جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد

إعداد

د/ أحمد سمير قطب جمعه

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ٢ ديسمبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٢ ديسمبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2024.

مستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، وكذلك معرفة الفروق في التجول العقلي واليقظة العقلية والمرونة النفسية بين التلاميذ تبعًا لمتغير الجنس، واستخدمت الدراسة مقياس التجول العقلي ومقياس اليقظة العقلية اعداد الباحث، ومقياس المرونة النفسية إعداد Conner& Davidson(2003) ترجمة وقام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومتري، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذ وتلميذة مقسمين إلى (٢٥) ذكورا ، (٢٥) إناثا من ذوي اضطراب التعلم المحدد بمتوسط (١١) عاما وانحراف معياري (٠.٨٢)، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع ومقياس اليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ومقياس العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع ومقياس المرونة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، بالإضافة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مقياس اليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التجول العقلي واليقظة العقلية والمرونة النفسية.

الكلمات المفتاحية: التجول العقلي، اليقظة العقلية ، المرونة النفسية، اضطراب التعلم المحدد.

Abstract

"Mind Wandering and Its Relationship with Mindfulness and Psychological Resilience among a Sample of Pupils with Specific Learning Disorders"

The study aimed to investigate the concept of mind wandering and its relationship with mindfulness and psychological resilience among a sample of pupils with specific learning disorders. Additionally, it aimed to explore differences in mind wandering, mindfulness, and psychological resilience based on gender.

The study utilized the Mind Wandering Scale and the Mindfulness Scale developed by the researcher, as well as the Psychological Resilience Scale developed by Conner & Davidson (2003), translated and adapted by the researcher. The study sample consisted of 50 students, divided into 25 males and 25 females with specific learning disorders.

The results of the study indicated a significant correlation between mind wandering and mindfulness, as well as a relationship between mind wandering and psychological resilience. The study also confirmed a relationship between mindfulness and psychological resilience. Furthermore, no significant differences were found between males and females in terms of mind wandering, psychological resilience, and mindfulness.

Keywords: Mind Wandering, Mindfulness, Psychological Resilience, Specific Learning Disorder.

مقدمة

إن اضطراب التعلم المحدد يمثل فئة من الاضطرابات العصبية النمائية الذي يتميز بالصعوبات الدائمة في اكتساب، ومعالجة، وتطبيق المعلومات، خاصة في المجال الأكاديمي؛ حيث تظهر هذه الاضطرابات على الرغم من وجود ذكاء متوسط إلى فوق المتوسط للفرد، ووجود إمكانيات تعليمية مناسبة، ويشمل اضطراب التعلم المحدد تحديات في مجالات مختلفة مثل القراءة والكتابة والرياضيات، مما يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي وبالتالي على النتائج التعليمية والوظيفية بشكل عام.

فالدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM–5) يعتبر مرجعًا معترفًا به على نطاق واسع لتعريف وتشخيص اضطراب التعلم المحددة، ووفقًا لدليل DSM–5 يعتبر هذا الاضطراب حالة تعتمد على الأساس العصبي تعيق اكتساب واستخدام واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المعنية بفهم أو استخدام اللغة الشفهية أو المكتوبة، مما قد يظهر كنقص في القراءة (عسر القراءة) أو الكتابة (عسر الكتابة) أو الرياضيات (عسر الحساب).

ويتسم هذا الاضطراب بكونه اضطراب عصبي نمائي، يصاحبه اختلال في الأداء الوظيفي، له أساس بيولوجي، يتسم بقصور في المهارات الأكاديمية، اضطراب في العمليات النمائية والتي غالبًا ما تتبع مسارًا منتظمًا ومعروفًا، بمعنى أخر ينظر إلى "اضطراب التعلم المحدد" بأنه اضطراب مرتكز على المخ أو ناشئ عن اختلال دماغي يؤثر على الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ القراءة والكتابة، التهجي، العد، أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالحساب أو الرياضيات، وربما تتبدى ملامح ذلك الاضطراب في معاناة الطفل صعوبات في مجال دراسي واحد على الأقل، كما أنها ليست ناشئة عن: القصور الذهني أو مشكلات الإدراك البصري أو المشكلات الاجتماعية أو الاقتصادية أو نقص إمكانية الحصول على تعليم مناسب أو الاضطرابات النفسية والمشكلات العصبية الأخرى (American Psychiatric Association, 2013).

ويعتبر الكشف والتدخل المبكر أمورًا حاسمة في إدارة اضطراب التعلم المحدد، إذ تشير الأبحاث إلى أن التحديد الفوري والدعم المستهدف يمكن أن يخفف بشكل كبير من تأثير هذا الاضطراب على الأداء الأكاديمي ومن ثم الحياة الاكاديمية لديهم

(Fletcher et., al,2018 ؛Eyuboglu, Bolat& Eyuboglu, 2018).

بالإضافة إلى ذلك، فإن التعاون المستمر بين المربين والآباء والمهنيين في مجالات الطب النفسي والتربية الخاصة أمر أساسي لتنفيذ استراتيجيات فعالة وتوفير التسهيلات للأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب(Swanson & Siegel ,et al.,2011).

كما إن اضطراب التعلم المحدد يعوق عملية التعلم الطبيعية، وهذا الاضطراب يكون في العمليات التي تدخل في عملية التعلم مثل الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واستراتيجيات التعلم، وكيفية معالجة المواد اللغوية الشفوية والمكتوبة، وغالبًا تتأثر القراءة والكتابة(الإملاء، والتعبير التحريري، والخط) وكذلك الرياضيات بهذا الاضطراب، كما تتأثر بعض أنواع التعلم الأخرى، ولا تقتصر صعوبات التعلم على المواد الأكاديمية، بل تؤثر على جوانب كثيرة من التعلم كتعلم المهارات الاجتماعية، وحل المشكلات كالمواقف التي تحتاج إلى تفكير من أجل صنع القرار، والجوانب المهنية (أمال زاوي،٢٠٢٠، ٤).

وفى هذا الاطار نجد أن التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد يتسمون بالعديد من الخصائص والسمات التي تؤثر على العملية التعليمية والحياة الاجتماعية بشكل عام ولعل من أهمها هي التجول العقلي إذ تتطلب العديد من الأنشطة التي تجري في المدارس أن يحضر التلاميذ إلى بيئة الفصول الدراسية لفترة مستدامة، وبالتالي يسيطر على العقل التجول ومن ثم يم توجيه الوعي إلى أشياء أخري غير المرتبطة بالمهمة الحالية

(Smallwood & Schooler, 2006).

ومن ثم يمثل متغير التجول العقلي تحديا للمنظومة التعليمية بجميع جوانبها، ويسهم في إعاقة تحقيق أهداف التعلم من قبل الطلبة، ويحدث خلال أنشطة التعلم بنسب متفاوتة، إذ يحدث بنسبة تتراوح بين (٢٠%–٤٠%) (حازم حسين، ٢٠٢١، ٤٢٧)، كما يسهم في إعاقة قدرة التلاميذ على القيام بالعديد من القدرات والمهارات المتمثلة بحل المشكلات ومهارات الفهم القرائي والاندماج النفسي والمعرفي والأداء الأكاديمي، وتكون مشكلة التجول العقلي في أنه يسهم في خفض الرغبة في التعلم وكذلك كفاءة التعلم لدى المتعلم وكذلك يقل من مستوى الحماس والمشاركة الإيجابية في بيئة التعلم والفضول المعرفي ويزيد من السلوكيات المقاومة للتعلم(حلمي الفيل، ٢٠١٨، ٢٢١).

ومن ثم حاول بعض الباحثين فهم طبيعة هذا النشاط العقلي، فبعضهم أوضح أن التجول العقلي ما هو إلا فشل في النظام المعرفي للفرد، يحدث عندما تعجز عمليات التحكم التنفيذية عن تحويل انتباه التلميذ من أفكاره الداخلية إلى المهمة المنوط بها في الوقت الحالي(Randall, Beier & Villado,2019)، ومن ثم يعطل التلميذ لمهامه اليومية البسيطة منها والمعقدة كالقراءة(Soemer & Schiefele, 2019)، ومواصلة الانتباه(Gourauda ,Delormeb & Berberiana,2018)،والذاكرة العاملة Wang (Voss, Zukosky&,2018).

كما اشارت دراسة (2023) .Bonifacci,et al أن هناك علاقة ارتباطية بين التجول العقلي وفهم القراءة لدي الطلاب ذوى اضطراب التعلم المحدد حيث إن العلاقة بينهم علاقة سالبة فكلما قل التجول العقلي بالطبع زاد الفهم القرائي لديهم حيث إن من بين المتغيرات التي تم فحصها (اللغة، نوع النص، طول النص، تقييم فهم القراءة، صعوبة النص، اهتمام النص، والذاكرة العاملة) ويشير التحليل الشامل إلى أن التجول العقلي وفهم القراءة يتداخلان جزئيًا ويختلفان، في إطار تأثير التأرجح، فيما يتعلق بمجموعة من العوامل المشتركة، مثل الذاكرة العاملة والاهتمام وطول النص. قد تكون هناك أيضًا عوامل تتأثر بشكل جانبي تقود حركة الأثر بشكل رئيس نحو إحدى الجوانب.

ولكن في إطار مختلف يوضح كل من (2021) ,.Murray, et al & Williams ,et al. (2018), Wadhwani(2017)مدى أهمية التجول العقلي لأداء بعض الأنشطة المعرفية، ومنها التفكير الإبداعي إذ يدفع التجول العقلي نحو مزيد من توليد الأفكار الإبداعية من خلال توفيره لفرصة أفضل لبناء علاقات بين مجموعة من الأفكار المتباينة(غير مرتبطة بعضها ببعض)، وذلك على نحو مرن؛ حيث يسمح هذا التجول بإعادة هيكلة مضمون الأفكار التي تحكمها علاقات مسبقة، ويساعد على انتقال هذه الأفكار بحرية عبر مختلف الفئات الدلالية المكونة داخل البناء المعرفي للفرد وتكوين علاقات جديدة بينها مما يعزز من إيجاد التلميذ لأفكار إبداعية لم يتطرق لها من قبل.

كما تؤكد نتائج دراسة (2012) Levinson, Smallwood &Davidsonعلى الارتباط القوي بين التجول العقلي وسعة الذاكرة العاملة، فقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي سعة الذاكرة الكبيرة أكثر عرضة للتجول العقلي من غيرهم ذوي السعة الذاكرة المحدودة.

كما أشارت نتائج دراسة Selia, Konishib , Riskoc &Smilekc(2018)، ودراسة Meier(2019) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي والعبء المعرفي، حيث إن المهام التعليمية السهلة ذات العبء المعرفي المنخفض تزيد من درجة التجول العقلي.

وفى سياق متصل يتضح ان هناك علاقة سالبة بين التجول العقلي واليقظة العقلية فكلما كان التجول العقلي ذات درجة عالية لدي التلاميذ قلت لديهم اليقظة العقلية والعكس صحيحا وهذا ماأثبتته دراسة (Belardi,et al.,2022) كما أن اليقظة العقلية تمثل عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية ولها القدرة على تقليل التجول العقلي نظرًا للتناقض الواضح بين السمتين، فالتلميذ قد يبدو أن لديه القدرة على البقاء مركزا بانتباه دقيق على مهمة تتعارض مباشرة مع انحراف الانتباه نحو أفكار غير متعلقة بالمهمة وهذ ما يحدث لدي التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد (Schooler,et al.,2014).

كما تم استخدام اليقظة العقلية وتدريباتها لفترة طويلة في العديد من الجوانب الروحية لتحسين الذات، ولقد بدأ المربون والمؤسسات التعليمية مؤخرًا في استكشاف فعالية هذه التقنية في المدارس. يمكن أن يكون ذلك قيمًا لمساعدة التلاميذ على أن يكونوا أفرادًا ناجحين في التعلم وأعضاءً متصلين في المجتمع التعليمي. ومن أجل تحديد ما إذا كان ينبغي أن يتم تضمين تعليم اليقظة العقلية في المناهج التعليمية على جميع مستويات التعليم الرسمي لمساعدة الطلاب على أن يكونوا أكثر نجاحًا في مساعيهم الأكاديمية، حيث تم إجراء استعراض شامل للأبحاث باستخدام مصادر أولية وثانوية حول التطبيقات المحتملة والنتائج المتوقعة لتعليم اليقظة العقلية في التعليم. وكان ذلك له الأثر الايجابي مثل تقليل تأثير التنمر، ومساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، والاستفادة من الطلاب الذين يتدربون في مجالات مهنية تتضمن مستويات عالية من العاطفة والضغط، وتحسين مهارات التدريب. واستنادًا إلى النتائج، يمكن أن يحقق الطلاب فوائدًا بالإمكان استيعابها أكاديميًا وشخصيًا(Leland,2015).

المعرفية، ويتم

ذلك من خلال تعلم التلميذ لملاحظة أفكاره ومشاعره وتشجيع التلميذ على تحسين منظوره في التمركز في الأفكار(Hosker,2010).

واليقظة العقلية حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب التلميذ من التجول العقلي وعدم الارتباط بالخبرة ويتبع رؤية واضحة لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية، فهي المراقبة المستمرة للخبرات والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية وقبول الخبرات والتسامح نحوها ومواجهة الأحداث بالكامل كما في الواقع وبدون إصدار أحكام، وينظر إلى يقظة العقل على أنها الشيء الأساسي الذي يتذكره التلميذ وينظر إليه كما هو، موظفًا بذلك كل إحساساته، ويكون واعيًا لأفكاره وانفعالاته وردود أفعاله كما تحدث فعلًا دون إطلاق الحكم عليها بأنها جيدة أو سيئة، صحيحة أو خاطئة(Lutz, Bauer–Wu,2010,37; Slagter & Dunne,2008,164).

وتركز اليقظة العقلية على قدرة التلميذ بوعيه بخبراته وملاحظتها أثناء حدوثها دون إصدار أحكام تقييمية لها سواء كانت خبرات إيجابية أو سلبية، كما تتضمن نظرة التلميذ إلى أفكاره وانفعالاته والتعايش معها وقت ظهورها دون التفكير في الأحداث المرتبطة بها في الماضي أو ما يتعلق بها في المستقبل (Kabat, 2006).

وفى سياق متصل فالتجول العقلي واليقظة العقلية سمات قد تكون ضمن سمات التلميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد التي تظهر سواء بالسلب أو الايجاب أثناء العملية التعليمية نظرا لما يتسم بالعديد من السمات النفسية والانفعالية التي قد تعوق تعلمه وتجعله دائما في صراع مع نفسه وفقا لما بيواجهه من تحديات عديدة قد تؤثر على صحته النفسية. ومن ثم نجد أن المرونة النفسية جزء لا يتجزأ من الصحة النفسية وفعالية السلوك، حيث تظهر في قدرة التلميذ على التركيز على الموقف الراهن واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف والقيم، حتى يكون على استعداد لمواجهة الأحداث غير المرغوبة والتي تمثل تحديًا بالنسبة إليه (Alrefi et al.,2020,42).

فالمرونة النفسية عملية مستمرة يظهر من خلالها التلميذ سلوكًا تكيفيًا إيجابيًا في مواجهة المحن ومصادر الضغط النفسي (Conner & Davidson,2003). كما انها

أساس الشخصية السوية حيث تشير إلى التوافق النفسي الجيد مع الظروف السيئة وتخطيها بشكل إيجابي لمواصلة الحياة بفاعلية واقتدار(محمود رامز يوسف، ٢٠١٤، ١٣).

ومن ثم ترتبط المرونة النفسية بالقدرة على وضع خطط واقعية وتنفيذها، والنظرة الإيجابية للذات، والثقة في القدرات والإمكانيات الشخصية ومهارات التواصل الإيجابي وحل المشكلات والقدرة على ضبط الانفعالات القوية والاندفاعات (محمد السعيد أبو حلاوة، ٢٠١٣).

واستنادا على ما سبق يسعى الباحث إلى الكشف عن العلاقة بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد حيث إن هذه الفئة تتشعب فيها السمات والخصائص سواء النفسية أو الانفعالية أو المعرفية التي تجعلنا دائمين البحث فيها وعن العلاقة التي ترتبط بها.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث في الميدان العملي للتربية الخاصة وبالتحديد مع التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد يتضح أن بعض التلاميذ يعانون من التجول العقلي أثناء العملية التعليمية سواء المرتبط بالموضوع المحدد أو غير المرتبط به مما يؤثر ذلك على أدائهم الاكاديمى وفى سياق اخر يظهر هؤلاء التلاميذ قدرة مقبولة من اليقظة العقلية وفى بعض الأحيان تنخفض هذه اليقظة مما يؤثر على تقديرهم الذات لديهم ومن ثم قد تقل ثقتهم في انفسهم التي قد تؤثر على صحتهم النفسية ومن ثم المرونة النفسية لديهم حيث يؤثر ذلك على انفعالاتهم وتنظيمها اثناء العملية التعليمية وفى علاقتهم مع زملائهم الامر الذى قد يتطور إلى التنمر بكافة أشكاله، لذا فالتجول العقلي ظاهرة انسانية عامة تشغل حيزًا من أوقات تفكيرنا اليومي وتؤثر على الأداء والمهام الحياتية الإنسانية، وتحدث هذه الظاهرة عندما ينجرف أو يتحول العقل بعيدًا عن المهمة ويركز على أفكار داخلية وصور ذهنية لا ترتبط بالمهمة أو الموقف الحالي المستهدف ومن ثم لها تأثير على التحصيل الأكاديمي والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، حيث إن التعرف على التجول العقلي الشائع لديهم يفيد في توجيههم نحو البرامج والأنشطة التعليمية المناسبة لهم، بالإضافة إلى ذلك دور اليقظة العقلية وأهميتها في الحياة اليومية، وتأثيرها أيضًا في زيادة القدرة على إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات والمواقف المختلفة التي يتعرض لها التلميذ سواء داخل المدرسة او خارجها.

ونظرا لأهمية تنظيم الانفعالات لدي التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد يجب التركيز على المرونة النفسية لما لها من دور أساسي في المجال الأكاديمي والاجتماعي حيث يؤدي تعزيزيها إلى تطوير المهارات الاجتماعية والأكاديمية والشخصية التي قد تمكن التلميذ من التغلب على المواقف الضاغطة فالتلاميذ ذوي المرونة المرتفعة يسجلون مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية مقارنة بالانفعالات السلبية، كما يمكنهم استخدام المرح والفكاهة في تنمية مشاعرهم الإيجابية للتغلب على المحن والصعوبات، بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض الضغط وإثارة المشاعر الإيجابية ومن ثم تزداد الثقة بالنفس وتقدير الذات لديهم وتنمية الجوانب الاجتماعية.

ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الأتية:

١– ماطبيعة العلاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٢– ماطبيعة العلاقة بين التجول العقلي والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٣– ماطبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد؟

٤– هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس التجول العقلي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث)؟

٥– هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس اليقظة العقلية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث)؟

٦– هل توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس المرونة النفسية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث)؟

أهداف الدراسة

١– التحقق من العلاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢– التحقق من العلاقة بين التجول العقلي والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٣– التحقق من العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٤– الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس التجول العقلي تبعًا لمتغير النوع(ذكور– إناث).

٥– الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس اليقظة العقلية تبعًا لمتغير النوع(ذكور– إناث).

٦– الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس المرونة النفسية تبعًا لمتغير النوع(ذكور– إناث).

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

١) تناولت الدراسة لمتغيرات مهمة مرتبطة بالعملية التعليمية لطلبة المرحلة الابتدائية بوجه عام و التلاميذ ذوي اضطراب التعلم على وجه الخصوص وهي التجول العقلي، واليقظة العقلية والمرونة النفسية، حيث يعد التجول العقلي واليقظة العقلية من المتغيرات التي تتعلق بالعمليات المعرفية الانتباهية ذات العلاقة المباشرة بقدرة الطلاب على التركيز أو التشتت بعيدًا عن مهمة التعليم.

٢) أهمية المرحلة العمرية وهي مرحلة التعليم الأساسي.

٣) ندرة الدراسات في البيئة العربية–في حدود علم الباحث– التي تناولت التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

الأهمية التطبيقية:

١) كيفية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تحسين مستوى التوافق النفسي والصحة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم الحدد.

٢) إمكانية الاستفادة من نتائجها في إعداد برامج تدريبية للأطفال ذوي اضطراب التعلم الحدد لتنمية اليقظة العقلية والمرونة النفسية وخفض التجول العقلي لديهم.

٣) إعداد مقياس التجول العقلي ومقياس اليقظة العقلية، وترجمة مقياس المرونة النفسية وفقا لطبيعة العينة.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

أولا: التجول العقلي (Mind Wandering)

يعرف الباحث بأنه هو حالة من عدم الانتباه التي تنتاب التلميذ عندما يتحول انتباهه من المهمة التي يقوم بها إلى أفكار أخرى سواء مرتبطة بها أوغير مرتبطة بها. ويمكن أن يحدث ذلك بشكل عرضي أو متكرر، ويمكن أن يؤثر على الأداء في المهام التي تتطلب التركيز والانتباه.

ويعبر عنه الباحث إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التجول العقلي المستخدم في الدراسة.

ثانيا: اليقظة العقلية (Mindfulness)

ويعرف الباحث اليقظة العقلية على أنها تركيز ووعي التلميذ على اللحظة الحالية، والانتباه إلى مشاعره وأفكاره والبيئة المحيطة به في الوقت الحاضر بنوع من التقبل والمرونة والاندماج وعدم إصدار أحكام عليها.

ويعبر عنها الباحث إجرائيًا : من خلال درجات استجابات التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد على عبارات مقياس اليقظة العقلية المكون من أربعة أبعاد وهي: المرونة، البحث عن الجديد، انتاج الجديد، الاندماج.

ثالثا: المرونة النفسية (Psychological Resilience)

تبنى الباحث تعريف كونور وديفيدسون(Conner& Davidson(2003 للمرونة النفسية بأنها القدرة على التكيف مع الأحداث الصادمة، والمحن والمواقف الضاغطة

المتواصلة وهي عملية مستمرة يظهر من خلالها التلميذ سلوكاً تكيفيا إيجابيا في مواجهة المحن، والصدمات، ومصادر الضغط النفسي.

ويعبر عنها الباحث إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة.

ثالثا: التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد

مجموعة من التلاميذ يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولديه ضعف في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة، ويظهر بوضوح في واحد أو أكثر من المهام اللغوية كالتعرف على المفردات، فهم الجملة، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم.

محددات الدراسة

١– المحددات المنهجية: تتحدد الدراسة الحالية بإجراءات المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث يعد هذا المنهج ملائما ومناسبا لجوانب الدراسة الحالية.

٢– المحددات البشرية: تتحدد الدراسة الحالية بعينة من التلاميذ من ذوى اضطراب التعلم المحدد وعددهم (٥٠) تلميذ وتلميذة بمتوسط (١١) عاما وانحراف معياري (٠٠٨٢).

٣– المحددات الزمنية والمكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في مدرسة براعم المستقبل بمنطقة المرج بمحافظة القاهرة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

الإطار النظري

أولًا: التجول العقلي

يعد التجول العقلي من العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم أكاديميًا خلال عملية التعلم، وهو من المفاهيم التي اهتم بها علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة نظرًا لأهميتها وخطورتها على عملية التعلم، وأداء المتعلم، وذلك لأن التجول العقلي من العمليات المعرفية دائمة الحدوث، وتحول بين التلميذ وبين أداء مهامه المطلوبة، ومع زيادة ضغوطات الحياة، والتحديات أمام التلميذ انتشرت ظاهرة التجول العقلي في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ، حيث تعتبر هذه الظاهرة نشاطًا عقليًا، يحدث على المستوى الأكاديمي وغير الأكاديمي، وهو عبارة عن تحول تلقائي عفوي للانتباه ينقل التلميذ من التركيز في أداء مهمة يقوم بها إلى أفكار ومثيرات داخلية غير متعلقة بهذه المهمة، وتؤثر بالسلب على أداء المتعلم، وتزيد من تشتته (Randall, et al., 2014, 1425).

١- مفهوم التجول العقلي

تحويل بؤرة الاهتمام عن الموضوع الحالي إلى أفكار ومشاعر خاصة والعمل على عزل العمليات التنفيذية لمعالجة من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات أكثر عمومية (Smallwood:et,al,2007:521).

كما أنه الفشل في قدرة التلميذ على الاحتفاظ بتركيزه على أفكاره وانشطته الخاصة ذات العلاقة بالمهمة الحالية ويكون هذا الفشل بسبب قسم من المثيرات الخارجية والداخلية التي تتداخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة(Randall,2015: 55) ،وهي تحول الانتباه من المهمة التي يقوم بها التلميذ إلى أفكار مولدة داخليًا (Londeree,2015,38).

كما يعرف بأنه تحول تلقائي عن أداء المهمة الحالية (بؤرة الاهتمام) إلى أفكار وأشياء خاصة بالتلميذ، والتركيز على أمور لا علاقة لها بالمهمة الحالي (Burdett et al., 2016, 2:3).

ويعرف أيضا بأنه الأفكار غير المرتبطة بالمهمة والتي تحدث بشكل تلقائي(Sullvan,2016,26).

ويعرف التجول العقلي بأنه شرود للذهن يختلف باختلاف المواقف، ودرجة التفكير فيها، وأهميتها بالنسبة للفرد، ودرجة انشغال العقل بها، حيث تتباين درجة الشرود حسب سهولة المهام المتجولة في العقل وصعوبتها(Seli et al., 2018).

وعرفه أحمد فكري (٢٠٢٠، ٢٤٣) بأنه عملية معرفية دائمة الحدوث بقصد أو بدون قصد، تؤدي إلي هفوات في الانتباه، من خلال فك الارتباط عن البيئة الخارجية، وتوليد الأفكار الداخلية التي لا علاقة لها بالمهمة المطروحة.

كما أنه عدم قدرة التلميذ علي التحكم المعرفي عند القيام بمهمة ما، مما يجعل التلميذ يجول بذهنه إلى أفكار أخري قد تكون هذه الأفكار مرتبطة بالمهمة ومفيدة ومبدعة، أو أفكار غير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، وذلك نتيجة لعدم قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة الأساسية بسبب أشياء قد تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بالمهمة، أو لأسباب داخلية ترتبط بالتلميذ أو لأسباب خارجية لا ترتبط بالتلميذ(مرفت عبد الرحيم، ٢٠٢١، ٦١).

ويعرف الباحث التجول العقلي هو التفكير في أشياء لا علاقة لها بالمهمة الحالية، تجعل التلميذ غير قادر على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة الأساسية لأسباب داخلية مرتبطة بالتلميذ أو خارجية.

٢- أنواع التجول العقلي

وضح كل من Hu, He, & Xu(2016) & Axelrod et al. (2015)

أن التجول العقلي نوعين هما:

أ) التجول العقلي المرتبط بالمهمة :ويتمثل في تحول الانتباه لدى التلميذ بطريقة خارجة عن إرادته من الفكرة الرئيسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى تتعلق بنفس المهمة، ولكن مختلفة عن السياق العام لفكرة المهمة التي يقوم بتنفيذها.

ب) التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة: ويتمثل في تحول الانتباه لدى التلميذ بطريقة خارجة عن إدارته من الفكرة الرئيسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها.

ويرى حلمي الفيل(٢٠١٨، ٢٢٣) إلى أن التجول العقلي يرتبط بالمادة الدراسية:

يمثل انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، مع أنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي. وتصف هذه الأفكار إلى:

أ) أفكار غير مرتبطة بالمهمة: مثل الانتباه من هذه المهمة والمعلومات غير ذات الصلة والأحداث القادمة أو السابقة المهمة، والاهتمامات الشخصية والمخاوف والمثيرات المولدة داخليًا، وأخلام اليقظة.

ب) أفكار تتداخل مع المهمة: الأفكار التي تسبب الانشغال عن أداء المهمة الحالية، وهذا الانشغال قد يكون إيجابيًا أو سلبيًا، ومن هذه الأفكار تقييم المهمة، وهذه الأفكار تزداد لدى الطلاب الخبراء عن الطلاب المبتدئين.

٣- أسباب التجول العقلي

أشار كلًا من Mooneyham & Schooler (2013) ; Londerée (2015) إلى أسباب التجول العقلي في النقاط التالية:

١. السعة العقلية المحدودة :ويرجع السبب في محدودية السعة العقلية إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة وانخفاض مطالب المهمة، مما يجعل وحدة التحكم التنفيذي

تسمح بالتجول العقلي، كما أوضح(2012) McVay & Kane أن التجول العقلي يحدث بشكل كبير بسبب السعة العقلية المحدودة للذاكرة والتي ترجع لانخفاض الوظائف التنفيذية لها لذلك نجد الطلاب ذوي السعة العقلية المحدودة أكثر تعرضًا للتجول العقلي، كما توصلت دراسة(2012)Levinson, Smallwood & Davidson إلى أن التلاميذ ذوي سعة الذاكرة العاملة المرتفعة أكثر تعرضًا للتجول العقلي من غيرهم من ذوي الذاكرة العاملة المحدودة.

٢. المهام التي تتطلب انتباهًا مستمرًا :وهذه المهام تؤدي إلي ضغوطًا عقلية فيؤدي إلى خروج ميكانزمات تدفع العقل إلى الهروب من تلك المهام ويحدث تشتت للتفكير لدى التلميذ، والتحول إلى التفكير في عناصر أخرى مما يؤدي إلي حدوث تجول عقلي.

٣. الحالة المزاجية :الحالة المزاجية السالبة تؤدي إلى تجول عقلي أكبر من الحالة المزاجية الموجبة أثناء التفكير في المهمة.

٤. التفكير السلبي في المستقبل :وهذا يحدث من خلال التفكير السلبي والتحديات المستقبلية التي تواجه التلميذ وانشغاله بطموحاته التي تزيد من التجول العقلي.

والشكل التالي يوضح أسباب التجول العقلي

شكل رقم (١) يوضح أسباب التجول العقلي

ويرى الباحث أن أسباب التجول العقلي ترجع إلى كثرة الضغوط النفسية والأعباء الملقاة على التلميذ، السعة المحدودة للذاكرة.

٤– النظريات المفسرة للتجول العقلي

(أ) نظرية الموارد المعرفية

تؤكد هذه النظرية على وجود علاقة سلبية بين الموارد المعرفية والتجول العقلي، إذ تحدد التجول العقلي على أنه موقف تنتقل فيه الرقابة التنفيذية من المهمة الرئيسية إلى معالجة الأهداف الشخصية، وغالبًا ما يحدث بدون قصد أو حتى إدراك عقل المرء، وهو يحدث في أشكال النشاط جميعها ويؤثر في كثير من مجالات العمل.

وتقوم هذه النظرية على أربع فرضيات حول العمليات المعرفية للذين يحصل لديهم التجول العقلي، وهي:

١. الفرضية الأولى: تنص على أن التجول يحدث بسبب تكريس الاهتمام لتجارب التلاميذ ومخاوفهم.
٢. الفرضية الثانية: ترى أن التجول العقلي عملية منفصلة عن البيئة الخارجية.
٣. الفرضية الثالثة: ترى أن التجول قد يكون نتيجة تلقائية لعدم قدرة الدماغ التركيز على المهمة الأساسية من تدخل المهام غير ذات الصلة.
٤. الفرضية الرابعة: تتبلور حول المراقبة الذاتية الذهنية، إذ يمكن للأفراد التعرف على متى تنصرف أفكارهم عن المهمة الأساسية، ويمكنهم تعبئة الموارد المعرفية والانتباه إلى التفكير في المهمة للتخلص من التجول في المستقبل(Engle&kane,2004:199).

وقد فرق الباحثون في هذه النظرية بين الأفكار المتصلة بالمهمة والأفكار غير المتصلة بالمهمة، وهم يتفقون كما أشار "مسولوود" على أن التجول العقلي يمر بمرحلتين هما:

١. مرحلة الظهور: وفيها يتحول التركيز والانتباه من المهمة الحالية الأساسية إلى التركيز خارجها.
٢. مرحلة الاحتفاظ: وتشير إلى الوقت الذي يستغرقه التلميذ في التركيز خارج المهمة.

كما تناولت النظرية علاقة التجول العقلي بالأداء واختلاف هذه العلاقة حسب مطالب المهمة في الآتي:

١. المهام منخفضة المطالب: تعمل على توفير موارد معرفية كافية لحدوث التجول دون أن تؤثر على أداء المهمة.
٢. المهام متوسطة المطالب: تعمل على إحداث تنافس في المهام على الموارد المعرفية المتاحة لتخصيصها للتجول العقلي أو لأداء المهمة.
٣. المهام مرتفعة المطالب: تتطلب نسبة عالية من الموارد العرفية، ومن ثم لا يوجد موارد أخرى متاحة للتجول العقلي(Levinso et al.,2012:23).

(ب)النموذج العصبي للتجول العقلي

يرى الباحثون في هذا النموذج بأن التجول العقلي يرتبط مع التعديل العصبي عبر نظام النوربينفرين الموضعي، أي أن النوربينفرين يتحكم في نظام تنبيه ويحافظ على المستوى الأمثل من اليقظة والأداء، ويحاول هذا النموذج شرح كيف تؤدي التغيرات الديناميكية في أنظمة الدماغ إلى ظهور التجربة الذاتية للتجول العقلي. عليه تقدم هذه النظرية تفسيرًا عصبيًا ومفاهيميًا بين حالة خارج التركيز وحالة التجول العقلي الفعالة، كذلك يوفر أساسًا لما يعرف بالنظريات المعرفية كما يُقدم النص نموذجًا عصبيًا يربط بين النظامين في إطار متكامل، يحاول الشرح كيف تؤدي التغييرات الديناميكية في أنظمة الدماغ إلى تجربة التفكير العابر. يشير النموذج إلى تمييز عصبي ومفهومي بين حالة عدم التركيز وحالة التفكير العابر النشط، ويقدم أساسًا عصبيًا محتملاً للنظريات المعروفة حول التفكير العابر. وأخيرًا، يوفر النموذج العصبي المقترح للتفكير العابر توقعات دقيقة وقابلة للاختبار على المستوى العصبي والسلوكي

.(Mittner et al.,2016)

ثانيًا: اليقظة العقلية

١– مفهوم اليقظة العقلية

تعرف اليقظة العقلية على أنها طريقة في التفكير تؤكد على الانتباه إلى بيئة التلميذ وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام سلبية أو إيجابية، وأن التلميذ عندما يمتنع عن إصدار حكم على خبرة بأنها جيدة أو سيئة، فإنه يمكنه أن يعرضه بشكل واقعي وتحقيق استجابة تكيفية(Kettler, 2013, 4).

وهي الانتباه القصدي في الوقت الحاضر دون إصدار أحكام على الخبرات والانفعالات والأفكار والوعي بالطريقة المستخدمة لتوجيه الانتباه، بحيث تجعل التلميذ يتخلص من مركزية الأفكار فيفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة وليست تمثيلًا للواقع مما يؤدي إلى الاستبصار .(Bamber& Schneider,2015,2)

وتعرف اليقظة العقلية على أنها تركيز الانتباه على الأحداث الحالية، وعدم التسرع في إصدار أحكام عليها، وتهدف اليقظة العقلية إلى تحسين الإدراك وتحقيق التوازن لدى التلميذ

بين ما يشعر به داخليًا وما يتعرض له خارجيًا، مما يؤدي إلى اكتساب القدرة على تنظيم الذات والتكيف مع الأحداث والخبرات الضاغطة والمؤلمة والمجهدة التي يتعرض لها (Perry et al., 2016,102).

وأيضا هي عملية من الإدراك العمدي للخبرات والأحداث التي يتعرض لها التلميذ دون التسرع في إصدار أحكامًا تقييمية عليها، مع تقبل التلميذ لأفكاره ومشاعره الموجودة في اللحظة الحالية من خلال التفكير والتأمل فيها بدلًا من الاستجابة المباشرة (Da paz& Wallander,2017,2).

كما تعرف بأنها عملية سلوكية تتضمن تدريب التلميذ على تركيز انتباهه على المثيرات المحيطة به في اللحظة الراهنة، والانتباه لإحدى تلك المثيرات دون التسرع في لإصدار أحكامًا عليها.(Klingbeil, et al,2017,71)

وتعرف بأنها قدرة التلميذ على إثارة الانتباه والوعي بشكل هادف إلى تجارب اللحظة الحالية والتواصل معها مع عدم إصدار ردود أفعال وعدم إصدار أحكام مسبقة (Khaddouma & Gordon,2018)

كما توصف اليقظة العقلية بأنها حالة من الوعي باللحظة الحالية والتجارب في الحياة اليومية – يساهم في القيم الجوهرية والموجهة للمجتمع ويحد من القيم المادية والمتعة (Gentina& Tang,2020,3)

ويعرف الباحث اليقظة العقلية على أنها تركيز الوعي على اللحظة الحالية، والانتباه إلى مشاعرك وأفكارك والبيئة المحيطة بك في الوقت الحاضر بنوع من التقبل وعدم إصدار أحكام عليها.

٢– النظريات المفسرة لليقظة العقلية

يقوم الباحث بعرض أهم النظريات التي تناولت تفسير اليقظة العقلية كالتالى:

أ) نظرية الانتباه الانتقائي (Selective Attention)

تشير إلى أن الانتباه يعمل كمصفاة تسمح بمرور كمية محدودة من المعلومات في وقت واحد. وتشير النظرية إلى أن العقل يستخدم مصفاة داخلية لتحديد الحوافز التي يجب معالجتها بناءً على خصائصها الفيزيائية، في حين يتم تجاهل المعلومات الأخرى أو تخزينها مؤقتًا في الذاكرة القصيرة الأجل. وتشير النظرية إلى أن هذه القدرة المحدودة للانتباه لها تأثير

على الأداء في المهام التي تتطلب التركيز والانتباه. وتشير النظرية إلى أن الانتباه الانتقائي يسمح لنا بالتركيز على ما هو مهم وتجاهل التفاصيل غير المهمة Johnston, & Dark, (1986).

ب) نظرية التركيز الانتباهي (Attentional Focus Theory)

تؤكد هذه النظرية أن اليقظة العقلية تعتمد على قدرتنا على توجيه انتباهنا نحو معلومات معينة وتجاهل الأخرى وفقا للموقف الذى يتعرض له التلميذ، وهي مرتبطة بقدرتنا على التركيز.

(Jackson, Ashford, & Norsworthy, 2006)

ج) نظرية الوعي التكاملي (Integrated Information Theory)

تهدف إلى شرح الوعي بالنسبة لمعالجة المعلومات داخل نظام العقل؛ حيث تم تطويرها من قبل عالِم الأعصاب جوليو تونوني، وتم شرحها في أعماله، خاصة في الورقة البحثية "نظرية التكامل المعلوماتي للوعي" التي نُشرت في عام ٢٠٠٤،وتشمل المبادئ الرئيسية لنظرية النظام المتكامل للمعلومات ما يلي:

١. المعلومات المتكاملة: بمعني يرتبط الوعي بتكامل المعلومات في النظام العقلي.
٢. مبدأ الاستبعاد: حيث يقوم العقل باستبعاد الأمور غير الهامة وغير المرتبطة بالموقف ككل.
٣. التركيبية: تشير النظرية إلى أنه يمكن تحليل الأنظمة المعقدة إلى أنظمة فرعية أصغر، كل واحدة لديها مستوى خاص من المعلومات المتكاملة. يتأثر الوعي الإجمالي للنظام بالتكامل على مستوى الأماكن والمستوى العام(Tononi,2004)

واتساقا لما سبق فهذة النظرية تتناول اليقظة العقلية باعتبارها تكاملًا للمعلومات في العقل.

د) نظرية النظم الدينامي (Dynamic Systems Theory)

تتناول هذه النظرية اليقظة العقلية كعملية دينامية وتطورية تكشف عن نفسها مع مرور الوقت داخل نظام معقد، مثل العقل والجسم البشري؛ حيث تؤكد نظرية النظم الدينامي على العلاقات غير الخطية وحلقات الردود العكسية. في سياق اليقظة العقلية، يشمل التمرين ردود فعل مستمرة بين الانتباه، والوعي، وتقترح النظرية أن الأنظمة يمكن أن تنظم ذاتيًا وتظهر

ترتيبًا طبيعيًا. في سياق اليقظة العقلية، قد يؤدي التمرين المنتظم إلى تنظيم ذاتي لعمليات الإدراك والعواطف، مما يعزز الاستقرار والقدرة على التكيف والمرونة.

وتسلط نظرية النظم الدينامي الضوء على قدرة الأنظمة على التكيف والمرونة، في سياق اليقظة العقلية، يقوم الممارسون بتنمية القدرة على تكييف انتباههم ووعيهم مع تغير طبيعة الأفكار والعواطف وتجارب الحواس(Thelen,2005).

٣- أبعاد اليقظة العقلية

يقسم جاروكاسيمثاوي(2015,32-33) "Jarukasemyhawee" اليقظة العقلية إلى أربعة أبعاد أساسية، هي:

أ) اليقظة العقلية المعرفية: والتي تحدث عندما يتحرر العقل من الرغبة والكراهية والتجاهل، حيث تشير الرغبة إلى المشاعر الموجهة تجاه الأشياء سواء كانت مادية أو غير مادية، وغالبًا ما تكون هذه الرغبات مصدر للألم والمعاناة النفسية، ويرجع ذلك كونها تدفع التلميذ إلى الوفاء بها، أما الكراهية فتنتج من مشاعر الغضب أو التوتر أو الضغط وتكون مواجهة إلى شخص أو موقف معين وتكون هي أيضًا مصدرًا للمعاناة النفسية، وثالث المصادر المسببة للمعاناة النفسية هو التجاهل وغالبًا ما ينشأ المشاعر غير الواضحة والتي تقود إلى جمود الانفعال.

ب) اليقظة العقلية الانفعالية: وتهدف إلى فهم أفضل للانفعالات سواءً كانت إيجابية أو سلبية، فبدون اليقظة العقلية يمكن أن تحدث هذه الانفعالات أفكارًا عقلية تؤثر على انفعالات التلميذ وجسمه.

ج) اليقظة العقلية الجسمية: والتي تتضمن التأمل والوعي بالجسم وكيفية توظيفه في تنمية التركيز بما يسهم في التحكم بالنفس بطريقة غير مباشرة، حيث يعد الاسترخاء مظهرًا أساسيًا لممارسة اليقظة العقلية الجسمية.

د) اليقظة العقلية للظواهر الطبيعية: والتي تتضمن إدراك التلميذ لجميع الظواهر على أنها تحدث بطريقة ثابتة مما يحد من المعاناة النفسية ويزيد من فرص النمو النفسي السليم.

كما تتكون اليقظة العقلية من خمسة أبعاد وهي:

أ) الملاحظة: وتشير إلى الانتباه بالتركيز على الخبرات الداخلية والخارجية، مثل الإحساس والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

ب) الوصف: يقصد به التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.

ج) التصرف بوعي: يعني التعامل بوعي مركز مع الحاضر.

د) عدم الحكم على الخبرات الداخلية: ويشير إلى عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.

هـ) عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: يعني متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها(Baer et al.,2006, 31).

أما عن التصنيف الخاص ببابر وزملائه بمكونات اليقظة العقلية، فقد تم تحديدها بخمسة مكونات أساسية هي:

أ) المراقبة: ويقصد بها ملاحظة أو حضور الخبرات الداخلية، والخارجية مثل: الأحاسيس، والأفكار، والمشاعر، والمشاهد، والأصوات، والروائح.

ب) الوصف :وهو القدرة على وصف الخبرات الداخلية بالكلمات.

ج) العمل بوعي :والمقصود به أن يكون الشخص حاضرة في نشاطاته الآنية، بحيث لا يقوم

بإعماله بشكل آلي في حين يكون انتباهه مركزا في مكان آخر، وتسمى هذه الحالة "الطيار الآلي."

د) عدم إصدار الأحكام :أي عدم إصدار الأحكام على الخبرة الداخلية، من خلال اتخاذ موقف تقييمي نحو الأفكار والمشاعر الداخلية.

هـ) التفاعل :أي عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، بمعنى الميل للسماح للأفكار والمشاعر أن تأتي، وتذهب دون تفاعل معها(Baer et al., 2006).

٤– أهمية اليقظة العقلية

إن الطرق الحديثة في تقنيات التصوير مهدت طرقًا لدراسة أثار تأمل اليقظة العقلية على الدماغ، فأظهرت أن اليقظة العقلية تؤدي إلى تغيرات في تركيب ووظيفة الدماغ، وترتبط هذه التغيرات بفوائد معرفية وانفعالية، كما ترتبط بالأداء النفسي الصحي الذي تبين من خلال وجود

تغيرات ذات دلالة في أدمغة الأشخاص الذين ليس لديهم خبرات سابقة في التأمل وأتمموا برنامج العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية، وفيما يلي عرض لفوائد اليقظة العقلية، ومنها:

أولا: فوائد معرفية

١. **تساعد اليقظة العقلية على التفكير بوضوح وتوفير حلول للمشكلات واتخاذ قرارات عقلانية، كما تسهم في تحسين جودة اتخاذ القرار ودقته من خلال أنها تزيد من الوعي بأفكار التلميذ وانفعالاته مما يدعم التفكير بهدوء وبالتالي الحد من الأخطاء(Liu et al.,2018,230).**
٢. **تدعم اليقظة انطفاء السلوك السلبي الناتج عن ملاحظة التلميذ لأفكاره وانفعالاته دون تجنبها، لأنها لا تمثل سوى أفكار وليست انعكاسًا حقيقيًا للموقف، وزيادة القدرة على التركيز وخفض حدة الانفعالات السلبية(Buser et al.,2012,31).**

ثانيا: فوائد فسيولوجية

١. **خفض القلق المزمن، حيث أظهرت دراسة(Kabat–Zinn, et al(1985,163 . أن متابعة اتجاه الألم بدون نقد يمكن أن يخفف من حدة الألم، وخوف التلميذ الدائم من التعرض لحالات مزاجية سلبية قد يؤدي إلى سلوك تجنبي، فعند ملاحظة التلميذ لسلوكه وانفعالاه بدون محاولة تجنبها يؤدي إلى انطفاء استجابة الخوف والسلوك التجنبي.**
٢. **تحقيق جودة النوم(Shapiro,et al.,2003,88).**
٣. **تعمل على منع الآثار الفسيولوجية للقلق التي تعوق الأفكار أثناء الأداء الأكاديمي، كما تقلل من الآثار السلبية للقلق على الصحة البدنية والتفسية(Altairi,2014,205).**

ثالثا: فوائد نفسية

أ) **تساعد التلاميذ أن يكونوا أكثر وعيًا بأفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم للأحداث، فيتعلم التلميذ رؤية الأفكار والمشاعر كجوانب للخبرة يتحرك التلميذ من خلال الوعي بها، ولا ينظر إليها على أنها حقيقة ثابتة، فمثلًا أشعر بالغضب أو الحزن في الوقت**

الحالي بدلًا من أنا قلق أو مكتئب(Schwartz,2018,101)، وهنا يظهر الوصف للشعور الداخلي فقط وعدم إصدار حكم.

ب) رأت Siegal(2014,5) أن اليقظة العقلية تساعد التلميذ على قبول الأشياء كما هي وليس كما يتمنى أن يكون، كما تساعد على رؤية الأخرين بشكل أوضح، فلا ينشغل في إدانة الشخص المتسبب له بالإزعاج، فتمكنه من عدم التعامل مع الأمر بصفة شخصية، وبذلك إدراك أن سلوك الشخص الأخر حتى لو كان مزعجًا فهو يعبر عن الفاعل فقط وليس حقيقة عن شخصه.

ثالثًا: المرونة النفسية

١– مفهوم المرونة النفسية

هي القدرة على المثابرة أو تغير السلوك لمواجهة التأثيرات النفسية واستيعاب الألم والحزن، والقدرة على العمل وتقبل الرأي الأخر(McCracken, 2013, 828).

وهي مجموعة من السلوكيات الإيجابية وعادات العقل التي يمكن أن تكون مزروعة وعززت من خلال التدخلات التأملية، كما أن مهارات ومواقف المرونة يمكن أن تنتقل من شخص واحد إلى شخص أخر من خلال الشبكات الاجتماعية، وأن هذه المهارات سوف تعزز نفسها

(Sivilli & Pace, 2014, 3).

وعرفها سيد البهاص(٢٠١٤، ٢٦١) أنها نمط من أنماط التوافق الإيجابي مع الضغوط، وتتمثل في قدرة التلميذ على التكيف بنجاح مع المحن والمخاطر التي يتعرض لها، وأن يتجاوز مرحلة الصمود والصلابة أمام تلك المجن إلى استخدام استراتيجيات إيجابية لمواجهتها.

وتعرف على أنها القدرة على التغلب على الآثار السلبية للأزمات والكوارث بطريقة إيجابية واستمرار الحياة على نحو فعال(Abu Asa'd, 2016, 102).

وهي ايضا وعى التلميذ بما يمتلكه من مهارات مرتبطة مع قدرته وكفايته في تجاوز المحن التي يواجهها(Kapikiran&Acun-Kapikiran,2016,2087).

كما تعرف بأنها قدرة التلميذ على التوافق والتكيف والصمود لمواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية دون كسر أو هزيمة مع المحافظة على الأمن النفسي والاجتماعي(مني خيرالله، ٢٠٢٠، ٩٣).

٢– النظريات المفسرة للمرونة النفسية

تأخذ النظريات المفسرة للمرونة النفسية في اعتبارها مجموعة من الإطارات النظرية التي تسعى لفهم كيفية تكيف الأفراد مع التحديات والضغوط في الحياة. ويشمل مفهوم المرونة النفسية قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الصعبة والتعامل مع التحديات بشكل فعال. ومن ثم نعرض بعض النظريات المشهورة المتعلقة بالمرونة النفسية:

أ) نظرية التكيف المعرفي (Cognitive Adaptation Theory)

تركز هذه النظرية على كيفية تكيف الأفراد مع الأحداث الحياتية الصعبة من خلال تغيير معتقداتهم وتفسيراتهم للوضع(Taylor, Brown,1988).

ب) نظرية مرونة الاجتماع النفسي (Psychological Resilience Theory)

تركز على مفهوم المرونة النفسية كعملية طبيعية تحدث خلال التطور البشري، وتؤكد على العوامل المحفزة لتطوير المرونة. بالإضافة إلى كيف يمكن للأفراد تجاوز التحديات والتكيف مع المواقف الصعبة والضغوط الحياتية(Masten,2001).

ج) نظرية المقاومة النفسية (Ego Resilience Theory)

تركز على مفهوم المقاومة النفسية كخاصية شخصية تؤثر على استجابة الفرد للتحديات والضغوط كما تؤكد على التكيف والتمتع بالمرونة في وجه التحديات والضغوط الحياتية، وتسلط الضوء على صفات الشخصية وكيفية تأثيرها على استجابة الفرد للظروف الصعبة(Block, Block,1980)

د) نظرية الاستجابة الايجابية (Positive Response Theory)

تقترح هذه النظرية أن التفاعل بإيجابية مع التحديات يمكن أن يسهم في بناء المزيد من الموارد النفسية(Fredrickson,2001).

٣– أبعاد المرونة النفسية

٣.١. الكفاءة الشخصية والإصرار والتماسك: تشير إلى حب التلميذ للتحديات واعتبار نفسه شخص قوي متخذ الصدارة في حل المشكلات وأنه يستطيع التعامل مع المشاعر الحزينة حتى في الظروف الصعبة.

٣.٢. مقاومة التأثيرات السلبية: وتشير إلى قدرة التلميذ على بذل أفضل جهد مهما كانت الظروف.

٣.٣. تقبل الذات الإيجابي نحو التغير والعلاقات الاجتماعية الناجحة: وتشير إلى قدرة التلميذ على مساعدة الأخرين ومشاركتهم ودعمهم في المواقف المختلفة لظروف الحياة اليومية.

٣.٤. السيطرة: وتشير إلى امتلاك التلميذ لقدر مناسب من القدرات تمكنه من حسن التصرف في المواقف المختلفة.

٣.٥. الإيمان بالقدر: وتشير إلى إيمان التلميذ بالقضاء والقدر (Conner, &Davidson,2003).

وفي سياق متصل يشير ديريك(Derek, 2011) إلى أن عملية تكوين المرونة تتألف من عدد من المتغيرات النفسية، وفيما يأتي عرض لهذه المكونات:

أ) المرونة والتكيف Resilience& Adaptable:المرونة والتكيف يمكنان الإنسان من الاستجابة بمرونة للتحديات المجهولة من خلال البحث عن طرق لمواجهة الظروف والتكيف مع الواقع الجديد ،ومن م فإن ،كلا من المرونة والتكيف يقللان من تأثير الجمود في مواجهة التحديات.

ب) الكفاءة الذاتية Self–Efficacy :هذا ما يتطلب مستوى عاليا من الثقة بالذات والإيمان بالذات التي تمكن الشخص من مواجهة أي تحد، الكفاءة الذاتية تتضمن أن يدرك الشخص الذي لديه قدرة أن يستطيع النجاح رغم التحديات التي تواجهه في العالم الخارجي.

ج) الرؤية الشخصية Personal Vision:التلاميذ المرنين يعرفون ما يعتقدون به ،ولديهم فكرة واضحة فيما يريدون إنجازه أو ابتداعه في حياتهم مع الرؤية الشخصية رغم غموضها ،يستخدمها التلاميذ على إنها موجه لتحديات الحياة ، وتهيئ أملًا في الحياة.

د) العلاقات الاجتماعية Social Connection:إن هذا المحور يتضمن صفة العلاقات الشخصية والمهنية ،إذ أن لحلول والتلاميذ لديهم علاقات قوية مع أصدقاء منتقين ولديهم مواصفات كتقاسم الأفكار والمشكلات والإحاطات والآمال وهكذا.

٤– خصائص الطلاب مرتفعي المرونة النفسية

يلخص Maddi(2007,29) خصائص التلاميذ الذين يمتلكون مرونة نفسية مرتفعة فيما يلي:

أ) الإدراك الشخصي لقدرتهم على مواجهة المشاكل التي تواجههم والتعلم من خلال التحديات والخبرات التي يمرون بها.

ب) الإدراك الشخصي لقدرتهم على التأثير في البئية: والمقصود فهمهم بأن سلوكاتهم واختياراتهم تؤثر عليهم وتجعلهم يتعرضون للمحاسبة والمساءلة.

ج) مهارات داخلية شخصية: وهي القدرة على إدارة المشاعر من خلال التقييم الذاتي والسيطرة الذاتية والتنظيم الذاتي.

د) مهارات بينشخصية: وهي القدرات الضرورية للتعامل بفاعلية مع الأخرين ويتم تحقيق ذلك من خلال مهارات الاتصال، والتعاون، والتفاوض، والمشاركة، والتعاطف والإصغاء.

هـ) مهارات تنظيمية: وتعني القدرة على الاستجابة للحدود والضوابط التي تفرضها علاقاتنا مع الأخرين، والارتباط مع الأنظمة بطريقة مسئولة مرنة تؤدي إلى التكامل والتكيف.

و) مهارات الحكم على الأشياء: وتعني القدرة على عمل قرارات واختيارات تعكس قوانين أخلاقية شخصية، كما تعكس الحكمة والقيم.

ز) الإدراك اشخصي لأهميتهم والانخراط بأمور لها معنى، والإيمان بأن الحياة لها معنى وهدف.

وأشار Coho et al.,(2009,16) أن الطلاب ذوي المرونة النفسية المرتفعة يستطيعون التكيف مع المواقف المحبطة من حولهم، بحيث يتجاوزهم ويمضون في الحياة بثبات مستخدمين قدراتهم الكامنة في حل أصعب المشاكل، كما أن لديهم كفاءة ذاتية وتقدير ذاتي مرتفع يمكنهم من تحقيق النجاح في حياتهم، ولديهم أمل وتفاؤل في حل مشكلاتهم.

وأشار Kashdan& kane(2011,86) إلى وجود عديد من السمات التي يتصف بها التلاميذ ذوي المرونة النفسية المرتفعة هي: فاعلية العلاقات مع الأخرين، وتلقي الدعم الاجتماعي لمهارات التواصل الفعال، والبحث عن المعرفة، تقدير التلميذ لمهارته ومواهبه ومهارات الأخرين، وفاعلية الذات والأمل والتفاؤل، والإحساس بالهدف من الحياة، والتدين والشعور بالانتماء، والمساهمة الإيجابية في الحياة الاجتماعية، وتعزيز الذات، والتعبير الإيجابي عن الانفعالات والمشاعر، وحل المشكلات بفاعلية، والقدرة على التكيف مع الأخرين، وقبول المشاعر السلبية، ومحاولة استخدام استراتيجيات وقائية.

والطلاب مرتفعي المرونة النفسية يتمتعون بالصبر والتسامح والاستبصار والاستقلال والإبداع وروح الدابة والمبادأة وتكوين العلاقات والتمسك والقيم ولأخلاق والقدرة علة تقبل النقد والتعلم من الأخطاء والقدرة على تحمل المسئولية والقدرة على اتخاذ القرارات .(Bariola, et al.,2015,2112)

رابعًا: اضطراب التعلم المحدد

١– مفهوم اضطراب التعلم المحدد

يعد مصطلح اضطراب التعلم "Specific Learning Disorder" مصطلحًا جديدًا ولكنه لا يعبر عن اضطرابًا جديدًا، بل يمثل إعادة صياغة معاصرة لما يكن يعرف باسم صعوبات التعلم أو النوعية أو الخاصة، واضطرابات التعلم المحددة هي اضطرابات عصبية نمائية يتم تشخيصها عادة في سن مبكرة للأطفال في سن الدراسة، على الرغم من أنه قد لا يتم التعرف عليها إلا في فترة البلوغ. وتنذر بوجود اضطراب مستمر في واحدة على الأقل من ثلاث مجالات رئيسية: القراءة، التعبير الكتابي، و/أو الرياضيات بالإضافة إلى صعوبة في المهارات الكتابية عند تواجدها يصبح الشخص من ذوي اضطراب التعلم، وقد أحدث –DSM 5 بعض التغيرات على تعريف وتشخيص اضطراب التعلم ومنها استبال عبارة "اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية" إلى مشاكل في العمليات النمائية" وتغيير disability إلى disorder لكون اضطراب التعلم مرتبط بالأداء الوظيفي للفرد، كما ذكر أن هناك ارتفاع في نسبة انتشارها، فقد تغيرت من ٣: ٦.٥% إلى ٥: ١٥%، كما حذف عبارة الأنشطة التي تحتاج قراءة وكتابة من أعراض اضطراب التعلم، حيث تم الأخذ في الاعتبار الحالة النفسية

للطفل التي تجعله يتجنب أو يرفض تلك الأنشطة، كما ذكر أن عسر القراءة هو مشاكل في الدقة والطلاقة والفهم والهجاء وليس صعوبة قراءة بالعمر الطبيعي كما كان ينظر لها سابقًا (American Psychiatric Association,2013).

كما يعرف بأنه اضطراب عصبي يؤدي إلى عجز القدرة على التعلم، ويرجع ذلك العجز إلى اختلاف في تكوين دماغ التلاميذ Wiring system"، ولا تقل درجة ذكاء التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد عن درجة ذكاء العاديين، بل قد يتفوقون عليهم في الذكاء، وإنما قد يواجهون صعوبة في قراءة المعلومات أو كتابتها أو تهجئتها أو فهم مدلولها أو تذكرها أو تنظيمها إذا تم تدريسها بطرائق تقليدية، ولا يمكن علاج اضطراب التعلم كليًا، ولكن مع الدعم والتدخل المناسب، يمكنهم النجاح في المدرسةن وشغل مهن ناجحة ومميزة في كثير من الأحيان في وقت ما في حياتهم(Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2019).

كما يتم تعريف اضطراب التعلم المحدد على أنه مهارات أكاديمية وأداء مهارات أكاديمية وأداء تعليمي أقل مما يتوقع وفقًا لعمر التلميذ والفرص التعليمية المتاحة له، مما يؤثر على التعاملات الاجتماعية وتقدير الذات للفرد، ينتج هذا الاضطراب عن خلل عصبي له تأثير في بعض الجوانب دون غيرها(Findik, Erdogdu& Fadiloglu, 2022).

ووفقًا للتصنيف الدولي للوظيفة والإعاقة وصحة الطفل والشباب (ICF-CY) يؤثر اضطراب التعلم المحدد على مشاركة الطفل في الحياة اليومية، وعلى مهارات الوظائف التنفيذية، والتفاعل الاجتماعي والدراسة (Ghaffari, Azad, Zarei Rassafiani& SharifNia, 2022).

ومن خلال العرض السابق يتضح أن اضطراب التعلم المحدد يؤثر بشكل عام على التلاميذ متوسطي الذكاء أو لمن يزيد ذكاؤهم عن المتوسط، فهو بمثابة فجوة بين المهارات المتوقعة المعتمدة على العمر والذكاء والفرص التعليمية المتاحة وبين الأداء الأكاديمي الفعلي.

ويعرف الباحث اضطراب التعلم المحدد بأنه مجموعة من التلاميذ يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولديه ضعف في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة، ويظهر بوضوح في

واحد أو أكثر من المهام اللغوية كالتعرف على المفردات، فهم الجملة، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم.

٢– الخصائص العامة للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد

حددها Fletcher (2020)، Pullen, Lane, Ashworth & Lovelace (2017) &Miciak في:

أ) تأخر مستوى النمو اللغوي.

ب) الارتباك بين اليمين واليسار.

ج) الخلط بين اليمين واليسار والاتجاهات.

د) النسيان المستمر.

هـ) تأخر تعلم القراءة وصعوبة تعلمها.

و) صعوبة في تعلم المفاهيم والمجال الحسابي.

ز) قصور في الإدراك البصري والسمعي.

ح) قصور في إدراك مفهوم الذات.

ط) مشكلات التطور الحركي والتوازن والتنسيق الحركي.

العلاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية والمرونة النفسية

تعمل اليقظة العقلية كعامل موازن للتجول العقلي حيث إنها تشجع على التركيز العمد على اللحظة الحالية، مما يقلل من احتمال شرود العقل في أفكار غير منتجة أو مثيرة للضغط. وترتبط ممارسة اليقظة العقلية بتحسين الانتباه والمرونة العقلية وتنظيم العواطف، وكلها تسهم في المرونة النفسية فالتفكير بشكل واعٍ حول التجول العقلي يسمح للأفراد بمراقبة أفكارهم دون الانخراط فيها. ويمكن أن يخفف هذا الوعي الخالي من الحكم من التأثير السلبي للتجول العقلي على الرفاه النفسي وهذا وفقا لما توصلت له دراسة Masuda & Tully (2012) إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، كما يرتبطان سالبًا بكل من القلق والاكتئاب والضيق النفسي والاضطرابات الجسمية.

وأيضا دراسة Kurilova (2013) التى توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين المرونة النفسية واليقظة العقلية، ووجود ارتباط بين المرونة النفسية والشفقة بالذات، ووجود ارتباط سالب بين المرونة وقلق التعلق.

لذا يشير الباحث إلى أنه قد تكون العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة متباينة لما يحمله كل متغير من خصائص وسمات تحتلف عن الاخر وبالتحديد عند التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد الذين يعانون في أغلب الأحيان من التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة المطلوبة منهم أو بالدرس أو بالموقف وبالتالي قد يؤثر ذلك بالسلب على اليقظة العقلية لديهم التي بدورها تسبب مشاكل أكاديمية واجتماعية ومن ثم قد تؤثر على صحتهم النفسية وبالتالي يتسمون بالجمود والعصبية الزائدة وهذا عكس تماما المرونة النفسية ومن ثم التعرض السهل للضغوط والمواقف الضاغطة.

دراسات سابقة

أولا: دراسات تناولت التجول العقلي واليقظة العقلية

هدفت دراسة Wang , Xu, Zhuang & Liu (2017) إلى تقدير العلاقة بين سمة اليقظة العقلية والمزاج لاختبار ما إذا كان التجول العقلي يلعب دور العامل الوسيط في هذه العلاقة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من(٨٢) مراهقًا، طبق عليهم استبانة اليقظة العقلية ذات العوامل الخمسة واستبيان برفيل المزاج، وقد أظهرت النتائج أن التجول العقلي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والمزاج السلبي، وتشير هذه الدراسة إلى أهمية الدور الذي يلعبه التجول العقلي في العلاقة بين اليقظة العقلية والمزاج السلبي.

كما توصلت دراسة Rahl et al.,(2017) إلى التحقق من أثر التدريب على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلي لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالب وطالبة وزعوا عشوائيًا على ثلاث مجموعات، تلقت كل مجموعة نوع مختلف من التدريب (اليقظة العقلية– الاسترخاء– قبول المهمة)، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال للتدريب على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلي.

وأجرى Ju &Lien(2018) دراسة للتعرف على العلاقة بين التجول العقلي وسعة الذاكرة العاملة واليقظة العقلية، حيث افترضت الدراسة لأن الميل للتجول العقلي يرتبط بسعة الذاكرة العاملة عندما يكون هناك حاجة لعملية التنظيم (خلال المهام مرتفعة العبء المعرفي)، وأن هذا الميل يرتبط باليقظة العقلية بغض النظر عن العبء المعرفي للمهمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالب، واستخدمت الدراسة مهام ذات عبء معرفي مرتفع(صعبة) ومهام ذات عبء منخفض أثناء تجول المفحوص عقليًا عبر أنواع مختلفة للتجول

العقلي(الواعي/غير الواعي، المتعمد/غير المتعمد). توصلت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة ترتبط سلبيًا مع التجول العقلي فقط في المهام الصعبة، كما ارتبط درجة اليقظة العقلية سلبيًا مع التجول العقلي عبر المهام، كما ارتبطت سعة الذاكرة العاملة وسمة اليقظة العقلية مع الأنواع المختلفة من التجول العقلي.

وفي نفس السياق هدفت دراسة Ferugli et al., (2020) إلى دراسة العلاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية وآثار تدريب الذهن على الأفكار العفوية. تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالبًا حضروا برنامج التأمل الموجه نحو اليقظة لمدة (٨ أسابيع) وخضعوا ل (٤) مهام لأخذ العينات، واستخدمت الدراسة استبيانات التقرير الذاتي (استبيان اليقظة الخمسة، واستبيان التجول العقلي) قبل وبعد التدريب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين بنيات الذهن والتجول العقلي وتقليل نوبات التجول العقلي بعد تدريب التأمل. لذلك ، يمكن أن تكون ممارسة التأمل الذهن أداة مفيدة للحد من التجول العقلي وعواقبه السلبية. أخيرا ، تم العثور على تأثيرات مختلفة للتدريب على التأمل الذهني.

كما أجرى دراسة Belard et al.,(2022) لمعرفة العلاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية، تم الإبلاغ عن شرود العقل واليقظة الذهنية كمشرفين حيويين على الرفاهية النفسية. حيث هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مدى ارتباط التجول العقلي واليقظة العقلية، واستخدمت الدراسة مقياس التجول العقلي واليقظة العقلية والرفاهية النفسية. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٣) ناطقين باللغة الألمانية و(٢٢٨) ناطقين باللغة الإنجليزية في تجربة عبر الإنترنت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين التجول العقلي واليقظة العقلية.

وتوصلت دراسة Kandeğer, Ünal, & Ergün (2023) لمعرفة توسط عمليات التذكير "التجول العقلي المفرط والاجترار واليقظة العقلية" بين القلق والاكتئاب لدى البالغين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، حيث هدفت هذه الدراسة إلى دراسة ما إذا كانت عمليات الذكر (شرود الذهن المفرط ، والاجترار ، واليقظة) تتوسط العلاقة بين أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والقلق والاكتئاب لدى البالغين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. تكونت عينة الدراسة من (١٥٩) مراهقًا يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لديهم، واستخدمت الدراسة بطارية اختبار تضمنت شكلا اجتماعيا ديموغرافيا ، ومقياس تصنيف شدة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه للبالغين ، ومقياس

اكتئاب القلق في المستشفى ، ومقياس التجول العقلي بشكل مفرط ، ومقياس الاستجابة الاجترار، تراوحت أعمار هم بين (١٨ – ٣٩)(متوسط ٢٢.٩٣ ± ٤.٣٦). وتوصلت نتائج الدراسة أن أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ، والاجترار ، وشرود العقل المفرط ، والقلق ، ودرجات الاكتئاب كانت مرتبطة بشكل إيجابي مع بعضها البعض ، ولكن جميعها كانت مرتبطة سلبًا باليقظة العقلية. أظهر تحليل الانحدار الخطي ارتباط الذهن بالاجترار ، وشرود العقل المفرط ، والقلق ، ودرجات الاكتئاب ، ولكن ليس مع أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

ثانيا : دراسات تناولت التجول العقلي والمرونة النفسية

هدفت دراسة Deng et al.(2022) إلى أن نظرية الإدراك العقلي للملل تفترض أن الملل– وهو مؤشر مهم على انفصال الذات–يعتبر نتيجة لفشل التركيز، وقد أظهرت أن التجول العقلي مرتبط إيجابياً بالملل حيث أن التجول العقلي والملل يحتلان مصادر معالجة الأفراد أثناء قيامهم بمهمة معينة ومن ثم سيؤثر بالتأكيد على مرونتهم النفسية، والتي تعتبر جزءًا أساسيًا في تنظيم الذات حيث تكونت عينة هذه الدراسة من ثلاث عينات مختلفة عددهم (١٩٠،٤٤٩،١٨٢) وأظهرت تحليلات الارتباط أن التجول العقلي كان مرتبطًا إيجابيًا بالملل، وأن المرونة النفسية كانت مرتبطة سلبًا بالتجول العقلي والملل وأن هناك تأثيرًا غير مباشر للتجول على المرونة النفسية من خلال الملل.

كما هدفت دراسة(2022) Wong, Willoughby & Machado إلى فحص العلاقة بين ميل الأفراد إلى التجول العقلي الذي يتم تقريره ذاتياً، المرونة النفسية حيث تكون عينة البحث من ٧٩ طالبًا قاموا بإكمال مجموعة من الاستبيانات و أظهرت النتائج أن المشاركين الذين يظهرون ميلاً أعلى نحو التجول العقلي حيث قدموا أداءً أفضل في المهام المطلوبة منهم (ويُظهر ذلك بانخفاض زمن الاستجابة لتبديل المهام) بالاضافة إلي وجود ارتباط بين التجول العقلي والمرونة النفسية، مما يقدم دليلاً أوليًا لصالح دور للتبديل بين المهام في التجول العقلي.

ثالثا: دراسات تناولت اليقظة العقلية والمرونة النفسية

هدفت دراسة (Marais, Lantheaume, Fiault, & Shankland, 2020) إلى فحص تأثير برنامج قائم على اليقظة العقلية لتحسين المرونة النفسية والصحة النفسية، والرفاهية، وإدارة الوقت، حيث تكونت عينة من (٢١ شخص للمجموعة التجريبية ،٢٢شخص للمجموعة الضابطة)، وتم جمع القياسات الذاتية للمرونة النفسية والصحة النفسية (أعراض التوتر، القلق، والاكتئاب) والرفاهية واستخدام الوقت قبل وبعد فترة البرنامج البالغة ثمانية أسابيع، أظهرت النتائج أن المرونة النفسية والصحة النفسية والرفاهية واستخدام الوقت بشكل فعّال زادت بشكل في المجموعة التجريبية بالإضافة إلى أن البرامج القائمة على اليقظة العقلية كانت فعّالة في تحسين الوظائف التكيفية والرفاه واستخدام الوقت الأمثل لدي الافراد، مما يبرز آفاقًا مفيدة لمساعدة الافراد على تحسين الصحة النفسية وإدارة الوقت.

وهدفت دراسة Zhang et al., (2023) إلى دراسة التأثير الوسيط للمرونة النفسية في العلاقة بين اليقظة واكتئاب لدى طلاب الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (٩٦٣) طالبًا جامعيًا، تم جمع البيانات بين ٢٠ أبريل و ١ مايو ٢٠٢٣ في ثلاث جامعات في مقاطعة جيانغشي باستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية. واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة الذهنية للمراهقين ، ومقياس المرونة النفسية ، ومقياس التصنيف الذاتي للاكتئاب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، كما يمكن التنبؤ بالمونة النفسية من خلال اليقظة العقلية.

رابعا: دراسات تناولت اضطراب التعلم المحدد

هدفت دراسة Ahmadian, Hosseini Nesab, & Azmodeh (2023) إلي مقارنة فعالية تعزيز الذاكرة العاملة وتدريب التفكير النقدي على المعالجة المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد حيث تكون عينة الدراسة من (٦٠) طالبا الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٢ عاما وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. أظهرت نتائج التحليل أن مستوى الدلالة في جميع المقارنات كان أقل من ٠.٠٥، مما أظهر وجود فارق كبير في فعالية طريقتي التدخل في تعزيز الذاكرة العاملة وتدريب التفكير النقدي على المعالجة المعرفية ($p < 0.05$)، ووفقًا لنتائج الدراسة الحالية، يكون تأثير تدريب التفكير

النقدي على المعالجة المعرفية أكبر من تأثير تعزيز الذاكرة العاملة لدي الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

وفى دراسة Rinaldi,et al., (2023) تشير إلى أن اضطراب التعلم الخاص (SLD) هو اضطراب معقد يتضمن مكونًا وراثيًا قويًا، يتميز بتظاهرات متنوعة واختلافات كبيرة بين الأطفال. وأن صعوبات اكتساب اللغة ووجود اضطرابات اللغة النمائية (DLDs) يرتبطان بشكل متكرر باضطراب التعلم المحدد (SLD) لذلك هدفت هذه الدراسة إلى إضافة أدلة حول التنبؤات القريبة والبعيدة للاضطراب التعلم المحدد(SLD)، مركزة على الاستمرار المحتمل لوجود اضطراب اللغة النمائية (DLD) في سن ٤–٥ سنوات، وعلى بعض القدرات اللغوية والاتصالية في سن ٢٧–٣٠ شهرًا، وعلى العوامل البيولوجية والبيئية حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٢٨)عائلة، وشارك أطفالها (ناطقين بالإيطالية) في برنامج فحص في سن ٢٧–٣٠ شهرًا. عندما كان الأطفال في المتوسط ٨.٠٥ سنوات، تم طلب من الآباء الإجابة على الاستبيان لجمع معلومات حول لغة وتطور تعلم الأطفال. أظهرت النتائج أن انتشار الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعمل المحدد SLD (٧.٠١%) كان في مستوى متماشٍ مع تلك المُبلَّغ عنها في دراسات مماثلة أخرى. وتنبأ تشخيص SLD بشكل ملحوظ من خلال التشخيص السابق لـ DLD، وبواسطة الجنس الذكري، وبواسطة المخاطر العائلية المتعلقة بـ SLD. كان لدى الأطفال الذين يتوافر لديهم هذه الخصائص احتمالية بلغت ٥٤% في وجود SLD.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

أظهرت نتائج البحوث والدراسات السابقة أن التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد يعانون من قصور في عديد من المهارات التي تؤثر على سير العملية التعليمية وحياتهم الاكاديمية والاجتماعية ومنها التجول العقلي وشرود الذهن اثناء اليوم الدراسي نظرا للتحول التلقائي من التركيز على المهمة المطلوبة منهم إلى مهمة أخري غير مرتبطة بالموقف الحالي لديهم، كما أن قصور اليقظة العقلية والمرونة النفسية أثرت بشكل كبير على سماتهم الشخصية ومن ثم التفاعل بفاعلية مع زملائهم وفى البيئة المدرسية.

لذا كان من الأهمية القيام بدراسة التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدي التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد حيث إن بعض التلاميذ قد يعانون من

صعوبة في مواجهة المواقف الضاغطة نظرا لقصور المرونة النفسية لديهم التي قد تؤثر بشكل كبير في اليقظة العقلية التي قد يكون بدورها أثر على التجول العقلي.

فروض الدراسة

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات متوسطي التجول العقلي واليقظة العقلية لدى التلاميذ من ذوي اضطراب التعلم المحدد

٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات متوسطي التجول العقلي والمرونة النفسية لدى التلاميذ من ذوي اضطراب التعلم المحدد

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات متوسطي اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى التلاميذ من ذوي اضطراب التعلم المحدد

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي التلاميذ من ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس التجول العقلي باختلاف الجنس "ذكور وإناث".

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي التلاميذ من ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس اليقظة العقلية باختلاف الجنس "ذكور وإناث".

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ متوسطي من ذوي اضطراب التعلم المحدد في مقياس المرونة النفسية باختلاف الجنس "ذكور وإناث".

الطريقة والإجراءات

أولا: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها.

ثانيا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة إلى :

١- عينة الخصائص السيكومترية

تكونت عينة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من (٣٠) طفل بمدرسة براعم المستقبل بإدارة المرج التعليمية بمحافظة القاهرة حيث تراوحت أعمارهم من (١٠-١٢) عام، وقد هدفت هذه العينة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وأيضًا التعرف على ملاءمة أدوات الدراسة للعينة والتحقق من صلاحيتها للقياس.

٢- عينة الدراسة النهائية

وهي العينة التي تطبيق أدوات الدراسة عليها والخروج من خلالها بمجموعة من التوصيات والنتائج، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلًا ، تراوحت أعمارهم من (١٠-١٢) عامًا، تم انتقائها من عينة كبيرة قوامها (٤٥٠) تلميذا بمدرسة براعم المستقبل بإدارة المرج التعليمية بمحافظة القاهرة.

وفيما يلي مراحل اختيار العينة النهائية :

١. **تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) تلميذا في الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بواقع (١٢) فصل دراسي.**
٢. **طبق الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء على العينة الكبيرة حيث تم استبعاد من حصل على مستوي ذكاء أقل من المتوسط وكان عددهم (٢٠٠) تلميذا.**
٣. **ثم طبق الباحث اختبار المسح النيورولوجي السريع وتم استبعاد عدد (١٢٠) تلميذا لا يعانون من أي مشاكل نيورولوجيا.**
٤. **ثم طبق الباحث مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي للاسرة وتم الوصول إلى مطابقة عدد (٥٠) تلميذا في مستوي اقتصادي واجتماعي واحد بحيث لا يعانون من أي مشاكل اجتماعية أو اقتصادية حادة.**
٥. **وبذلك يكون العدد النهائي للعينة (٥٠) تلميذا من ذوى اضطراب التعلم المحدد ثم تم تطبيق مقياس التجول العقلي واليقظة العقلية والمرونة النفسية عليهم.**

أدوات الدراسة

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ Raven إعداد (أحمد حسن، ٢٠١٦)

وصف الاختبار

يتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي(أ)،(أب)،(ب) يشمل كل منها ١٢ بنداً والقسمان (أ)،(ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM) مضافاً إليها قسماً جديداً هو (أب) يتوسطها في الصعوبة ،وقد أعدت بشكل تفصيلي لكي تقيس العمليات العقلية للتلاميذ من عمر ٥.٥٠ إلي ١٦.٤ سنه كما تصلح للمتأخرين عقلياً وكبار السن، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي أقتطع منه جزء

معين وتحته ست أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي.

وقد استخدمت الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشوقاً ووضوحاً وإثارة لانتباه التلاميذ، وتعتمد مشكلات القسم (أ) على قدرة التلميذ على إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار علي أساس بعدين في نفس الوقت.

ويعتمد النجاح في قسم (أب) علي قدرة التلميذ على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي علي أساس الارتباط المكاني.

أما القسم (ب) فيعتمد حل مشكلاته على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة التلميذ علي التفكير المجرد ،وتعتبر المشكلات الأخيرة في القسم (ب) علي نفس مستوى الصعوبة للمشكلات التي يتضمنها اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM).

والأقسام الثلاثة التي تتكون منها المصفوفات الملونة مرتبة بصورة تسمح بتنمية خط مستقيم للتفكير وتعطي الفرصة للتدريب المقنن على طريقة العمل، وقد لوحظ أن تدريب الشخص على مجموعة معينة من المشكلات لا يفيد في الإجابة على المجموعة الأخرى ،فتدريب الشخص في القسم (أ) مثلاً الذي يتضمن أنماط مستمرة لا يفيد في حل مشكلات القسم (ب) الذي يعتمد على القدرة على الاستنتاج بطريقة القياس وإجراء المقارنات.

ويتيح ترتيب الأقسام الثلاثة (أ)،(أب)،(ب)الفرصة لقياس النمو العقلي للتلاميذ إلي المرحلة التي يستطيع فيها التلميذ أن يستخدم التفكير القياسي بشكل منسق كطريقة للاستنتاج وهذه المرحلة من النضج العقلي هي نفسها التي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة. ويكون أداء الشخص المتوسط في الثمانين من العمر علي المصفوفات الملونة قريباً من أداء التلميذ المتوسط في الثامنة من العمر ،وقد يصعب على الأشخاص بعد الثمانين من العمر فهم المصفوفات الملونة ،وتستخدم المصفوفات الملونة عادة كاختبار قوة دون التقيد بزمن معين وفي هذه الحالة فإن الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب لدى التلميذ إلا أنه يمكن تطبيق الاختبار في حدود زمن معين، وبذلك يقيس الكفاءة العقلية للفرد Intellectual efficiency والتي تعبر بوجه خاص عن قدرة التلميذ على إصدار أحكام

سريعة ودقيقة ،وهي تفيد في تمييز الأشخاص الذين لديهم سرعة في التفكير عن الذين لديهم بطء في التفكير.

وقد أجريت عدة دراسات لتقدير صدق المصفوفات المتتابعة في كثير من الثقافات، مثل الدراسة التي أجرها عماد أحمد حسن (٢٠١٦) على البيئة المصرية، وتوصل إلى أن المصفوفات المتتابعة تتمتع بقدر ملائم من الصدق التلازمي، والصدق التمييزي، والصدق التكويني، مما يعزز ثقتنا في استخدامها كأداة لقياس النمو العقلي للأطفال المصريين، وتم حساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمته(٠.٨٥) وهي قيمة مقبولة للثبات، تم حساب المعايير لاختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية، وذلك حسب الترتيب المئيني على أساس استجابات عينة من المصريين تتكون من (١٤٠٠٠) طفلًا وطفلة، تتراوح أعمارهم بين(٥.٥-١٦.٤).

أسباب اختيار اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن:

هـ) أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة ولا الثقافة في الإجابة على البنود.

و) أنه يعد مناسبًا للأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥.٥-١٦.٤) سنة، وبالتالي يشمل العمر الزمني للعينة.

ز) صلاحيته للتطبيق بشكل فردي وبشكل جماعي، مما يسهل تطبيقه.

ح) هذا الاختبار يقيس القدرة العامة للتفكير المرتب والقدرة العقلية التي تعبر عن قدرة الأطفال على إصدار أحكام سريعة ودقيقة.

الخصائص السيكومترية لمعد لمقياس

أولا : ثبات الاختبار:

أ- معامل الثبات

توصلت الدراسة التي أجرها الباحث علي الأطفال المصرين بإعادة الاختبار بعد أسبوعين إلي معامل ثبات مقداره (٠.٨٥)، وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

ب- معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار

توصلت الدراسة التي أجراها كل من Wonek،FryBeray 1966& Moller1970 ، Carlson & Jenson 1981, EL. Korashy, 1987 واستخدمت الدراسة طريقة

التجزئة النصفية إلي معاملات ثبات تراوحت بين (٠.٤٤)،(٠.٩٩) وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

ج- معاملات الثبات الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار

تناولت دراسات قليلة كدراسات كل من :

(Court,Raven,1980, Court& Raven,1977) والقرشي١٩٨٧ تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية التي يتكون منها اختبار المصفوفات الملونة ،وقد تراوحت هذه الارتباطات بين (٠.٥٥)و(٠.٨٢) ،ولم تشير هذه الدراسات إلى الارتباطات بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية ،ما عدا دراسة القرشي ، ولم تقتصر الدراسة الحالية علي تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية الثلاث التي يتكون منها اختبار المصفوفات، وإنما شملت أيضاً تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية .ويوضح ذلك في الجدول (١) .

جدول (١)

معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والمجموع الكلي للمصفوفة Raven الملونة

الخواص الإحصائية	معاملات الارتباط	
المتغيرات	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
القسم (أ) والقسم (أب)	٠.٤٥	٠.٦١
القسم (أب) والقسم (ب)	٠.٥٩	٠.٧٢
القسم (أ)والقسم (ب)	٠.٣٨	٠.٤٩
القسم (أ) والدرجة الكلية	٠.٧٣	٠.٧٩
القسم (أب) والدرجة الكلية	٠.٨٥	٠.٨٥
القسم (ب) والدرجة الكلية	٠.٨٤	٠.٨٩

ويلاحظ أن جميع المعاملات المذكورة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ثانياً : صدق الاختبار:

أ- معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والاختبارات الأخرى

والجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض الاختبارات الأخرى.

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبعض الاختبارات الأخرى علي عينات من التلاميذ المصريين

العينة	المصفوفات/وكسلر للتلاميذ				المصفوفات وبورنتس	المصفوفات وسيجان	المصفوفات وغير اللغوي
	المفردات	الأعداد	المكعبات	الشفرة			
ن=٢٤١٠بنين وبنات العمر من ٦.٥-٦.٥ سنة	٠.٤٥	٠.٤٠	٠.٢٦	٠.٣٨	٠.٣٤	٠.٢٥	٠.٤١
ن=٢٤١٥بنين العمر من ٦.٦-٧.٥ سنة	٠.٤٧	٠.٣٨	٠.٥١	٠.٤٢	٠.٣٧	٠.٢٧	٠.٥٢
ن=٢٠٨٠بنات العمر من ٦.٧-٨٠٥ سنة	٠.٤٩	٠.٣٤	٠.٤٥	٠.٤٦	٠.٤١	٠.٢٩	٠.٤٧
ن=٢٤٤٥ بنين العمر من٦.٨٠-٩.٥ سنة	٠.٥٥	٠.٤٥	٠.٥٧	٠.٩٠	٠.٤٨	٠.٣٧	٠.٤٩
ن=١٩٣٤ بنات العمر من ٦.٩-١٠٥ سنة	٠.٦٧	٠.٦١	٠.٢٦	٠.٥٣	٠.٤٩	٠.٥١	٠.٥٩

وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويلاحظ أن معاملات الارتباط في الجدول السابق كانت في غالبية الأحوال متوسطة وأحياناً أقل إلا أنها جميعها كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١). وهي تقع في نفس الحدود التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

ب- معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي

قام الباحث بدراسة علي (٤٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تتراوح أعمارهم من ٨.٥إلي ٩.٥ سنة وكانت معاملات الارتباط بين نتائج المصفوفات الملونة وبين درجات التحصيل الدراسي، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين نتائج المصفوفات الملونة وبين التحصيل الدراسي

	معاملات الارتباط	
	البنين	البنات
	ن=٢٠٠	ن=٢٠٠
المصفوفات/اللغة العربية	٠.٤١	٠.٣٠
المصفوفات /التربية الإسلامية	٠.٣٥	٠.٢٦
المصفوفات/الرياضيات	٠.٤٧	٠.٤٣
المصفوفات/العلوم	٠.٤٤	٠.٣٩
المصفوفات/المجموع الكلي	٠.٥٢	٠.٣٨

معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وبين التحصيل الدراسي تتفق مع الدراسات عن العلاقة بين اختبارات الذكاء ومؤشرات التحصيل الدراسي.

ج- معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وتقديرات المدرسين لذكاء التلاميذ

تم استخدام تقديرات المدرسين لذكاء التلاميذ –كمحك خارجي للصدق التلازمي، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٤٩).

ثالثا: ثبات المقياس في الدراسة الحالية

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية (٣٠) تلميذا، ثم قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والثاني توصل إلى معامل ثبات (٠.٧٩) والدالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع (تقنين عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)

اختبار فردي، يستغرق تطبيقه (٢٠) دقيقة، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، يساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويبدأ عمرهم من خمس سنوات، والاختبار فائدته الأساسية تنبؤية تشخيصية وقائي، ويتضمن الاختبار سلسلة مكونة من (١٥) مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية للأطفال: مهارة اليد، التعرف على الشكل وتكوينه، التعرف على الشكل براحة اليد، تتبع العين لمسار حركة الأشياء، نماذج الصوت، التصويت بأصبع على الأنف(تناسق الأصبع–الأنف)، دائرة الأصبع والإبهام، الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد، العكس

السريع لحركات اليد المتكررة، مد الزراع والأرجل، المشي بالأطراف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)، الوقوف على رجل واحدة، الوثب، تمييز اليمين واليسار، ملاحظات سلوكية غير منتظمة.

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي:

١– درجة مرتفعة تزيد عن (٥٠) وهي تدل على ارتفاع معاناة الطفل.

٢– درجة عادية تساوي(٢٥) فأقل، وتشير هده الدرجة إلى السواء نيورولوجيًا.

٣– درجة ٢٥–٢٦، تشير إلى وجود احتمالية التعرض لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية.

وقد قام معد المقياس بتقنينه على عينة من أطفال مصريين، فبلغ معامل الصدق التلازمي(٠.٥٦)، وبلغ معامل الثبات (٠.٦٨)، وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١، ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أي اضطراب في المخ أو القشرة المخية.

(٣) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة(إعداد / عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)

أعد هذا المقياس بهدف الوصول إلى أداة مناسبة يمكن استخدامها في تقييم المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية في الظروف الراهنة، ويتضمن المقياس الأبعاد التالية:

أ) مستوى التعليم (رب الأسرة أو ربة الأسرة): ويتضمن ثمانية مستويات.

ب) مستوى المهنة أو الوظيفة للجنسين(رب الأسرة أو ربة الأسرة): ويتضمن تسعة مستويات.

ج) مستوى دخل التلميذ في الشهر: ويتضمن سبعة مستويات.

وهكذا يمكن تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة استنادًا إلى الأبعاد الخمسة السابقة، والمعادلة كما يلي: ص= ٠.٣٧+٠.٢٦٤× س١+٠.٢٨٤× س٢+٠.١٠٢× س٣+٠.١٦٠× س٤+٠.١٢٥×س٥

حيث إن: س١= متوسط دخل التلميذ في الشهر ، س٢=وظيفة رب الأسرة، س٣= مستوى تعليم رب الأسرة، س٤= وظيفة ربة الأسرة، س٥= مستوى تعليم ربة الأسرة.

وحتى يمكن فهم الدرجات بصورة أفضل سيتم ضرب الناتج (ص) مرة أخرى × ١٠

ملحوظة: يتم ضرب درجة متوسط دخل التلميذ في الشهر × ٢٠ مراعاة لما حدث من تغير في دخل الأسرة خلال السنوات الأخيرة.

وبتطبيق المعادلة السابقة يمكن الحصول على سبعة مستويات هي:

١– منخفض جدًا ٢– منخفض ٣– دون المتوسط ٤– متوسط

٥– فوق المتوسط ٦– مرتفع ٧– مرتفع جدًا.

(٤) مقياس التجول العقلي إعداد الباحث

أ) الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى توفير أداة للمكتبة العربية يمكن الاعتماد عليها لتشخيص التجول العقلي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد من (١٠–١٢) سنة .

ب) مبررات اعداد مقياس

إعداد مقياس لقياس التجول العقلي يعتبر مهمًا لفهم هذه الظاهرة وتقييمها بشكل دقيق. ومن ثم توجد بعض المبررات لإعداد مقياس لقياس التجول العقلي:

١. قياس الظاهرة: يوفر مقياس التجول العقلي أسلوبًا كميًا لقياس درجة التجول العقلي لدى التلاميذ. وهذا يمكن الباحثين من فحص الظاهرة بشكل أكثر دقة واستمرارية.

٢. فهم العلاقات: يساعد مقياس التجول العقلي في فهم العلاقات بين التجول العقلي والعوامل الأخرى، مثل التركيز، والإبداع، والتفكير الإبداعي. ويمكن أن يسهم هذا في تحديد كيفية تأثير التجول العقلي على عدة جوانب من الحياة العقلية.

٣. تقديم تدخلات فعّالة: يساعد في تقديم تدخلات فعّالة للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل في التجول العقلي.مما يسهل تقييم مستوى التجول العقلي ومن ثم تطوير استراتيجيات وبرامج تدخل فعّالة لتحسين القدرة على التركيز والإنتاجية.

٤. توجيه الأبحاث المستقبلية: يوفر إعداد مقياس التجول العقلي قاعدة للباحثين لتوجيه الأبحاث المستقبلية حول هذه الظاهرة. ويمكن أن يسهم هذا في توسيع فهمنا لكيفية يؤثر التجول العقلي على العمليات العقلية والسلوك.

باختصار، إعداد مقياس لقياس التجول العقلي يمكن أن يسهم في تطوير فهمنا لهذه الخصائص العقلية وفتح أبواب للبحث والتدخلات التي تهدف إلى تحسين إدارة التجول العقلي وتأثيره على الحياة اليومية والأداء العام.

ج) خطوات اعداد مقياس

١- قام الباحث الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية الخاصة بالتجول العقلي وما تناولته من تعريفات ونظريات وأراء مما ساعد الباحث كثيرًا في صياغة مفردات المقياس، لما توصل إليه من فهم للمتغير بأبعاده وأدواره وتأثيراته المباشرة وغير المباشرة على المتعلم وعلى العملية التعليمية.

٢- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة بما تضمنته من مقاييس تناولت التجول العقلي حيث تم الاطلاع على مقياس كًلا من Sulivan (2016) ، Gray (2016) Mrazek., et.al (2013)، حلمي الفيل (٢٠١٨) ، أحمد فكري (٢٠٢٠)، زينب محمد (٢٠٢٠).

٣- تحديد أبعاد المقياس من خلال تفنيد الأطر النظرية التي تناولت التجول العقلي وتحليل أبعاد المقاييس السابقة، استخلص الباحث أن هناك بعدين يمكن من خلالهما قياس التجول العقلي وهما التجول المرتبط بالموضوع والتجول غير المرتبط بالموضوع.

د) وصف المقياس

يتكون مقياس التجول العقلي من (٢٦) مفردة، وكل مفردة تتضمن خمس استجابات موزعة على بعدين هما: التجول العقلي المرتبط بالموضوع (١٢) مفردة، التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع (١٤) مفردة، ويجيب المفحوص على كل مفردة من مفرداته من خلال مقياس خماسي التقدير كالآتي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، أوافق إلى حد ما=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق إطلاقاً=١)، وتقدر الإجابة كالتالي (٥-٤-٣-٢-١) للعبارة الموجبة، (١-٢-٣-٤-٥) للعبارة السالبة لتصبح الدرجة العظمي للإجابة على المقياس (١٣٠) والدرجة الصغري (٢٦) .

هـ) الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي

أولًا: الصدق

١- صدق المحكمين

قام الباحث بإعداد مقياس التجول العقلي للأطفال، وفق الأسس العلمية المتبعة في الأدوات، بحيث يغطي أبعاد التجول العقلي للأطفال، وقد تكونت الصورة الأولية للمقياس من

(٢٦) مفردة، موزعة على بعدين، وتم عرضه على السادة المحكمين وعددهم(١١) محكم من الأساتذة، والأساتذة المساعدين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية، لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث: سلامة صياغة العبارات، مدى مناسبة العبارات للأطفال عينة الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسباً لتحقيق الهدف.

جدول(٤)

صدق المحكمين لمقياس التجول العقلي باستخدام معادلة لوش Lawshe (ن=١٠)

رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة	رقم المفردة	عدد الموافقون	صدق العبارة
١	٩	٠.٨	١٤	٩	٠.٨
٢	٩	٠.٨	١٥	٩	٠.٨
٣	٩	٠.٨	١٦	١٠	١
٤	١٠	١	١٧	٩	٠.٨
٥	١٠	١	١٨	١٠	١
٦	٧	٠.٤	١٩	٨	٠.٦
٧	١٠	١	٢٠	١٠	١
٨	١٠	١	٢١	٨	٠.٦
٩	٩	٠.٨	٢٢	٩	٠.٨
١٠	٩	٠.٨	٢٣	٧	٠.٤
١١	١٠	١	٢٤	٩	٠.٨
١٢	٦	٠.٢	٢٥	١٠	١
١٣	١٠	١	٢٦	٦	٠.٢٠

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (٠.٦– ١)، وجميعها أكبر من القيمة التي حددها لوش للصدق والتي تساوي(٠.٦٢) مما يدل على صدق مقياس التجول العقلي.

٢– الصدق العاملي

تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة "الفاريماكس" varimax واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (٠.٣) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد"، والجدول التالي يوضح العوامل والتباين والجزر الكامن الخاص بكل عامل :

جدول(٥)
التباين والجزر الكامن لمقياس التجول العقلي بعد إجراء التحليل العاملي

العامل	الجزر الكامن	التباين
الأول	٥.٩١	٧٣.٨٦
الثاني	٥.٢٢	٥٨.٠١

ويوضح الجدول التالي عبارات كل عامل ونسبة التشبع لكل عبارة:

جدول(٦)
عبارات كل عامل بعد إجراء التحليل العاملي لمقياس التجول العقلي

العامل الأول		العامل الثاني	
الرقم	التشبع	الرقم	التشبع
١	٠.٧٧	١٣	٠.٤٤
٢	٠.٧٨	١٤	٠.٨٥
٣	٠.٨٤	١٥	٠.٥١
٤	٠.٨٤	١٦	٠.٧٧
٥	٠.٩٤	١٧	٠.٩١
٦	٠.٨٨	١٨	٠.٦٧
٧	٠.٩٣	١٩	٠.٩١
٨	٠.٨٩	٢٠	٠.٦٥
٩	٠.٨١	٢١	٠.٩١
١٠	٠.٨٨	٢٢	٠.٨٥
١١	٠.٨٤	٢٣	٠.٩٠
١٢	٠.٧٠	٢٤	٠.٨٣
		٢٥	٠.٧٤
		٢٦	٠.٨٦

يتضح من جدول(٥) وجدول (٦) تمتع مقياس التجول العقلي بصدق عاملي مرتفع حيث تشبعت عباراته على بعدين ، وتراوحت قيم تشبع العبارات ما بين (٠.٤٤–٠.٩٣) مما يدل على صدق المقياس الحالي وصلاحيته للتطبيق .

ثانيًا: الاتساق الداخلي : Internal Consistency

الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (٥٠) طالباً، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (٧)
معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة

التجول العقلي المرتبط بالموضوع		التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
١	٠.٨٣**	١٣	٠.٧٦**
٢	٠.٧١**	١٤	٠.٧٢**
٣	٠.٦٣**	١٥	٠.٧٣**
٤	٠.٧١**	١٦	٠.٧٩**
٥	٠.٧٠**	١٧	٠.٦٩**
٦	٠.٨٢**	١٨	٠.٦٣**
٧	٠.٨٣**	١٩	٠.٧٩**
٨	٠.٩٢**	٢٠	٠.٧٣**
٩	٠.٧٣**	٢٢	٠.٧٢**
١١	٠.٧٣**	٢٣	٠.٧٣**
١٢	٠.٥٩**	٢٤	٠.٧٩**
		٢٥	٠.٨١**
		٢٦	٠.٧٢**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة، والدلالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير على وجود اتساق داخلي لفقرات المقياس بأبعادها.

ثالثًا: ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

- **طريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ**

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة (٣٠) تلميذا، ثم قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، والثاني، ثم حساب قيم ألفا كرونباخ، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول (٨)
معاملات الثبات لمقياس التجول العقلي

مقياس التجول العقلي	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠.٨٥	٠.٨١
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٠.٧٩	٠.٧٦

يتضح من جدول(٨) ثبات مقياس التجول العقلي بطريقة إعادة الاختبار وألفا كرونباخ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للتجول العقلي.

مصادر المقياس

(٥) مقياس اليقظة العقلية ، إعداد الباحث

أ) الهدف من المقياس: تم إعداد هذا المقياس بهدف توفير أداة للمكتبة العربية يمكن الاعتماد عليها لتشخيص اليقظة العقلية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

ب) خطوات إعداد المقياس: مر هذا المقياس بمراحل مختلفة تمثلت في:

١- المرحلة الأولى:

أ. الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة باليقظة العقلية: تعريفها، أنواعها، أعراضها للوقوف على مفهوم إجرائي يمكن من خلاله قياسها وتشخيصها.

ب. الاطلاع على المقاييس التي اهتمت بتشخيص اليقظة العقلية، وقد أوردها الباحث في الجدول التالي:

جدول (٩)
المقاييس التي اهتمت بتشخيص اليقظة العقلية

م	معد المقياس	العام	الأبعاد
١	محمد شاهين وعادل ريان (مقياس اليقظة العقلية)	2020	الملاحظة، الوصف، الوعى، الانفتاح، تحديد المشاعر
٢	جوهرة المرشود (مقياس اليقظة العقلية)	2020	الانتباه، الملاحظة الآنية، التعامل الواعي والتأملي، القبول واستبعاد الحكم
٣	The comprehensive inventory of Mindfulness Experiences-Adolescents (CHIME-A) (Johnson،et al.,)	2016	الوعى بالخبرة الداخلية، الوعى بالخبرة الخارجية
٤	أحلام مهدى عبد الله (مقياس اليقظة العقلية)	2013	التميز اليقظ، الانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعى بوجهات النظر المتعددة
٥	Child and Adolescents Mindfulness (Measure (CAMM) (Greco,et al .,)	2011	الوعى، الانتباه في اللحظة الحالية، تقبل الخبرات،
٦	The Southampton Mindfulness Questionnaire (Chadwick, et.,)	2008	الوعى بالأفكار، والصور المؤلمة
٧	Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS) (Cardaciotto , et al.,)	2008	المراقبة المستمرة للخبرات مع التركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، والتسامح مع الخبرات وقبول مواجهة الاحداث
٨	Five facts Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Bear & Smith)	2006	الملاحظة ، الوصف، التصرف بوعى، عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية ،عدم الحكم على الخبرة الخارجية
٩	The Toronto Mindfulness Scale (Lumet al.)	2006	الانتباه، اليقظة، الوعى العقلي،

٢- المرحلة الثانية

تحديد أبعاد المقياس، من خلال تفنيد الأطر النظرية التي تناولت اليقظة العقلية وتحليل أبعاد المقاييس السابقة، استخلص الباحث أن هناك عدة أبعاد يمكن من خلالها قياس اليقظة العقلية كما يلي:

البعد الأول: الملاحظة: وتتمثل في القدرة على الملاحظة و الانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

البعد الثاني : الوصف: وتتمثل في القدرة على وصف الخبرات الداخلية ، والتعبير عنها من خلال الكلمات.

البعد الثالث: التصرف بوعي: قدرة التلميذ على احتواء خبراته وتجاربه بوعي إدراكي مع التركيز والتفكير فيما ما يحدث عند القيام بمهمة أو بنشاط ما.

البعد الرابع: التقبل: ويتمثل في القبول والسماح للأحداث الحالية بالحدوث دون إصدار حكم، مع تقبل التلميذ لذاته وخبراته كما هي في الواقع.

ج) تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢١) فقرة، وتم وضع بدائل الاستجابة كالآتي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، أوافق إلى حد ما=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق إطلاقاً=١)، وتقدر الإجابة كالتالي (٥-٤-٣-٢-١) للعبارة الموجبة، (١-٢-٣-٤-٥) للعبارة السالبة لتصبح الدرجة العظمي للإجابة على المقياس (١٠٥) والدرجة الصغري (٢١) حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع اليقظة العقلية، أو الصفة التي يقيسها البعد الفرعي، وتشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض اليقظة العقلية، أو الصفة التي يقيسها البعد الفرعي.

ويوضح جدول (١٠) الأبعاد الفرعية للمقياس وأرقام الفقرات كما وردت في الصورة النهائية للمقياس.

جدول (١٠)
الأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية وأرقام الفقرات كما وردت في الصورة النهائية للمقياس

م	أبعاد المقياس	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
١	الملاحظة	١-٤	٤
٢	الوصف	٥-١٠	٦
٣	التصرف بوعي	١١-١٦	٦
٤	التقبل	١٧-٢١	٥

د) الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية

أولاً: الاتساق الداخلي : Internal Consistency

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية بالطرق التالية:

(١) الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (٥٠) طالباً، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة

الملاحظة		الوصف		التصرف بوعي		التقبل	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
١	٠.٧١**	٥	٠.٦٩**	١١	٠.٧١**	١٧	٠.٥٣**
٢	٠.٨٠**	٦	٠.٧٨**	١٢	٠.٧٦**	١٨	٠.٦٤**
٣	٠.٧٠**	٧	٠.٧٨**	١٣	٠.٦٧**	١٩	٠.٧١**
٤	٠.٨٤**	٨	٠.٧٧**	١٤	٠.٧٨**	٢٠	٠.٧١**
		٩	٠.٦٨**	١٥	٠.٦٦**	٢١	٠.٧٠**
		١٠	٠.٧٠**	١٦	٠.٧٢**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١١) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة، والدلالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير على وجود اتساق داخلي لفقرات المقياس بأبعادها.

(٢) الاتساق الداخلي بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها، وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول(١٢)
معامل الارتباط بين أبعاد مقياس اليقظة العقلية وبعضها وارتباطها بالدرجة الكلية

أبعاد المقياس	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	التقبل
الملاحظة	ــــــــــــ			
الوصف	**٠.٨٥	ــــــــــــ		
التصرف بوعي	**٠.٦٨	**٠.٨٨	ــــــــــــ	
التقبل	**٠.٣٣	**٠.٤٦	**٠.٦٣	ــــــــــــ
الدرجة الكلية	**٠.٧٥	**٠.٨٣	**٠.٨٣	**٠.٧٥

مستوى الدلالة عند٠.٠٥=٠.٢٧٣ مستوى الدلالة عند ٠.٠١=٠.٣٥٤

يتضح من جدول(١٢) أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير على وجود اتساق داخلي لأبعاد المقياس، ومن ثم فإن أبعاد المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويمكن أن يقيس ما وضع لقياسه نظراً لوجود نوع من التجانس الداخلي لأبعاد المقياس، والمقياس ككل.

ثانيًا: الصدق

١– صدق المحكمين

تم عرض المقياس بعد ترجمته وإعادة صياغة العبارات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي الصحة النفسية وعلم النفس في كلية التربية جامعة حلوان للتحقق من صلاحية العبارات لقياس ما وضعت من أجل قياسه، وحصلت عبارات المقياس جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن (٩٠%).

٢– الصدق العاملي

تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (٠.٣) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد"، والجدول التالي يوضح العوامل والتباين والجزر الكامن الخاص بكل عامل :

جدول(١٣)
التباين والجزر الكامن لمقياس اليقظة العقلية بعد إجراء التحليل العاملي

مقياس اليقظة العقلية	الجزر الكامن	التباين
الملاحظة	٤.٥٤	٥٠.٤٦
الوصف	٦.٤١	٦٤.١٢
التصرف بوعي	٤.٦٨	٤٦.٧٩
التقبل	٤.٥٤	٤٥.٣٧

يتضح من جدول(١٣) من خلال الحل العاملي بعد التدوير أن الجذر الكامن لأبعاد مقياس اليقظة العقلية، وهي كمية معقولة من التباين المفسر.

ويوضح الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس بعد التدوير

جدول(١٤)

تشبعات عبارات المقياس بعد التدوير لمقياس اليقظة العقلية

مقياس اليقظة العقلية			
الرقم	التشبع	الرقم	التشبع
١	٠.٨٢	١٢	٠.٨٠
٢	٠.٧٤	١٣	٠.٧٨
٣	٠.٥٤	١٤	٠.٨٣
٤	٠.٤٧	١٥	٠.٧٥
٥	٠.٦٩	١٦	٠.٩٠
٦	٠.٧٦	١٧	٠.٨٨
٧	٠.٧١	١٨	٠.٧٤
٨	٠.٧٦	١٩	٠.٥٤
٩	٠.٨٣	٢٠	٠.٨٠
١٠	٠.٩٠	٢١	٠.٦٥
١١	٠.٦٦		

يتضح من جدول(١٤) تمتع مقياس اليقظة العقلية بصدق عاملي جيد، حيث تشبعت عباراته على أربعة عوامل، وتراوحت قيم تشبع العبارات ما بين (٠.٤٣-٠.٧٦)، مما يدل على صدق المقياس.

ثالثاً: ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة الكفاءة السيكومترية (٥٠) طالباً، ثم قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني. ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول (١٥)
معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية

أبعاد المقياس	طريقة إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
المرونة	٠.٨٤	٠.٨٧
البحث عن الجديد	٠.٨٨	٠.٩٤
إنتاج الجديد	٠.٨١	٠.٨٣
الاندماج	٠.٨٩	٠.٨٦
الدرجة الكلية	٠.٩٥	٠.٩٣

يتضح من جدول(١٥) ثبات مقياس اليقظة العقلية بطريقة إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ، حيث تراوحت معاملات الثبات من(٠.٨١ – ٠.٩٥)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لليقظة العقلية.

(٦) مقياس المرونة النفسية إعداد Conner& Davidson(2003) ترجمة والتأكد من الخصائص السيكومترية الباحث

١– الهدف من المقياس : يهدف المقياس إلى تقييم مدى قدرة التلاميذ على التكيف مع التحديات والتغييرات في الحياة اليومية وتحسن الأداء الأكاديمي بالإضافة إلى كيفية التعامل مع التلاميذ مع التحديات المستقبلية واتخاذ القرارات المهنية.

٢– مبررات ترجمة المقياس : قام الباحث بترجمة المقياس وذلك لمناسبة المقياس وملائمته للعينة المستخدمة في الدراسة بالإضافة إلى إمكانية استخدامه كأداة قياس في بيئات عربية، مما يعزز إمكانية تحليل وتقييم المرونة النفسية في هذه السياقات.

٣– وصف المقياس

أعداه كونر ودافيدسون Conner& Davidson(2003) وهو صورة مختصرة من مقياس المرونة للكبار، وقد قام سينج ونانيو (Singh & Nanyo،2010) بإعادة تقنين المقياس والتأكد من صلاحيته السيكومترية على عينة من الأطفال الهنود بالمدارس الابتدائية. ويتكون المقياس من (٢٥) مفردة، ويجيب المفحوص على كل مفردة من مفرداته من خلال مقياس خماسي التقدير (كالآتي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، أوافق إلى حد ما=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق إطلاقاً=١).

٤– الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية

تم حساب ثبات المقياس في صورته الأجنبية على عينة من الأطفال الهنود باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معامل الثبات لمقياس المرونة النفسية (٠.٧٧)، وتم حساب

الصدق العاملي للمقياس وكان تشبع العبارات يتراوح بين (٠.٤٢–٠.٧٤) وهي تشبعات أكثر من (٠.٣)، مما يدل على صدق مقياس المرونة النفسية وصلاحيته للتطبيق على عينة الدراسة.

٥– الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية

أولاً: الاتساق الداخلي : Internal Consistency

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية بالطرق التالية:

(أ) الاتساق الداخلي بين البنود وأبعاد المقياس: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة، وذلك على عينة الكفاءة السيكومترية (٥٠) طالباً، ويتضح ذلك من الجدول:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة

المرونة النفسية			
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
١	٠.٧٣**	١٤	٠.٧٥**
٢	٠.٨٤**	١٥	٠.٦٢**
٣	٠.٦٨*	١٦	٠.٨٦**
٤	٠.٧٣**	١٧	٠.٩١**
٥	٠.٧١**	١٨	٠.٧٣**
٦	٠.٨٠**	١٩	٠.٨٢**
٧	٠.٧٤**	٢٠	٠.٧١**
٨	٠.٨٦**	٢١	٠.٦٣**
٩	٠٧٣**	٢٢	٠.٨١**
١٠	٠.٧١**	٢٣	٠.٧٤**
١١	٠.٧٣**	٢٤	٠.٩٢**
١٢	٠.٦٤**	٢٥	٠.٧٣**
١٣	٠.٦٩**		

يتضح من جدول (١٦) حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، والدلالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير على وجود اتساق داخلي لفقرات المقياس بأبعادها.

ثانياً: الصدق

١– صدق المحكمين

تم عرض المقياس بعد ترجمته وإعادة صياغة العبارات على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي الصحة النفسية وعلم النفس في كلية التربية جامعة حلوان للتحقق من صلاحية العبارات لقياس ما وضعت من أجل قياسه، وحصلت عبارات المقياس جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن (٩٠%).

٢– الصدق العاملي

تم إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية Principal components، واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (٠.٣) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد"، والجدول التالي يوضح العوامل والتباين والجزر الكامن الخاص بكل عامل :

جدول(١٧)

التباين والجزر الكامن لمقياس المرونة النفسية بعد إجراء التحليل العاملي

اضطراب صورة الجسم	الجزر الكامن	التباين
الدرجة الكلية	١١.٤٢	٤٣.٩٠

يتضح من جدول(١٧) من خلال الحل العاملي بعد التدوير، أن الدرجة الكلية لمقياس جذره الكامن(١١.٤٢) وقد فسر ٤٣.٩٠% من التباين في درجات المقياس، وهي كمية معقولة من التباين المفسر.

ويوضح الجدول التالي تشبعات عبارات المقياس بعد التدوير

جدول(١٨)
تشبعات عبارات المقياس بعد التدوير لمقياس المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية					
الرقم	التشبع	الرقم	التشبع	الرقم	التشبع
١	٠.٥٩	١٠	٠.٦٠	١٩	٠.٦٨
٢	٠.٦٧	١١	٠.٧٥	٢٠	٠.٧٠
٣	٠.٦٦	١٢	٠.٧٦	٢١	٠.٦٥
٤	٠.٦٥	١٣	٠.٧٤	٢٢	٠.٥٩
٥	٠.٦٩	١٤	٠.٧٦	٢٣	٠.٦٨
٦	٠.٦٤	١٥	٠.٦٢	٢٤	٠.٦٦
٧	٠.٦٤	١٦	٠.٧٣	٢٥	٠.٥٣
٨	٠.٦٨	١٧	٠.٧١		
٩	٠.٧٠	١٨	٠.٦٣		

يتضح من جدول(١٨) تمتع مقياس المرونة النفسية بصدق عاملي جيد، حيث تشبعت عباراته على عامل واحد ، وتراوحت قيم تشبع العبارات ما بين (٠.٤٣–٠.٧٦)، مما يدل على صدق المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

١– طريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة الكفاءة السيكومترية (٥٠) طالباً، ثم قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بطريقة (Pearson) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني. ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، وبالمعالجة الإحصائية لمعرفة القيم الناتجة عن معاملات الثبات اتضح الآتي:

جدول (١٩)
معاملات الثبات لمقياس المرونة النفسية

أبعاد المقياس	طريقة إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	٠.٨٤	٠.٧٩

يتضح من جدول(١٩) ثبات مقياس المرونة النفسية بطريقة إعادة الاختبار، وطريقة ألفا كرونباخ، ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للمرونة النفسية.

إجراءات الدراسة

١- إعداد أدوات الدراسة استعدادًا للقيام بالدراسة الاستطلاعية.

٢- إجراء الدراسة الاستطلاعية ومعرفة مدى ملائمة الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

٣- التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات.

٤- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven تقنين / عماد أحمد حسن(٢٠١٦) على المشاركين في الدراسة الأساسية.

٥- تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع(تقنين/ عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩).

٦- تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي على التلاميذ إعداد / عبد العزيز الشخص.

٧- تطبيق مقياس التجول العقلي، واليقظة العقلية إعداد الباحث والمرونة النفسية ترجمة الباحث والتأكد من الخصائص السيكومترية.

٨- إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS الإصدار ٢٦ واستخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة

١- نتائج الفرض الأول ومناقشته

ينص الفرض الأول على أنه (توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائيًا بين درجات مقياس التجول العقلي ومقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين مقياسي التجول العقلي، ومقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جدول(٢٠)
قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس التجول العقلي ومقياس اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد (ن=٥٠)

التجول العقلي	مقياس اليقظة العقلية				
	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	التقبل	الدرجة الكلية
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠.٨٦**	٠.٨٣**	٠.٧٨**	٠.٩١**	٠.٩٠**
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	-٠.٤٤**	-٠.٥٣**	-٠.٥٢**	-٠.٥٧**	-٠.٥٦**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول(٢٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع ومقياس اليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ومقياس العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، والدلالة عند مستوى (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة تحقق.

يمكن تفسير وجود علاقة طردية بين التجول العقلي المرتبط بالموضوع وأبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية، فقد أظهرت النتائج أنه عندما يزداد مستوى اليقظة العقلية بأبعادها يزيد التجول العقلي المرتبط بالموضوع. ويرجع السبب في ذلك إلى خصائص التلاميذ أنفسهم، فالطلبة الذين يتمتعون بيقظة عقلية مرتفعة ،يتميزون بأداء أكاديمي عالي ويحصلون على تقديرات جيدة ويسعون دائمًا الى تحقيق أفضل أداء في الاختبارات، فهم مجتهدون وحريصون على أدائهم الأكاديمي . فيقوم بعض التلاميذ ببعض السلوكيات التلقائية التي تؤدي الى تشتت انتباههم وتحول تفكيرهم بعيدًا عن موضوع الدرس، ولكن تلك الأفكار تكون مرتبطة بالموضوعات الدراسية، كتفكير الطلبة بمستواهم الدراسي أو التفكير في كيفية الاستعداد للاختبارات.

وهذا يتفق مع ما ذكره أسامة الحنان (٢٠٢١) من أن بعض التلاميذ يتحول انتباههم بشكل تلقائي من الاستماع والتركيز أثناء الدرس الى الانشغال بأمور أخرى تؤدي الى التشتت وعدم التركيز. مثال على ذلك : تصفح بعض التلاميذ للكتاب أثناء الدرس ليتأكد مما يستمع اليه، أو سؤال زميله للتأكد من بعض المعلومات التي يستمع إليها أو كتابة الملاحظات الجانبية بينما يلقي الأستاذ الدرس.

أما التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، فقد أظهرت النتائج انه كلما زادت اليقظة العقلية قل مستوى التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، وهذا يرجع الى أن التلاميذ عندما يقومون بسلوكيات إيجابية مثل التفاعل في قاعات الدراسة بطرح الأسئلة والمناقشة والمشاركة في الأنشطة المختلفة يقل لديهم التفكير بموضوعات خارج المحتوى الدراسي ، كالتفكير في أحد الأصدقاء أو التفكير في موقف معين او موعد معين، وذلك لأن تركيزهم يكون منصب على التفاعل مع الأساتذة أثناء الدرس.

وفى هذا السياق نجد أن دراسة Risko et al.,(2012) أكدت على ارتباط التجول العقلي بعلاقة سالبة مع القدرة على التذكر التلاميذ كما توصلت دراسة (Mrazek et al.,(2013 إلى أن التدريب على اليقظة العقلية سوف يقلل من التجول العقلي ويحسن الأداء المعرفي لدي التلاميذ اثناء الحياة الاكاديمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة Risko et al.(2012) ، دراسة Mrazek ,et al.(2013)ودراسة Wang , Xu, Zhuang & Liu (2017) ، ودراسة Rahl, Lindsay, Pacilio, Brown Creswell (2017) ، ودراسة Ju &Lien(2018) ؛ حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية.

بناء على سبق يتضح أن السمات الانفعالية والشخصية للتلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد متغيرة وفقا للموقف الذى يتعرضون له فالتجول العقلي سواء المرتبط بالموضوع أو بالدرس أو بالموقف الحالي يختلف تماما مع التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع او الدرس وذلك له تأثيره على اليقظة العقلية التي تتشعب فيها عدد من المهارات النمائية المرتبطة بالقدرات المعرفية للتلميذ. ومن ثم نجد أن مفهوم التجول العقلي باعتباره يتضمن شقين اساسين في الارتباط بالموقف نفسه أو الموضوع نفسه يلعب دورا أساسيا في العمليات المعرفية والنفسية أيضا للتلميذ وهذا ما توصلت له دراسة Wang , Xu, Zhuang & Liu (2017) إلى أن التجول العقلي يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والمزاج السلبي، ومن ثم يتاثر بالشخصية ومكنوناتها التي قد تظهر في جميع المواقف التي يواجهها التلميذ سواء في حياته الاكاديمية أو الاجتماعية كما أن التجول العقلي له دورا أساسيا في العمليات النمائية سواء الذاكرة أو الادراك أو الانتباه وفقا لما توصلت له دراسة Ju &Lien(2018) بأن سعة الذاكرة العاملة ترتبط سلبيًا مع التجول العقلي فقط في المهام الصعبة.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض الثاني على أنه (توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائيًا بين درجات مقياس التجول العقلي ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين مقياسي التجول العقلي، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، والجدول (٢١) يوضح ذلك:

جدول(٢١)

قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس التجول العقلي، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد (ن=٥٠)

التجول العقلي	المرونة النفسية
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	**٠.٨٣
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	-**٠.٥٠

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول(٢١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع ومقياس المرونة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، والدلالة عند مستوى (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض تحقق.

إذا يتضح أن التلميذ الذى لدي تجول عقلي مرتبط بالموضوع الحالي أو الموقف الحالي الذى يتعرض له يكون لديه مقدار من المرونة النفسية التي تجعله يتكيف مع المواقف المختلفة وعلي النقض نجد ان التلاميذ الذين لديهم تجول عقلي غير مرتبط بالموضوع او الموقف الحالي يكون لديهم مستوي أقل من المرونة النفسية مما يعرضهم ذلك للوقوع في المواقف الصعبة والتحديات ومن ثم يشعورون بالإحباط و فقدان الثقة بالنفس وبالتالي يؤثر ذلك علي حياتهم الاكاديمية والاجتماعية.

كما أن وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية تجعل الطفل ذوي اضطراب التعلم المحدد قادرًا على مواجهة المشكلات التي تقابله دون تعب أو ملل، وتدعم قدرته على المواجهة النشطة حيث يكون لديه الثقة في نفسه وبقدرته على حل مشكلاته والتخطيط الجيد لها نحو تحقيق الأهداف المنشودة. على عكس الطفل الذي تنخفض لديه المرونة النفسية

فشعوره بالمزيد من الضغوط نتيجة التكليفات المطلوبة منه وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقه يزيد من هروبه من تلك المهام ويحدث تشتت لتفكيره ويزداد التجول العقلي لديه.

وهذا يتفق مع دراسة Deng et al.(2022) التي توصلت إلى أن التجول العقلي مرتبط إيجابياً بالملل ومن ثم فهو مؤشر مهم على انفصال الذات عن الواقع ويعتبر نتيجة لفشل التركيز وأن المرونة النفسية مرتبطة سلبًا بالتجول العقلي والملل وبالتالي وجود مستوي مرتفع من المرونة النفسية لدي التلاميذ تجعلهم يتسمون بالعديد من السمات الإيجابية مثل التفكير والتريث واتخاذ القرار المناسب والتي تمكنهم من مواجهة الموافقة بدقة بدون اى تردد أو تشويش أو تجول عقلي.

واتساقا مع ماسبق نجد أن ميول التلاميذ للتجول العقلي الذي يتم تقريره ذاتياً يرتبط إيجابيا مع المرونة النفسية وهذا ماتوصلت إليه دراسة Wong, Willoughby & Machado (2022)وهذا يدل أن اجبار التلاميذ على مواجهة المواقف المختلفة يخلق لديهم دوافع نفسية سلبية تؤدي إلى الملل والإحباط ومن ثم تجبر التلاميذ على التجول العقلي وعدم الانتباه والتركيز في تلك المواقف.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص الفرض الثالث على أنه (توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائيًا بين درجات مقياس اليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد).

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين مقياسي اليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جدول(٢٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس اليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد (ن=٥٠)

اليقظة العقلية	المرونة النفسية
الملاحظة	٠.٧١**
الوصف	٠.٨٥**
التصرف بوعي	٠.٨٥**
التقبل	٠.٧٨**
الدرجة الكلية	٠.٨٧**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول(٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مقياس اليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، والدلالة عند مستوى (٠.٠١) وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة تحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Masuda & Tully (2012) ، ودراسة (2013) Kurilova ودراسة (2023) .,Zhang, , Zheng, Hu, , & Wang ، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية.

ويرى الباحث أن نتيجة هذا الفرض جاءت منطقية، وملائمة بدرجة كبيرة مع الأدب النظري في هذا المجال، والواقع العملي، فالمتغيران يرتبطان مع بعضهما البعض بعلاقة إيجابية طردية، إذا ارتفع أحد يرتفع مستوى الثاني، وكذلك العكس، فإن انخفاض مستوى المرونة النفسية لدى التلميذ تنخفض لديه اليقظة العقلية

وهذا ماتوصلت إليه دراسة Marais, Lantheaume, Fiault, & Shankland, (2020) إلى أن المرونة النفسية والصحة النفسية والرفاهية واستخدام الوقت بشكل فعّال زادت بشكل فعال في المجموعة التجريبية التي تدربت علي برامج اليقظة العقلية ومن ثم تحسين الوظائف التكيفية والرفاه واستخدام الوقت الأمثل لدي التلاميذ مما يبرز آفاقًا مفيدة لمساعدتهم على تحسين الصحة النفسية وإدارة الوقت لديهم، كما انه يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال اليقظة العقلية وهذا ماأكدته دراسة Zhang et al., (2023) بأن هناك عامل وسيط للمرونة النفسية في العلاقة بين اليقظة واكتئاب ومن ثم وجود علاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية.

ويرجع الباحث العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية واليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد إلى أن المرونة النفسية تشير على تمتع التلميذ بالصحة النفسية الجيدة، ولكي يتمتع التلميذ بصحة نفسية لابد من تمتعه باليقظة العقلية التي بدورها تمكن التلاميذ من فهم أنفسهم وتعزز السلوكيات التكيفية لديهم، وتمتعهم بالصفات الإيجابية.

فالمرونة النفسية تعني التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للضغوط النفسية التي يواجهها التلاميذ، ولكي يستطيع التلاميذ التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية لهذه الضغوط لابد من تمتعه باليقظة العقلية التي بدورها تمكن التلاميذ من فهم أنفسهم وتعزز السلوكيات التكيفية لديهم، وتمتعهم بالصفات الإيجابية.

فالتلاميذ ذوي المرونة النفسية يوصفون بأنهم يمتلكون العديد من الصفات حيث يمتلكون تقدير الذات، والثقة بالنفس، وضبط الذات، والتفاؤل في مواجهة الضغوط.

كما يدعم هذه النتيجة ما أشار إليه(2010) ,Kashdan في أن المرونة النفسية تساعد التلميذ على التكيف بسهولة مع المواقف الجديدة، والاستفادة من التجارب السابقة في حياته الاجتماعية.

٤– نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ باختلاف الجنس "الذكور والإناث" على مقياس التجول العقلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (T) لمقارنة متوسطي درجات التلاميذ "الذكور والإناث" على مقياس التجول العقلي ، ويوضح جدول (٢٣) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التجول العقلي

التجول العقلي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	الذكور	٢٥	٣٤.١٦	١٣.٣٤	١.٨٥	غير دالة
	الإناث	٢٥	٤٠.٤٠	١٠.٣٤		
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	الذكور	٢٥	٤٦.٦٠	١٣.٨١	٠.٣٨	غير دالة
	الإناث	٢٥	٤٧.٩٦	١١.٦١		

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التجول العقلي عند مستوى(٠.٠٥) ، وبذلك يتم قبول الفرض.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكور والإناث يتعرضون إلى الظروف نفسها ولديهم المهام والمسئوليات الأكاديمية ذاتها، كما يطلب منهم امتلاك نفس المهارات لهدف توظيفها في دراستهم، وأنهم يخضعون للأنظمة والتعليمات وأساليب التقويم نفسها، وهذا يعني أن الذكور والإناث لا يبذلون جهدًا لتحويل السيطرة المتعمدة إلى أفكار خارج المهمة أو للحفاظ على الأفكار خارج المهمة.

٥– نتائج الفرض الخامس ومناقشته

ينص الفرض الخامس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ باختلاف الجنس "الذكور والإناث" على مقياس اليقظة العقلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (T) لمقارنة متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية، ويوضح جدول (٢٤) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الملاحظة	الذكور	٢٥	١٠.٢٨	٢.٧٨	٠.٣١	غير دالة
	الإناث	٢٥	١٠.٥٢	٢.٧٨		
الوصف	الذكور	٢٥	١٦.٨٤	٥.٦٢	٠.٩٨	غير دالة
	الإناث	٢٥	١٥.٥٢	٣.٦٧		
التصرف بوعي	الذكور	٢٥	١٦.٦٠	٥.٠٢	٠.٦٨	غير دالة
	الإناث	٢٥	١٥.٧٦	٣.٥٩		
التقبل	الذكور	٢٥	١٣.٤٠	٤.٤٧	٠.٩٤	غير دالة
	الإناث	٢٥	١٤.٤٤	٣.٣١		
الدرجة الكلية	الذكور	٢٥	٥٧.١٢	١٧.٤٣	٠.٢١	غير دالة
	الإناث	٢٥	٥٦.٢٤	١١.٦٨		

يتضح من جدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية ، حيث جاءت قيم (ت) غير دالة إحصائيًا ، وبذلك يتم قبول الفرض.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتيجة دراسة محمد الأبيض (٢٠٢٠) ودراسة جمعه نصار (٢٠٢٠) ودراسة أسامة إبراهيم، صابر شاهين،وعبد المنعم أحمد(٢٠٢١) في عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في اليقظة العقلية.

ولكن تختلف نتيجة دراسة شيماء محمد،سعيد محمد، ومروة بغدادي(٢٠٢٢) مع نتيجة الفرض الحالي حيث توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والاناث في اليقظة العقلية لصالح الذكور وهذة النتيجة تختلف تماما مع الفرض الحالي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكور والإناث قد يكون عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية نتيجة لعدة عوامل وتأثيرات متنوعة منها التأثيرات الثقافية والاجتماعية حيث يمكن أن تؤثر التوقعات الاجتماعية والثقافية حول الأداء العقلي على كيفية تحفيز الذكور والإناث أنفسهم المتشابهة كما أن المناهج الدراسية التي يتلقونها واحدة وبالتالى يتعرضون إلى الظروف نفسها ولديهم المهام والمسئوليات الأكاديمية ذاتها، كما يطلب منهم امتلاك نفس المهارات لهدف توظيفها في دراستهم، وأنهم يخضعون للأنظمة والتعليمات وأساليب التقويم نفسها،فالملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، والتقبل جميعها ابعاد يستخدمها التلاميذ في المواقف المتشابهة بينهم لانهم يتعرضون لنفس الموقف في الحياة الاكاديمية.

٦- ينص الفرض السادس على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس اليقظة العقلية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحث باستخدام اختبار (T) لمقارنة متوسطي درجات التلاميذ باختلاف الجنس "الذكور والإناث" على مقياس المرونة النفسية، ويوضح جدول (٢٥) نتائج هذا الفرض.

جدول (٢٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الذكور	٢٥	٦٤.٠٤	٢٣.٤٣	٠.٨٨	غير دالة
	الإناث	٢٥	٦٩.٢٤	١٧.٧٩		

يتبين من جدول (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين درجات المجموعتين الذكور والإناث على مقياس المرونة النفسية ، حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا ، وبذلك يتم قبول الفرض.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج دراسة (lu et al.,(2013 حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المرونة النفسية لا يختلف باختلاف جنس الطلاب، حيث يمتلكون القدرة على مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والأسرية ويمتلكون البدائل الإبداعية لحل المشكلات.

كما يمكن إرجاع نتيجة هذا الفرض إلى دراسة (Speight,N.P.(2009 إلى طبيعة المرحلة العمرية لهؤلاء التلاميذ، حيث يتمتعون بخصائص وسمات تختلف عن مرحلة أخرى ومنها الميل إلى تكوين علاقات اجتماعية تبنى على التفاعل الاجتماعي والتعاون ومساعدة الأخرين في وقت الشدة، كما يزيد لديه إدراك العلاقات القائمة بينه وبين الأخرين وتقبله للعادات والتقاليد.

الخلاصة

يستخلص الباحث من خلال نتائج الدراسة الحالية أن التجول العقلي بشقيه سواء المرتبط بالمهمة أوغير المرتبط بها يؤثر ويتاثر بالمرونة النفسية واليقظة العقلية فالعلمليات النفسية والمعرفية ترتبط ببعضها البعض ويكون في تفاعلات تبادلية فيما بينهما وهذا ينعكس على الشخصية لدي التلميذ كما ان من خلال التجول العقلي نستطيع ان نتنبأ بالمرونة النفسية واليقظة العقلية وغيرها من المتغيرات النفسية ومنها تقدير الذات وتنظيمه والإحباط والقلق وكل هذه المتغيرات تؤثر وتنعكس على شخصية التلميذ وعلى حياته الاكاديمية والاجتماعية ومن ثم يجب التعامل مع التلاميذ وبالتحديد من ذوى اضطراب التعلم المحدد بحذر نظرا لشخصيتهم الحساسة خصائصهم السيكولوجية المختلفة عن باقي التلاميذ العاديين، وإعداد البرامج التدريبية والارشادية التي تساعدهم على تقليل التجول العقلي ومن ثم زيادة الثقة بالنفس وارتفاع تقدير الذات وتنظيمه لديهم.

التوصيات التربوية

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن اقتراح بعض التوصيات التالية:

١. توجيه العاملين بالحقل التعليمي والإرشاد التربوي إلى ضرورة الاهتمام بتوفير بيئات تعليمية ذات خصائص إيجابية تخفض التجول العقلي للطلاب لتحقيق أعلى نواتج تعليمية.

٢. تقديم البرامج التدريبية والارشادية لخفض التجول العقلي وتحسين اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

البحوث المقترحة

١) دراسة العلاقة بين "التجول العقلي المفرط والاجترار واليقظة العقلية" لدى التلاميذ المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

٢) دراسة العلاقة بين القلق والاكتئاب والتجول العقلي لدي التلاميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد.

٣) أثر التدريب على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٤) نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والمرونة النفسية والشفقة بالذات.

المراجع

أحمد فكري بهنساوي.(٢٠٢٠) برنامج تدريبي قائم علي اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدي طلاب الجامعة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢١(٥)، ٢٢٧–٢٦٧.

أسامة ابراهيم عبد الخالق، صابر شاهين، وعبد المنعم احمد عرفان. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرحمة بالذات لدى المُراهقين بالمرحلة الإعدادية.٢٧٨–٢٧٣ . ١(٩).

أسامة محمود الحنان.(٢٠٢١). برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تدريس الرياضيات لتنمية التنور الرياضي وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤(٢)، ١٥٢–٢٠٦.

أمال زاوي.(٢٠٢٠). طرق تشخيص الصعوبات المدرسية واضطرابات التعلم عند الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي، مجلة أفاق علمية،١٢، ٤٦–٦٤.

حازم عبدالكاظم حسين.(٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بطلاقة الأشكال لدى طلبة جامعة واسط، كلية التربية للعلوم الانسانية، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، ٢، ٤٢٥–٤٤٠.

حلمي محمد الفيل.(٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف نموذج التعلم القائم على السناريو في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢، ٣–٦٦.

حلمي محمد الفيل.(٢٠١٨). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية تأهيل وتوطين، القاهرة، مكتبة الانجلو.

زينب محمد أمين.(٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم علي أنشطة منتيسوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدي عينة من التلاميذ بطيء التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ١–٦٢.

شيماء محمد دياب، سعيد محمد حسين سعيد، ومروة مختار بغدادي. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة مقارنة في ضوء النوع .مجلة كلية التربية.٢٣٨–٢٥٥ .١٩(١١٢).

عبدالعزيز السيد الشخص.(٢٠١٣). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة "دليل المقياس". القاهرة، مكتبة الانجلو.

عبدالوهاب محمد كامل.(١٩٩٩).اختبار المسح النيورولوجي السريع. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عصام جمعة نصار. (٢٠٢٠). الفروق فى اليقظة العقلية والتفكير التأملى لدى مرتفعى ومنخفضى القابلية للاستهواء فى ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات .مجلة جامعة

الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.٧٠٩–٧٨٢. ٥(١٤).

عماد أحمد حسن.(٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. القاهرة، مكتبة الانجلو.

محمد السعيد أبو حلاوة.(٢٠١٣). المرونة النفسية ومحدداتها وقيمتها الوقائية. القاهرة، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.

محمد حسن الأبيض. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرفاهية النفسية وجودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة في ضوء تطبيق منظومة التعليم عن بعد .المجلة العربية للقياس والتقويم,١٦٠–٢٠٠ .١(١).

محمود رامز يوسف.(٢٠١٤). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى الطلاب المعلمين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٤(٨٥)،، ١–٦١.

مرفت عبدالعظيم عبدالرحيم.(٢٠٢١). التجول العقلي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد، ٣٦، ٥٥–٧٦.

منى عبداللطيف خيرالله.(٢٠٢٠). المرونة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للممارس الصحي وقت جائحة كورونا :١٩مستشفى جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالخرج نموذج، مجلة الدراسات المستدامة، ٢(٧)، ٨٩–١٢٢.

Abu Asa'd, A.A.E (2016). Level of Psychological Flow and its Relationship with Psychological Flexibility among Mu'tah University Students in Al-Karak Governorate/ South Jordan. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6, (9), 100 – 108.

Ahmadian, R., Hosseini Nesab, S. D., & Azmodeh, M. (2023). Comparing the effectiveness of strengthening working memory and critical thinking training on cognitive processing of children with special learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 21-6.

Alrefi, A., Nurihsan, J., Rusmana, N., & Nurhudaya, N. (2020, March). Student's Psychological Flexibility Based on Gender Differences in Indonesia. In *International Conference on Elementary Education* .2(1). 42-49.

Altairi, M. A. (2014). The impact of mindfulness and test anxiety on academic performance.Department of Psychology.University of Louisville.

American Psychiatric Association.(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed.). Arlington, VA*: American Psychiatric Publishing

APA dictionary of psychology.(2018). Mindfulness, https://dictionary.apa.org/mindfulness?s2=P1382021636_16834176083749 00595.

Axelrod, V., Rees, G., Lavidor, M., & Bar, M. (2015). Increasing propensity to mind-wander with transcranial direct current stimulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *112*(11), 3314-3319.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

Bariola, E., Lyons, A., Leonard, W., Pitts, M., Badcock, P., & Couch, M. (2015). Demographic and psychosocial factors associated with psychological distress and resilience among transgender individuals. *American journal of public health*, *105*(10), 2108-2116.

Bauer-Wu, S. (2011). *Leaves Falling Gently: Living Fully with Serious and Life-Limiting Illness through Mindfulness, Compassion, and Connectedne*. New Harbinger Publications.

Belardi, A., Chaieb, L., Rey-Mermet, A., Mormann, F., Rothen, N., Fell, J., & Reber, T. P. (2022). On the relationship between mind wandering and mindfulness. Scientific Reports, 12(1), 7755.

Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Development of cognition, affect, and social relations, 39-101.

Bonifacci, P., Viroli, C., Vassura, C., Colombini, E., & Desideri, L. (2023). The relationship between mind wandering and reading comprehension: A meta-analysis. Psychonomic Bulletin & Review, 30(1), 40-59.

Burdett, B. R., Charlton, S. G., & Starkey, N. J. (2016). Not all minds wander equally: The influence of traits, states and road environment factors on self-reported mind wandering during everyday driving. *Accident Analysis & Prevention*, *95*, 1-7.

Buser, T. J., Buser, J. K., Peterson, C. H., & Seraydarian, D. G. (2012). Influence of mindfulness practice on counseling skills development. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, *4*(1), 2.

Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, *9*(3), 361.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, *18*(2), 76-82.

Coordinated Campaign for Learning Disabilities(CCLD).)2019 . New York, Washington, DC. www.aboutld.org. Retrieved from: http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisld

Da Paz, N. S., & Wallander, J. L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical psychology review*, *51*, 1-14.

Deng, Y. Q., Shi, G., Zhang, B., Zheng, X., Liu, Y., Zhou, C., & Wang, X. (2022). The effect of mind wandering on cognitive flexibility is mediated by boredom. Acta Psychologica, 231, 103789.

Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. *Psychology of learning and motivation*, *44*, 145-200.

Eyuboglu, D., Bolat, N., & Eyuboglu, M. (2018). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, *28*(2), 136-141.

Feruglio, S., Matiz, A., Fabbro, A., & Cristiano Crescentini, E. (2020). An exploratory study on the relationship between mind wandering and mindfulness and the effects of meditation on spontaneous thoughts. *GIORNALE ITALIANO DI PSICOLOGIA*, *47*(1), 265-289.

Findik, O. T. P., Erdogdu, A. B., & Fadiloglu, E.(2022). Motor skills in children with specific learning disorder: A controlled study. *Dusunen Adam*, 35(2), 101-110.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. *Guilford Publications.*

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American psychologist, 56(3), 218.

Gentina, E., Daniel, C., & Tang, T. L. P. (2021). Mindfulness reduces avaricious monetary attitudes and enhances ethical consumer beliefs: Mindfulness training, timing, and practicing matter. *Journal of Business Ethics*, *173*, 301-323.

Ghaffari, A., Azad, A., Zarei, M. A., Rassafiani, M., & Nia, H. S. (2022). Efficacy of Occupational Performance Coaching with and without Four Quadrant Model

of Facilitated Learning for mothers of children with specific learning disorder: Study protocol for a randomized controlled trial. *Contemporary Clinical Trials Communications*, *30*, 101009.

Gouraud, J., Delorme, A., & Berberian, B. (2018). Influence of automation on mind wandering frequency in sustained attention. *Consciousness and cognition*, *66*, 54-64.

Gray, C. M. (2016). *Eyes Up, Down, All Around: Mind Wandering and Reading in Adolescents with ADHD* (Doctoral dissertation, University of Calgary).

Hao, N., Wu, M., Runco, M. A., & Pina, J. (2015). More mind wandering, fewer original ideas: Be not distracted during creative idea generation. *Acta psychologica*, *161*, 110-116.

Hosker, S. (2010). Evaluating of the mindfulness acceptance: commitment approach for enhancing athiletic performance. *Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of pennsy Lvania*.

https://dictionary.apa.org/mindfulness.

Hu, N., He, S., & Xu, B. (2012). Different efficiencies of attentional orienting in different wandering minds. *Consciousness and cognition*, *21*(1), 139-148.

Jackson, R. C., Ashford, K. J., & Norsworthy, G. (2006). Attentional focus, dispositional reinvestment, and skilled motor performance under pressure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(1), 49-68.

Jarukasemthawee, S. (2015). Putting Buddhist understanding back into mindfulness training. Thesis of Doctor of Philosophy.The University of Queensland.

Johnston, W. A., & Dark, V. J. (1986). Selective attention. Annual review of psychology, 37(1), 43-75.

Kabat , Z. (2006) . Using the wisdom of your body and mind to face stress . New York.S pringer Science

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of behavioral medicine*, *8*, 163-190.

Kandeğer, A., Ünal, S. O., & Ergün, M. T. (2023). Mentation processes such as excessive mind wandering, rumination, and mindfulness mediate the

relationship between ADHD symptoms and anxiety and depression in adults with ADHD. *European Psychiatry*, *66*(S1), S113-S114.

Kapikiran, S., & Acun-Kapikiran, N. (2016). Optimism and Psychological Resilience in Relation to Depressive Symptoms in University Students: Examining the Mediating Role of Self-Esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(6), 2087-2110.

Kashdan, T. B., & Kane, J. Q. (2011). Post-traumatic distress and the presence of post-traumatic growth and meaning in life: Experiential avoidance as a moderator. *Personality and individual differences*, *50*(1), 84-89.

Kettler, K. (2010). Mindfulness and cardiovascular risk in college students. *Eagle Feather*, *7*(2010).

Khaddouma, A., & Gordon, K. C. (2018). Mindfulness and young adult dating relationship stability: A longitudinal path analysis. *Mindfulness*, *9*, 1529-1542.

Klingbeil, D. A., Fischer, A. J., Renshaw, T. L., Bloomfield, B. S., Polakoff, B., Willenbrink, J. B., ... & Chan, K. T. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: A meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, *54*(1), 70-87.

Kurilova, J. (2013). *Exploration of resilience in relation to mindfulness, self-compassion, and attachment styles* (Doctoral dissertation, University of Calgary).

Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current directions in psychological science*, *9*(6), 220-223.

Langer.(1992). Langer Mindfulness Scale (LMS). Harvard University, Department of Psychology.

Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. Journal of Adult Education, 44(1), 19-24.

Levinson, D. B., Smallwood, J., & Davidson, R. J. (2012). The persistence of thought: Evidence for a role of working memory in the maintenance of task-unrelated thinking. *Psychological science*, *23*(4), 375-380.

Liu, S., Liu, Y., & Ni, Y. (2018). A review of mindfulness improves decision making and future prospects. *Psychology*, *9*(2), 229-248.

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*, *20*, 1-9.

Londerée, A. (2015). *Mindfulness and Mind-Wandering in Older Adults: Implications for Behavioral Performance* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Lü, X., Sun, Y., Yang, L., Chen, M., Jiang, Y., Zhang, H., & Wu, Z. (2013). Reevaluation of the scale of psychological resilience for middle and primary school students. *Wei Sheng yan jiu= Journal of Hygiene Research*, *42*(2), 257-262.

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, *12*(4), 163-169.

Macra-Osorhan, M. D., Simon -Ugron, Á. G. N. E. S., & Illes, L. (2014). The Development of basic motorskills through playful activities in children with a special Educational needs. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Educatio Artis Gymnasticae, 59*(1).

Maddi, S. R. (2007). Relevance of hardiness assessment and training to the military context. *Military psychology*, *19*(1), 61-70.

Marais, G. A., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. European Journal of Investigation in Health, *Psychology and Education*, 10(4), 1035-1050.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.

Masuda, A., & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, *17*(1), 66-71.

McCracken, L. M. (2013). Committed action: An application of the psychological flexibility model to activity patterns in chronic pain. *The Journal of Pain*, *14*(8), 828-835.

Meier, M. E. (2019). Is there a positive association between working memory capacity and mind wandering in a low-demand breathing task? A preregistered replication of a study by Levinson, Smallwood, and Davidson (2012). *Psychological science*, *30*(5), 789-797.

Mittner, M., Hawkins, G. E., Boekel, W., & Forstmann, B. U. (2016). A neural model of mind wandering. Trends in cognitive sciences, 20(8), 570-578.

Mowbray, D. (2011). Resilience and strengthening resilience in individuals. Management Advisory *Service*, *2*, 24.

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological science*, *24*(5), 776-781.

Murray, S., Liang, N., Brosowsky, N., & Seli, P. (2021). What are the benefits of mind wandering to creativity?. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.12,1-7.

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Shields, A. H., & Sibinga, E. M. (2016). Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 101-108.

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2017). Specific learning disabilities. In *Handbook of special education* (pp. 286-299). Routledge.

Rahl, H. A., Lindsay, E. K., Pacilio, L. E., Brown, K. W., & Creswell, J. D. (2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of acceptance. *Emotion*, *17*(2), 224.

Randall, J. G. (2015). *Mind wandering and self-directed learning: Testing the efficacy of self-regulation interventions to reduce mind wandering and enhance online training* (Doctoral dissertation, Rice University).

Randall, J. G., Beier, M. E., & Villado, A. J. (2019). Multiple routes to mind wandering: Predicting mind wandering with resource theories. *Consciousness and cognition*, *67*, 26-43.

Randall, J. G., Oswald, F. L., & Beier, M. E. (2014). Mind-wandering, cognition, and performance: a theory-driven meta-analysis of attention regulation. *Psychological bulletin*, *140*(6), 1411.

Rinaldi, P., Bello, A., Simonelli, I., & Caselli, M. C. (2023). Is Specific Learning Disorder Predicted by Developmental Language Disorder? Evidence from a Follow-Up Study on Italian Children. Brain Sciences, 13(4), 701.

Risko, E. F., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology*, *26*(2), 234-242.

Schooler, J. W., Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Baird, B., Mooneyham, B. W., Zedelius, C., & Broadway, J. M. (2014). The middle way: Finding the balance between mindfulness and mind-wandering. Psychology of learning and motivation, 60, 1-33.

Seli, P., Carriere, J. S., Wammes, J. D., Risko, E. F., Schacter, D. L., & Smilek, D. (2018). On the clock: Evidence for the rapid and strategic modulation of mind wandering. *Psychological science*, *29*(8), 1247-1256.

Seli, P., Konishi, M., Risko, E. F., & Smilek, D. (2018). The role of task difficulty in theoretical accounts of mind wandering. *Consciousness and Cognition*, *65*, 255-262.

Shapiro, S. L., Bootzin, R. R., Figueredo, A. J., Lopez, A. M., & Schwartz, G. E. (2003). The efficacy of mindfulness-based stress reduction in the treatment of sleep disturbance in women with breast cancer: an exploratory study. *Journal of psychosomatic research*, *54*(1), 85-91.

Siegel, R. D. (2014). *The science of mindfulness: A research-based path to well-being*. Great Courses.

Singh, K., & Yu, X. N. (2010). Psychometric evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in a sample of Indian students. *Journal of Psychology*, 1(1), 23-30.

Sivilli, T. I., & Pace, T. W. (2014). The human dimensions of resilience: A theory of contemplative practices. *Garrison Inst*.

Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological bulletin*, *132*(6), 946.

Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic bulletin & review*, *14*, 230-236.

Smallwood, J., O'Connor, R. C., Sudbery, M. V., & Obonsawin, M. (2007). Mind-wandering and dysphoria. *Cognition and Emotion*, *21*(4), 816-842.

Soemer, A., & Schiefele, U. (2019). Text difficulty, topic interest, and mind wandering during reading. *Learning and Instruction*, *61*, 12-22.

Speight, N. P. (2009). *The relationship between self-efficacy, resilience and academic achievement among African-American urban adolescent students*. Howard University.

Sullivan, Y. (2016). Costs and benefits of mind wandering in a technological setting: findings and implications.

Swanson, H. L., & Siegel, L. (2011). Learning disabilities as a working memory deficit. Experimental Psychology, 49(1), 5-28.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. Psychological bulletin, 103(2), 193.

Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. Psychoanalytic dialogues, 15(2), 255-283.

Tononi, G. (2004). An information integration theory of consciousness. BMC neuroscience, 5, 1-22.

Trigueros,R., Padilla,A.M, Aguilar-Parra J.M, Rocamora,P., Morales-Gázquez ,M.T,& López-Liria,R.(2020). The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students .In*ternational Journal of EnvironmentalResearch and Public Health*, 17, 1-12.

Voss, M. J., Zukosky, M., & Wang, R. F. (2018). A new approach to differentiate states of mind wandering: Effects of working memory capacity. *Cognition*, *179*, 202-212.

Wadhwani, A. (2017). Mind Wandering and Creativity. Bachelor thesis.Faculty of Humanities.Tilburg University. Tilburg.

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.

Williams, K. J., Lee, K. E., Hartig, T., Sargent, L. D., Williams, N. S., & Johnson, K. A. (2018). Conceptualising creativity benefits of nature experience: Attention restoration and mind wandering as complementary processes. *Journal of Environmental Psychology*, *59*, 36-45.

Wong, Y. S., Willoughby, A. R., & Machado, L. (2022). Spontaneous mind-wandering tendencies linked to cognitive flexibility in young adults. Consciousness and Cognition, 102, 103335.

Zhang, J., Zheng, S., Hu, Z., & Wang, J. (2023). Effects of mindfulness on depression in college students: mediating role of psychological resilience and moderating role of gender.