساسي لليقظة العقلية (بما يتضمنه من انتباه مستمر وتحويل انتباه) له دور مهم في مهارات القراءة (Barnes et al., 2020; Ginestet et al., 2019; Ward & Vicary, 2020; West et al., 2020)، وقد اتضح من نتائج الدراسات وجود قصور في التنظيم الذاتي للانتباه (الانتباه المستمر وتحويل الانتباه وكف المعالجة الموسعة) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة (Gokula et al., 2019; Wang & Yang, 2020). ويؤيد ذلك ما أظهرته نتيجة الفرض الأول (جدول ٦) من وجود انخفاض في مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. ونظرًا لذلك فإن العلاقة الارتباطية الموجبة الدالة إحصائيًا لليقظة العقلية بكل من تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الدراسة الحالية، يمكن تفسيرها بأن انخفاض أو قصور اليقظة العقلية (نتيجة انخفاض أو قصور التنظيم الذاتي للانتباه) لدى هؤلاء التلاميذ يجعلهم غير قادرين على الانتباه المستمر أو الحفاظ على الوعي أثناء تعلم تعرف الكلمة، وغير قادرين على جذب الانتباه مرة أخرى إلى تعلم تعرف الكلمة عندما يشرد العقل، وغير قادرين كذلك على تجنب اجترار الأفكار التي تقع خارج اللحظة الحالية (أي عدم القدرة على تجنب الأفكار التي ليس لها علاقة بتعلم تعرف الكلمة)، وهذا

يؤثر سلبًا على تعلمهم لتعرف الكلمات ويؤدي إلى صعوبة في تعرف الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ، والتي بدورها تؤثر سلبًا كذلك على طلاقة تعرف الكلمة لديهم.

ويؤيد ذلك ما يشير إليه Rezaei and Jeddi (2020) من أن التيقظ كمكون مؤثر يتضمن الانتباه، وأن تركيز الانتباه أثناء قراءة الكلمات يكون ضروريًا للأداء الناجح، فالتلميذ الذي لديه مستوى مرتفع من التيقظ يكون واعيًا ومتأهبًا ومنتبهًا، مما يؤدي إلى الأداء الجيد في مهام القراءة، فَكَوْن التلميذ متيقظًا أثناء القراءة يجعله يفحص كل مقطع وحرف وكلمة، ومن ثم يصل إلى الاستجابة المناسبة، فالتركيز يكون ضروريًا للأداء الناجح، بخلاف التلميذ الذي لديه مستوى منخفض من التيقظ فتكون قدرته على القراءة ضعيفة نتيجة لعدم التركيز والتيقظ أثناء القراءة.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث أيضًا في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات من وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والشرود العقلي، فالأفراد منخفضي اليقظة العقلية يكون لديهم شرود عقلي مرتفع (Deng et al., 2014; Ju & Lien, 2018; Seli et al., 2015). ونظرًا لأن الشرود العقلي يرتبط سلبيًا بالتعلم والقراءة (Franklin et al., 2016; Soemer & Schiefele, 2019)، فإن ارتفاع الشرود الذهني يؤدي إلى انخفاض القدرة على التعلم والقراءة. ولذلك فإن العلاقة الارتباطية الموجبة الدالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وبين تعرف الكلمة وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الدراسة الحالية، ترجع إلى أن انخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى هؤلاء التلاميذ يؤدي إلى ارتفاع الشرود العقلي لديهم أثناء تعلم تعرف الكلمات، وبالتالي انخفاض قدرتهم على تعلم تعرف الكلمة، مما يؤدي إلى صعوبة في تعرف الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ، والذي بدوره يؤثر سلبًا كذلك على طلاقة تعرف الكلمة لديهم.

ويؤيد ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة Lim et al. (2018) من أن المخ اليقظ عقليًا لدى مرتفعي اليقظة العقلية يتحول في كثير من الأحيان إلى حالة الاستعداد للمهمة، ويقضي المزيد من الوقت في هذه الحالة بشكل عام، ويكمن وراء ذلك المرونة والدرجة الأكبر من الوعي لدى الأفراد ذوي اليقظة العقلية المرتفعة، بخلاف منخفضي اليقظة العقلية الذين يكونون غير مستعدين للمهمة، ويقضون معظم الوقت في حالة خمول وشرود، ويكمن وراء ذلك الدرجة الأقل من الوعي لدى الأفراد ذوي اليقظة العقلية المنخفضة.

ويتضح من نتائج الفرض الرابع (جدول ٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق القرائي عند مستوى (٠.٠١) وبين طلاقة تعرف الكلمة والقلق القرائي عند مستوى (٠.٠١) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج الدراسات من وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين أداء القراءة (التعرف، الطلاقة) والقلق العام لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عامة وذوي صعوبات تعرف الكلمة خاصة بالمرحلة الابتدائية (Carey et al., 2017; Grills–Taquechel et al., 2012; Novita et al., 2019).

كما تتفق هذه النتائج أيضًا مع ما بينته نتائج الدراسات من وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق القرائي (Ramirez et al., 2019) وطلاقة تعرف الكلمة والقلق القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (Katzir et al., 2018; Ramirez et al., 2019). ويتعارض ذلك مع بينته نتائج دراسة Katzir et al. (2018) من عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين تعرف الكلمة والقلق القرائي.

<u>ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع كما يلي:</u>

يمكن تفسيرها في ضوء ما يشير إليه Ramirez et al. (2019) من أن التلاميذ في مراحل النمو المختلفة قد يشعرون بالقلق خلال المواقف المختلفة ذات الصلة بالقراءة، وخاصة المواقف التي تركز على تقييم القراءة لدى التلميذ في وجود الأقران والمعلمين، فعادة ما يتضمن تعليم القراءة المبكر في المرحلة الابتدائية قيام التلميذ بالقراءة بصوتٍ عالٍ أمام أقرانه والمعلمين، ويُعد هذا عاملاً بارزًا في نمو القلق القرائي، ويساهم في النفور من المهام ذات الصلة بالقراءة، والذي يؤثر بدوره سلبًا على القراءة لدى التلميذ. والعكس قد يكون صحيحًا، فالتلاميذ الذين لديهم مشكلات مبكرة في القراءة يدركون أنفسهم بأنهم سيئين في القراءة وينمو لديهم قلق مرتفع من القراءة خلال سنوات المدرسة، فالقلق القرائي المبكر يمكن أن يكون بمثابة السبب والنتيجة لضعف القراءة لدى التلميذ.

ويتفق ذلك مع ما يذكره Hendren et al. (2018) من أنه لتفسير الحدوث المشترك لصعوبات القراءة والقلق، افترض الباحثون نموذجًا يشير إلى أن القلق يصرف الانتباه عن التعلم ويتداخل مع العمليات المعرفية اللازمة للقراءة، مما يؤدي إلى احتمال الإصابة بصعوبات القراءة، كذلك افترض الباحثون نموذجًا آخرًا يشير إلى أن مشكلات القراءة

المرتبطة بصعوبات القراءة يمكن أن تؤدي إلى القلق نتيجة الإحساس بالفشل المدرسي. ويشير Hendren et al. إلى أن الأدلة الحالية تبين أن كل نموذج من النموذجين له ميزة، نظرًا لوجود علاقة ثنائية الاتجاه بين القلق والقراءة.

ويمكن تفسير النتائج الحالية وفقًا لتفسير Thakkar et al. (2016) للعلاقة بين صعوبات التعلم النوعية (من بينها صعوبات القراءة) والقلق في ضوء ثلاث نظريات؛ حيث تفترض النظرية الأولى وهي النظرية الأكثر قبولًا، أن القلق يتطور كرد فعل ثانوي للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، أما النظرية الثانية فتفترض أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يوجد لديهم في الأصل مستويات مرتفعة من القلق، والتي تؤدي إلى نمو مشكلات في تعلم القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، بينما تفترض النظرية الثالثة (نظرية الخلل الوظيفي الدماغي) أن صعوبات القراءة والقلق يرتبطان بعامل ثالث إما جيني أو بيولوجي، ونظرًا لذلك فإن صعوبات القراءة والقلق يتزامنان معًا في الحدوث بشكل متكرر.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضًا في ضوء نظرية الضبط الانتباهي، فوفقًا لهذه النظرية فإن القلق يُضعف طلاقة التجهيز أو المعالجة، فعندما تُدْرَك مثيرات المهمة على أنها تهديد، فإن ذلك يُضْعِف التحكم في الانتباه، وتكون المصادر الانتباهية مستغلة في الاستجابة للتهديد، وبالتالي ينخفض تركيز الانتباه على أداء المهمة، وهذا يؤدي إلى صعوبات في الوظائف التنفيذية، وخاصة الكف والذاكرة العاملة، والتي بدورها تؤدي إلى تشتيت أكبر أثناء أداء المهمة، ومدة طويلة للتنفيذ، مما يؤدي إلى إعاقة أداء المهام الأكاديمية (Blicher et al., 2017).

ويمكن تفسير نتائج الحالية كذلك في ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة Grills–Taquechel et al. (2012) من أن صعوبات القراءة في منتصف العام تتنبأ بمستويات مرتفعة من القلق في نهاية العام لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأن تعرف الكلمة يتنبأ إيجابيًا بتجنب الضرر (التصدي أو مقاومة القلق)، فالتلاميذ ذوي الأداء المنخفض في تعرف الكلمة في منتصف العام أظهروا مستوى منخفض من تجنب الضرر في نهاية العام (أي مقاومة أقل للقلق مما يعني ارتفاع القلق)، كذلك أظهرت النتائج أن القلق في منتصف العام يتنبأ بطلاقة تعرف الكلمة في نهاية العام ولا يتنبأ بتعرف الكلمة، حيث فسر Grills–Taquechel et al. ذلك بأن ضعف تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

بالصف الأول الابتدائي يؤدي إلى مستوى منخفض من تجنب الضرر (مما يعني ارتفاع القلق)، والذي يؤدي بدوره إلى ضعف في طلاقة تعرف الكلمة.

ويرى Sainio et al. (2019) أن الانفعالات الأكاديمية السلبية (مثل: القلق) قد تؤثر على التعلم من خلال ميكانيزمات سلوكية مختلفة، مثل: تعطيل الأداء، وزيادة الضيق والتوتر (الذي يصرف المصادر عن المهمة)، وزيادة الميل نحو تجنب مواقف التعلم التي تؤدي إلى انفعالات سلبية.

ويتضح من نتائج الفرض الخامس (جدول ٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي (عند مستوى ٠.٠١) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات من وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (García–Gómez et al., 2019) والمراهقين (Pepping et al., 2016) وطلاب الجامعة (Mayer et al., 2019).

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية السالبة الدالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الدراسة الحالية، بأن انخفاض مستوى اليقظة العقلية –كما اتضح من نتيجة الفرض الأول– لدى هؤلاء التلاميذ نتيجة انخفاض أو قصور التنظيم الذاتي للانتباه لديهم، يجعلهم غير قادرين على تركيز انتباههم في اللحظة الحالية (أي غير قادرين تركيز واستمرار انتباههم أثناء تعلمهم لتعرف الكلمات)، مما يؤدي بالتالي إلى انخفاض قدرتهم على تعلم تعرف الكلمة، ويتسبب في وجود صعوبة لديهم في تعرف الكلمة، بالإضافة إلى أن كَوْن التلاميذ غير متيقظين أثناء القراءة يجعلهم غير قادرين على فحص كل حرف ومقطع وكلمة، ومن ثم لا يستطيعون التعرف على الكلمات بشكل صحيح ويتعرضون للفشل المتكرر في تعرف الكلمات، وهذا يؤدي إلى ارتفاع القلق القرائي لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك في ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة Wang et al. (2017) من أن الشرود العقلي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق؛ حيث إن الأفراد منخفضي اليقظة العقلية يكون لديهم شرود عقلي مرتفع مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى

القلق لديهم. ونظرًا لانخفاض مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الدراسة الحالية (كما اتضح من نتيجة الفرض الأول)، فإن العلاقة الارتباطية السالبة بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى هؤلاء التلاميذ، يمكن تفسيرها بأن انخفاض مستوى اليقظة العقلية لديهم يؤدي إلى ارتفاع الشرود العقلي، والذي يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى القلق القرائي لديهم.

وفي ضوء نموذج Jaiswal et al (2019) الذي يشير إلى أن اليقظة العقلية والقلق يتفاعلان من خلال استراتيجيات تنظيم الانفعال، حيث إن استراتيجيات تنظيم الانفعال تتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق. وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة García–Gómez et al. (2019) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكذلك في ضوء ما بينته نتائج دراسة Metsala et al. (2017) من وجود قصور في تنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. فإنه في ضوء ذلك يمكن تفسير العلاقة الارتباطية السالبة بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الدراسة الحالية، بأن انخفاض اليقظة العقلية لدى هؤلاء التلاميذ يؤدي إلى قصور أو صعوبة في تنظيم انفعالاتهم المتعلقة بالفشل المتكرر في مواقف القراءة، وبذلك يرتفع القلق القرائي لديهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- نظراً لما اتضح من ارتباط اليقظة العقلية إيجابيًا بتعرف وطلاقة تعرف الكلمات وسلبيًا بالقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة، فإنه ينبغي الاهتمام بتحسين مستوى اليقظة العقلية لديهم، لأن ذلك يمكن أن يؤدي إلى تحسين تعرف وطلاقة تعرف الكلمات وانخفاض القلق القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.
- يجب أن يكون معلمو صعوبات التعلم على دراية بالعلاقة بين الانفعالات الأكاديمية السلبية (مثل: القلق القرائي) وصعوبات التعلم لدى التلاميذ، نظرًا لأن دور معلم صعوبات التعلم ضروريًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لضمان خبرات تعلم إيجابية، ودعم تطوير استراتيجيات التعلم الفعالة وفعالية الذات لدى التلاميذ، وبالتالي تنمية انفعالات أكاديمية

أكثر إيجابية. وهذا يعني تطوير نوع جديد من التدخل لصعوبات التعلم، يكون من الضروري فيه ليس فقط عدم ممارسة التلاميذ للمهارات التي تعرضهم للخطر، بل يتلقون كذلك الدعم للتعامل مع انفعالاتهم السلبية (مثل: القلق القرائي) تجاه تعلم القراءة وتطوير سلوك أكثر تكيفًا في مواقف تعلم القراءة (Sainio et al., 2019).

- إجراء مزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على العوامل النفسية التي يمكن أن تسهم في حدوث صعوبات تعرف الكلمة وصعوبات القراءة الأخرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إمكانية استخدام مقياسي اليقظة العقلية والقلق القرائي في الكشف عن مستوى اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الصفوف المبكرة بالمرحلة الابتدائية، مما يساعد على تحسين اليقظة العقلية والحد من القلق القرائي في وقت مبكر نسبيًا.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقترح الدراسة القيام بالدراسات التالية:

- **فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين تعرف وطلاقة تعرف الكلمة وخفض القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.**
- **علاقة اليقظة العقلية باستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.**
- **علاقة اليقظة العقلية بالوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية.**
- **علاقة اليقظة العقلية بقلق الرياضيات وبعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.**
- **الذكاء الانفعالي واستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية كمتغيرين وسيطين بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.**

المراجع

ثانياً : المراجع الاجنبية:

أحمد، عاصم عبد المجيد كامل. (٢٠١٩). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها باليقظة العقلية لدي المعسرين قرائيًا في ضوء أساليب التفكير المفضلة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٤ (٤)، ٣٠٤-٣٥٥.

أحمد، محمد محمد فتح الله سيد. (٢٠٢٠). نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال في العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الأستاذ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق*، ٥٩ (٢)، ٢١-٥٠.

الحارثي، سعد محمد عبد الله. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج، مصر*، ٥٧، ١٢٩-١٥٧.

حسين، رفاعي شوقي احمد. (تحت النشر). سرعة التجهيز البصري والذاكرة العاملة اللفظية كمنبئين بتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج، مصر*، ٨٦.

خشبة، فاطمة السيد حسن. (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، ١٧٩ (١)، ٤٩٤-٥٩٨.

رزق، عزة حسن محمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر*، ١٤ (٥)، ٣٧٣-٥٠٠.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٩١، ٣٢٥-٣٦٦.

عبد السلام، عبد الله.، ونواني، حسين. (٢٠١٦). علاقة القلق بصعوبات القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمنطقة تامنغست: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر*، ٢٤، ٩١-١٠٠.

محمد، علا عبد الرحمن على. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، مصر*، ١٢، ١–٦٨.

ناجواني، نجلاء عبد الخالق. (٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس*، ١٣ (٢)، ٢٢٠–٢٣٤.

يونس، اسمهان عباس. (٢٠١٥). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة واسط، العراق.

ثانياً : المراجع الاجنبية:

Aldahhan, N. Z., Kirby, J. R., & Munoz, D. P. (2016). Understanding reading and reading difficulties through naming speed tasks: Bridging the gaps among neuroscience, cognition, and education. *AERA Open*, *2*(4), 1-15. https://doi.org/10.1177/2332858416675346

Baer, R. (2019). Assessment of mindfulness by self-report. *Current Opinion in Psychology*, *28*, 42–48. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.015

Barnes, M. A., Clemens, N. H., Fall, A.-M., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P., McCandliss, B., Zucker, T., & Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 685–700. https://doi.org/10.1037/edu0000404

Bates, T. (2019). *How to read faster: 7 easy steps to master speed reading techniques, reading comprehension & fast reading skills.* Lulu Press. Lulu.com

Blicher, S., Feingold, L., Shany, M. (2017). The role of trait anxiety and preoccupation with reading disabilities of children and their mothers in predicting children's reading comprehension. *Hammill Institute on Disabilities, 50*(3), 309-321. https://doi.org/10.1177/0022219415624101

Brunelle, K., Abdulle, S., & Gorey, K. M. (2019). Anxiety and depression among socioeconomically vulnerable students with learning disabilities: Exploratory meta-analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal, 37*, 359–367. https://doi.org/10.1007/s10560-019-00631-w

Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Gabrieli, C. F. O., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Greater mindfulness is associated with better academic achievement in middle school. *Mind, Brain, and Education, 13*(3), 157-166. https://doi.org/10.1111/mbe.12200

Carey, E., Devine, A., Hill, F., & Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PloS One, 12*(3), 1-20. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174418

Cheng, L., & Zheng, Y. (2020). Measuring anxiety. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition and language testing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351034784

Chow, B. W. Y., Chiu, H. T., & Wong, S. W. L. (2017). Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students. *Language Teaching Research, 22*(6), 719-738. https://doi.org/10.1177/1362168817702159.

Cik, K. F. (2020). *Anxiety: The ultimate teen guide*. Rowman & Littlefield Publishers.

Davis, K., Margolis, A. E., Thomas, L., Huo, Z., & Marsh, R. (2018). Amygdala sub-regional functional connectivity predicts anxiety in children with reading disorder. *Developmental Science, 21*(5), 1-9. http://dx.doi.org/10.1111/desc.12631

de Lima, R. F., Salgado-Azoni, C.A., & Ciasca, S.M. (2013). Attentional and executive deficits in Brazilian children with developmental dyslexia. Psychology, *4*, 1-6. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.410A001

de Lima, R. F., Salgado-Azoni, C. A., Dell'Agli, B. A. V., Baptista, M. N., Ciasca, S. M. (2020). Behavior problems and depressive symptoms in developmental dyslexia: Risk assessment in Brazilian students. *Clinical Neuropsychiatry, 17* (3), 141- 148. https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20200301

Deng, Y. Q., Li, S., & Tang, Y. Y. (2014). The relationship between wandering mind, depression, and mindfulness. Mindfulness, *5*, 124–128. https://doi.org/10.1007/s12671-012-0157-7

Doganay-Bilgi, A. (2020). Evaluating the effect of parent reading interventions on improving reading fluency of students with reading difficulties. *Behavioral Interventions, 35*(2), 217-233. https://doi.org/10.1002/bin.1708

Francis, D., Caruana, N., Hudson, J., & McArthur, G. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 67*, 45-60. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002

Franklin, M. S., Smallwood, J., Zedelius, C. M., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2016). Unaware yet reliant on attention: Experience sampling reveals that mind-wandering impedes implicit learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 23*(1), 223–229. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0885-5

García-Gómez, M., Guerra, J., López-Ramos, V. M., & Mestre, J. M. (2019). Cognitive fusion mediates the relationship between dispositional mindfulness and negative affects: A study in a sample of Spanish children and adolescent school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph16234687

García-Rubio, C., Rodríguez-Carvajal, R., Langer, A.I., Paniagua, D., Steinebach, P., Andreu, C.I., Vara, M.D., & Cebolla, A. (2019). Validation of the Spanish version of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM) with samples of Spanish and Chilean children and adolescents. *Mindfulness, 10*, 1502–1517. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01108-8

Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A. H., & Jahedizadeh, S. (2020). *Higher order thinking skills in the language classroom: A concise guide, second language learning and teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56711-8

Ginestet, E., Phenix, T., Diard, J. & Valdois, S. (2019). Modelling the length effect for words in lexical decision: The role of visual attention. *Vision Research, 159*, 10-20. https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.03.003

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment, 23*, 606–614. https://doi.org/10.1037/a0022819

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional- or bi-directional relations? *Child Psychiatry Human Development, 43*(1), 35–47. https://doi.org/10.1007/s10578-011-0246-1.

Gokula, R., Sharma, M., Cupples, L., & Valderrama, J. T. (2019). Comorbidity of auditory processing, attention, and memory in children with word reading difficulties. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02383

Guerra, J., García-Gómez, M., Turanzas, J., Cordón, J. R., Suárez-Jurado, C., & Mestre, J. M. (2019). A brief Spanish version of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). A dispositional mindfulness measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(8), 1355. https://doi.org/10.3390/ijerph16081355

Haft, S. L., Duong, P. H., Ho, T. C., Hendren, R. L., & Hoeft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*, 487–497. https://doi.org/10.1007/s10802-018-0458-y

Hansen, G. (2014). Word recognition in Arabic: Approaching a language-specific reading model. In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp 55-76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8545-7

Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoeft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry, 9*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00101

Jaiswal, S., Muggleton, N. G., Juan, C. H., & Liang, W. K. (2019). Indices of association between anxiety and mindfulness: A guide for future mindfulness studies. *Personality Neuroscience, 2*, 1-11. https://doi.org/10.1017/pen.2019.12

Ju, Y. J., & Lien, Y. W. (2018). Who is prone to wander and when? Examining an integrative effect of working memory capacity and mindfulness trait on mind wandering under different task loads. *Consciousness and Cognition, 63*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.06.006

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness, 6*(6), 1481–1483. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x

Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M., Schindler, J., Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development, 56*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949

Kashyap, D. & Kaur, K. (2017). Effect of mindfulness based intervention on reading anxiety among students with dyslexia. *International Journal of Education, 8*, 100-115. http://ijoe.vidyapublications.com/Issues/Vol8/12_Vol8.pdf

Kashyap, D. & Kaur, K. (2018). Effect of mindfulness on reading ability of students with dyslexia. *International Journal of Research and Analytical Reviews, 5*(4), 43-56. www.ijrar.org(E-ISSN 2348-1269, P-ISSN 2349-5138)

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180

Keller, J., Ruthruf, E., & Keller, P. (2019). Mindfulness and speed testing for children with learning disabilities: Oil and water? *Reading & Writing Quarterly, 35*(2), 154–178. https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1524803

Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale

adapted for children. *Mindfulness, 5*, 730–741. https://doi.org/10.1007/s12671-013-0228-4

Lim, J., Teng, J., Patanaik, A., Tandi, J., & Massar, S. A. A. (2018). Dynamic functional connectivity markers of objective trait mindfulness. *NeuroImage, 176*, 193–202. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.04.056

Lox, C. L., Martin, K. A., Gainforth, H. L., & Petruzzello, S. J. (2020). *The psychology of exercise: Integrating theory and practice* (5th ed). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315213026

Lu, S., Huang, C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review, 82*, 53-59. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008

Mammarella, I. C., Donolato, E., Caviola, S., & Giofrè, D. (2018). Anxiety profiles and protective factors: A latent profile analysis in children. *Personality and Individual Differences, 124*, 201–208. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.017

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities, 49*(2), 130-139. https://doi.org/10.1177/0022219414529336

Martin, P.M. (2016). *Incorporating mindfulness education in classroom learning to reduce anxiety of reading for primary-aged school children: A quasi-experimental study*. [published doctoral dissertation], Northcentral University, USA. https://search.proquest.com/openview/aa1101e4aa12a895f039ed59f627f6e6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Mayer, B., Polak, M., & Remmerswaal, D. (2019). Mindfulness, interpretation bias, and levels of anxiety and depression: Two mediation studies. *Mindfulness, 10,* 55–65. https://doi.org/10.1007/s12671- 018-0946-8.

Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. E. (2017). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology, 23*(5), 609-629. https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1205012

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2019). The identification of reading disabilities. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & K. Wagner (Eds.), *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 159-177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2

Miller, L. A., McIntire, S. A., & Lovler, R. L. (2011). *Foundations of psychological testing: A practical approach* (3rd ed.). SAGE publications.

Murray, M. (2016). Word recognition skills: One of two essential components of reading comprehension. In K. A. Munger (Ed.), *Steps to success: Crossing the bridge between literacy research and practice* (pp. 27-40). Open SUNY Textbooks.

Nakano, Y., Ikemoto, Y., Jacob, G., & Clahsen, H. (2018). How orthography modulates morphological priming: Subliminal kanji activation in Japanese. In S. Kennison (Ed.), *Processing Across Languages* (pp. 37-46). Frontiers Media. https://doi.org/10.3389/978-2-88945-419-8

Novita, S., Uyun, Q., Witruk, E., & Siregar, J. R. (2019). Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of children with dyslexia in Indonesia and Germany. *Annals of Dyslexia, 69*(2), 204–218. https://doi.org/10.1007/s11881-019-00179-5

Orellana-Rios, C., Radbruch, L., Kern, M., Regel, Y., Anton, A., Sinclair, S., & Schmidt, S. (2018). Mindfulness and compassion-oriented practices at work reduce distress and enhance self-care of palliative care teams: A mixed-method evaluation of an "on the job" program. *BMC Palliative Care, 17*(3), 1-15. https://doi.org/10.1186/s12904-017-0219-7

Pallozzi, R., Wertheim, E., Paxton, S., & Ong, B. (2017). Trait mindfulness measures for use with adolescents: A systematic review. *Mindfulness, 8*, 110–125. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0567-z

Pepping, C. A., Duvenage, M., Cronin, T. J., & Lyons, A. (2016). Adolescent mindfulness and psychopathology: The role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 99*, 302–307. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.089.

Petrus, S. L., & Shah, P. M. (2020). Relationship between reading anxiety, reading strategies and language competence of rural ESL secondary learners. *Creative Education, 11*(2), 126-142. https://doi.org/10.4236/ce.2020.112010

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2016). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal, 45*, 537–543. https://doi.org/10.1007/s10643-016-0822-x

Plakopiti, A., & Bellou, I. (2014). Text configuration and the impact of anxiety on pupils with Dyslexia. *Procedia Computer Science, 27*, 130–137. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.016

Protopapas, A., Katopodi, K., Altani, A., & Georgiou, G. K. (2018). Word reading fluency as a serial naming task. *Scientific Studies of Reading, 22*(3), 248–263. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1430804

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading anxiety: An early affective impediment to children's success in reading. *Journal of Cognition and Development, 20*(1), 15–34. https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1526175

Razak, N. A., Yassin, A. A., & Moqbel, M. S. S. (2019). Investigating foreign language reading anxiety among Yemeni international students in Malaysian universities. *International Journal of English Linguistics, 9*(4), 38-51. https://doi.org/10.5539/ijel.v9n4p83

Rezaei, A., & Jeddi, E. M. (2020). The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguistic Research, 49*(1), 31-40. https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities, 52*(4), 287-298. https://doi.org/10.1177/0022219419841567

Sala, M., Rochefort, C., Lui, P. P., & Baldwin A. S. (2020). Trait mindfulness and health behaviours: A meta-analysis. *Health Psychology Review, 14*(3), 1-49. https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1650290

Seli, P., Carriere, J. S., & Smilek, D. (2015). Not all mind wandering is created equal: Dissociating deliberate from spontaneous mind wandering. *Psychological Research Psychologische Forschung, 79*(5), 750–758. http://dx.doi.org/10.1007/s00426-014-0617-x.

Soemer A., & Schiefele U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction, 61*, 12–22. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.006

Spear-Swerling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The Reading Teacher, 69*(5), 513–522. https://doi.org/10.1002/trtr.1410

Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications* (pp.317-344). Psychology Press.

Sun, H., Su, Y., Liu, C., Wei, W., Chen, Y., Zhao, J. (2018). Reading anxiety in Chinese children with developmental dyslexia: A study with psychological and physiological measurements. *Advances in*

Psychology, 8(9), 1388-1395. http://cpfd.cnki.com.cn/Article/CPFDTOTAL-ZGXG201811001415.htm

Thakkar, A. N., Karande, S., Bala, N., Sant, H., Gogtay, N. J., & Sholapurwala, R. (2016). Is anxiety more common in school students with newly diagnosed specific learning disabilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. *Journal of postgraduate medicine, 62*(1), 12–19. https://doi.org/10.4103/0022-3859.167663

Yeung, P. S., Ho, C. S. H., Chan, D. W. O., & Chung, K. K. H. (2014). What are the early indicators of persistent word reading difficulties among Chinese readers in elementary grades? *Dyslexia, 20*(2), 119–145. https://doi.org/10.1002/dys.1471

Wang, L. C., & Yang, H. M. (2020). The Roles of various forms of attention in temporal processing deficits in Chinese children with and without dyslexia. *Learning Disability Quarterly, 43*(4), 241–253. https://doi.org/10.1177/0731948719856300

Wang, Y., Xu, W., Zhuang, C., & Liu, X. (2017). Does mind wandering mediate the association between mindfulness and negative mood? A preliminary study. *Psychological Reports, 120*(1), 118–129. https://doi.org/10.1177/0033294116686036

Ward, J., & Vicary, S. (2020). The impact of brief, digital mindfulness meditation training on executive function. In K. Andrews, F. A. Papps, V. Mancini, L. Clarkson, K. N. Perry, G. Senior & E. Brymer (Eds.), *Innovations in a changing world* (pp. 171-181). Australian College of Applied Psychology.

Wen, L., & Trockel, M. (2019). Mindfulness. In L. W. Roberts & M. Trockel (Eds.), *The art and science of physician wellbeing* (195-208). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42135-3

West, G., Shanks, D., & Hulme, C. (2020). Sustained attention, not procedural learning, is a predictor of language, reading and arithmetic skills in children. *Scientific Studies of Reading, 25*(1), 47-63. http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/afrms