مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية وأثره في سعة الذاكرة العاملة لتلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد

أ.م.د/ مروة مختار بغدادي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد- كلية التربية- جامعة بني سويف

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تنمية اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد باستخدام برنامج MindUP بعد تعريبه، والتعرف على أثر ذلك في سعة الذاكرة العاملة، بالإضافة إلى التعرف على بقاء أثر البرنامج التدريبي في كل من اليقظة العقلية وسعة الذاكرة العاملة. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، واشتملت عينة البحث على (١٤) من تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، بالصف السادس الابتدائي، بمدرسة شجرة الدر الابتدائية المشتركة، بمحافظة بني سويف، بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٧) تلاميذ وتلميذات، تعرضوا للبرنامج التدريبي تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد: إعداد "جونسون وزملائه" (Johnson, et al., 2016) وتعريب الباحثة، ومقياس سعة الذاكرة العاملة إعداد "درونجيك" (Dronjic, 2013) وتعريب "مروة مختار بغدادي" (٢٠١٥)، ومقياس "كونرز" المعدل لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (الصورة الثالثة): إعداد (Conners, 2014) وتعريب الباحثة، وبرنامج MindUP إعداد (The Hawn Foundation, 2011) وتعريب الباحثة. وباستخدام اختبار "مان ويتني" واختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب المرتبطة وغير المرتبطة، بينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية والذي أثر بدوره في تحسين سعة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي.

الكلمات المفتاحية:

اليقظة العقلية –سعة الذاكرة العاملة- تلاميذ المرحلة الابتدائية- مضطربي الانتباه - النشاط الحركي الزائد.

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

A Training Program for Developing Mindfulness and Its Effect on Working Memory Span of Primary Stage Students with ADHD

Marwa Mukhtar Boghdady
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:
The current research aimed at developing mindfulness of primary stage students with ADHD by using MindUP program, identifying its effect on working memory span, and identifying the remaining effect of the training program. The Quasi-experimental method was used because it is suitable for research nature and aims. Research sample included (14) primary stage students with ADHD in grade six at Shagrat Aldor school in Beni-Suef; divided into experimental group (n=7) and control group (n=7). The following tools were used: Multifactor Mindfulness Scale by Johnson, et al. (2016) adapted by the researcher; Working Memory Span Scale by Dronjic (2013) adapted by Marwa Mukhtar Boghdady (2015); Conners 3rd Edition Scale by Conners (2014) adapted by the researcher; and MindUP program by The Hawn Foundation (2011) adapted by the researcher. By using Mann-Whitney and Wilcoxon tests, research results revealed the effectiveness of the training program on developing mindfulness of primary stage students with ADHD, its effect on their working memory span, and the remaining effect of the training program for experimental group.

Key words: mindfulness-working memory span-primary stage students- ADHD.

مقدمة :

تعد اليقظة العقلية حالة ذهنية تتميز بالمرونة والانفتاح والوعي بوجهات نظر وآراء الآخرين، كما تمثل مدخلاً هاماً لتحسين الانتباه والوظائف التنفيذية، بداية من مرحلة الطفولة وحتى الرشد، وهي الوعي والمراقبة المستمرة للخبرات الداخلية والخارجية الحاضرة دون الماضية أو المستقبلية، والانفتاح على الخبرات الجديدة، وتقبلها كما هي بالواقع، وبدون إصدار تقييمات أو أحكام (Rosenstreich & Ruderman, 2017). وتؤثر اليقظة العقلية في جميع جوانب الشخصية؛ الانفعالية والمعرفية والاجتماعية والجسمية، حيث تجعل التلميذ أكثر وعياً بالواقع وأكثر ايجابية وفاعلية في مواقف التعلم وأكثر فهماً للانفعالات وردود أفعال الآخرين، وأكثر انفتاحاً على البيئة وتقبلاً للأفكار والخبرات الجديدة، كما تحسن القدرة على الفهم وحل المشكلات والانتباه، والوعي بالذات والحالة المزاجية وتحد من الشعور بالضغوط والقلق(Norman, 2017).

وفي الآونة الأخيرة، نالت اليقظة العقلية اهتمام العديد من الباحثين في دراستها مع العديد من المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية؛ كالقلق (Schmertz, Masuda, Anderson, 2012)، والضغوط (Smith, Shelley, Dalen,)، والتنظيم الانفعالي (Dubert, Schumacher, Locker, Gutirrrez & Baenes, 2016)، والتنظيم الذاتي (Parto & Beshant, 2011)، وفاعلية الذات (Brausch, 2011)، والتفكير السلبي(Frewen,)، والتفكير الابتكاري(Capurso, Fabbro, and Crescentini, 2014)، وحل المشكلات (Ostafin & Kassman, 2012)، والوعي بما وراء المعرفة (Jankowski & Holas, 2014)

وتعد أنشطة اليقظة العقلية فعالة في تحسين الانتباه وأداء المهام وتحسين الذاكرة (Brisbon, 2017). وتعزز الوعي بالذات والانفتاح على الخبرات الجديدة، وعدم التقيد بالأفكار والمعتقدات (Perkins & Richhart, 2000). كما تزيد من توقع ردود الأفعال من خلال الملاحظة والتأمل والانتباه للمهام (Bear, 2003).

وتعتبر الذاكرة العمود الفقري والمكون الرئيسي في كل عملية من العمليات المعرفية الأخرى؛ فالإحساس لا يمكن أن يتم إلا إذا تم الاحتفاظ بالمثير لفترة قصيرة، والانتباه يتطلب ذاكرة قصيرة المدى،

والإدراك لا يقوم إلا على تذكر الصور السابقة، كما تحدد الذاكرة مستوى التعلم، فكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات (فؤاد أبوحطب وآمال صادق، ٢٠٠٠) .

ويشير (Knouse, 2008) إلى أن ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يتعرضون لمشتتات كثيرة في الموقف الواحد والذي يتطلب منهم توجيه الانتباه بدرجة كافية للوصول إلى مرحلة الإدراك للمثير والتعامل معه ، ويتوقف ذلك على عدة عوامل من أهمها الذاكرة كنظام لتجهيز ومعالجة المعلومات، حيث إنهم يعانون من ضعف القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات، على الرغم من أنهم يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط، وبالرغم من ذلك فإنهم يعانون من قصور في النواحي العقلية والمعرفية المختلفة، مثل الاندفاعية وضعف الانتباه والحركة المفرطة. وتتفاوت حدة نقص الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية من حالة لأخرى مما استدعى تقسيم هذا الاضطراب إلى نوعين: الأول يتسم بنقص في الانتباه دون وجود فرط في الحركة، والثاني يتسم بزيادة في النشاط ونقص في الانتباه ويغلب عليه الاندفاعية، ويشترط استمرار تلك الحالة لمدة تزيد عن ستة أشهر.

وفي السنوات الأخيرة ظهر الاهتمام باليقظة العقلية لدورها في تحسين الانتباه وخفض التوتر وتحسين الحالة الانفعالية لمضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، حيث يفيد التدريب عليها في تحسين كثير من النواحي السلوكية والمعرفية لهؤلاء التلاميذ، كما تعد التدريبات القائمة على اليقظة العقلية من أحدث الأساليب والمداخل في التعامل مع مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد حيث تستهدف زيادة الوعي والانتباه المقصود وتعزيز الملاحظة وعدم الحكم بجانب الحد من الاستجابات الآلية أو الأوتوماتيكية (Meppelink, Bruin, & Bogels, 2016).

مما سبق يتضح أن التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد لديهم قصور في الذاكرة العاملة والتي تؤثر بصورة سلبية على أدائهم في جميع المجالات؛ المعرفية والاجتماعية والانفعالية. كما أن اليقظة العقلية تعد من المداخل الحديثة والملائمة للتدخل مع هذه الفئة، بالإضافة إلى علاقتها الموجبة بالذاكرة والتي هي محل قصور لدى مضطربي الانتباه. ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يعد اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد من الاضطرابات الشائعة لدى

التلاميذ، ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الخامسة فإنه تتزايد نسب انتشاره، حيث تصل نسب انتشاره إلى ٥٪. وتتحدد خصائصهم بنقص الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد مما يؤدي إلى قصور في تحصيلهم الأكاديمي، والذي يرجع إلى صعوبة تركيز انتباههم ونسيان التكليفات المدرسية واندفاعهم في الإجابة عن الأسئلة، كما تؤثر في عمليات النمو والأداء لديهم (American Psychiatric Association, 2013).

ويواجه التلاميذ مضطربو الانتباه ذوو النشاط الحركي الزائد قصوراً في الوظائف التنفيذية مثل: الذاكرة العاملة ومجالات المعالجة الانفعالية، ويتحدد قصور الذاكرة العاملة لدى هؤلاء التلاميذ كما وضحه "بادلي" في نموذجه بأنه سيؤدي إلى مشكلات أكاديمية ترتبط بقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (Karatekin, 2004; Grieco, 2013). كما بينت دراسة (Constance, 2013) أن مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد يتدنى آداءهم على الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، كما أن لديهم قصوراً في التعرف والاستدعاء يرتبط بمشكلات الانتباه وفرط الحركة بجانب قصور التشفير اللفظي.

وفي الوقت الحالي تعد الأدوية والعقاقير من أكثر الوسائل انتشاراً لعلاج لمضطربي الانتباه (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2009). حيث يتلقى تقريباً ٧٠٪ من التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد أدوية بشكل منتظم (Visser et al. 2014)، وعلى الرغم من ذلك ازداد الاهتمام بمحدودية تأثير تلك العقاقير والأدوية، بالإضافة إلى تأثيراتها الجانبية السلبية التي تحدث نتيجة لاستخدامها بشكل منتظم، وحتى الآن لم تثبت فاعليتها وأمانها على المدى الطويل. لذا زادت المطالب بالبحث عن مداخل تربوية ونفسية بعيداً عن الأدوية مثل التدريبات المعرفية والسلوكية والتي ظهرت كبديل عن العلاج الطبي. ويزداد الاهتمام بالبحث عن وسائل وبرامج تدريبية جديدة لمضاعفة الفوائد لمضطربي الانتباه بدلاً من الاعتماد على العقاقير والأدوية، ولتجنب الآثار الجانبية لها، وكوسائل مساعدة مع العلاجات الطبية للحد من أعراض اضطراب الانتباه(Adler & Nierenberg, 2010).

وتعتبر اليقظة العقلية مدخلاً جديداً لعلاج الكثير من الاضطرابات، حيث تتضمن التعلم بالخبرة

من خلال فترات صمت من الجلوس والتأمل أو المشي البطيء والانتباه المتعمد للأنشطة اليومية. وعلى الرغم من أن الاسترخاء غالباً ما يتضمن في ممارسات اليقظة إلا أنه ليس الهدف الوحيد من هذه الممارسة، بينما يعد النشاط الأساسي هو المعالجة القائمة على المعرفة والقصد، والتي تتحدد في الانتباه للحظة الراهنة مع الانفتاح وتوجيه الخبرات والتقبل (Bishop et al., 2004). ويرى (Mrazek, Franklin, Phillips, Baird, & Schooler, 2013) أن أنشطة اليقظة العقلية تحسن التركيز والقدرات المعرفية والذاكرة العاملة وتزيد من التحكم النشط. كما بينت نتائج العديد من البحوث (Morrison, Goolsarran, Rogers, & Jha, 2014; Raffone & Srinivasan, 2017) أن تدريب التلاميذ على أنشطة اليقظة العقلية يحسن من أدائهم، ويقلل من التشتت العقلي، ويجعل الحالة العقلية للتلاميذ مركزة على الحاضر.

لذا ظهر اتجاه يبحث في المقارنة بين العلاجات الطبية والتدخلات القائمة على اليقظة العقلية؛ فقد بحث (Meppelink, Bruin, & Bogels, 2016) المقارنة بين فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية في الحد من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد باستخدام برنامج MYmind، وبين التدخلات العلاجية القائمة على استخدام بعض الأدوية مثل الميثيلفينيديت Methylbhenidate لدى عينة من المراهقين وأباءهم، وأشارت النتائج إلى أن برنامج MYmind أفضل من التدخلات المعتمدة على العقاقير. بل قد يؤدي التدريب على اليقظة العقلية إلى تنظيم مستويات الدوبامين ووظائف الدماغ، وتحسين الانتباه والإدراك، والنشاط العصبي بصورة تفوق ما تحدثه الأدوية الطبية (Kjaer et al, 2002).

ويمتد تأثير التدريب على اليقظة العقلية والتي تتضمن التقبل والوعي والملاحظة في العديد من المتغيرات المعرفية؛ حيث يرتبط التقبل والأداء بدون إصدار أحكام بأداء الذاكرة (Rosenstreich & Ruderman 2017; Wilson, Mickes, Stolarz-Fantino, Evrard, & Fantino, 2015)، كما يرتبط الوعي بمجالات الانتباه المختلفة (Ruocco & Direkoglu, 2013)، وترتبط الملاحظة بالحساسية الإدراكية (Lilja, Lundh, Josefsson, & Falkenstrom, 2013)، كما تؤدي إلى تحسين الأداء على مقاييس القدرات المعرفية، كما تزيد من

التحكم والانتباه للواقع (Baranski & Was, 2017) .

كما تؤكد نتائج العديد من البحوث ارتباط اليقظة العقلية بسعة الانتباه، ووظائف وعمليات الذاكرة؛ كالتشفير والحفظ والاسترجاع (Bonamo, Legerski, & Thomas, 2015; Chiesa, Calati, & Serretti, 2011; Gallant 2016; Lioyd, Szani, Rubenstein, Colgary, & Pereira-Pasarin, 2016; Malinowski, 2013; Mrazek, Franklin, Phillips, Baird, & Schooler, 2013). وبين (Dolan, Bruce, & Lawlor, 2017) أهمية التدخل القائم على اليقظة العقلية في تحسين الذاكرة والتركيز لدى التلاميذ ذوي مشكلات التجهيز المعرفي. ويرى (Larouche, Chouinard, Goulet, & Hudon, 2016) أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية تحسن الانتباه والذاكرة وتزيد من التحكم الشرطي النشط. وبين (Zeidan, Johnson, Diamond, David, & Goolkasian, 2010) أن أنشطة اليقظة العقلية تسهم في تحسن الكثير من نماذج الذاكرة العاملة كما تعمل على تنمية التحكم في الانتباه.

كما تحد أنشطة اليقظة العقلية من تدهور الذاكرة العاملة، وتكسبها القدرة على الصلابة المعرفية عن طريق زيادة التحكم المعرفي والانتباه، حيث يمثل التدريب عليها عامل حماية ضد التدهور المعرفي والمتمثل في تراجع الانتباه وانخفاض الذاكرة العاملة (Jha, Witkin, Morrison, Rostrup, & Stanley, 2017; Jha, Morrison, Parker, & Stanley, 2016; Jha, Morrison, Dainer-Best, Parker, Rostrup, & Stanley, 2015; Rooks, Morrison, Goolsarran, Rogers, & Jha, 2017). كما بينت نتائج العديد من البحوث وجود أثر لبرامج اليقظة العقلية في تركيز واستمرارية الانتباه، وكذلك في تحسين الذاكرة العاملة (Quach, Jastrowski & Alexander, 2016; Van Vugt & Jha, 2011; Watier & Dubois, 2016)، التي تؤثر في مهام السعة المعقدة، كما أنها تعد مؤشراً للتدريب المعرفي على السياق بدلاً من الطرق التي تعالج العمليات المكونة للذاكرة العاملة بصورة منفصلة (Redick et al. 2012).

مما سبق يتبين أن مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد تزداد نسب انتشارهم والتي تصل إلى ٥٪، ويعانون من القصور في العديد من الخصائص المعرفية كالانتباه والذاكرة، وعلى الرغم من

أهمية التدخلات الطبية في التعامل مع هؤلاء التلاميذ، إلا أن لها العديد من الآثار السلبية والجانبية غير المرغوبة، لذا ظهرت بعض الاتجاهات التي تتبنى طرق وبرامج تدريبية قائمة على اليقظة العقلية لدورها في تحسين العديد من العمليات والوظائف المعرفية، والتي أثبتت الدراسات والبحوث تفوقها على العقاقير الطبية في التدخل مع هؤلاء التلاميذ. لذا تعد اليقظة من الطرق الفعالة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحسين الذاكرة العاملة وعمليات الانتباه. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن صياغتها في السؤالين الرئيسين التاليين:

السؤال الأول: ما فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد؟.

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية؟.
٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية للمجموعة التجريبية؟.
٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية للمجموعة التجريبية؟.

السؤال الثاني: ما أثر تنمية اليقظة العقلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد في الذاكرة لعاملة؟.

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة؟
٢- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة للمجموعة التجريبية؟
٣- هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة للمجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

تتفق أهداف البحث الحالي مع أهداف العلم؛ الفهم والتفسير والتقويم، حيث يهدف إلى التعرف على فعالية برنامج MindUP وتقييمه في تنمية اليقظة العقلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، بالإضافة إلى التعرف على أثر ذلك في الذاكرة العاملة، والتعرف

على بقاء أثر البرنامج لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء البحوث السابقة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث النظرية في الموضوع الذي يتناوله وهو اليقظة العقلية والتي تلعب دوراً أساسياً وهاماً في العديد من المتغيرات المعرفية، والتي تؤثر في تعلم التلاميذ بالمراحل المختلفة. كما ركز البحث على عينة قصدية من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. كما أن هذا البحث هو الأول في البيئة العربية الذي يتناول اليقظة العقلية لدى هؤلاء التلاميذ. بجانب ما يسهم فيه البحث من إلقاء الضوء على اليقظة العقلية بمفهومها، ومكوناتها، وفوائدها التربوية، والحاجة لضرورة التدخل ببرامج تدريبية لتنميتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يفيد البحث الحالي التربويين، والمهتمين بالتعامل مع التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، حيث يوفر صورة حديثة لأشهر المقاييس المستخدمة في التعرف على هؤلاء التلاميذ وهو مقياس كونرز المعدل لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (الصورة الثالثة) إعداد (Conners,2014). كما يوفر برنامجًا ذا فائدة للمسئولين عن تدريب هذه الفئة من التلاميذ، ورسم الخطط التربوية والتعليمية بالاعتماد على مستوي أداء التلميذ، مما يوفر الوقت والجهد، ويوجه العمل التربوي لصالح أهداف العملية التعليمية.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي:

مجموعة من الأنشطة التدريبية صممت في ضوء أسس علمية وتربوية تقدم لعينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، والتي تعمل على تزويدهم بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات لتنمية اليقظة العقلية، والتي يمكن أن تؤثر بدورها في سعة الذاكرة العاملة لديهم.

اليقظة العقلية:

تُعرف اليقظة العقلية وفق نموذج (Johnson et al., 2006) والذي تبناه البحث الحالي والذي تضمن ثمانية أبعاد تشير إلى: (١) الوعي بالانفعالات الناشئة داخل التلميذ، (٢) وبما يحيط به

من بيئة فيزيقية، (٣) والوعي باللحظة الراهنة في مقابل الاستغراق في التفكير في الماضي أو الانشغال بالأحداث المستقبلية، (٤) وتقبله لذاته وإدراكه لأخطائه ونقاط ضعفه، (٥) والقدرة على التراجع عن الأفكار والانفعالات السلبية وعدم التفاعل الزائد معها، وعدم الاندفاعية وراء إصدار تقييمات أو أحكام، بجانب (٦) التحرر من الخبرات والمعلومات السلبية، (٧) وإمكانية تغيير التلميذ لوجهات نظره وآرائه في المواقف والخبرات المختلفة، (٨) من خلال فهمه لأفكاره وانفعالاته على أنها مجرد أفكار أكثر من كونها قراءات مباشرة للواقع. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد والمستخدم في البحث الحالي.

سعة الذاكرة العاملة:

تُعرف بأنها القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتأجيل استدعائها مؤقتاً، ويقاس بمهام سعة الأرقام المتتالية وفيها يتم تكرار سلسلة من الأرقام بنفس ترتيب عرضها، وسعة الأرقام المعكوسة وفيها يتم تكرار سلسلة من الأرقام بترتيب عكسي، وسعة القراءة وفيها يتم قراءة مجموعة من الجمل وتذكر الكلمة الأخيرة في كل جملة. وتعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس سعة الذاكرة العاملة المستخدم في البحث الحالي.

مضطربي الانتباه ذوو النشاط الحركي الزائد:

هم فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي العادي تقع نسبة ذكائهم في المدى المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من نمط دائم ومستمر لمدة لا تقل عن ستة أشهر من قصور في الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية، يكون أكثر تكراراً وحدة عما يُلاحظ لدى أقرانهم العاديين من نفس مستوى العمر. وستقتصر عينة البحث الحالي إجرائياً على النمط المشترك في ضوء أدائهم على مقياس "كونرز" المعدل والمستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

يتناول هذا الجزء من البحث الإطار النظري والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث، حيث يتم تناول مفهوم اليقظة العقلية ومكوناتها، بالإضافة إلى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وكل من الذاكرة العاملة واليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه، مع توضيح للعلاقة بين اليقظة العقلية والذاكرة العاملة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

مفهوم اليقظة العقلية:

يقصد باليقظة العقلية مراقبة الخبرات الحالية والانتباه المتعمد لها بدلاً من الخبرات الماضية أو المستقبلية، مع التقبل للواقع بدون إصدار أحكام، وتنظيم الانتباه للخبرات والتعرف على الأحداث في الواقع وفي اللحظة الحالية، وكذلك الانفتاح على الخبرات الأخرى (Neale, 2006). ويتفق معه (Lau et al, 2006) في أنها الوعي بالخبرات وملاحظتها أثناء حدوثها بدون إصدار أحكام أو تقييمات عليها، وبدون الاندماج أو التفاعل الزائد معها. وتتضمن اليقظة العقلية تركيز الوعي والانتباه للخبرات الحالية والواقعية في البيئة الداخلية والخارجية بدون إصدار أي أحكام أو تقييمات ايجابية أو سلبية (Davis & Hayes, 2011).

ويلاحظ على تعريفات اليقظة العقلية اتفاقها على أنها انتباه ووعي مقصود منفتح للحاضر، دون الماضي أو الانشغال بالمستقبل، وملاحظة التلميذ لخبراته وانفعالاته وأفكاره الداخلية والخارجية للآخرين، دون تقييمها أو إصدار أي أحكام عليها بالسلب أو بالإيجاب.

مكونات اليقظة العقلية:

تتعدد الأطر النظرية لمكونات وأبعاد اليقظة، وفي ضوء ما تم الرجوع إليه من بحوث ودراسات، تبين اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة هذه المكونات وعددها، فمنهم من يرى أنها أحادية البعد، ومنهم من يرى أنها متعددة الأبعاد والتي قد تصل إلى ثمانية مكونات؛ حيث يرى (Chadwick et al., 2008) أن اليقظة العقلية مفهوم أحادي المكون. ويشير (Browen, 2011) أن لليقظة العقلية مكونين هما: (١) الوعي القصدي والانتباه المتعمد للخبرات الحالية في الواقع، و(٢) عدم إصدار أحكام أو تقييمات على تلك الخبرات. ويرى (Hsker, 2010) أنها تشتمل على تنظيم الانتباه والانفتاح والوعي للحاضر، وهذه المكونات ليست منفصلة. بينما توصل (Shapiro, Carlson, Astin, &

Freedman, 2006) أنها تتكون من أربعة مكونات هي: (١) تنظيم وإدارة الذات، و(٢) المرونة المعرفية والانفعالية، و(٣) توضيح الخبرات، و(٤) التفسير. كما أشار (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, & Laurenceau, 2007) لخمسة مكونات لليقظة العقلية هي: (١) الانتباه، و(٢) الوعي، و(٣) التركيز على الواقع، و(٤) التقبل، و(٥) عدم إصدار أحكام على الخبرات. وقد توصل (Johnson et al, 2006) في نموذجه متعدد الأبعاد لليقظة العقلية إلى ثمانية مكونات هي:

١- الوعي بالخبرات الداخلية:

الوعي بالانفعالات الناشئة داخل التلميذ نتيجة مروره بخبرات ومواقف مختلف يعبر عنها بصورة انفعالات كالفرح والسعادة وغيرهما. وتشمل ملاحظة وانتباه التلميذ وتوجيه انتباهه للخبرات الحالية والتي تشمل أفكاره وانفعالاته وما يشعر به من خلال حواسه وإدراكه عن ذاته.

٢- الوعي بالخبرات الخارجية:

الوعي بما يحيط التلميذ من بيئة فيزيقية. ويعكس رغبته واستعداده وميله إلى اكتساب خبرات من البيئة المحيطة به سواء كانت سارة أو غير سارة. وفيه يلاحظ ما حوله من بيئة طبيعية بما تشمله من تفاصيل كلون السماء وشكل الأشجار أو أصوات أو حركات للأشياء.

٣- التصرف بوعي:

يقصد به الوعي باللحظة الراهنة في مقابل الاستغراق في التفكير في الماضي أو الانشغال بالأحداث المستقبلية. والتركيز على شيء أو متغير واحد فقط في الوقت الراهن وعدم التشتت بأكثر من موضوع في نفس الوقت أثناء انجاز وتنفيذ المهام، وعدم الاستغراق في أحلام اليقظة والذكريات.

٤- التقبل وعدم إصدار أحكام:

وهو تعاطف التلميذ مع ذاته وإدراكه لأخطائه ونقاط ضعفه، وتفهمه وتقبله لانفعالاته وأفكاره ومشاعره دون نقد أو حكم. وهو تقبل الصور والأفكار غير المرغوبة عن الذات مقابل الحكم عليها مثل: أن يعتقد التلميذ عن أفكاره بأنها غير طبيعية أو سيئة وعليه ألا يفكر بهذه الطريقة، وتقبل ذاته كما هي، وفيه أيضاً يحاول تشتيت انتباهه وتفكيره عن الأفكار غير المرغوبة.

٥- عدم التمركز واللاتفاعلية:

يقصد بها القدرة على التراجع عن الأفكار والانفعالات السلبية وعدم التفاعل في الوقت الحالي

معها، وعدم الاندفاعية وراء إصدار ردود أفعال تجاه المواقف والخبرات التي يمر بها التلميذ، بما يؤدي إلى كبح الأنماط المختلفة من ردود الأفعال اللحظية أو التلقائية. وهو عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية السلبية أو الاستغراق فيها أو القلق نحوها.

٦- الانفتاح:

هي القدرة على السماح بوجود الانفعالات والأفكار السلبية، وعدم الحكم وعدم التفسير، والتحرر من المعارف والمعلومات السلبية، وعدم التقيد بالأفكار والمعتقدات المحبطة، وهو الاستعداد والوعي بالتجارب والخبرات في اللحظة الحالية.

٧- النسبية:

إدراك أن الأفكار ذاتية وشخصية وعابرة ووقتية، وهي ليست حقائق مؤكدة، ولا تبنى على حقائق، ووعي التلميذ بإمكانية تغيير وجهات نظره وآرائه في المواقف والخبرات المختلفة.

٨- البصيرة

معرفة أن التفسيرات الشخصية للمواقف يمكن أن تُكون صعوبة في إدراك التلميذ للمواقف، بالإضافة إلى فهم التلميذ لأفكاره وانفعالاته من منظور أوسع، ووعيه بأنها مجرد أفكار أكثر من كونها قراءات مباشرة للواقع.

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:

يشير (Chambers, 2016) إلى أن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد هو مقدار ما يظهر لدى التلاميذ من اندفاعية في السلوك والاستجابة، ونقص في الانتباه عند أداء المهام؛ لذا فإن التلاميذ مضطربي الانتباه لديهم أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية إلا أن هناك بعضاً منهم يسود لديهم نمط أو آخر من هذه الأعراض، وهذه الأنماط الفرعية هي؛ أولاً: اضطراب الانتباه/النشاط الزائد، من النمط المشترك وفيه يُشخص هذا النمط الفرعي إذا استمرت ستة أعراض (أو أكثر) من ضعف الانتباه وستة أعراض (أو أكثر) من النشاط الزائد والاندفاعية مدة ستة أشهر على الأقل، وهذا النمط المشترك هو الأكثر انتشاراً (وهو النمط الذي يتناوله البحث الحالي). ثانيا: اضطراب الانتباه/ النشاط الزائد، من نمط سيطرة قصور الانتباه ويُشخص هذا النمط الفرعي إذا استمرت ستة أعراض (أو أكثر) من ضعف الانتباه (وأقل من ستة أعراض من النشاط الزائد والاندفاعية)

لمدة ستة أشهر على الأقل. ثالثا: اضطراب الانتباه/ النشاط الزائد، من نمط سيطرة النشاط الزائد والاندفاعية ويُشخص هذا النمط الفرعي إذا استمرت ستة أعراض (أو أكثر) من النشاط الزائد والاندفاعية (مع أقل من ستة أعراض من ضعف الانتباه) لمدة ستة أشهر على الأقل.

الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه:

بحث (Carboni, 2012) فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في العمليات المعرفية لتنظيم الانتباه والسلوك لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، واشتملت العينة على (٤) تلاميذ بالصف الثالث الابتدائي من الذكور، وبينت النتائج أثر البرنامج في تحسين الكثير من السلوكيات الايجابية لدى هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى تحسين عمليات المراقبة والمبادرة والحد من المشكلات المرتبطة بالانتباه والاندفاعية وفرط الحركة. كما بحث (Gau & Chiang, 2013) العلاقة بين أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الحركي الزائد والذاكرة قصيرة المدى لدى مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد، واشتملت العينة على (٤٠١) من مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد، تراوحت أعمارهم من ٨- ١٧ سنة، وبينت النتائج ارتباط أعراض نقص الانتباه بالقصور في الذاكرة قصيرة المدى البصرية والمكانية واللفظية في المراحل اللاحقة للنمو.

وبين بحث (Puffenberger, 2014) فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد لدي عينة من التلاميذ (ن= ٦٠) من عمر ٧- ١٧ عام، وتوصلت النتائج إلى تحسن الذاكرة العاملة وبعض العمليات التنفيذية لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد. كما بين بحث (Patros, 2014) وجود قصور في الذاكرة العاملة البصرية والمكانية والفونولوجية بالإضافة إلى قصور في العمليات التنفيذية المركزية والتي تنبئ بالاندفاعية لدى هؤلاء التلاميذ. كما أشار (Talbot & Kems, 2014) إلى أن مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد لديهم قصور في الذاكرة بعملياتها المختلفة. كما بحث(Tarle, 2015) الفروق في الذاكرة العاملة (المهام البصرية المكانية والفونولوجية) بين التلاميذ من مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد (ن=١٦) والعاديين (ن=١٩) في سن ٨- ١٢ سنة، وبينت النتائج وجود قصور في أداء

مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد على الذاكرة العاملة مقارنة بالعاديين. كما بحث (Kasper, 2015) العلاقة بين الذاكرة العاملة والتحصيل الأكاديمي لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، وتوصلت النتائج إلى أن قصور الذاكرة العاملة يلعب دوراً في انخفاض التحصيل الأكاديمي وانخفاض الأداء المرتبط بالكتابة والحساب والقراءة لدى مضطربي الانتباه بسبب القصور في المكون التنفيذي للذاكرة العاملة.

وبحث (Shahar, Teodorescu, Karmon, Anholt, & Meiran, 2016) إسهام الذاكرة العاملة والإدراك في زمن الرجع لدى مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد، وبين أن زمن الرجع لدى مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد يزداد في استجابتهم على المهام. كما بحث (Colbert, 2016) الذاكرة العاملة لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، وأوصى بضرورة إجراء المزيد من البحوث حول طبيعة الذاكرة العاملة وطرق تحسينها لدى مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد. وهدف بحث (Cook, 2016) إلى التعرف على الذاكرة العاملة لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، وبينت النتائج أن مضطربي الانتباه أكثر اندفاعية وأقل دقة في استجابتهم على المهام المرتبطة بالذاكرة العاملة ومهام التعرف. كما توصل (Patros et al., 2017) إلى أن مضطربي الانتباه ذوي النشط الحركي الزائد يتدنى أدائهم على مهام الوظائف التنفيذية كما تنخفض لديهم سعة الذاكرة العاملة.

اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه:

حظيت البرامج والتدخلات القائمة على اليقظة العقلية في الآونة الأخيرة باهتمام الباحثين كما لاقت دعم تجريبي في كثير من البحوث. ويعد التدريب القائم على اليقظة أحد المداخل التي تعمل على تنمية عمليات الانتباه (توجيه وتغيير الانتباه والانتباه التنفيذي). وتتضمن تدريبات اليقظة العقلية لمضطربي الانتباه ثلاث خطوات هي: التركيز على محور الانتباه أو موضوعه، وملاحظة مشتتات الانتباه ومعرفة كيفية التغلب عليها، وإعادة التركيز أو إعادة توجيه الانتباه مرة أخرى إلى محور الانتباه. وهذه الخطوات يتم تكرارها مرات عديدة خلال الجلسات التدريبية، ويطلب من المشاركين بين الجلسات أن

يركزوا انتباههم على اللحظة الحالية خلال أنشطتهم اليومية، وتلك الأنشطة تتضمن العديد من جوانب الانتباه (تغيير وتوجيه الانتباه)، وما وراء المعرفة والذاكرة العاملة، كما تساعد اليقظة العقلية في إعادة تأهيل جوانب الانتباه والوظائف التنفيذية (Felver, Tipsord, Morris, Racer, & Dishion, 2014).

تحسن أنشطة اليقظة العقلية من التنظيم الذاتي للانتباه والانفعال لدى مضطربي الانتباه، عن طريق الحد من الاستثارة وتوجه الانتباه للخبرات الحالية، ويستهدف استخدام اليقظة العقلية مع مضطربي الانتباه العديد من المستويات هي: الأعراض السلوكية، لعدم الانتباه والاندفاعية، والقصور المعرفي العصبي المرتبط بالانتباه (Petcharat & Liehr, 2017; Miller & Brooker, 2017; Allen et al., 2017)، وتزيد من دقة الاستجابة على اختبارات الانتباه (Anderson & Guthery, 2015; Mitchell, Zylowska, & Kollins, 2015)، بجانب تحسين شبكات الانتباه (Jha, Krompinger, & Baime, 2007)، كما تضمن استمرارية الانتباه، وتزيد من الانتباه الانتقائي للمثيرات والخبرات والوظائف التنفيذية (Bergsma, Formsma, Bruin, & Bogels, 2012; Janssen, Vries, Hepark, & Speckens, 2017; Mitchell, McIntyre, English, Dennis, Beckham, & Kollins, 2017)، وتحسين فاعلية الذات (Edel, Holter, Wassink, & Juckel, 2017) كما تعد مدخلاً تربوياً لكل من الآباء والأبناء يتكامل مع المداخل الطبية العلاجية (Cassone, 2015).

وتوصل (Shecter, 2013) إلى فعالية التدخل القائم على اليقظة العقلية مع التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد في سن من ١٣ إلى ١٨ سنة (ن=٩) وآباءهم (ن=١٣) باستخدام برنامج MYmind، وبينت النتائج تحسين انتباه التلاميذ ووظائفهم التنفيذية. كما قام (Cameron, 2017) بالتعرف على فاعلية برنامج تجريبي قائم على اليقظة العقلية في تنمية التحكم الذاتي والسلوك الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد من ٦- ٨ سنوات، واستخدم الباحث برنامج MindUp في عدد من الجلسات لمدة ثمانية أسابيع، وبينت نتائجه فاعلية البرنامج في تنمية التحكم الذاتي والسلوك الاجتماعي الايجابي. وبحث (Zhang et al., 2017) فعالية التدخل القائم على اليقظة العقلية مع التلاميذ

مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد في سن من ٨ إلى ١٢ سنة وآبائهم باستخدام برنامج MYmind، وبينت النتائج وجود قبول للبرنامج من قبل الوالدين والأطفال بالإضافة إلى تحسين انتباه التلاميذ ووظائفهم التنفيذية، كما انخفضت مشكلاتهم السلوكية المرتبطة باضطراب الانتباه من خلال تقرير الآباء، وبالنسبة للآباء فقد انخفضت لديهم الضغوط وتحسنت أساليب معاملتهم لأبنائهم.

العلاقة بين اليقظة العقلية والذاكرة العاملة:

يسهم التدريب على برامج اليقظة العقلية في اتجاهين: يتمثل الأول في التعزيز المعرفي للعديد من القدرات العقلية، من خلال تقوية الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابة، والتي تحسن من التجهيز المعرفي من خلال الممارسة المنتظمة لأنشطة اليقظة العقلية (Creswell, 2017)، والثاني يركز على تحسين الصحة النفسية والتقليل من أعراض العديد من الاضطرابات النفسية (Gotink, Chu, Busschbach, Benson, Fricchione, & Hunink , 2015).

كما تزيد أنشطة اليقظة العقلية من عمليات التحكم المعرفي بما تتضمنه من التوجيه والتركيز والمحافظة على الانتباه، والذاكرة العاملة، والتحكم في التشتت العقلي، والذي يتم من خلال مداخل التدريب المعرفي (Morrison & Jha, 2015). ويشير (Quach et al., 2016) إلى أن الذاكرة العاملة يمكن تنميتها من خلال أنشطة اليقظة العقلية التي تؤثر في مهام السعة المعقدة.

وبين (Rosenstreich & Ruderman, 2017) وجود علاقة بين اليقظة العقلية وسرعة التجهيز، كما أنها تزيد من معدل الاسترجاع، والحساسية للانفعالات المرتبطة بالذاكرة. وأشار (Norman, 2017) أن اليقظة العقلية تنمي الحساسية المتزايدة نحو الهاديات الداخلية. وتوصل بحث (Course-Choi, Saville, Derakshan, 2017) إلى فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية والذاكرة العاملة في تحسين تحكم الانتباه على عينة مكونة من (٦٠) طالب وطالبة، وبينت النتائج تحسن مباشر في الذاكرة وتحكم الانتباه والمثابرة وانخفاض مستوى القلق بمرور الوقت.

مما سبق يتضح أن العديد من البحوث والدراسات السابقة قد بينت وجود قصور في الذاكرة لدى التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد وأن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية فعالة في تنمية العديد من الجوانب المعرفية، وأهمها الذاكرة للتلاميذ بصورة عامة ومضطربي الانتباه ذوي

النشاط الحركي الزائد بصورة خاصة، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث سابقة تتعلق بمتغيرات البحث، يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث؛ حيث تَمَّ الاعتماد على تصميم المجموعتين؛ المجموعة التجريبية والتي تم تعريضها للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة والتي لم يتم تعريضها للبرنامج.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (١٤) من تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، بالصف السادس الابتدائي، بمدرسة شجرة الدر الابتدائية المشتركة، بمحافظة بني

سويف، بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها (٧) تلاميذ وتلميذات، تعرضوا للبرنامج التدريبي ومتوسط أعمارهم (١١.٤٣) عاماً، وانحراف معياري (٣.٢١) عاماً، ومجموعة ضابطة عددها (٧) تلاميذ وتلميذات، لم تتعرض للبرنامج ومتوسط أعمارهم (١١.١٣) عاماً، وانحراف معياري (٢.٧٦) عاماً.

أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد: إعداد "جونسون وزملائه" (Johnson, Burke, Brinkman, and Wade, 2016) وتعريب الباحثة (ملحق٢)

يتكون المقياس من (٢٥) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد هي: البعد الأول: الوعي بالخبرات الداخلية ويشتمل على (٣) مفردات، والبعد الثاني: الوعي بالخبرات الخارجية ويشتمل على (٣) مفردات، والبعد الثالث: التصرف بوعي ويشتمل على (٣) مفردات، والبعد الرابع: التقبل وعدم إصدار أحكام ويشتمل على (٣) مفردات، والبعد الخامس: عدم التمركز واللاتفاعلية ويشتمل على (٣) مفردات، والبعد السادس: الانفتاح ويشتمل على (٤) مفردات، والبعد السابع: النسبية ويشتمل على (٣) مفردات، والبعد الثامن: البصيرة ويشتمل على (٣) مفردات. ويتم تقدير الاستجابة على المفردات في ضوء مقياس "ليكرت" سداسي يتراوح من (١) إلى (٦)، يختار التلميذ التقدير وفق درجة انطباق العبارة عليه (١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦). استخدم معدو المقياس طريقة التحليل العاملي الذي أسفرت نتائجه عن ثمانية عوامل ذات تشبعات أكبر من (٠.٣). كما تم التحقق من ثبات العوامل السبعة للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والتي تراوحت من (٠.٦٥) إلى (٠.٨٤).

وقد تم عرض المقياس بصورته السابقة على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٧) محكمين (ملحق ١) والتي اقتصرت ملاحظاتهم على تعديل صياغة بعض العبارات، وتصحيح بعض العبارات الأخرى لغوياً، كما تراوحت نسب اتفاقهم بين (٨٧.٥) إلى (١٠٠) ٪ على مناسبة عبارات المقياس لأبعاده والهدف منه، وصياغته اللغوية. وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية، والذين بلغ عددهم (١١٣) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي بمدرسة شجرة الدر الابتدائية

المشتركة، من غير عينة البحث الأساسية، للتأكد من الصدق والثبات كالتالي:

الصدق:

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، واستخدام محك "كايزر" لاستبقاء المفردات ذات التشبعات المساوية أو الأكبر من (٠.٣). وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثمانية عوامل تشبعت عليها (٢٥) مفردة. وتراوحت قيم الجذور الكامنة لها من (١.٠٢) إلى (٤٠.١٣)، كما تراوحت قيم التباين المفسر من (٥.٩٧) إلى (١٥.٠٦).

جدول (١) تشبعات مفردات مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد بعد التدوير

العوامل	العبارات				الجذر الكامن	التباين المفسر
	١	٢	٣	٤		
الوعي بالخبرات الداخلية	٠.٥٢	٠.٤٤	٠.٦١	-	٤٠.١٣	١٥.٠٦
الوعي بالخبرات الخارجية	٠.٥٠	٠.٦٢	٠.٤٨	-	٣٢.٨٨	١٠.٦٨
التصرف بوعي	٠.٥٧	٠.٥٣	٠.٦٠	-	٢٠.٣٩	٨.٥٠
التقبل وعدم إصدار أحكام	٠.٦٣	٠.٥٥	٠.٥١	-	١٧.٠٢	١٠.٣٣
عدم التمركز واللاتفاعلية	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.٣٨	-	٩.٥٦	٥.٩٧
الانفتاح	٠.٧٥	٠.٤٩	٠.٦٦	٠.٦٣	٥.٧٦	١٢.٤١
النسبية	٠.٦١	٠.٥٨	٠.٦٧	-	٢.٣١	٧.٩٧
البصيرة	٠.٣٩	٠.٥٣	٠.٦٢	-	١.٠٢	٦.١١

الثبات:

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات المقياس، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والذي بلغت قيمته (٠.٨١)، (٠.٨٠)، (٠.٨٠)، (٠.٨٤)، (٠.٨٣)، (٠.٨٥)، (٠.٨١)، (٠.٨٢) للأبعاد: الوعي بالخبرات الداخلية، والوعي بالخبرات الخارجية، والتصرف بوعي، والتقبل وعدم إصدار أحكام، وعدم التمركز واللاتفاعلية، والانفتاح، والنسبية، والبصيرة على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها.

الاتساق الداخلي:

يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)
معامل الارتباط بين درجة كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس

المقاييس الفرعية	معامل الارتباط	المقاييس الفرعية	معامل الارتباط
الوعي بالخبرات الداخلية	٠.٥٥**	عدم التمركز واللاتفاعلية	٠.٥٩**
الوعي بالخبرات الخارجية	٠.٥٣**	الانفتاح	٠.٦١**
التصرف بوعي	٠.٤٩**	النسبية	٠.٧٣**
التقبل وعدم إصدار أحكام	٠.٦٠**	البصيرة	٠.٦٣**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، فقد تراوحت بين (٠.٤٩) إلى (٠.٧٣).

٢- مقياس سعة الذاكرة العاملة إعداد "درونجيك" (Dronjic, 2013) وتعريب "مروة مختار بغدادي" (٢٠١٥):

يتكون المقياس من (١١٦) مفردة كل منها تأخذ (٠) في حالة الإجابة الخاطئة، و(١) في حالة الإجابة الصحيحة. وتتوزع مفردات المقياس على ثلاثة اختبارات فرعية على النحو التالي:

أولاً: اختبار سعة الأرقام المتتالية:

في هذا الاختبار، يُطلب من التلاميذ تكرار مجموعات من الأرقام بنفس الترتيب الدقيق الذي سمعوه. وهو المقياس الأكثر استخداما لتقييم تخزين الذاكرة الصوتية قصيرة المدى، ويعد بمثابة مهمة بسيطة لسعة الذاكرة حيث يتطلب فقط التخزين السلبي دون القيام بأية معالجة للمعلومات، ويتكون من (١٤) مجموعة من الأرقام من (٠) إلى (٩) تم اختيارها عشوائيا. وتتكون أصغر المجموعات من (٣) أرقام وتتكون الأكبر من (٩) أرقام. وهناك مجموعتان في كل طول. وبالإضافة إلى ذلك، هناك مجموعتا تدريب تتكون كل منهما من (٣) أرقام.

تُقدم التعليمات أولاً، ثم تليها مجموعتا التدريب، ثم الاختبار الفعلي. وتُعرض مجموعات الأرقام بحيث تقدم كلتا المجموعتين من نفس الطول، وكذلك تعرض المجموعات بترتيب من الأقصر إلى الأطول. يجيب التلميذ على الفور بعد سماع كل مجموعة وتسجل الإجابة. وتحتسب درجة في كل مرة يكرر فيها التلميذ مجموعة الأرقام دون أن يقوم بأي تبديلات في ترتيب الأرقام ودون أي إضافات أو حذف. وفي

كل طول، يتاح للتلميذ أن يخطئ في مجموعة واحدة فقط. وإذا أخطأ أحد التلاميذ في الإجابة على كلتا المجموعتين، يتوقف عندها الاختبار. وتحسب درجته بالعدد الإجمالي للمحاولات (المجموعات) التي تمكن من تكرارها بشكل صحيح، وتتراوح من (٠) إلى (١٤).

ثانياً: اختبار سعة الأرقام المعكوسة:

في هذا الاختبار، يُطلب من التلميذ تكرار مجموعات من الأرقام عكسياً (بطريقة معكوسة) من الأخير إلى الأول. وغالبا ما تصنف على أنها مهمة معقدة لسعة الذاكرة، كما يُنظر إليها على أنها مقياس للذاكرة العاملة. ويتكون اختبار سعة الأرقام المعكوسة من (١٤) مجموعة من الأرقام من (٠) إلى (٩) تم اختيارها عشوائيا. وتتكون أصغر المجموعات من رقمين وأكبرها من ثمانية. وهناك مجموعتان في كل طول. وبالإضافة إلى ذلك، هناك مجموعتان للتدريب تتكون كل منهما من رقمين.

تُقدم التعليمات أولاً، ثم تليها مجموعتا التدريب، ثم الاختبار الفعلي. وتُعرض مجموعات الأرقام بحيث تقدم كلتا المجموعتين من نفس الطول، وكذلك تعرض المجموعات بترتيب من الأقصر إلى الأطول. يجيب التلميذ على الفور بعد سماع كل مجموعة وتسجل الإجابة. وتحسب درجة في كل مرة يكرر فيها التلميذ مجموعة الأرقام دون أن يقوم بأي تبديلات في ترتيب الأرقام ودون أي إضافات أو حذف. وفي كل طول، يتاح للتلميذ أن يخطئ في مجموعة واحدة فقط. وإذا أخطأ في الإجابة على كلتا المجموعتين، يتوقف عندها الاختبار. وتحسب درجته بالعدد الإجمالي للمحاولات (المجموعات) التي تمكن من تكرارها بشكل صحيح، وتتراوح من (٠) إلى (١٤).

ثالثاً: اختبار سعة القراءة:

تم اشتقاق جمل هذا الاختبار (٨٨ جملة) من العديد من النصوص المكتوبة وتم ترتيبها في مجموعات تتراوح في الحجم من (٢) إلى (٦) جمل. ويتألف الاختبار من (٥) مجموعات من ٢، ٣، ٤، ٥ جمل، و(٣) مجموعات من (٦) جمل. وبعد قراءة كل الجمل الخاصة بكل مجموعة بصوت واضح، يطلب من التلميذ تكرار الكلمة الأخيرة من كل جملة بأي ترتيب ما عدا الكلمة الأخيرة للجملة الأخيرة في المجموعة لا يمكن تكرارها أولا. وتحسب درجة لكل تكرار صحيح و (صفر) لكل تكرار غير مطابق لصيغة الكلمة الموجودة بالاختبار (مثال: عندما تقدم صيغة المفرد لكلمة جمع أو صيغة الزمن المضارع بدلا من الماضي). بالإضافة إلى ذلك، إذا كانت الكلمة الأولى المكررة هي الكلمة الأخيرة من الجملة الأخيرة في المجموعة، تسجل الدرجة (صفر) (مثال: تخفيض عدد الدرجات للمجموعة في السؤال بنسبة ١). وتسجل الدرجات المتعددة لكل تلميذ والتي تتراوح من (٠) إلى (٨٨).

وفي البحث الحالي، ونظراً لصغر سن العينة (تلاميذ الصف السادس الابتدائي)، تم الاقتصار على (٢٠) جملة؛ بواقع مجموعة واحدة فقط من كل طول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦ جمل)، لتتراوح بذلك درجات هذا الاختبار الفرعي من (صفر) إلى (٢٠) درجة.

الصدق:

استخدمت معدة المقياس صدق المحك مع نتائج الاختبارات التحصيلية للطلاب، وبلغت قيمته (٠.٥٧) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١). وفي البحث الحالي بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لعينة البحث الاستطلاعية (ن=١١٣) في هذا المقياس ودرجاتهم في نهاية الفصل الدراسي الأول (٠.٦١)، وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

الثبات:

استخدمت معدة المقياس طريقة "ألفا كرونباخ" لتقدير ثبات المقياس، وتراوحت من (٠.٨٦) إلى (٠.٩٠)، وفي البحث الحالي بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٣)، و(٠.٨٢)، و(٠.٨٨) للأبعاد سعة الأرقام المتتالية، وسعة الأرقام المعكوسة، وسعة القراءة على الترتيب.

الاتساق الداخلي:

يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣)
معامل الارتباط بين درجة كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس

المقاييس الفرعية	معامل الارتباط
سعة الذاكرة للأرقام المتتالية	٠.٧٤**
سعة الذاكرة للأرقام المعكوسة	٠.٧٢**
سعة الذاكرة للقراءة	٠.٧٧**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، فقد تراوحت بين (٠.٧٢) إلى (٠.٧٧). وبذلك يمكن الاعتماد على استخدام المقياس في البحث الحالي.

٣- <u>مقياس "كونرز" المعدل لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد</u> (الصورة الثالثة):

إعداد (Conners, 2014) **وتعريب الباحثة: (ملحق٣)**

في ضوء التحديث الخامس للدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5) **قام "كونرز" بتحديث الصورة الثالثة لمقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والذي تكون في صورته المعدلة من ثلاث صور؛ صورة الوالدين وصورة المعلم والتقرير الذاتي؛ وتتكون كل صورة من ١٩ مفردة تم صياغتها في ضوء معايير** DMS-5**، وموزعة على بعدين هما: عدم الانتباه وعدد عباراته (١٠) عبارات، والبعد الثاني هو: الاندفاعية/النشاط الزائد وعدد عباراته (٩) عبارات. أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي: تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، تأخذ التقديرات ٢- ١- ٠ على الترتيب. ويتم تشخيص التلميذ على أنه مضطرب الانتباه إذا كانت درجته (٦) فأكثر في كل بعد على حدة. وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس في العديد من البحوث والدراسات** (Conners, 2014)

.

تم عرض المقياس بعد ترجمته على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٧) محكمين (ملحق ١)، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل صياغة بعض العبارات، وتصحيح بعض العبارات الأخرى لغوياً، وحذف بعض العبارات، كما بلغت نسبة اتفاقهم (١٠٠)٪ على مناسبة عبارات المقياس لأبعاده والهدف منه. ثم تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والذين بلغ عددهم (١١٣) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس الابتدائي لحساب الثبات والصدق.

الصدق :

تم الاعتماد على صدق المحك، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية على المقياس والدرجة الكلية لنتائج تحصيلهم (- ٠.٥٤) وهي قيمة سالبة ومرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث بينت نتائج بعض البحوث وجود علاقة سالبة بين التحصيل وبين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (Barbaresi, Katusic, Colligan, Weaver, Jacobsen, 2007; Loe & Feldman, 2007; Galera, Melchior, Chastang, Bouvard, Fombonne, 2009; Ek, Westerlund, Holmberg, Fernell, 2011)

الثبات :

تم استخدام طريقة "ألفا كرونباخ"، وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً لتقدير معامل ثبات أبعاد المقياس، كما يتضح من الجدول التالي.

جدول (٤)
معاملات ثبات أبعاد مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد
بطريقة "ألفا كرونباخ" وإعادة التطبيق

المقاييس الفرعية	معامل ألفا	إعادة التطبيق
عدم الانتباه	٠.٨٨	٠.٩٢**
الاندفاعية/النشاط الزائد	٠.٨٦	٠.٨٩**

** دالة عند ٠.٠١.

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" وطريقة إعادة التطبيق لأبعاد مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد كانت جميعها قيم يمكن الاعتماد عليها، والثقة في نتائجها.

الاتساق الداخلي:

يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)
معامل الارتباط بين درجة كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس

المقاييس الفرعية	معامل الارتباط
عدم الانتباه	٠.٦٣**
الاندفاعية/النشاط الزائد	٠.٥٩**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك يمكن الاعتماد على نتائجه في البحث الحالي.

٣- برنامج MindUP إعداد (The Hawn Foundation, 2011) وتعريب الباحثة (ملحق٤):

الأساس النظري للبرنامج:

يقوم البرنامج على الأساس النظري الذي أشار إليه (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016). **حيث تم تصميم البرنامج بأنشطته المختلفة في ضوء مجموعة من النظريات المتعددة في مجال؛ التعلم الوجداني الاجتماعي، والنمو المعرفي العصبي، وعلم النفس الايجابي، والتأمل. فالبرنامج يشمل مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية كفايات التعلم الوجداني الانفعالي، مثل: الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات الاجتماعية، ومهارات اتخاذ القرار (مداخل التعلم الوجداني الاجتماعي). كما شملت المكونات الأساسية لأنشطة البرنامج ممارسات الوعي اليقظ والانتباه والتي تنمي الوظائف التنفيذية للتلاميذ، بجانب قدرات التحكم المعرفي التي تعتمد على الفص الجبهي الأمامي والذي ينظم الأداء والسلوك والضغوط والحالة الانفعالية والاجتماعية (المدخل المعرفي العصبي). كما أن أنشطة البرنامج ركزت على ممارسة التعاطف والامتنان والتي تعمل على تنمية شعور التلاميذ بالسعادة والصحة النفسية، والتي يمكن استخدامها خلال اليوم الدراسي بما يدعم استخدام التلاميذ لمهاراتهم وقدراتهم والتي تحفز البيئة**

الصفية الايجابية (مدخل علم النفس الايجابي). كما أن أنشطة البرنامج تتضمن ممارسات التأمل وتدريبات تزود التلاميذ بفرص للتعرف على عقولهم وفهم كيف تؤثر أفكارهم وانفعالاتهم على سلوكهم وعلى استراتيجيات تعلمهم ليصبحوا تلاميذ واعين (مدخل التأمل).

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج بصورة عامة إلي تنمية اليقظة العقلية بأبعادها المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد.

محتوى البرنامج وأهدافه الإجرائية:

تكون البرنامج من (٤٨) جلسة موزعة على أربع مراحل أساسية، اشتملت على مجموعة من الأنشطة لتحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية، والتي تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التركيز (١٠ جلسات: والأنشطة من ١- ٢٩)

اشتملت هذه المرحلة على (١٠) جلسات تضمنت (٢٩) نشاطًا، لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- أن يتعرف التلاميذ على حالة العقل عندما يكون تحت تأثير الانفعالات.
- أن يحدد التلاميذ أجزاء المخ على رسم توضيحي.
- أن يعرف التلاميذ الأجزاء الثلاثة المكونة للمخ.
- أن يعرف التلاميذ السلوكيات والأفكار التي بها وعي ويقظة.
- أن يطبق التلاميذ مفهوم الوعي اليقظ على حياتهم بأنشطتها اليومية.
- أن يتعلم التلاميذ تدريب يربط الإنصات والتنفس لتهدئة وتركيز عقولهم.
- أن يكتشف التلاميذ أهمية الممارسة المنتظمة لتدريبات التركيز.

المرحلة الثانية: تشكيل الحواس (١٩ جلسات: والأنشطة من ٣٠- ٨٦)

اشتملت هذه المرحلة على (١٩) جلسة تضمنت (٥٧) نشاط، لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- أن يركز التلاميذ انتباههم على أصوات محددة والتعرف على هذه الأصوات.
- أن يتعلم التلاميذ مهارات الإنصات اليقظ في التفاعل والتواصل.

- أن يركز التلاميذ انتباههم على شيء ما ويقوموا بوصف التفصيلات التي يلاحظونها.
- أن يقوي التلاميذ ذاكرتهم البصرية من خلال المشاهدة اليقظة.
- أن يركز التلاميذ انتباههم من خلال حاسة الشم ويقوموا بوصف ملاحظاتهم.
- أن يحدد التلاميذ الأفكار والمشاعر التي تثيرها روائح مختلفة.
- أن يتعرف التلاميذ على حاسة التذوق.
- أن يتعرف التلاميذ على طرق التذوق اليقظ والأكل بصورة صحية.
- أن يتعرف التلاميذ على مذاق بعض الأطعمة ويصفوا هذه الخبرة.
- أن يركز التلاميذ انتباههم على أحاسيسهم الجسمية الداخلية في حالة النشاط والاسترخاء.
- أن يراقب التلاميذ دقات قلبهم ويمارسون التحكم في التنفس ومعدل ضربات القلب.
- أن يتحكم التلاميذ بيقظة في توازنهم ويصفوا الأحاسيس التي يشعرون بها.
- أن يدرك التلاميذ مفهوم التوازن اليقظ وعلاقته بالتوازن في الحياة.

المرحلة الثالثة: الاتجاهات (١٠ جلسات: والأنشطة من ٨٧- ١١٥)

اشتملت هذه المرحلة على (١٠) جلسات تضمنت (٢٩) نشاط، لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- أن يقوم التلاميذ بتحديد الأدوار المختلفة للشخصيات في القصة.
- أن يطبق التلاميذ التحدث من منظور شخص آخر في المواقف الاجتماعية وفي حياتهم اليومية.
- أن يعرف التلاميذ الفرق بين التفاؤل والتشاؤم عند التعامل مع المشكلات.
- أن يمارس التلاميذ بعض الاستراتيجيات لتنمية التفاؤل في حياتهم.
- أن يتصور التلاميذ ويصفوا أفكارهم ومشاعرهم وإحساساتهم البدنية خلال خبرة مفرحة.
- أن يستخدم التلاميذ استدعاء الخبرات المفرحة كطريقة للشعور التفاؤل.

المرحلة الرابعة: التصرف بيقظة (٩ جلسات: والأنشطة من ١١٦- ١٤١)

اشتملت هذه المرحلة على (٩) جلسات تضمنت (٢٦) نشاط، لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- أن يتعلم التلاميذ مفهوم العرفان بالجميل وأهمية التعبير عنه.

- أن يحدد التلاميذ الأشياء التي يشعرون بالامتنان لها في حياتهم.
- أن يظهر التلاميذ العطف ويقوموا بأداء سلوكيات تعبر عنه.
- أن يكتشف التلاميذ فوائد العطف لأنفسهم وللآخرين.
- أن يتعاون التلاميذ للتخطيط ولأداء سلوك تعاطف للمدرسة أو للمجتمع.
- أن يتأمل التلاميذ مشاعرهم أثناء قيامهم بسلوكيات التعاطف.

الأدوات والوسائل المستخدمة:

تم الاعتماد على الأدوات التالية: علب بلاستيكية صغيرة، قطع بلاستيكية (برايات، أزرار، مكعبات صغيرة الحجم)، وأشياء يمكن تصنيفها وفق اللون والخامة والشكل والحجم، وأطباق كرتونية بيضاء، أقلام ألوان، أقلام ماركر، آلات موسيقية (مثل: المثلث، الإكسلفون، البيانو، جرس، كمان)، برطمان زجاجي شفاف، ترتر وخرز، جليتر وقصاصات ورقية ملونة، السبورة، حقائب مدرسية، صمغ، صورة لطبيب أو ممرضة يرتدون سماعة، روائح (مثل: الخل، والفانيليا، والقرفة، والكمون، والليمون)، وعيدان خشبية، وشفاطات بلاستيكية، عينات من الأطعمة (مثل: العنب والشيكولاته والفندام)، قفازات لتوزيع عينات الأطعمة، وكتب مصورة لقصص مختلفة، ولوحات حائط، ولوحات ورقية، ومجموعة من الأشياء الآمنة التي يضعها التلاميذ على رؤوسهم لأنشطة التوازن (مثل: اسطوانة بلاستيكية، أو مقلمة، أو قطعة كارتون مقوى، أو طبق بلاستيكي)، ومجموعة من المكعبات كبيرة الحجم، ومشتريات من البقالة، وبطرمانات شفافة، وألوان مائية سائلة أو ألوان طعام، وورق مقوى لصنع شجرة كارتونية، ومجموعة أوراق العمل التالية:

- ورقة عمل الأفكار التفاؤلية والتشاؤمية
- ورقة عمل مخطط السلوكيات اليقظة
- ورقة عمل مشاعر الشخصية
- ورقة عمل الأصوات والروائح
- ورقة عمل بعنوان اعرف وحب عقلك.
- ورقة عمل بعنوان قوة العقل.

- **ورقة عمل شبكة الحواس.**
- **ورقة عمل للروائح والأصوات.**
- **ورقة عمل يقظ أو غير يقظ**

الفنيات المستخدمة:

تم استخدام مجموعة من الفنيات المتنوعة وهي: العصف الذهني، والمناقشة والحوار، والملاحظة، والتغذية المرتدة، والتعزيز، والعمل في مجموعات، والعمل في أزواج، ولعب الأدوار.

تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين وعددهم سبعة محكمين "ملحق (١)"، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول البرنامج، ومدى مناسبة أنشطته للتلاميذ عينة البحث من حيث: الأهداف، والمحتوى، وملائمة المحتوى للأهداف. وقد تم عمل جميع ملاحظات السادة المحكمين من تعديل صياغة لبعض الأهداف، وإعادة لترتيب بعض الأنشطة، واقتراح لبعض الفنيات كلعب الدور.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، والتي تمثلت في اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة واختبار "ويلكوكسون" للمتوسطات المرتبطة، وحجم التأثير، وتمت المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (22) SPSS.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث، كما تتحدد بالأدوات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

خطوات السير في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم المرور بالخطوات التالية:

١. **جمع الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث من إطار نظري وبحوث سابقة.**
٢. **إعداد أدوات البحث والتي تمثلت في تعريب مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد: إعداد "جونسون وزملاؤه"** (Johnson, Burke, Brinkman, and Wade, 2016)**، ومقياس "كونرز" المعدل لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (الصورة الثالثة): إعداد** (Conners,

(2014، والتأكد من الصدق والثبات لهما على عينة البحث الاستطلاعية (ن=١١٣)، بالإضافة إلى مقياس سعة الذاكرة العاملة إعداد "درونجيك" (Dronjic, 2013) وتعريب "مروة مختار بغدادي" (٢٠١٥).

٣. تعريب برنامج MindUP وتحكيمه.

٤. اختيار عينة البحث من التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد من خلال تطبيق مقياس "كونرز" (٢٠١٤) على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة شجرة الدر والذين بلغ عددهم (٣٢٢) تلميذ واختيار التلاميذ الذي حصلوا على محك "كونرز" في بعدي المقياس (٦ فأعلى لكل بعد) في ضوء متوسط الثلاث صور للمقياس (صورة التلميذ، وصورة المعلم، وصورة الوالدين) وقد بلغ عددهم (١٤) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٥. تطبيق أدوات البحث على عينة البحث (ن=١٤) بعد تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية (ن=٧) وضابطة (ن=٧)، للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج في اليقظة العقلية، وسعة الذاكرة العاملة، على النحو التالي:

أولاً: <u>التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القياس القبلي لليقظة العقلية</u>:

يوضح جدول (٦) التالي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية وا لمجموعة الضابطة في القياس القبلي لليقظة العقلية بأبعادها المختلفة.

جدول (٦)
نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لليقظة العقلية

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي بالخبرات الداخلية	تجريبية	٧	٨.٠٧	٥٦.٥٠	٢٠.٥٠	٠.٦٠٥	غير دالة
	ضابطة	٧	٦.٩٣	٤٨.٥٠			
الوعي بالخبرات الخارجية	تجريبية	٧	٦.٦٤	٤٦.٥٠	١٨.٥٠	٠.٨٥٥	غير دالة
	ضابطة	٧	٨.٦٣	٥٨.٥٠			
التصرف بوعي	تجريبية	٧	٩.٠٧	٦٣.٥٠	١٣.٥٠	١.٤٨٨	غير دالة
	ضابطة	٧	٥.٩٣	٤١.٥٠			
التقبل وعدم إصدار أحكام	تجريبية	٧	٦.٣٦	٤٤.٥٠	١٦.٥٠	١.٠٨٢	غير دالة
	ضابطة	٧	٨.٦٤	٦٠.٥٠			
عدم التمركز واللاتفاعلية	تجريبية	٧	٦.٩٣	٤٨.٥٠	٢٠.٥٠	٠.٥٣١	غير دالة
	ضابطة	٧	٨.٠٧	٥٦.٥٠			
الانفتاح	تجريبية	٧	٧.٦٤	٥٣.٥٠	٢٣.٥٠	٠.١٥٤	غير دالة
	ضابطة	٧	٧.٦٣	٥١.٥٠			
النسبية	تجريبية	٧	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٢٤.٥٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٧.٥٠	٥٢.٥٠			
البصيرة	تجريبية	٧	٧.٤٣	٥٢.٠٠	٢٤.٠٠	٠.٠٦٨	غير دالة
	ضابطة	٧	٧.٥٧	٥٣.٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	٧.٧١	٥٤.٠٠	٢٣.٠٠	٠.١٩٣	غير دالة
	ضابطة	٧	٧.٢٩	٥١.٠٠			

يتضح من جدول (٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لليقظة العقلية بأبعادها المختلفة، مما يعني التكافؤ بينهما.

ثالثاً: <u>التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في القياس القبلي لسعة الذاكرة العاملة</u>:

يوضح جدول (٧) التالي نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات

المجموعة التجريبية وا لمجموعة الضابطة في القياس القبلي لسعة الذاكرة العاملة بأبعادها المختلفة.

جدول (٧)

نتائج اختبار " مان ويتني " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لسعة الذاكرة العاملة

سعة الذاكرة العاملة	المجموعة	العدد	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z
سعة الأرقام المتتالية	تجريبية	٧	٧.٥٧	٥٣.٠٠	٢٣.٥٠	٠.١٤٥	غير دالة
	ضابطة	٧	٧.٤٣	٥٢.٠٠			
سعة الأرقام المعكوسة	تجريبية	٧	٦.٧٩	٤٧.٥٠	٢٤.٥٠	٠.٠٠٠	غير دالة
	ضابطة	٧	٨.٢١	٥٧.٥٠			
سعة القراءة	تجريبية	٧	٧.٣٦	٥١.٥٠	٢٤.٠٠	٠.٠٦٨	غير دالة
	ضابطة	٧	٧.٦٤	٥٣.٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	٨.٦٤	٦٠.٥٠	٢٣.٠٠	٠.١٩٣	غير دالة
	ضابطة	٧	٦.٣٦	٤٤.٥٠			

يتضح من جدول (٧) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية وا لمجموعة الضابطة في القياس القبلي لسعة الذاكرة العاملة بأبعادها المختلفة، مما يعني التكافؤ بينهما.

٦. **تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية في (٤٨) جلسة بواقع خمس جلسات أسبوعياً، بدأت من الأحد ٢٠١٧/٢/١٩، واستمرت حتى الثلاثاء ٢٠١٧/٤/١٨ من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦، تراوح زمن الجلسة من (٣٠) إلى (٤٥) دقيقة، مع عدم تعريض المجموعة الضابطة لأي أنشطة تدريبية.**

٧. **تطبيق مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد ومقياس سعة الذاكرة العاملة على مجموعتي البحث تطبيقاً بعدياً.**

٨. **تطبيق مقياس اليقظة العقلية متعدد الأبعاد ومقياس سعة الذاكرة العاملة على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج، حيث تم أخذ بيانات التلاميذ للتواصل معهم للتطبيق التتبعي.**

٩. **جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض البحث.**

١٠. **مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.**

نتائج البحث:

أولاً: نتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية للتلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد:

١- نتائج الفرض الأول والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات غير المرتبطة، ويوضح جدول (٨) التالي نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي بالخبرات الداخلية	تجريبية	٧	١٠.٥٧	٧٤.٠٠	٣.٠٠٠	٢.٨٢٦	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٤٣	٣١.٠٠			
الوعي بالخبرات الخارجية	تجريبية	٧	١٠.٠٠	٧٠.٠٠	٧.٠٠٠	٢.٢٥٩	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٥.٠٠	٣٥.٠٠			
التصرف بوعي	تجريبية	٧	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.١٤٤	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠			
التقبل وعدم إصدار أحكام	تجريبية	٧	١٠.١٤	٧١.٠٠	٦.٠٠٠	٢.٣٧٧	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٨٦	٣٤.٠٠			
عدم التمركز واللاتفاعلية	تجريبية	٧	١٠.٦٤	٧٤.٥٠	٢.٥٠٠	٢.٨٢٠	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٣٦	٣٠.٥٠			
الانفتاح	تجريبية	٧	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.١٤٤	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠			
النسبية	تجريبية	٧	١٠.٧١	٧٥.٠٠	٢.٠٠٠	٢.٨٨٨	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٢٩	٣٠.٠٠			
البصيرة	تجريبية	٧	٩.٦٤	٦٧.٥٠	٩.٥٠٠	٢.٩٢٥	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٥.٣٦	٣٧.٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	١٠.٨٦	٧٦.٠٠	١.٠٠٠	٣.٠٠٣	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.١٤	٢٩.٠٠			

يتضح من جدول (٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة

التجريبية وا لمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية لصالح ا لمجموعة التجريبية ، حيث كانت جميع قيم متوسطات ا لمجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من قيم متوسطات ا لمجموعة الضابطة كما يتضح من جدول (٩) التالي.

جدول (٩)
متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية

المقاييس الفرعية	المجموعة	قبلي		بعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الوعي بالخبرات الداخلية	تجريبية	٦.٥٣	١.٨٦	١١.٤٠	١.٢٥
	ضابطة	٦.٢٧	١.٦٥	٦.٦٨	٢.٥٧
الوعي بالخبرات الخارجية	تجريبية	٥.٧٠	١.٧٣	١٢.٩٧	١.٢٣
	ضابطة	٥.٨٣	١.٧٥	٥.٧٦	٢.٥٠
التصرف بوعي	تجريبية	٧.١٣	١.٤٧	١٥.٨٠	١.٥٢
	ضابطة	٧.٧٠	١.٤٥	٧.٦٠	١.٤٥
التقبل وعدم إصدار أحكام	تجريبية	٧.٨٠	٢.١٢	١٥.٠٧	١.٣١
	ضابطة	٧.٨٣	٢.٠٧	٧.٣٠	٣.١٢
عدم التمركز واللاتفاعلية	تجريبية	٦.١٧	١.٧٥	١٤.٢٣	٣.٤٤
	ضابطة	٦.٥٧	١.٧٩	٧.٣٠	١.٤٠
الانفتاح	تجريبية	١٠.٦٣	١.٨٣	١٧.٥٣	١.٩٠
	ضابطة	١٠.٧٣	١.٧٦	١٠.٧٣	٢.٠٨
النسبية	تجريبية	٧.٤٠	١.٦٧	١٥.٣٧	١.٦٥
	ضابطة	٧.٠٧	١.٣٨	٧.٦٠	١.٧٠
البصيرة	تجريبية	٩.٤٣	١.٦٦	١٦.٤٥	١.٣٢
	ضابطة	٩.٤٧	١.٦٥	٩.٦٣	١.٥٤
الدرجة الكلية	تجريبية	٦٠.٧٩	٤.٦٧	١١٨.٨٢	٥.٢١
	ضابطة	٦١.٤٧	٤.٣٢	٦٢.٦	٤.٧٨

٢- **نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة ويوضح جدول (٩) التالي نتائج ذلك.**

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الوعي بالخبرات الداخلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧٥	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
الوعي بالخبرات الخارجية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧١	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
التصرف بوعي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧٠	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
التقبل وعدم إصدار أحكام	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧٢	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
عدم التمركز واللاتفاعلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧٩	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
الانفتاح	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٤١٠	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
النسبية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٨٤	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
البصيرة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧٥	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٦٦	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			

يتضح من جدول (١٠) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في اليقظة العقلية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت جميع قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي كما يتضح من جدول (٩) السابق.

٣- <u>نتائج الفرض الثالث</u> والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، ويوضح جدول (١٠) التالي نتائج ذلك.

جدول (١١)
نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية

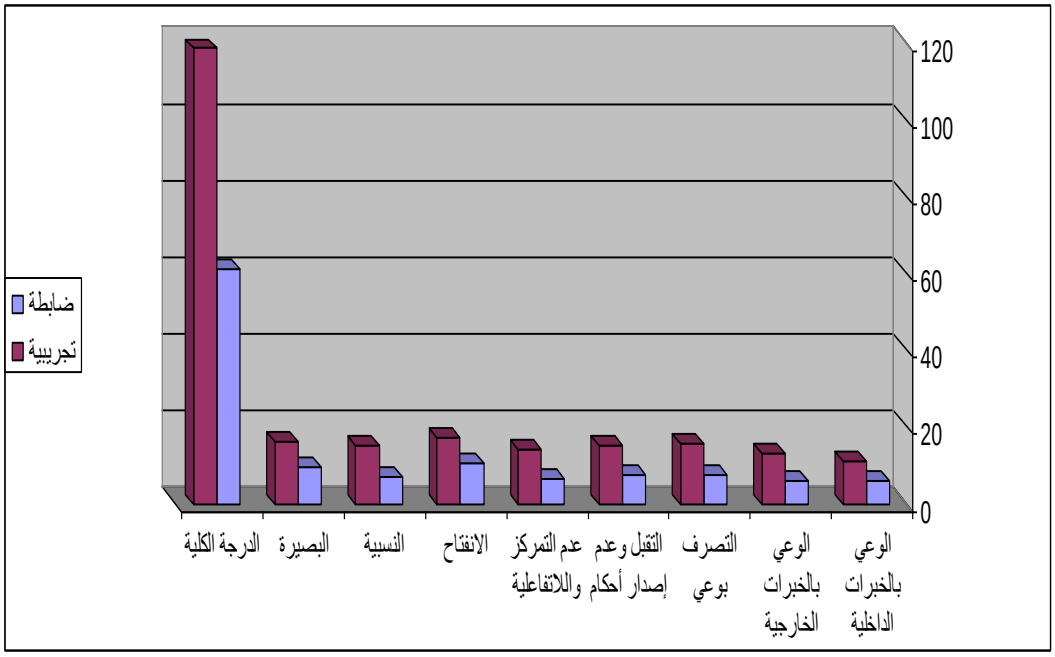
الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الوعي بالخبرات الداخلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٥١٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠		
	الرتب المحايدة	٤				
الوعي بالخبرات الخارجية	الرتب السالبة	١	٣.٥٠	٣.٥٠	٠.٧٥٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
	الرتب المحايدة	٢				
التصرف بوعي	الرتب السالبة	١	٢.٨٣	٢.٨٣	٠.٦٤٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب المحايدة	٣				
التقبل وعدم إصدار أحكام	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	٠.٨٧٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب المحايدة	٣				
عدم التمركز واللاتفاعلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٧٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠		
	الرتب المحايدة	٤				
الانفتاح	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	١.٤١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٢.٥٠	١٢.٥٠		

الأبعاد	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
	الرتب المحايدة	١				
النسبية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٣١٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	١.٥٠	٩.٠٠		
	الرتب المحايدة	١				
البصيرة	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	٠.٦٧٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب المحايدة	٣				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٢١٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
	الرتب المحايدة	٣				

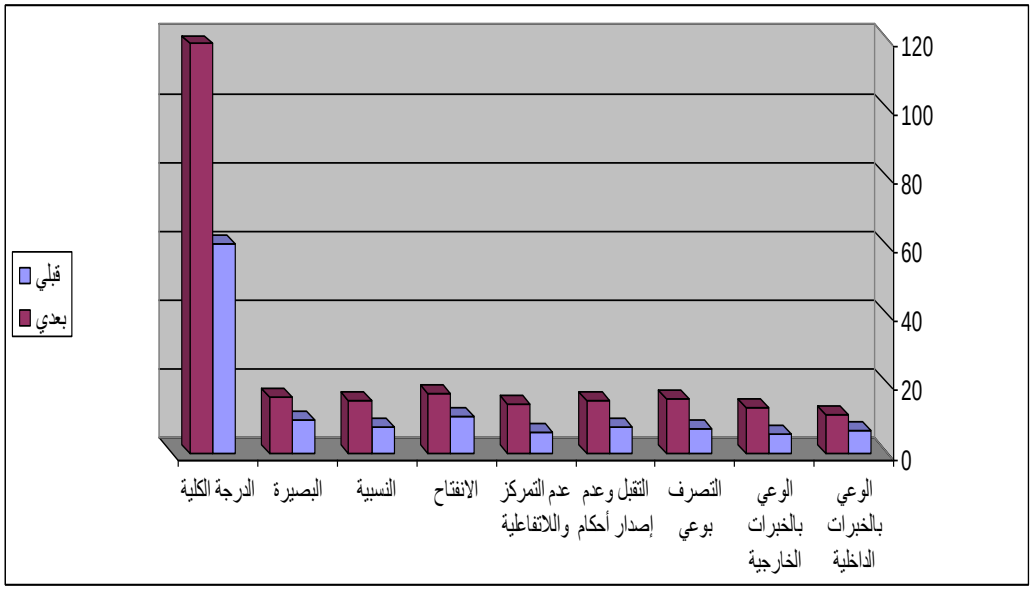
يتضح من جدول (١١) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية بأبعادها المختلفة.

- **مناقشة وتفسير نتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية للتلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد :**

بينت نتائج الفروض السابقة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية، وهذه الفروق كانت لصالح القياس البعدي، حيث ارتفعت قيم متوسطات اليقظة العقلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بصورة دالة. كما بينت النتائج بقاء أثر فعالية البرنامج اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج. ويوضح شكل(١) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لليقظة العقلية. كما يوضح شكل (٢) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية.



شكل (١) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لليقظة العقلية



شكل (٢) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لليقظة العقلية

ويمكن تفسير ذلك بأن أنشطة البرنامج ساهمت في زيادة الانتباه وأداء المهام والتركيز فيها، بما يعزز الوعي بالذات والانفتاح وتقبل الخبرات الجديدة، وعدم التقيد بالأفكار والمعتقدات. كما حسنت من قدرة التلاميذ على توقعهم لردود الأفعال من خلال استخدام العديد من العمليات العقلية كالملاحظة والتأمل والإدراك للمثير والتعامل مع المواقف بصورة ملائمة، وكل ذلك ساهم في تنمية الأبعاد المتعددة لليقظة العقلية؛ فقد ساهمت هذه الأنشطة في تنمية وعي التلاميذ بانفعالاتهم الداخلية كالفرح والسعادة وغيرهما وما يشعرون به عن طريق الحواس والملاحظة والانتباه لما يمرون به من خبرات ومواقف. كما عملت أنشطة البرنامج على زيادة مستوى وعي التلاميذ بما يحيط بهم من بيئة مادية وطبيعية بما تشمله من تفاصيل كلون السماء وشكل الأشجار أو أصوات أو حركات للأشياء. كما ساهم التنوع في أنشطة البرنامج في تحسين وزيادة وعي التلاميذ بالحاضر بدلاً من الاستغراق في التفكير في الماضي أو القلق نحو المستقبل، حيث أكدت أنشطة البرنامج على ضرورة تركيز التلاميذ على شيء أو متغير واحد فقط في الوقت الراهن وعدم التشتت بأكثر من مثير في نفس الوقت أثناء أدائهم وتنفيذهم للمهام، وعدم ترك أنفسهم للاستغراق في أحلام اليقظة.

ومن ناحية أخرى ساعدت أنشطة البرنامج على تقبل التلميذ لذاته وإدراكه لأخطائه ونقاط ضعفه، وتفهمه وتقبله لانفعالاته وأفكاره ومشاعره دون نقد أو حكم سلبي عليها، بجانب تقبل الصور والأفكار غير المرغوبة عن ذاته وتقبل ذاته كما هي، ومساعدته على التفكير بصورة ايجابية، والتراجع عن جميع الأفكار والانفعالات السلبية وعدم التفاعل معها، كما عملت أنشطة البرنامج على الحد من اندفاعية التلاميذ وراء إصدار ردود أفعال متسرعة تجاه المواقف والخبرات التي يمرون بها، كما ساهمت أنشطة البرنامج في تنمية قدرة التلاميذ على التحرر من المعارف والخبرات السلبية، وعدم التقيد بالأفكار والمعتقدات المحبطة، وعدم الاعتماد عليها كحقائق أو التسليم بها، والتأكيد على إمكانية تغيير التلميذ لوجهات نظره وآرائه في المواقف والخبرات المختلفة، بالإضافة إلى فهم التلميذ لأفكاره وانفعالاته من منظور أوسع.

كما اعتمدت أنشطة البرنامج على مبادئ التعلم بالخبرة من خلال فترات صمت من الجلوس والتأمل أو المشي البطيء والتنفس والاسترخاء والانتباه المتعمد لما يقوم به التلميذ من أنشطة، والمعالجة

القائمة على المعرفة والقصد. كما ساهمت أنشطة البرنامج في تحفيز مراقبة التلاميذ لخبراتهم الحالية والوعي بها وملاحظتها أثناء حدوثها والتركيز عليها بدلاً من الخبرات الماضية أو المستقبلية، مع الانفتاح والتقبل للخبرات الجديدة دون إصدار أحكام أو تقييمات وبدون الاندماج أو التفاعل الزائد معها، وتنظيم الانتباه للخبرات والتعرف على الأحداث في الواقع وفي اللحظة الحالية، وكل ذلك أدى إلى مساعدتهم على التفكير والانتباه إلى بيئتهم الداخلية والخارجية كما هي في الواقع.

إن أنشطة البرنامج تعد أحد المداخل التي تعمل على تنمية عمليات الانتباه (توجيه وتغيير الانتباه والانتباه التنفيذي، حيث تضمنت التركيز على محور الانتباه أو موضوعه، وملاحظة مشتتات الانتباه ومعرفة كيفية التغلب عليها، وإعادة التركيز أو إعادة توجيه الانتباه مرة أخرى إلى محور الانتباه. وهذه الخطوات يتم تكرارها مرات عديدة خلال الجلسات التدريبية. ويطلب من التلاميذ بين الجلسات أن يركزوا انتباههم على اللحظة الحالية خلال أنشطتهم اليومية، وتلك الأنشطة تضمنت العديد من جوانب الانتباه (تغيير وتوجيه الانتباه)، وما وراء المعرفة.

كما حسنت أنشطة البرنامج التدريبي التنظيم الذاتي للانتباه والانفعال لدى التلاميذ، عن طريق الحد من الاستثارة وتوجيه الانتباه للخبرات الحالية، وذلك على العديد من المستويات كالأعراض السلوكية، لعدم الانتباه والاندفاعية، وكالقصور المعرفي العصبي المرتبط بالانتباه بما أدى إلى تحسين عمليات اليقظة العقلية، والتي تعد مدخلاً تربوياً يتكامل مع المداخل الطبية العلاجية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من البحوث التي اهتمت بعمل برامج تدريبية لتنمية اليقظة العقلية لدى مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد (Felver et al., 2014; Anderson & Guthery, 2015; Allen et al., 2017; Cameron, 2017; Edel, Holter, Wassink, & Juckel, 2017; Petcharat & Liehr, 2017; Miller & Brooker, 2017; Zhang et al., 2017).

- **ثانياً: نتائج أثر تنمية اليقظة العقلية في سعة الذاكرة العاملة للتلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد:**

٤- **نتائج الفرض الرابع والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات**

تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات غير المرتبطة، ويوضح جدول (١٢) التالي نتائج ذلك.

جدول (١٢)
نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة

سعة الذاكرة العاملة	المجموعة	العدد	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z
سعة الأرقام المتتالية	تجريبية	٧	١٠.٨٦	٧٦.٠٠	١.٠٠٠	٣.٠٠٣	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.١٤	٢٩.٠٠			
سعة الأرقام المعكوسة	تجريبية	٧	١٠.٧١	٧٥.٠٠	٢.٠٠٠	٢.٨٧٨	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٢٩	٣٠.٠٠			
سعة القراءة	تجريبية	٧	١١.٠٠	٧٧.٠٠	٠.٠٠٠	٣.١٣٧	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٠٠	٢٨.٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٧	١٠.٩٣	٧٦.٥٠	٠.٥٠٠	٣.٠٨٤	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	٧	٤.٠٧	٢٨.٥٠			

يتضح من جدول (١٢) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من قيم متوسطات المجموعة الضابطة كما يتضح من جدول (١٣) التالي.

جدول (١٣)
متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة

المقاييس الفرعية	المجموعة	قبلي		بعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
سعة الأرقام المتتالية	تجريبية	٨.٦٧	٢.٠٣	١٣.٠٠	٢.٦٥
	ضابطة	٨.١٣	٢.٣٢	٨.٥٠	٢.٦٧
سعة الأرقام المعكوسة	تجريبية	٨.٣٣	١.٩٤	١٢.٢٣	٢.٣١

المقاييس الفرعية	المجموعة	قبلي		بعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
	ضابطة	٨.٠٠	١.٨٥	٨.٤٨	١.٤٢
سعة القراءة	تجريبية	٩.٢٥	١.٣٧	١٥.٣٣	١.١٦
	ضابطة	٩.٥٠	١.٦٢	٩.٠٠	١.٥٦
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٦.٢٥	٣.٦٤	٤٠.٥٦	٤.٢١
	ضابطة	٢٥.٦٣	٣.٣٩	٢٥.٩٨	٣.٨٧

٥- **نتائج الفرض الخامس والذي ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة ويوضح جدول (١٤) التالي نتائج ذلك.**

جدول (١٤)
نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة

سعة الذاكرة العاملة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
سعة الأرقام المتتالية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧٤	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
سعة الأرقام المعكوسة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٨٤	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
سعة القراءة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٧١	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٣٦٦	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
	الرتب المحايدة	٠	-			

يتضح من جدول (١٤) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في لليقظة العقلية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية

لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت جميع قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي أكبر من قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي كما يتضح من جدول (١٣) السابق.

٦- نتائج الفرض السادس والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، ويوضح جدول (١٤) التالي نتائج ذلك.

جدول (١٤)
نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة

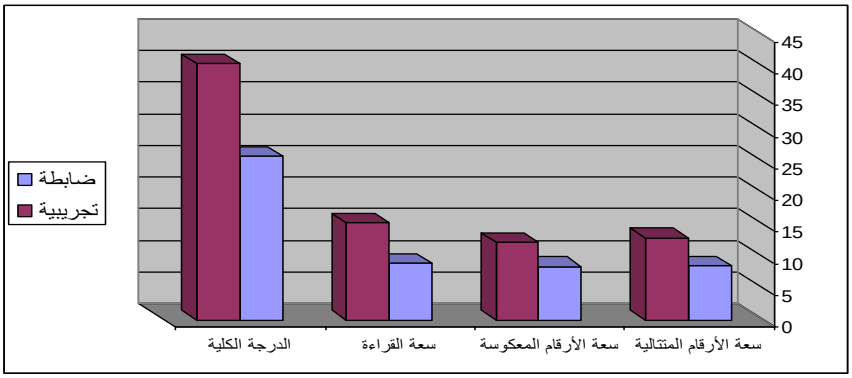
سعة الذاكرة العاملة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
سعة الأرقام المتتالية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٢٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	الرتب المحايدة	٤				
سعة الأرقام المعكوسة	الرتب السالبة	١	٣.٥٠	٣.٥٠	١.١٢٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣.٥٠	١٤.٠٠		
	الرتب المحايدة	٢				
سعة القراءة	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٢.٥٠	١.٠٨٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٨٣	٨.٥٠		
	الرتب المحايدة	٣				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٠.٨٥٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠		
	الرتب المحايدة	٢				

يتضح من جدول (١٤) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة بأبعادها المختلفة.

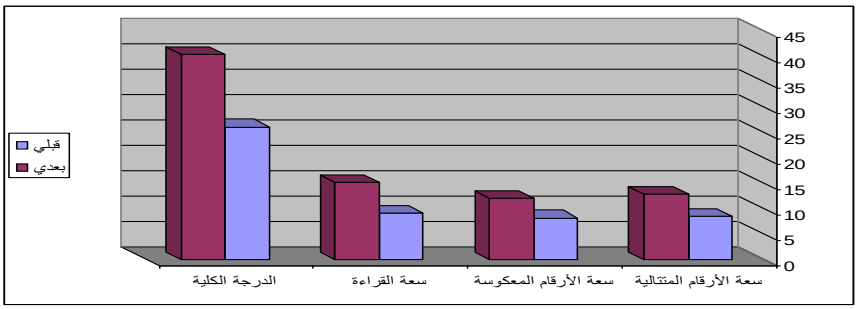
- مناقشة وتفسير نتائج أثر تنمية اليقظة العقلية في سعة الذاكرة العاملة للتلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد:

بينت نتائج الفروض السابقة وجود أثر لتنمية اليقظة العقلية في سعة الذاكرة العاملة لدى

تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. كما بينت النتائج وجود بقاء لأثر فعالية البرنامج اتضح في عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لسعة الذاكرة العاملة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج. ويوضح شكل (٣) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لسعة الذاكرة العاملة ، كما يوضح شكل (٤) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة.



شكل (٣) متوسطات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لسعة الذاكرة العاملة



شكل (٤) متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسعة الذاكرة العاملة

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تتطلبه اليقظة العقلية من وعي التلاميذ المركز والملاحظة الواضحة لأفكارهم وسلوكهم، والتي تساعدهم في معالجة المعلومات بموضوعية. كما أسهمت اليقظة

العقلية في تحسين الكثير من نماذج الذاكرة العاملة، حيث ساعدت التلاميذ على زيادة تحكم الانتباه، فالتلاميذ الذين لديهم يقظة عقلية يكونوا على وعي بأفكارهم وبالمعلومات المقدمة لهم بما يسهم في معالجتها بصورة فعالة انعكست على سعة ذاكرتهم وهذا ما أشار إليه (Zeidan et al., 2010). كما يسهم التدريب على برامج اليقظة العقلية في التعزيز المعرفي للعديد من القدرات العقلية، من خلال تقوية الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابة، والتي تحسن من التجهيز المعرفي من خلال الممارسة المنتظمة لأنشطة اليقظة العقلية، وفق ما أشار إليه (Creswell, 2017).

كما ساعدت تنمية اليقظة العقلية على زيادة قدرة التلاميذ على التركيز، والتحكم النشط، والقدرات المعرفية، والوعي بمجالات الانتباه المختلفة وبالحساسية الإدراكية والوعي بما وراء المعرفة وقلل من التشتت، وجعل الحالة العقلية للتلميذ مركزة على المثيرات الحالية، مما أدى إلى تجهيزها بصورة أفضل، والذي عمل على زيادة سعة الذاكرة العاملة لديهم لارتباط تلك المتغيرات ايجابياً بالذاكرة العاملة؛ أي أن أي تحسن فيها يسهم في التحسن في الذاكرة العاملة وفق ما أشار إليه كل من (Chiesa, Calati, & Serretti, 2011; Jankowski & Holas, 2014; Lilja et al. 2013; Morrison, Goolsarran, Rogers, & Jha, 2014; Ruocco & Direkoglu 2013)

لقد اشتملت أنشطة البرامج التدريبي لليقظة العقلية على تدريبات ساهمت في تحسين سعة الذاكرة العاملة والتي أكد عليها كل من (Jha et al. 2015; Morrison & Jha, 2015) مثل: تركيز الانتباه على الخبرات الحالية بدون الإسهاب أو التفاعل الزائد معها، بجانب تدريبات للتركيز والتي توجه اهتمام التلاميذ للوعي بالأهداف المحددة، وتزيد من إدراكهم لحواسهم، والحفاظ على الانتباه مركزاً على الهدف المطلوب، وعندما يتم ملاحظة تشتت الانتباه عن الهدف المحدد، يتم توجيه التلاميذ إلى إعادة التركيز على الهدف، كما حسنت أنشطة اليقظة العقلية من عمليات التحكم المعرفي بما تتضمنه من التوجيه والتركيز والمحافظة على الانتباه، والتحكم في التشتت العقلي، والذي يتم من خلال مداخل التدريب المعرفي كما تضمن استمرارية الانتباه، وتزيد من الانتباه الانتقائي للمثيرات والخبرات.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من البحوث (Larouche, Chouinard, Goulet, & Hudon, 2016; Norman, 2017; Quach et al. 2016) والتي بينت

وجود علاقة بين اليقظة العقلية وسعة الذاكرة العاملة التي يمكن تنميتها من خلال أنشطة اليقظة العقلية عن طريق تنمية الحساسية المتزايدة نحو الهاديات الداخلية وتحسين الأداء على مهام السعة المعقدة.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصل إليه (Allen et al., 2017) والذي بين أن التدخل القائم على اليقظة العقلية يعد إستراتيجية ملائمة وذات فائدة في الحد من الآثار السلبية لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد بما يحسن من سعة الذاكرة العاملة لديهم. كما تتفق مع (Dolan, Bruce, & Lawlor, 2017) والذي أشار إلى أهمية التدخل القائم على اليقظة العقلية في تحسين الذاكرة والتركيز لدى التلاميذ ذوي مشكلات التجهيز المعرفي والذي يعد مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد أحد فئاته. وهذا ما بينته نتائج بحث (Course-Choi, Saville, Derakshan, 2017) من فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية في تحسين الذاكرة العاملة. وقد يرجع ذلك إلى ما توصل إليه (Baranski & Was, 2017) من أن أنشطة اليقظة العقلية تؤدي إلى تحسين الأداء على مقاييس القدرات المعرفية، وتزيد من التحكم والانتباه للواقع.

بينت نتائج البحث الحالي أن التدريب على أنشطة اليقظة العقلية يمثل حماية ضد التدهور المعرفي والمتمثل في تراجع الانتباه وانخفاض الذاكرة العاملة وفق ما توصل إليه (Rooks, Morrison, Goolsarran, Rogers, & Jha, 2017). كما تتفق أيضاً مع ما أشار إليه بحث (Jha et al, 2017) من أن اليقظة العقلية تحد من تدهور الذاكرة العاملة، وتكسبها القدرة على الصلابة المعرفية؛ عن طريق زيادة التحكم المعرفي والانتباه. كما تتفق مع نتائج بحث (Rosenstreich & Ruderman, 2017) الذي توصل إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية وسرعة التجهيز، حيث تعمل اليقظة العقلية على زيادة معدل الاسترجاع وسعة الذاكرة العاملة.

لقد هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية والتعرف على أثر ذلك في سعة الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد، بالإضافة إلى التعرف على بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي في كل من اليقظة العقلية وسعة الذاكرة العاملة. وتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة تم تطبيقها على تلاميذ المجموعة التجريبية. وبعد تطبيق مقياس اليقظة العقلية ومقياس سعة الذاكرة العاملة على مجموعتي البحث

تطبيقاً بعدياً وبالاعتماد على اختبار "مان ويتني" و"ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة، بينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي والتي اتضحت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لليقظة العقلية وسعة الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في اليقظة العقلية وسعة الذاكرة العاملة لصالح التطبيق البعدى. وبعد مرور شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم تطبيق مقياس اليقظة العقلية ومقياس سعة الذاكرة العاملة على المجموعة التجريبية، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لليقظة العقلية وسعة الذاكرة العاملة؛ مما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية والذي أثر بدوره في تحسين سعة الذاكرة العاملة ووجود بقاء لأثر البرنامج التدريبي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١- استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأنشطة تحفز اليقظة العقلية للتلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بأساليب تنمية اليقظة العقلية للتلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد وتأثيرها في تعلمهم.

٣- توعية الوالدين بأساليب التحفيز الممكنة التي يمكنهم استخدامها لتنمية اليقظة العقلية لأبنائهم مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد.

٤- عقد ورش عمل للتربويين لتعريفهم بأساليب تنمية اليقظة العقلية لمضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد.

٥- توعية التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد بأهمية الذاكرة في التعلم، وطرق تحسينها.

٦- عقد ندوات لتوعية التلاميذ مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد باليقظة العقلية، وتأثيراتها وطرق تنميتها.

٧- عقد ورش عمل لتوعية التربويين وأولياء الأمور بخصائص مضطربي الانتباه ذوي النشاط الحركي الزائد وطرق التعامل معهم.

البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة كالتالي:

١. برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره في استعدادهم للمدرسة.
٢. برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية وأثره في فاعلية الذات الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .
٣. برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية وأثره في الحد من التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.
٤. برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بطيئي التعلم.
٥. برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً.
٦. أثر اليقظة العقلية في مهارات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٧. برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية وأثره في الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

فؤاد أبوحطب، آمال صادق (٢٠٠٠). *علم النفس التربوي، الطبعة السادسة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مروة مختار بغدادي (٢٠١٥). العوامل المنبئة بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢١ (٣)، ١١٠٩- ١٠٥٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adler, L. & Nierenberg, A. (2010). Review of medication adherence in children and adults with ADHD. *Postgraduate Medical Journal, 122*(1), 184-191.

Allen, A., Ansari , R., Thurley, J., Murphy, L., Chan, E., McKinnon, C., Fitzgerald, R., Deeley, A., Wachter, R., & Rajewski, J. (2017). Adult ADHD and the use of mindfulness-based practice: A pilot study. *European Psychiatry*, *41*, Supplement, S601.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2009). Practice parameter on the use of psychotropic medication in children and adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*, 961-973.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed). Washington DC: American Psychiatric Association.

Anderson, S. & Guthery, A. (2015). Mindfulness-based psychoeducation for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: an applied clinical project. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 28*(1), 43–49.

Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 125-143.

Baranski, M. & Was, C. (2017). Mindfulness meditation may not increase false-memory and may instead protect from false-memory susceptibility. *Mindfulness, 8*(6), 1569-1579

Barbaresi, W., Katusic, S., Colligan, R., Weaver, A., & Jacobsen, S. (2007). Long-term school outcomes for children with attention-deficit hyperactivity disorder: a population-based perspective. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 28*(4), 265–73.

Bergsma, E., Formsma, A., Bruin, E., & Bogels, S. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *Journal of Child & Family Studies, 21*(5), 775-787.

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology, Science and Practice, 11*(3), 230-241.

Bonamo, K., Legerski, J., & Thomas, K. (2015). The influence of a brief mindfulness exercise on encoding of novel words in female college student. *Mindfulness, 6*, 535–544.

Brausch, B, (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students*. Master Thesis. Eastern Illinois University Charleston, IL.

Brisbon, N. (2017). *Mindfulness in Relation to Stress, Intrusive Thinking, Sleep Quality and Memory*. Doctoral Dissertation. Faculty of Graduate School of Arts and Sciences. Brandeis University.

Browen, P. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia. Doctoral Dissertation. University of Montana, Missoula, MT.

Cameron, K. (2017). *Effect of a mindfulness intervention on early primary school children with subclinical ADHD*. Doctoral Dissertation. Hofstra University.

Capurso, V., Fabbro, F., & Crescentini, C. (2014). Mindful creativity: the influence of mindfulness meditation on creative thinking.

Frontiers in Psychology, 4, 1020-1026.

Carboni, J. (2012). *The impact of mindfulness training on hyperactive behaviors demonstrated by elementary age children with a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder*. Doctoral Dissertation. Georgia State University

Cassone, A. (2015). Mindfulness training as an adjunct to evidence-based treatment for adhd within families. *Journal of Attention Disorders, 19*(2) 147-157.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E. & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the mindfulness questionnaire. *British Journal of Cliniqual Psychology, 47*(4), 451-455.

Chambers, S. (2016). *Short-burst-high-intensity exercise to improve working memory in preadolescent children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder.* Doctoral Dissertation. Piedmont College.

Chiangad, H. (2013). Association between early attention-deficit/hyperactivity symptoms and current verbal and visuo-spatial short-term memory. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 710-720.

Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review, 31*(3), 449–464.

Colbert, A. (2016). *Working memory and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in children.* Doctoral Dissertation. Eastern Michigan University.

Conners, K. (2014). *Conners 3rd Edition™ (Conners 3™) DSM-5 Update*. Canada: Multi-Health Systems Inc.

Constance, J. (2013). *An examination of memory in children with inattention, hyperactivity, and depressive symptoms*. Master Thesis. Southern Illinois University Carbondale.

Cook, M. (2016). *Emotion processing and working memory contributions to attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Master Thesis. University of North Carolina.

Course-Choi, J., Saville, H. & Derakshan, N. (2017). The effects of adaptive working memory training and mindfulness meditation training on processing efficiency and worry in high worriers. *Behavior Research and Therapy*, *89*, 1-13.

Creswell, J. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology, 68*, 491–516.

Davis, D., & Hayes, J. (2011). What are the benefits of mindfulness?.A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, 48*(2), 198-208.

Dolan, C., Bruce, I. & Lawlor, B. (2017). Introduction to mindfulness: A pilot exploratory study among memory clinic attendees. *European Psychiatry*, *41*, 170-171.

Dronjic, V. (2013). *Concurrent memory load, working memory span, and morphological processing in l1 and l2 English.* Doctoral Dissertation. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Dubert, C., Schumacher, A., Locker, J., Gutirrrez, A., & Barnes, V. (2016). Mindfulness and emotion regulation among nursing students: Investing the mediation effect of working memory capacity. *Mindfulness, 7*, 1061-1070.

Edel, M., Holter, T ., Wassink, K., & Juckel, G. (2017). A comparison of mindfulness-based group training and skills group training in adults with ADHD: An Open Study. *Journal of attention disorders, 21*(6), 533-539.

Ek, U., Westerlund, J., Holmberg, K., & Fernell, E. (2011). Academic performance of adolescents with ADHD and other behavioural and learning problems: a population-based longitudinal study. *Acta Paediatrica, 100*(3), 402-406.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. (2007). Mindfulness and emotion regulation: the

development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 29*, 177-190.

Felver, J., Tipsord, J., Morris, M., Racer, K., &Dishion, T. (2014). The Effects of Mindfulness-Based Intervention on Children's Attention Regulation. *Journal of Attention Disorders, 21*(10), 872-881.

Frewen, P., Evans, E., Maraj, N., Dozois, D., & Partridge, P. (2008). Letting go: mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research, 32*, 758-774.

Galera, C., Melchior, M., Chastang, J., Bouvard, M., & Fombonne, E.(2009) Childhood and adolescent hyperactivity-inattention symptoms and academic achievement 8 years later: the GAZEL Youth study. *Psychological Medicine, 39*(11), 1895-1906.

Gallant, S. (2016). Mindfulness meditation and executive functioning: breaking down the benefit. *Consciousness and Cognition, 40*, 116-130.

Gotink, R., Chu, P., Busschbach, J., Benson, H., Fricchione, G., & Hunink , M . (2015). Standardised mindfulness based interventions in healthcare: an overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PloS One, 10*(4), e0124344 .

Grieco, J. (2013). *A comparison of memory and executive functioning in children withbLyme disease and children with attention deficit/hyperactivity disorder*. Doctoral Dissertation. Faculty of the Adler School.

Hasker, S. (2010). *Evaluation of the mindfulness acceptance commitment approach for enhancing athletic performance.* Doctoral Dissertation. Indiana university of Pennsylvania.

Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition, 28*, 64-80.

Janssen, L., Vries, A., Hepark, S., & Speckens, A. (2017). The feasibility, effectiveness, and process of change of mindfulness-based cognitive therapy for adults with ADHD: A mixed-

method pilot study. *Journal of Attention Disorders, 21*(1), 1-17

Jha, A., Krompinger, J., & Baime, M. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience, 7*(2), 109-119 .

Jha, A., Morrison, A., Dainer-Best, J., Parker, S., Rostrup, N., & Stanley, E. (2015). Minds at attention: mindfulness training curbs attentional lapses in military cohorts . *Plos One, 10*(2), e0116889.

Jha, A., Morrison, A., Parker, S., & Stanley, E.(2016). Practice is protective: mindfulness training promotes cognitive resilience in high-stress cohorts. *Mindfulness, 8*(1), 46-58.

Jha, A., Stanley, E., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion, 10*(1), 54-64.

Jha, A., Witkin, J., Morrison, A., Rostrup, N., & Stanley, E. (2017). Short-form mindfulness training protects against working memory degradation over high-demand intervals. *Journal of Cognitive Enhancement, 1*(2), 154- 171.

Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2016). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: the comprehensive inventory of mindfulness experiences adolescents (CHIME-A). *Psychological Assessment, 29*(3), 264-281.

Karatekin, C. (2004). A test of the integrity of the components of baddeley's model of working memory in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(5), 912-926.

Kasper, L. (2015). *Working memory deficits mediate academic achievement in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Doctoral Dissertation. Faculty of the Graduate College. Oklahoma State University

Kevin, A. & Robert, N. (2008). Metamemory development in preschool children with ADHD. *Journal of Applied*

Developmental Psychology, 29(5), 403 - 411.

Kjaer, T., Bertelsen, C., Piccini, P., Brooks, D., Alving, J., & Lou, H. (2002). Increased dopamine tone during meditation induced change of consciousness. *Brain Research: Cognitive Brain Research, 13*(2), 255-259.

Knouse, L. (2008). *Adult ADHD, metamemory, and self-regulation in context*. Doctoral dissertation. University of North Carolina at Greensboro, Greensboro.

Larouche, E., Chouinard, A., Goulet, S. & Hudon, C. (2016). Mindfulness-based intervention prevents memory decline and improves mood and quality of life in older adults with mild cognitive impairment: Preliminary findings. *Alzheimer's & Dementia, 12*(7), 310-316.

Lau, M., Bishop, S., Segal, Z., Buis, T., Anderson, N., Carlson, L., Shapiro, S., & Carmody, J. (2006). The Toronto mindfulness scale: development and validation. *Journal of Clinical Psychology, 62*(12), 1445-1467.

Lilja, J., Lundh, L., Josefsson , T., & Falkenstrom, F. (2013) .Observing as an essential facet of mindfulness: A comparison of FFMQ patterns in meditating and non-meditating individuals. *Mindfulness, 4*(3), 203–212.

Lioyd, M., Szani, A., Rubenstein, K., Colgary, C., & Pereira-Pasarin, L. (2016). A brief mindfulness exercise before retrieval reduces recognition memory false alarms. *Mindfulness,7*, 606–613.

Loe, I. & Feldman, H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(6), 643- 654.

Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience, 7*(8), 1-11.

Maloney, J., Lawlor, M., Schonert- Reichl, K., & Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. In K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of*

Mindfulness in Education, Mindfulness in Behavioral Health. (pp. 313 – 334).New York: Springer-Verlag.

Meppelink R., Bruin, E., & Bogels, S. (2016). Mindfulness training for childhood ADHD: A promising and innovative treatment. *ADHD In Practice, 8*(2), 33- 36.

Miller, C. & Brooker, B. (2017). Mindfulness programming for parents and teacher s of children with ADHD. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 28*, 108-115.

Mitchell J., McIntyre, E., English, J., Dennis, M., Beckham, J., & Kollins, S. (2017). A pilot trial of mindfulness meditation training for ADHD in adulthood: Impact on core symptoms, executive functioning, and emotion dysregulation. *Journal of Attention Disorders, 21*(13), 1105- 1120

Mitchell, J., Zylowska, L., & Kollins, S. (2015). Mindfulness meditation training for attention-deficit/hyperactivity disorder in adulthood: Current empirical support, treatment overview, and future directions. *Cognition, Behavior & Practice, 22*(2), 172–191.

Morrison, A. & Jha, A. (2015). Mindfulness, attention, & working memory. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 33– 45). New York: Springer.

Morrison, A., Goolsarran, M., Rogers, S., & Jha, A. (2014). Taming a wandering attention: short-form mindfulness training in student cohorts. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 897-909.

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

Neale, M. (2006). *Mindfulness meditation: an integration of perspective from Buddhism, science and clinical psychology*. Doctoral Dissertation. California Institute of Integral Studies. San Francisco.

Norman, E. (2017). Metacognition and mindfulness: the role of fringe consciousness. *Mindfulness, 8*, 95-100.

Ostafin, B. & Kassman, K. (2012). Stepping out of history: mindfulness improves insight problem solving. *Consciousness and Cognition, 21*, 1031-1036.

Parto, M. & Beshant, M. (2011). Mindfulness, psychological well-being and psychological distress in adolescents: Asseing the mediating variables and mechanisms of autonomy and self regulation. *Porcedia-Social and Behavioral Science, 30*, 578-582.

Patros, C. (2014). Impulsivity in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Do working memory deficits mediate impulsive behavior?. *Master Thesis*. Oklahoma State University.

Patros, C., Alderson, R., Hudec, K., Tarle, S., Lea, S. (2017). Hyperactivity in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: The influence of underlying visuospatial working memory and self-control processes. *Journal of Experimental Child Psychology, 154*, 1-12.

Perkins, D. & Richhart, R. (2000) Mindfulness has also been found to enhance flexible and critical thinking skills. *Journal of Social Issues, 56*(1), 27-47.

Petcharat, M. & Liehr, P. (2017). Mindfulness training for parents of children with special needs: Guidance for nurses in mental health practice. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *30*(1), 35-46.

Puffenberger, S. (2014). *Moderating effects of hyperactivity/ impulsivity and oppositional behavior on working memory training for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder.* Doctoral Dissertation. The Ohio State University.

Quach, D., Jastrowski, K., & Alexander, K. (2016). A randomized controlled trial examining the effect of mindfulness

meditation on working memory capacity in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *58*(5), 489-496.

Raffone, A. & Srinivasan, N. (2017). Mindfulness and Cognitive Functions: Toward a Unifying Neurocognitive Framework. *Mindfulness*, *8*, 1–9.

Rasmussen, M. & Pidgeon, A. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, *24*(2), 227-233.

Redick, T., Broadway, J., Meier, M., Kuriakose, P., Unsworth, N., et al. (2012). Measuring working memory capacity with automated complex span tasks. *European Journal of Psychological Assessment*, *28*(3), 164-171.

Rooks, J., Morrison, A., Goolsarran, M., Rogers, S., & Jha, A. (2017)."We're talking about practice": the influence of mindfulness vs. relaxation training on athletes' attention and well-being over high demand intervals. *Journal of Cognitive Enhancement*, *1*(2), 141-153.

Rosenstreich, E. & Ruderman, L. (2017). A Dual-Process Perspective on Mindfulness, Memory, and Consciousness. *Mindfulness*, *8*, 505-516.

Ruocco, A., & Direkoglu, E. (2013). Delineating the contributions of sustained attention and working memory to individual differences in mindfulness. *Personality and Individual Differences*, *54*(2), 226-230.

Schmertz, S., Masuda, A., & Anderson, P. (2012). Cognitive processes mediate the relation between mindfulness and social anxiety within a clinical sample. *Journal of Clinical Psychology*, *68*(3), 362-371.

Shahar, N., Teodorescu, A., Karmon, A., Anholt, G., & Meiran, N. (2016). Memory for Action Rules and Reaction Time Variability in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, *1*(2), 132-140.

Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373-386.

Shecter, C. (2013). *Mindfulness training for adolescents with ADHD and their families: A time-series evaluation*. Doctoral Dissertation. University of Toronto.

Smalley, S., Loo, S., Hale, S., Shrestha, A., McGough, J., Flook, L., & Reise, S. (2009). Mindfulness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Psychological, 65*(10), 1087–1098.

Smith, B., Shelley, B., Dalen, D., Wiggins, K., Tooley , E. & Bernard, J. (2008). A pilot study comparing the effects of mindfulness-based and cognitive-behavioral stress reduction. *Journal of Alternative and Complementary Medicine, 14*(3), 251-258.

Talbot, K. & Kerns K. (2014). Event- and time-triggered remembering: the impact of attention deficit hyperactivity disorder on prospective memory performance in children. *Journal of Experimental Child Psychology,127,* 126-143

Tarle, S. (2015). *Working memory and behavioral inhibition in attention-deficit/hyperactivity disorder: A re-examination of competing core processes*. Master Thesis. Oklahoma State University.

Van Vugt, M. & Jha, A. (2011). Investigating the impact of mindfulness meditation training on working memory: a mathematical modeling a pproach. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 11*(3), 344-353.

Visser, S., Danielson, M., Bitsko, R., et al. (2014). Trends in the parent-report of healthcare provider-diagnosed and medicated attention-deficit/hyperactivity disorder: United States, 2003-2011. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 53*(1), 34–46.

Watier, N. & Dubois, M. (2016). The Effects of a Brief Mindfulness Exercise on Executive Attention and Recognition Memory. *Mindfulness, 7,* 745–753.

Wilson, B., Mickes, L., Stolarz-Fantino, S., Evrard, M., & Fantino, E. (2015). Increased false memory susceptibility after mindfulness meditation. *Psychological Science, 26*(10), 1567-1573.

Zeidan, F., Johnson, S., Diamond, B., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition, 19*(2), 597-605.

Zhang, D., Chan, S., Lo, H., Chan, C., Chan, J., Ting, K., Tiffany , T., Lai, K., Bogels, S., Wong, S. (2017). Mindfulness-based intervention for chinese children with ADHD and their parents: A pilot mixed-method study. *Mindfulness, 8*(4), 859-872.

Zylowska, L., Ackerman, D., Yang, M., Futrell, J., Horton, N., Hale, S., Pataki, C., & Smalley, S. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11*(6), 737-746.