دور التعقل والضغوط الدراسية في التنبؤ بأعراض القلق لدى المراهقين ذوي صعوبات القراءة

إعداد

أ.د./ شعبان جاب الله رضوان
قسم علم النفس – جامعة القاهرة

د./ رشـا جمـعه وهـدان
أخصائية نفسية
بوزارة التربية والتعليم

ملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التعقل والضغوط الدراسية فى التنبؤ بأعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة، بواقع (٤٥ إناث، ٤٥ ذكور)، ويتراوح أعمارهم ما بين (١٢–١٥) سنة بمتوسط عمرى (١٣–١٩) سنة، وانحراف معيارى (٠,٧٦٣). وطبق عليهم مقياس التعقل لذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثين)، مقياس الضغوط الدراسية لذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثين) مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين (ترجمة: عبدالعزيز موسى، ٢٠١٠)، مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة (٢٠٠٨)، الصورة المختصرة لاختبار ستانفورد بينية (صفوت فرج). وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين القلق وكل من الدرجة الكلية للضغوط الدراسية وضغوط المناهج الدراسية، وضغوط الفصل الدراسى لدى عينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة، فى حين لا توجد علاقة بين ضغوط الإمتحانات وضغوط الإدارة المدرسية والقلق، كما تبين وجود علاقة سلبية بين الدرجات الفرعية والكلية لمقياس التعقل وبين أعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة بإستثناء بُعد عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر، وأسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود دور للتقبل على القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، ويُسهم التقبل بنسبة ١٣% فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، وعدم وجود إسهام لبُعد الوعى، وعدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر، وعدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار فى التنبؤ بالقلق، كما تبين وجود أثر سلبى للتقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل على القلق ويُسهمان فى التنبؤ بالقلق بنسبة ١٧%، أى أن الدرجة الكلية لمقياس التعقل تُسهم فى التنبؤ بالقلق بنسبة ٤%، كما تبين أيضاً وجود دور لضغوط الفصل الدراسى دون غيره من الدرجات الفرعية لمقياس الضغوط الدراسية للمراهقين ذوى صعوبات القراءة على القلق بنسبة ٩%، ووجود إسهام لضغوط الفصل الدراسى والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية فى التنبؤ بالقلق بنسبة ١٦%، أى أن الدرجة الكلية للضغوط الدراسية تُسهم فى التنبؤ بالقلق بنسبة ٧%. وأخيراً كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى التقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل فى اتجاه الإناث، كما تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لمقياس الضغوط ومكوناته، والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

الكلمات المفتاحية : التعقل – القلق – الضغوط الدراسية – صعوبات القراءة.

مدخل مشكلة الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التعقل والضغوط الدراسية فى التنبؤ بأعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، حيث يُواجه الطلاب الذين يُعانون من صعوبات تعلم والمصحوبة باضطرابات نفسية وسلوكية تحديات أكبر من الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم فقط. لذا نجد أن الاضطرابات النفسية عامل من عوامل صعوبات التعلم، فالقلق الذي يتعرض له التلاميذ أثناء دراستهم نتيجة لصعوبة مادة أو أكثر، أو لطريقة تعامل المعلم أو لعدم فهم المفاهيم والمصطلحات غالباً ما تجعلهم أقل كفاءة.

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي. ففي الولايات المتحدة الأمريكية أشار مكتب التربية الأمريكي إلى أن حوالى ٥١,١% من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة من فئة ذوي صعوبات التعلم. ومع ذلك فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين في صعوبات التعلم فيما يتعلق بأعداد أو نسب الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية، ولعل ذلك يعود إلى عدم الاتفاق على المفهوم من جهة، ومن جهة ثانية لاختلاف أساليب التشخيص وأدواتها، ومن جهة ثالثة عدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها، أي أن الاختلاف يعود إلى اختلاف المعايير والمحكات المستخدمة في التشخيص، لذا رأى بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٧ إلى ١٠% وذلك بسبب التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية (عواطف محمود الشديفات، ٢٠١٧: ٢٣٢).

وتختلف نسبة انتشار صعوبات التعلم باختلاف البلدان التى تُدْرس فيها بدء المشكلة، وكذلك باختلاف الفترة الزمنية التى تَظهر فيها الدراسات المختلفة؛ قد تتراوح النسبة بين ٥ إلى ١٥% أو تزيد لكى تصل إلى ٣٠% من مجمل أطفال المدارس، وتفيد الدراسات التى أجريت فى هذا المجال بارتفاع نسبة صعوبات التعلم ارتفاعاً كبيراً فى مجال فهم اللغة (مسعد أبو الديار، ٢٠١٩: ١٣-١٤).

وأظهرت التقارير الوبائية إلى أن الطلاب الأمريكيين الذين يُعانون من صعوبات التعلم حوالى ٤٢% من ٥,٧ مليون، ١٩% لديهم صعوبات اللغة / النطق **(Cortiella, et al., 2014)**.

كما تُعد صعوبات التعلم الأكاديمية هى الأكثر شيوعاً حيث تمثل ٣٣% من ٧,٣ ملايين طالباً من المدارس العامة الأمريكية الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة، ويتراوح أعمارهم ما بين (٣: ٢١ سنة)، وذلك وفقاً للمركز القومى للإحصاءات التعليمية لعام ٢٠١٩-٢٠٢٠ **(National Center for Education Statistics, 2021)**.

فنسبة كبيرة من الطلاب فى جميع أنحاء العالم يُعانون من صعوبات التعلم ، وتعتبر صعوبات القراءة هى الأكثر شيوعاً فى اليونان وتُشير الدراسات الوبائية إن ٥٠% من الطلاب فى

مدارس التربية الخاصة يُعانون من صعوبات التعلم. و٨٠% يُعانون من صعوبات القراءة **(Sofologi, et al., 2022).**

وينشأ القلق من خلال ما يتعرض له الطالب من حالات الضغط ومواجهة المواقف الصعبة، وعدم القدرة على التعامل معها، أو أن يتم في مناخ نفسي غير مناسب، ويرى أصحاب النظرية السلوكية أن الأفراد الذين يُعانون من القلق غالباً ما يصدرون سلوكيات متعددة يُنظر إليها على أنها مضطربة، ومصدر عدم سعادة، وأنها تعوق الوظائف العقلية والاجتماعية مما يجعل الفرد غير متوافق اجتماعياَ (حسين الصمادى، مهند الشبول، ٢٠١٥). اضطراب القلق هو أكثر أنواع الاضطرابات النفسية شيوعاً فى الولايات المتحدة. تبلغ نسبة انتشاره بين البالغين الأمريكيين ٢٨,٨% **(Nita, et al., 2019)**. كما أظهرت دراسة كيسلر وآخرون **(Kessler, et al., 1994)** إلى أن نسبة انتشار اضطراب القلق بين الإناث والذكور هى ٣: ٢ فى اتجاه الإناث.

كما أشارت دراسة ذاكار وآخرين **(Thakkar, et al., 2016)** التي هدفت إلى الكشف عن مدى شيوع القلق لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٨–١١ سنة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٣ إلى ١٥% من طلاب المدارس لديهم واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم، ودائماً ما يُعانى هؤلاء الطلاب من انخفاض فى التحصيل الدراسى وعدم قدرة على مواجهة مشكلات الحياة اليومية، كما تبين أن معدل انتشار القلق بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم كان أعلى من الطلاب العاديين.

وتُعد الضغوط نوعاً من الاستثارة النفسية تحدث عندما تتجاور المتطلبات الخارجية قدرات الفرد على التوافق؛ فالأطفال والراشدون على حد سواء يُواجهون حالات من القلق تستثار من المواقف التي يعيشونها، وترتبط الضغوط بالصحة ومتطلبات التعليم، وبيئة العمل، والعلاقات الاجتماعية، وكل ذلك يترك أثره على الحالة الجسدية والانفعالية للأفراد. وأوضحت دراسة استطلاعية عام ٢٠٠٨ للجمعية الأمريكية لعلم النفس أن ٤٧% من الأمريكيين أقروا بوجود ضغوط نفسية في حياتهم. وأشارت النتائج إلى أن الضغوط الأكاديمية ترتبط عكسياً بالأداء الأكاديمي للتلاميذ **(Brausch, 2011:29).**

ويُعانى هؤلاء الطلاب من بعض المشاكل النفسية كالقلق والاكتئاب، وعدم تقدير الذات، وصعوبات الأكل والنوم،. فقد أظهرت الدراسات أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وأدائهم الأكاديمى ضعيف ويرجع ذلك إلى افتقارهم إلى استراتيجيات التعلم الفعالة **(Sofologi, et al., 2022)**. كما أظهرت الدراسات أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يُعانون من أعراض القلق والاكتئاب أكثر من الطلاب العاديين **(Rodrigues, et al., 2016)** .

يختلف الطلاب ذوى صعوبات التعلم المحددة فى احتياجاتهم ووظائفهم. وقد يواجهون صعوبات مثل قصور فى الإنجاز، مشاكل نفسية، وسلوكية واجتماعية كالقلق والاكتئاب وتُجدر

الإشارة إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات نفسية أكثر مقارنة بأقرانهم العاديون ويمكن أن يؤدى الأداء الأكاديمى المنخفض إلى تفاقم هذه المشكلات النفسية **(Danopoulou, et al., 2020; Sorrenti, et al., 2019)**.

وتُشير العديد من الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم إلى وجود فروق في أعراض القلق لديهم، وإلى ارتفاع مستوى الضغوط وأعراض القلق. وعلاوة على ذلك وجد فيشر وآخرون **Fisher, et al., 1996** ارتفاعاً في أعراض القلق (كسمة – حالة) بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث إن استمرار القلق يؤثر على التحصيل الدراسي وربما يُسهم في النتائج السلبية التعليمية مثل عدم استكمال المرحلة الثانوية وعدم دخول الجامعة **(Mammarella, et al., 2016)**.

كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط الأكاديمية، وفاعلية الذات الأكاديمية، وعلاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد القلق والضغوط الأكاديمية، والتنبؤ بالقلق من خلال كلٌ من فاعلية الذات الأكاديمية والضغوط الأكاديمية (أحمد عمرو عبد الله، ٢٠١٥: ١٨٧).

في حين أشارت دراسة "مامريلا وآخرين" **(Mammarella, et al., 2016)** إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعانون من أعراض القلق والاكتئاب أكثر من الطلاب العاديين، ويُشير إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعانون من قلق أكثر حدة حول المدرسة.

أشارت الدراسات أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يُعانون من أعراض القلق، والضغوط الأكاديمية مقارنة الطلاب ذوى اضطرابات النمو **(Haft, et al., 2019)** .

كما تُشير الدراسات إلى أن صعوبات القراء أكثر شيوعاً لدى الطلاب الذكور عن الإناث **(Cortiella & Horowitz, 2014)**.

وتُشير دراسة "عبدالله بن عبدالسلام وحسين نواتى" (٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة علاقة القلق بصعوبات القراءة. إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين القلق وصعوبات القراءة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القلق للذكور والإناث.

وخلال العقد الماضي تقريباَ، اكتشف الباحثون والمتخصصون في الصحة النفسية أن كلاً من الممارسات القديمة والحديثة للتعقل[1] واعدة بشكل كبير لتحسن حقيقي لكل أنواع المعاناة النفسية، مثل القلق اليومي، وعدم الرضا والعادات العصبية والقلق العام والاكتئاب وتعاطى المواد النفسية (رونالد سايجل، ٢٠١٩، ٢٣).

فالتعقل يُستخدم بفاعلية لدى الأطفال والمراهقين لتعزيز الانتباه والوظائف التنفيذية والتعلم وحسن الحال النفسي بشكل عام، ووجدت العديد من الدراسات فاعلية التعقل في عمر (١٢) سنة

(1) Mindfulness.

ومنها الدراسة التي قامت بها ماريا نابولى **(Napoli, 2005)** على المراحل الأولى والثانية والثالثة لمدة أسبوعين وبواقع ١٢ جلسة لبرنامج موحد للتعقل أظهرت زيادة في الانتباه والمهارات الاجتماعية وانخفاض في القلق **(Napoli, 2005, 21)**.

كما وجد الباحثون أن ما بين ١٠: ٢٠% من المراهقين في جميع أنحاء العالم يُعانون من مشاكل الصحة النفسية. وتؤثر مشاكل الصحة النفسية للمراهقين على قدرة المراهق على العيش والوفاء والحياة المنتجة وتؤدى إلى تحديات مثل الوصمة والعزلة والتمييز. فكان هناك اهتمام متزايد في الأونة الأخيرة لتلبية هذه الاحتياجات وتدخلات التعقل التي تعزز الصحة النفسية المدرسية. والتي تسعى إلى بناء المقاومة النفسية وزيادة عوامل الحماية للمراهقين. فتدخلات التعقل واحد من المناهج التي تُساعد المراهقين في بناء المقاومة النفسية والسياقات العلاجية **(Sapthiany, et al., 2019)**.

كما تُشير الدراسات إلى أن واحد إلى خمسة من الطلاب لديهم مشاكل نفسية مثل القلق، والاكتئاب خلال سنوات الدراسة. وأصبحت برامج التعقل من برامج التدخل الشائعة في المدارس والتي تدعم الصحة النفسية وحسن الحال النفسي للطلاب **(Carsley, et al., 2018)**.

كذلك أشار "ماك، وآخرون" **(Mak, et al., 2018)** إلى دراسة وتقييم مدى فاعلية تدخلات التعقل على الوظائف التنفيذية والانتباه للطلاب، وأجريت الدراسة المنهجية على خمس من قواعد البيانات، وتضمنت الدراسة عينات عشوائية لتدخلات التعقل وكانت ذات فاعلية مع العينة، ولوحظ تزايد الاهتمام بالطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه في الدراسات المعنية، أو الذين يُعانون من صعوبات القراءة أو صعوبات التعلم بشكل عام.

توصلت نتائج الدراسات الكمية إلى أن تدخلات التعقل فعالة فى مساعدة الطلاب على إدارة الضغوط المدرسية والقلق والاكتئاب، تحسناً فى المهارت الأكاديمية، وفى جودة الحياة وحسن الحال النفسى والتعاطف، وتحسن فى التنظيم الإنفعالى **(Kinsella, et al., 2020)**.

ومن هذا المنطلق تأتى أهمية تدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم على خفض آثار الضغوط التي يتعرضون لها باستخدام ممارسات التعقل. ففي خلال العقدين الماضيين، شهد علم النفس ظهور دراسات وبرامج تدخل لتنمية التعقل والتي تبين أنها فعالة للطلاب (**Burke, 2010; Garrison Institute, 2005**).

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة دور التعقل والضغوط فى التنبؤ بأعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

وننتهى مما سبق إلى تحديد الأسئلة التى تسعى الدراسة الحالية للإجابة عنها:

أسئلة الدراسة:

١ – هل توجد علاقة بين الضغوط الدراسية والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة ؟

٢ – هل توجد علاقة بين التعقل والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة ؟

٣ – هل يُسهم التعقل والضغوط الدراسية فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة ؟

٤ – هل توجد فروق بين الذكور والإناث المراهقين ذوى صعوبات القراءة فى التعقل والضغوط الدراسية والقلق؟

الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية:

١ – تكمن أهمية الدراسة في اهتمامها بدور التعقل مع المراهقين ذوي صعوبات االقراءة نظراً لزيادة المشكلات في هذه المرحلة باعتبارها مرحلة انتقالية.

٢ – محاولة سد الفجوة في إطار الدراسات العربية والأجنبية لعدم وجود أي دراسات عربية وأجنبية – في حدود اطلاع الباحثان – تناولت دور التعقل في تعديل العلاقة بين الضغوط الدراسية وأعراض القلق لدى المراهقين ذوي صعوبات القراءة.

٣ – خطورة تأثير المشكلات النفسية (القلق، والضغوط الدراسية) على الأداء الأكاديمى، وتفاقم هذه المشكلات لدى ذوى صعوبات القراءة.

٤ – زيادة نسبة انتشار صعوبات التعلم فى المدارس؛ والمشكلات النفسية التى يواجهونها والتى تؤدى لانخفاض التعقل لديهم.

٥ – ندرة الدراسات العربية والأجنبية – فى حدود اطلاع الباحثان – التى اهتمت الفروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة فى التعقل على الضغوط الدراسية والقلق.

ثانياً : الأهمية التطبيقية:

١ – الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد البرامج العلاجية لخفض الضغوط الدراسية وأعراض القلق لدى ذوي صعوبات القراءة.

٢ – إمكان الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه برامج تدريبية للأخصائيين النفسيين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣ – الاهتمام بالمشكلات الدراسية التي يواجهها ذوى صعوبات القراءة ومساعدتهم في حلها من خلال تقنيات التعقل.

٤ – الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى إعداد برامج تنموية لتنمية التعقل لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

وبهذا نكون قد انتهينا من عرض مشكلة الدراسة، أسئلتها وأهميتها النظرية والتطبيقية، ونتجه لعرض مفاهيم الدراسة، والأطر النظرية المفسرة لها.

مفاهيم الدراسة والأطر النظرية المفسرة لها:

أولاً : التعقل :

تعددت تعريفات التعقل بوصفه مفهوماً نفسياً، وتربوياً حيث تمحورت معظم هذه التعريفات للتعقل على أنها عبارة عن تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم إصدار أحكام تقييمية عليها.

وقد عُرِفَ التعقل كمفهوم تعليمي وتربوي بأنه: المرونة العقلية في الانفتاح على كل ما هو جديد والقيام بنشاط متميز لابتكار معرفة مختلفة وجديدة **(Langer, 2002, 125)**.

كما عُرِفَ كمفهوم نفسى بأنه: المراقبة المستمرة للخبرات الحالية والتركيز عليها أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات ومواجهة الأحداث بالكامل كما في الواقع وبدون إصدار أحكام تقييمية عليها (من خلال: هنية جاد عبدالغالي، ٢٠١٩).

ويُعرف براون **Brown** وريان **Ryan** التعقل بأنه حالة يكون فيها الفرد منتبهاً واعياً بما يحدث في الوقت الحاضر، فهو الاهتمام المعزز والوعى بالتجربة الجارية أو الواقع الحالي **(Brown & Ryan, 2003, 822)**.

ويُعرف والش **(Walsh, 2005)** التعقل باعتباره الوعى الكلى بالخبرات في الوقت الحاضر بما تشمله من انطباعات حسية وانفعالية وأفكار بدون إصدار حكم عليها.

ويُعرف فيجاى **Vijay** التعقل بأنه التركيز المتعمد، والقبول، وعدم الحكم على انتباه الشخص وانفعالاته وأفكاره ومشاعره التي تحدث في اللحظة الآنية مع عدم التركيز على الماضي **(Vijay, 2010)**.

يُعرف التعقل بأنه درجة وعى الأفراد بالخبرات الموجودة في اللحظة الآنية، وهو ممارسة تُعزز هذا الوعى وطريقة معالجة المعلومات، إذ ينظر إلى التعقل على أنه حالة يمكن القيام بتنميتها من خلال ممارسات وأنشطة مثل التفكير والتأمل **(Davis, et al., 2011:198)**.

كما عرف رونالد سايجل **Ronald Siegel** التعقل بأنه "الوعى بالخبرة الحالية وتقبلها". وقد وجد الباحثون أنهم يستطيعون قياس مستوى التعقل بدرجة كبيرة من الثبات من خلال السؤال عن لحظات الشرود والغفلة اليومية (رونالد سايجل، ٢٠١٩، ٥٢).

أما كابات زين **Kabat – Zinn** فقدم عدة تعريفات نذكر منها تعريفين، الأول : هو أسلوب يتم فيه التركيز على الأفكار والانفعالات كما تظهر في الوعى. والثاني، يتمثل في أنه الانتباه بطريقة محددة على غرض محدد في اللحظة الآنية دون الحكم عليها **(Kabat- Zinn, 2006)**.

وفى ضوء ما سبق، يُعرف الباحثان التعقل بأنه العملية التي يوجه بها الفرد انتباهه بطريقة قصدية إلى اللحظة الحالية دون الحكم عليها. ويهدف التعقل إلى مساعدة الناس لتركيز الانتباه في اللحظة الآنية والوعى بجوانب الخبرة الإيجابية والسلبية ويركز أيضاً على الوعى بالمظاهر الجسدية والمعرفية والانفعالية المختلفة للضغوط.

بعض التوجهات النظرية فى تفسير التعقل:

[١] نظرية إلين لانجر فى تفسير التعقل Ellen Langer :

وفقاً لنظرية لانجر هناك أربعة أبعاد للتعقل هي :

أ) **اليقظة للتمييز**[٢] : ويُشير ذلك إلى تطوير الفرد للأفكار الجديدة وطرق النظر إلى الأشياء. فالتعقل هو الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة **(Langer, 1989)**.

ب) **الانفتاح على الجديد**[٣] : يتضح ذلك في استكشاف الفرد للمثيرات الجديدة واستغراقه فيها. فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة بالفضول وحب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحدياً عقلياً، وهؤلاء اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهمة التي يقومون بها وفى الوقت نفسه يولون اهتمامهم في المهمة التي في متناول أيديهم **(Langer, 1989)**.

ج) **التوجه نحو الحاضر**[٤] : يُقصد به درجة انشغال الفرد واستغراقه في موقف معين يدركه في اللحظة الحالية، فالفرد الحساس للسياق منتبه للأحداث الجديدة ومتابع للتطورات المتعلقة بهذه الأحداث. كما أن الأفراد اليقظين يكونون على دراية بالمثيرات الجديدة (سعد أنورسندى، ٢٠١٠ : ٤٣).

د) **الوعي بوجهات النظر المتعددة**[٥] : يُشير هذا البعد إلى إمكانية رؤية الموقف من زوايا متعددة وليس التمسك بوجهة نظر واحدة فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار، يبدأ في تمييز كل فكرة على حدة ثم يتمكن من استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة منفتحة، وهذا يؤدى في النهاية إلى بناء فكرة أكثر منطقية وهذه المعالجات للمعلومات تمكن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة (أحلام عبدالله، ٢٠١٢ : ٩٣).

[٢] نموذج "سكوت" للتعقل :

اقترح "سكوت" **(Scott., 2004, 17)** نموذجاً ثنائي الأبعاد للتعقل، ويتمثل في:

(2) Alert to Distinction.
(3) Openness to Novelty.
(4) Orientation to the Present.
(5) Awareness of Multiple Perspectives.

أ) **التنظيم الذاتي:** يركز على المهارات العقلية التي تعتمد بشكل كبير على التنظيم الذاتي للمعرفة في ضوء الخبرة المباشرة المكتسبة؛ مما يسمح بزيادة تمييز الأحداث التي تحدث في وقتها؛ ومن ثم تحقيق مستوى أعلى من الأداء.

ب) **التوجه نحو الخبرة** : يتعلق بالتوجهات والمواقف التنبؤية في جوانب التنظيم الذاتي التي تنطوي على الملاحظة الذاتية والانفتاح وحب الاستطلاع والقبول.

وحدد كانج وآخرون **(Kang, et al., 2012)** أربعة مكونات للتعقل، هي: الانتباه، والوعى، والتركيز على الخبرة في اللحظة الحاضرة، والتعايش مع الخبرات والأفكار بدون إصدار أحكام.

ومما سبق يمكن القول أن الانتباه والوعى مكونات أساسية للتعقل، ويشير إسبيل وماهار **(Isbel & Mahar, 2015)** إلى أن الانتباه محور أساسي في التعقل، وأن التدريب على الانتباه في ممارسة التعقل يؤدى إلى تعزيز التركيز، وأن التنظيم المقصود للانتباه للخبرة في اللحظة الحاضرة.

[٣] التعقل عند جون كابات زين John Kabat-Zinn

بدأ جون كابات زين باستخدام التعقل في البرامج العلاجية بكلية الطب، حيث يؤدى المنهج القائم على التعقل دوراً هاماً في تحويل الفرد لحالة من الصحة النفسية والسلام الداخلي في التعامل مع مختلف المواقف بما يناسبها". ويحدد "كابات زين" سبعة عوامل تمثل الركائز الأساسية التي يتمتع بها الفرد ذو التعقل المرتفع وهذه العوامل السلوكية تُعد جوهر ممارسة التعقل، وهي عدم إصدار الأحكام والصبر وفطرة العقل والثقة والتأكيد على الفعل وعدم السعي لمعرفة النتيجة والقبول والتخلي (وردة عثمان السقا، ٢٠١٦، ٦٣١). وهي كالتالي:

أ) **عدم إصدار أحكام** : أي تكون ملاحظاً محايداً لخبراتك المكتسبة دون إعطاء استنتاجات سابقة لأوانها.

ب) **الصبر/ التأني:** ترك الأمور تتكشف في وقتها المناسب.

ج) **فطرة العقل:** التجاوب مع الاحتمالات الجديدة، وعدم التعلق أو التشبث بالخبرات الخاصة بك.

د) **الثقة:** تطوير الثقة في نفسك ومشاعرك.

ه) **عدم السعي لمعرفة النتيجة:** توجيه الانتباه إلى كيف تكون محقاً الآن مهما كان ذلك.

و) **التقبل:** رؤية الأشياء كما هي في الواقع في اللحظة الراهنة.

ز) **التخلي:** طريقة لترك الأمور وقبولها كما هي **(Grecucci, et al., 2015)**.

وفى محاولة لتحليل التعقل إلى بناء مبسط قابل للفهم ركز" شابيرو وآخرون" **(Shapiro, et al., 2006)** على المكونات الأساسية للممارسة متبنين نموذج كابات زين الذى يجسد ثلاث أبعاد أساسية للتعقل وهى: القصد(٦)، وتوجيه الانتباه(٧)، والاتجاه(٨). وأطلق عليه نموذج المسلمات الثلاثة، حيث تمثل هذه المسلمات وحدات البناء الأساسية التي تنبثق منها الأشياء الأخرى وهى:

(6) Intention.

(7) Attention.

(8) Attitude.

أ) **القصد:** هو العملية التي تمهد الطريق لما هو ممكن أولاً، وتظهر أهمية هذه المرحلة في كونها تعمل على تحويل الأهداف إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي.

ب) **الانتباه:** ويُشير إلى ملاحظة الباحث للعمليات التي تحدث بين لحظة وأخرى والانتباه لخبراته الداخلية والخارجية.

ج) **الاتجاه:** ويُشير الاتجاه إلى نوعية التعقل الذى يعكس توجيه الخبرة التي تتشكل من التقبل والفضول.

وأضاف شابيرو وآخرون **(Shapiro, et al., 2006)** أربع ميكانزمات إضافية للنموذج، حيث افترض أن إعادة الاستقبال وتغيير المنظور قد تؤدى إلى ميكانزمات إضافية تؤدى بدورها إلى النواتج الإيجابية التي تنشأ من خلال التعقل وهذه الميكانزمات الأربعة هي :

أ) التنظيم الذاتي وإدارة الذات.

ب) المرونة المعرفية والسلوكية والانفعالية.

ج) توضيح القيم(٩).

د) العرض / التعريض(١٠).

ويتبنى الباحثان في الدراسة الحالية نموذج التعقل عند كابات زين ذات الركائز السبعة الأساسية التي يتميز بها الفرد ذو التعقل، ولأنه يحتوي على مكونات ليست منفصلة عن بعضها وإنما تحدث على نحو تفاعلي وتكاملي.

ثانياَ: الضغوط الدراسية(١١):

إن مصطلح الضغط النفسي المدرسي مصطلح حديث النشأة في علم النفس عموماً وعلم النفس التربوي خصوصاً، وهو التوتر والضيق الذي يتعرض له الطالب داخل المدرسة بعد أن أصبح الطلاب يعيشون عدة صراعات داخل المؤسسات التربوية.

وتُعرف الضغوط عموماً بأنها "تلك الأحداث والمواقف والخبرات السلبية أو المنفرة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، وتثير لديه درجات متباينة من سوء التوافق" (شعبان جاب الله رضوان، ١٩٩٢، ٣٦).

وعَرفت زينب بدوي (٢٠٠٢) الضغوط الدراسية بأنها مشكلات تنبع من بيئة الطالب الخارجية سواء كانت أسرية أم مدرسية، أو جامعية، أو مهن مستقبلية؛ مما يؤدى إلى القلق والإحباط الذى يتوقف مستواهما على مدى إدراك الفرد لمصادر الضغوط.

(9) Values clarification.

(10) Exposure.

(11) Academic Stressors.

كذلك تُشير زينب شقير (٢٠٠٢) إلى أن الضغوط الدراسية تُعد من أهم مصادر الضغوط النفسية كصعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسى، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، والفشل فى الإمتحانات.

كما يُقصد بالضغوط الدراسية بأنها حالة من عدم التوازن تنشأ لدى الطالب عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية(طه عبد العظيم حسن، ٢٠٠٦).

وعُرِفت الضغوط الدراسية بأنها إدراك التناقض بين المتطلبات الدراسية وقدرات وسعة الفرد على تحقيق هذه المتطلبات ؛ بينما عَرف كامبل **Campbell** الضغوط بأنها رد فعل سلبي لدى الأفراد الذين لديهم عبء زائد أو مجالات أخرى من المتطلبات المفروضة عليهم (**Agolla & Ongori, 2009**).

كما يُقصد بالضغوط الدراسية مجموعة الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التي يواجهها الطالب في المناخ المدرسي، والشعور بالعبء بسبب المدرسة والدراسة، وما يرتبط بها مثل : ضغوط الإمتحانات والمناهج والواجبات المدرسية (مفتاح محمد عبد العزيز، ٢٠١٠ ، ١١٣).

ويتبنى الباحثان التعريف السابق للضغوط الدراسية، حيث يتفق مع منظور الدراسة الحالية.

النظريات المفسرة للضغوط الدراسية :

[١] نظرية التعلم الاجتماعي :

يُعد روتر أول من طور نظرية التعلم الاجتماعي، حيث افترض أن مصادر التدعيم ترتبط بالاعتقاد بما إذا كانت القوى الداخلية هي المسئولة عما يحدث لنا وبالتالي يؤثر على كيفية تصرفنا في المواقف التي تعترضنا، حيث افترض أن ذوي الضبط الخارجي أو الداخلي البالغ أو الشديد أكثر احتمالاً لأن يكونوا غير متوافقين نفسياً أكثر من الذين حصلوا على درجات متوسطة، كذلك وجدت دراسات أخرى أن ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على المواجهة للمشاق والضغوط من ذوي الضبط الخارجي (شروق حسن على، ٢٠١٣، ١٦).

[٢] النموذج الحيوي النفسي الاجتماعي للضغوط :

قدم هذا النموذج كابلان وآخرون **(Kaplan, et al., 1993)** وقد أشار الباحثون إلى أن هناك علاقة بين الأحداث الضاغطة والصحة، كما أشاروا إلى أن هذه العلاقة مركبة، حيث يتدخل بها ثلاثة جوانب تتفاعل كل منها مع الأخرى عند حدوث الموقف الضاغط، وهذه الجوانب هي :

أ) **الجانب البيولوجي** : ويتمثل في الاستعدادات والصفات الوراثية للفرد.

ب) الجانب النفسي: ويشمل النواحي النفسية للفرد.

ج) الجانب الاجتماعي : ويشمل دور المجتمع أو البيئة.

وتتفاعل هذه الجوانب معاً عند حدوث الموقف الضاغط، وتؤثر في إدراك الفرد له، وفى هذه الحالة إما أن يتمكن الفرد من مواجهته والتغلب عليه، وبالتالي يستعيد توافقه النفسي، أو لا يمكنه مواجهته والتغلب عليه، وبالتالي تعتل صحته، وقد يصاب بالعديد من الاضطرابات النفسية والجسمية (نشوه كرم أبوبكر، ٢٠١٠ : ٥٩).

وتجدر الإشارة إلى أن النموذج الحيوى النفسى الاجتماعى يُعد نموذجاً متكاملاً لتناوله مختلف العوامل فى تفسير الضغوط ولذلك تبناه الباحثان فى الدراسة الحالية.

ثالثاً : القلق[١٢] :

يحتل القلق في علم النفس مكانة بارزة، فهو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية، والمرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية، بل في أمراض عضوية شتى، ويُعد القلق محور المصاب وأبرز خصائصه، وأكثر فئاته شيوعاً وانتشاراً حيث يمثل من ٣٠% إلى ٤٠% من الحالات التي تُعانى من الاضطرابات العصابية تقريباً، كما أنه السمة المميزة لكثير من الاضطرابات السلوكية (أمثال هادى الحويلة، ٢٠١٠: ٢٣).

يستجيب الأفراد المصابون باضطراب القلق لأشياء أو مواقف معينة بالخوف الرهبة. وكذلك أعراض جسدية، مثل سرعة ضربات القلب والتعرق. ويتم تشخيص اضطرابات القلق اذا كانت استجابة الفرد غير مناسبة للموقف، أو اذا كان الشخص لا يستطيع التحكم فى الاستجابة، أو إذا كان القلق يتعارض مع الأداء الطبيعى. ويتضمن اضطرابات القلق القلق العام، الهلع، القلق الاجتماعى، الرهاب المحدد **(Casarella, 2021)**.

إن الطلاب ذوى صعوبات التعلم أكثر عرضة للمعاناة من اضطرابات القلق والتي ربما ترتبط بالتكوين الجيني، والجهاز العصبي البيولوجي لهؤلاء الأطفال، النمو الانفعالي أو الاجتماعي المضطرب، أو المحددات البيئية. فالبحوث الإمبريقية تؤكد معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من القلق مقارنة بأقرانهم من العاديين وتتراوح أعراض القلق لدى ذوي صعوبات التعلم من الشعور بعدم الراحة والهدوء إلى نوبات الهلع، كما أن بعضهم لديه عادات عصبية أو أعراض جسدية، وبعضهم الآخر قد يتوهم المرض والأذى الجسدي وهذه الأعراض تميل إلى أن تتضاعف عبر الوقت وقد تسبب حدوث اضطراب القلق العام **(Greenhill, 2000)**.

ويُعرف القلق بأنه خوف غامض مزمن دون مبرر موضوعي، مجهول المصدر، مصحوب بالتوتر الداخلي وعدم القدرة على الاسترخاء والاستقرار مع توافر أعراض نفسية وجسمية متنوعة

(12) Anxiety.

ودائمة إلى حد كبير، كصعوبة التركيز، والشعور بعدم الأمن. والاستغراق في أحلام اليقظة (أحمد عبدالخالق، ٢٠٠٠، ٣٦-٣٧).

كما يُشير القلق إلى حالة نفسية يكون فيها شعور الفرد بالاضطراب والانزعاج نابعاً من ظروف غامضة، ويشتمل القلق في أغلب الأحيان على عنصر اجتماعي، ونجد أن العديد من اهتماماتنا تدور حول كيف ينظر إلينا الآخرون أو ربما كيف يقيموننا أو ينتقدوننا (موشى زيدنر وجيرالد ماثيوس، ٢٠١٦).

كما يُعرف بأنه شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ويأتي في نوبات متكررة، مثل: الشعور بالفراغ في فم المعدة، أو السحبة في الصدر، أو ضيق في التنفس، أو الشعور بنبضات القلب، أو الصداع، أو كثرة الحركة (أحمد عكاشة وطارق عكاشة، ٢٠١٨، ١٣٤).

كما يُعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس **DSM-5** القلق العام بأنه انشغال وقلق زائد يحدث أغلب الوقت لمدة ستة أشهر على الأقل حول عدد من الأحداث أو الأنشطة مثل الأداء في العمل أو المدرسة، ويجد الشخص صعوبة في السيطرة على الانشغال، ويصاحب هذا ثلاثة أو أكثر من الأعراض الستة الآتية وهى تململ، سهولة التعب، صعوبة التركيز، استثارة، اضطراب النوم (مع تواجد بعض الأعراض على الأقل لأغلب الوقت لمدة الستة أشهر الأخيرة)، ولا يعزى الاضطراب إلى التأثيرات الفسيولوجية لاستخدام مادة أو عقار أو حالة طبية أخرى **(APA, 2013, 222-225)** .

ويتبنى الباحثان في الدراسة الحالية تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس لأنه يتضمن أعراض القلق التي تؤثر على الأداء في العمل أو المدرسة والتي لا تعزى إلى تأثيرات فسيولوجية لاستخدام مادة أو عقار أو حالة طبية أخرى. وفيما يلى نعرض بعض التوجهات النظرية المفسرة للقلق.

النظريات المفسرة للقلق :

[١] النظرية الفسيولوجية للقلق:

يُشير أحمد عكاشة (١٩٩٢) إلى أن أعراض القلق تنشأ من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبثاوى والباراسمبثاوى، ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم من تنبيه الجهاز السمبثاوى فيرتفع الدم وتزيد ضربات القلب وتجحظ العينان ويتحرك السكر من الكبد وتزيد نسبته في الدم مع شحوب في الجلد وزيادة إفراز العرق وجفاف الحلق.

كما أن لمرض القلق أصلاً بيولوجياً، له آثار فسيولوجية عند الفرد، فهناك اضطرابات كيميائية وحيوية تصاحب هذا المرض، كما يشير الباحثون إلى أن القلق له علاقة بعمل ونشاط النصفين

الكروبين في المخ، وأن هناك منطقة معينة في المخ ترتبط بالقلق (أحمد عكاشة، ١٩٩٢: ١٠٧). كما تؤثر العوامل الوراثية بشكل كبير فى الإصابة باضطراب القلق، فى حين تُسهم العوامل البيئية مثل صدمة الطفولة المبكرة فى الإصابة بالقلق، فالقلق جزءاً من الاستجابة للضغوط، فبعض الأفراد يمكن أن يتحمل الضغوط، بينما البعض الأخر يصاب بالقلق والتوتر. وتوصلت الدراسات إلى أن اضطراب القلق يحدث نتيجة تفاعل الجانب الوراثى والبيئى معاً.

وتُفسر النظرية الدينامية القلق بأنه صراع بين الهو والأنا. وقد تكون الدوافع العدوانية التى يُعانى منها الفرد لها نتائج غير مقبولة مما يؤدى إلى القمع، مما ينتج عنه قلق تلقائى (**Nita, et al., 2019**).

[٢] التفسير السلوكي للقلق :

يرى أصحاب نظرية التعلم أن القلق خوف مكتسب، فمصدر القلق لديهم يكمن خارج الفرد نفسه متمثلاً في المواقف المختلفة التي يتعرض لها فهم يرون أن القلق يتم اكتسابه من خلال التشريط.

وبما أن القلق والخوف مكتسبان فإنه يمكن إبطاله عن طريق إعادة الإشراط، كما أن القلق يُعد دافعاً مكتسباً أو قابلاً للاكتساب، وهو يرتبط بفكرة الصراع الانفعالي الشديد، ولكن الصراع هذا شعوري. وينتج القلق من خلال التنشئة الاجتماعية، فالطفل يقلقه احتمال فقدان حب والديه.

كما يرى رواد السلوكية أن القلق المرضى استجابة مكتسبة، وقد ينتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك، وقد ذكرت أمثلة للمواقف العادية التي يمكن أن تؤدى إلى القلق منها مواقف ليس فيها إشباع، فقد يتعرض الفرد منذ طفولته لمواقف يحدث فيها خوف أو تهديد، ولا يصاحبها تكيف ناجح، ويترتب على ذلك مثيرات انفعالية أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار (موشى زيدنر وجيرالد ماثيوس، ٢٠١٦). وتُشير المدرسة السلوكية إلى أن اضطراب القلق استجابة مشروطة ناتجة عن الإقتران بحدث مؤلم، ومكتسبة من الوالدين بشكل غير مباشر **(Nita,et al., 2019)**.

[٣] التفسير المعرفي للقلق :

يعتمد هذا التفسير على الطريقة التي يفكر بها الأفراد القلقون حول المشكلات والمواقف والأخطار المحتملة، فالأفراد الذين يعانون من القلق يميلون إلى وضع تقييم غير واقعى لمواقف معينة وبخاصة التي تكون فيها إمكانية الخطر بعيدة فهم يبالغون في تقييم احتمالية الأذى ودرجته، فهذا النوع من التفكير يجعل الفرد مفرط الحذر ودائماً يبحث عن إشارات الخطر، فصوت توقف السيارة المفاجئ في الشارع يفسر على أن شخصاً ما في خطر وهذا يؤدى إلى تعبئة الجسم تجاه هذا الموقف مثل استجابة (القتال أو الهرب) والاستجابة الفسيولوجية مثل ارتعاش اليد وخفقان القلب والتوتر العضلي (حسين فالح حسين، ٢٠١٣: ٣٣). كما تُفسر النظرية المعرفية القلق على أنه

ميل إلى المبالغة فى تقدير احتمالية الخطر، وأنماط التفكير الخاطئة، فيميل الأفراد إلى تيل أسوأ سيناريو ممكن وتجنب المواقف التى يعتقدون أنها خطيرة، مثل الإزدحام، أو المرتفعات، أو التفاعل الاجتماعى **(Nita, et al., 2019)**.

ويتبنى الباحثان خلال هذه الدراسة الحالية التفسير المعرفي السلوكى للقلق لأنه يعتمد على التعلم وطريقة التفكير التي يركز بها الأفراد القلقون حول المشكلات والمواقف الضاغطة.

رابعاً: صعوبات تعلم القراءة :

تُعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات انتشاراً والتي يمكن أن يواجهها الطلاب ذوو صعوبات التعلم، ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلات ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية ولا سيما ما يُعرف بالوعي الفونولوجي، ولذلك فإنه إذا ما واجهت الفرد صعوبة في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧: ٣٣٨).

عرفت الجمعية البريطانية صعوبات القراءة، على أنها خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد الى تؤثر على عملية التعلم، فى واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء، وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة، ولا سيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة المدى، التتابع والإدراك البصرى والسمعى للمعلومات، واللغة المنطوقة، والمهارات الحركية، والصعوبات الخاصة بالقراءة، وتظهر فى استخدام الحروف الهجائية والأرقام والنوتة الموسيقية **(British Dyslexia Association, 2004, 11)** .

وتُعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسى **American Psychiatric Association (APA)** صعوبات القراءة بأنها نمط من صعوبات التعلم التى تتميز بمشاكل فى دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات، كقراءة الكلمات بشكلٍ غير دقيق أو ببطء، وسوء فهم المعانى المستترة، القدرات الهجائية الضعيفة. ومن الضررى تحديد ما إذا كانت هناك صعوبة إضافية مثل صعوبات الرياضيات أو لا **(APA, 2013, 65)**.

فصعوبات القراءة ترتبط بضعف القدرة على قراءة الكلمات، ويُشير بشكل عام للصعوبات التى يواجهها التلاميذ فى اكتساب القراءة والكتابة **(Alt, et al., 2017)**

ويُعرف الباحثان صعوبات تعلم القراءة بأنها "التباين الملحوظ بين قدرة الطالب على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو صامتة وعمره الزمنى، وقد ترجع إما إلى قصور تكوينى أو خلل عصبى متمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية، وضعف فى الاستيعاب القرائى، رغم امتلاك الفرد نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط وخلوه من الاضطرابات مع سلامة الحواس".

النظريات المفسرة لصعوبات القراءة :

فيما يلى نعرض بعض التوجهات النظرية المفسرة لصعوبات التعلم.

[١] النظرية النفسية العصبية :

تعتمد هذه النظرية على الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ لتفسير صعوبات التعلم حيث يرى أصحابها أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن تؤدى الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدى إلى تغير في وظائف معينة تؤثر على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها :

أ) نقص الأكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة والاختناق.

ب) نقص التغذية أو حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة.

ويمكن تحديد إصابة المخ من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم موجات النشاط الكهربائي للمخ. وقد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست على بعض تعريفات صعوبات التعلم، فقد استخدم "كلبمنتش **Kalbamntsh**" مصطلح خلل المخ الوظيفي البسيط للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم (جدو عبدالحفيظ، ٢٠١٤ : ٥٤-٥٥ ;**Geary, 2004**).

[٢] المنحى الارتقائي[١٣] :

يركز هذا المنحى في تفسيره لصعوبات التعلم على الخصائص أو المظاهر الأساسية لنضج الطفل ونموه، حيث يفترض أنصار هذا المدخل وجود نمط واضح ومحدد للنمو الطبيعي أو العادي للطفل. ويفسر هذا المدخل صعوبات التعلم بأنها تعكس انحرافات دالة عن متوسط منحنى أو خط النمو الطبيعي، ومن ثم فهم يبدون اهتماماً حقيقياً بتحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات التعلم، مع اقتراح البرامج العلاجية التي تركز على الأسباب أكثر من الأعراض. وتكون طريقة علاج صعوبات التعلم وفق هذا النموذج من خلال تقديم مهام تعلم مناسبة لمرحلة نمائية سابقة وبعد إتقانها نبدأ في تقديم مهام أكثر تعقيداً وبمرور الوقت سوف يلحق الأفراد ذوو صعوبات التعلم بالأفراد العاديين. فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يظهرون مدى واسعاً من التأخر في جانب نوعي من جوانب النضج كالانتباه والذاكرة قصيرة المدى ورغم ذلك يظهرون تداخلاً كبيراً مع الأطفال العاديين في هذه الجوانب.

(13) Developmental Model.

وهناك مشكلة أخرى لهذا المنحى هي الفشل في تفسير سبب ظهور صعوبات معينة لا تستجيب العلاج بالرغم من أن العلاج تم ضبطه ليناسب المستوى النمائي للطفل، بالإضافة إلى أن هناك بعض الأطفال لا يستطيعون التغلب على صعوبات التعلم مع توفر الوقت المناسب للنمو والنضج كما أنهم يظهرون تقدماً في نواحي أخرى **(Coplin & Morgan , 1988: 681)**.

[٣] المنحى السلوكي(١٤):

يفترض أصحاب هذا المنحى أن السبب في حدوث صعوبات التعلم هو التدريس غير المناسب أو عدم الكفاءة المهنية للمعلم أو الافتقار إلى الوسائل التعليمية المناسبة بالإضافة إلى كثرة عدد الطلاب في الفصل أو وجود الطالب في ظروف بيئية غير ملائمة في الأسرة والمدرسة بالإضافة إلى عدم استعمال التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة (وجيه المرسى أبولبن، ٢٠١٥؛ محمد النوبي على، ٢٠١١).

إن التفسير السلوكي لصعوبات التعلم لا يفسر طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها السبب في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوباً، بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والاستراتيجيات التي تُساعد الطالب على التغلب على هذه المشكلة، والتركيز على السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ سواء كان ذلك في مهارة القراءة أو الكتابة أو الحساب.

كما أن علاج مشكلات التحصيل يمكن أن يتم بصورة صحيحة في إطار تعديل البيئة وشروط التعلم **(Coplin & Morgan, 1988: 618)**، ويذكر سميث **(Smith, 1985)** أن مشكلات التعلم لا تنشأ فقط بسبب سمات المتعلم الصغير، ولكن أيضاً بسبب خصال الموقف في الفصل الدراسي، وكلما ازدادت درجة التفاعل والاتصال بين خصال كلا الجانبين زاد احتمال نجاح المدرسة في تحسين الأداء وتطوره وبالعكس إزدياد التباعد بين كل من خصال الطفل والبرنامج يزيد احتمال حدوث التحصيل الدراسي الضعيف (عباس فاضل، ٢٠١٥ : ٤٢٢).

[٤] المنحى المعرفي :

يفترض المنحى المعرفي أن صعوبات التعلم تنتج بسبب قصور في العمليات المعرفية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتخيل والتفكير والتنظيم. فالمتعلم عادة يقوم من خلال العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه بإحداث تكامل بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية حيث إن عملية الربط بين المعلومات السابقة المطلوبة يؤدى إلى فهم المعلومات الجديدة، وتشير الدراسات إلى أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بالذاكرة منها : التسميع، وأساليب التذكر، والتنظيم (عباس فاضل، ٢٠١٥ : ٤١٧).

(14) Behavioral Model .

لا يزال السبب المعرفى لصعوبات التعلم غير معروف، ومع ذلك يتم بذل الجهود لفهم سبب هذه الإعاقات، وتكشف الدراسات أن النقص الأكثر شيوعاً هو المعالجة الصوتية. فيواجه التلاميذ مشاكل فى فهم العبارات والكلمات أو المهام. وأظهرت الدراسات أوجه القصور فى المعالجة الصوتية والمكانية والبصرية، وقد يؤثر هذا القصور على قدرة الطلاب فى تعلم الكلمات، ويواجه التلاميذ صعوبات فى المهام التى تتطلب إنشاء وتخزين التمثيلات الصوتية **(Alt, et al., 2017)**.

[٥] النموذج التشخيصي :

يقوم النموذج التشخيصي على فكرة مؤداها أن بعض العمليات النفسية أو المجالات الأكاديمية قد تتعرض للتدهور أو الاختلال، ومن ثم يتم تقديم برامج علاجية معينة تعمل على علاج تلك العمليات المختلة حيث يُشير جورجسون **Georgnson** إلى أن النموذج التشخيصي يركز على مجالات أكاديمية كالقراءة، أو كما يرى سنيل **Snell** أنه يركز على الإعاقات الشديدة والمتعددة وغالباَ ما يركز أخصائيو التشخيص والمعلمون على تحديد المشكلات التي تظهر في العمليات العقلية كالذاكرة السمعية حيث يفترضون أنه يمكن علاجها، فإذا واجه طالباً صعوبة في القراءة فيجب على أخصائي التشخيص أن يقوم بتقييم الطالب ليرى فيما إذا كان يواجه مشكلات تتعلق بالذاكرة السمعية أو ثبات الاشكال أو المجال البصرى أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه، أما بالنسبة للمفاهيم الحسابية فيجب التعرف على أي المفاهيم الرياضية التي تم التعرف عليها، وأي منها يستطيع القيام بحلها (عباس فاضل عبدالواحد، ٢٠١٥ : ٤٢١).

وسوف يتبنى الباحثان النموذج التشخيصي في هذه الدراسة وذلك لأنه يركز على المجالات الأكاديمية كالقراءة، أو كما يرى "سنيل" يركز على الإعاقات الشديدة والمتعددة. كما أنه يركز على ضرورة تحديد المشكلة والتي على أساسها يمكن وضع العلاج الملائم للمشكلة.

الدراسات السابقة :

أمكن تقسيم عرض الدراسات السابقة – من حيث المتغيرات محل الاهتمام – إلى فئتين على النحو الآتى:

أولاً: الدراسات التى تناولت الضغوط الدراسية والقلق لدى ذوى صعوبات القراءة أو صعوات التعلم بشكل عام.

ثانياً: الدراسات التى تناولت العلاقة بين التعقل وأعراض القلق لدى ذوى صعوبات القراءة أو صعوبات التعلم بشكل عام.

ونعرض فيما يلى لكل فئة، وما يندرج تحتها من دراسات:

أولاً : الدراسات التى تناولت الضغوط الدراسية والقلق لدى ذوى صعوبات القراءة أو صعوبات التعلم بشكل عام:

أجرى مارتنز وآخرون **(Martinez, et al., 2004)** دراسة هدفت إلى فحص ومقارنة المراهقين ذوي صعوبات التعلم المتعددة (القراءة والحساب) والمراهقين ذوي صعوبات التعلم الأحادية (سواء في القراءة أو الحساب) في مجالين لحسن الحال النفسي للمراهقين هما التوافق الانفعالي والأداء المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً من طلاب المدارس المتوسطة (٦٠ ذكراً، ٦٠إناث) في كل مجموعة، وتُشير النتائج إلى أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم المتعددة (قراءة وحساب) كانوا أعلى في عدم التوافق المدرسي وعدم التوافق الانفعالي، والاكتئاب مقارنة بأقرانهم ذوي صعوبات التعلم الآحادية سواء القراءة أو الرياضيات، وأشارت التحليلات إلى وجود فروق كبيرة بين الإناث والذكور بغض النظر عن الإعاقة حيث سجلت الإناث درجات عالية في مؤشر الأعراض الانفعالية، والضغوط الاجتماعية والاكتئاب، في حين أظهر الذكور توافقاً مدرسياً أكبر من الإناث.

أجرت هيفاء محمد حمود (٢٠٠٧) دراسة إلى الكشف عن الفروق فى قلق الاختبار بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية (الخامس والسادس) (ذكور/ إناث) للعام الدراسى (٢٠١٦-٢٠١٧) بمملكة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩ طالباً وطالبة) من ذوى صعوبات التعلم، (٤٨) طالباً وطالبة من العاديين. ولإجراء المقارنة استخدمت الباحثة المنهج الوصفى. تم استخدام الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد : فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩)، (مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة إعداد: فتحى الزيات، ٢٠٠٧)، (مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات الرياضيات إعداد: فتحى الزيات، ٢٠٠٧)، (التحصيل الدراسى لمادتى اللغة العربية والرياضيات – مقياس قلق الاختبار سبيلبيرجر، ١٩٨٠) تعريب وإعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائية فى مستوى قلق الاختبار بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من طلاب الصفين الخامس والسادس الإبتدائى فى اتجاه صعوبات التعلم. وهناك فروق دالة احصائياً فى مستوى قلق الاختبار بإختلاف نمط الصعوبة لدى ذوى صعوبات التعلم (قراءة، ورياضيات) للرياضيات. ولا يختلف مستوى قلق الاختبار لدى ذوى صعوبات التعلم بإختلاف الصفوف الدراسية (الخامس/ السادس) الابتدائى. كما لا توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى قلق الاختبار لدى ذوى صعوبات التعلم بإختلاف الجنس (ذكور/ إناث). لا يوجد هناك تفاعل دال احصائياً بين الجنس (ذكور/ إناث) وبين نمط الصعوبة (قراءة/ رياضيات) على قلق الاختبار لدى طلاب العينة.

وأجرى نيلسون وهاروود **Nelson and Harwood (2011)** دراسة بهدف قياس الفروق في أعراض القلق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين. وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٣٦ طالباً من ذوي صعوبات التعلم (القراءة والحساب)، وكانت هذه الدراسة دراسة تحليلية لعدد

من الدراسات ومراجعة ل ٥٣٣ دراسة، وتُشير النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُعانون من أعراض القلق أكثر من الطلاب العاديين.

كذلك أجرت جنان بنت عبد اللطيف القبطان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على الاضطرابات النفسية الأكثر انتشاراً لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم من حيث النوع والدرجة في الصفوف (الخامس والسادس والسابع والثامن) من التعليم الأساسي. وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم من مدارس الحلقة الثانية بولاية محافظة مسقط والبالغ عددها (١٥٣) طالباً وطالبة (٦٢ ذكور، ٩١ إناث)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة وتم بناء أداة لقياس الاضطرابات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى اضطراب القلق وفق متغير المرحلة الدراسية، في حين تبين وجود فروق فى القلق والاكتئاب وفق متغير النوع فى اتجاه الإناث.

كما أجرى بالوتى **(Balouti, 2013)** دراسة هدفت إلى مقارنة الحالة النفسية (القلق والاكتئاب) بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مدينة احفاز الإيرانية حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً (٦٠) طالباً من العاديين، (٦٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم بشكل عشوائي من بين الطلبة الملتحقين بالمدارس العادية، وتم استخدام اختبار القلق لدى الاطفال (١٩٨٩) المصمم والمطور من قبل ريشموند **Richmond**، وأظهرت النتائج مستويات عالية من القلق والاكتئاب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

هدفت دراسة اليسى وآخرين **(Alesi, et al., 2014)** إلى المقارنة بين مستويات القلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى طلبة المدارس ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالباً وطالبة (٥٢ إناث، ٨٠ ذكور) بمتوسط عمرى (٩) سنوات وكان جميعهم من الصف الرابع، حيث تم اختيارهم بناءً على نتائج اختبار صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مستويات عالية من القلق والاكتئاب المدرسي وكذلك انخفاض مستوى الثقة بالنفس عن الطلاب العاديين، كما أظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس في أنماط القلق.

كما أجرت رانيا الصاوى، والسيد الأقرع (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت (ن= ١٥٠ طالباً وطالبة)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ذوى صعوبات التعلم وعددهم (ن= ٦٠ طالباً وطالبة)، والمجموعة الثانية هى مجموعة الطلاب العاديين وعددهم (ن=٩٠ طالباً طالبة)، وطبق مقياس الذات الأكاديمية المدركة، ومقياس قلق الاختبار، وتوصلت النتائج لانخفاض إدراك الذات

الأكاديمية وارتفاع الشعور بقلق الاختبار بصورة دالة احصائياً لدى ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ووجود ارتباط دال عكسى بين إدراك ذوى صعوبات التعلم للكفاءة الأكاديمية وشعورهم بقلق الاختبار، وارتفاع شعور ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

كما أجرى حسين عبد الله الصمادى ومهند خالد الشبول (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقييم مستويات القلق لذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسي والملحقين بغرف المصادر، في مديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد الأولى، وتم التوصل إلى وجود درجة كبيرة من القلق لدى أفراد عينة الدراسة في المجال الأول (الضغوط الأسرية)، ودرجة متوسطة في المجالات: الثاني (قلق الوحدة)، والثالث (القلق الاجتماعي)، الرابع (رفض المدرسة). وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات القلق في مجالات (قلق الوحدة والقلق الاجتماعي، ورفض المدرسة) تعزى لمتغير الصف الدراسي. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق في مجال الضغوط الأسرية تعزى للصف الرابع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات القلق في المجالات الأربعة (قلق الوحدة، القلق الاجتماعي، ورفض المدرسة، والضغوط الأسرية) تعزى لمتغير الجنس.

وكذلك توصلت دراسة بانيكر، وتشاليا **Panicker & Chelliah (2016)** التى هدفت إلى فحص وتقييم مستويات المقاومة النفسية والاكتئاب والقلق والضغوط بين الأطفال والمراهقين الذين يُعانون من صعوبات التعلم مقارنة مع ذوي التأخر الذهني. كما تهدف إلى تقييم وعى الوالدين باضطرابات التعلم لدى أطفالهم. تكونت عينة الدراسة من (٨٢) من الأطفال والمراهقين، منهم (٤١) ممن يُعانون من صعوبات التعلم، (٤١) مما يُعانون من التأخر العقلى، تم استخدام اختبار الضغوط والقلق والاكتئاب، ومقياس المقاومة النفسية، ومقياس كونر المختصر، ومقابلة الوالدين. أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى المقاومة النفسية في ٧٥% لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم، والضغوط الشديدة ١٦,٦%، والاكتئاب الشديد ١٤,٢%، والقلق الشديد ٢٣,٨%. وكانت المقاومة النفسية أقل لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع ذوي التأخر العقلى. وكان ٩٠% من الآباء والأمهات يدركون أن طفلهم مصاب بصعوبات التعلم ومع ذلك، فقد أعطى ٣٩% منهم فقط اهتماماً فردياً بأبنائهم.

كما هدفت دراسة أحمد سمير جمعة وآخرين (٢٠١٦) إلى التعرف على الفروق فى القلق والإندفاع/ التروى بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى المرحلة الإبتدائية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى (السببى – المقارن). وتكونت عينة الدراسة من (٦٥طالباً وطالبة) بالصف الرابع والخامس الابتدائى. وتمثلت أدوات الدراسة فى اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى، استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوى المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية، اختبار القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية، مقياس القلق

للأطفال، اختبار تزاوج الأشكال لأطفال المدرسة الابتدائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطى درجات العاديين وذوى صعوبات التعلم على مقياس القلق فى اتجاه ذوى صعوبات التعلم.

أجرت ناهد الأمين (٢٠١٧) دراسة هدفت لقياس سمة القلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي، وتكونت العينة من (١٢٩) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أبعاد القلق النفسي تتسم بالانخفاض ماعدا البُعد النفسي الذي يتسم بالاعتدال وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين القلق النفسي والعمر، كما وجدت فروق في النوع في اتجاه الذكور، ولا توجد فروق دالة في جميع أبعاد القلق تعزى لعمل الأم والأب والصف الدراسي.

كما أجرى برونيل، وآخرون **(Brunelle, et al., 2019)** دراسة تحليلية بعدية على الطلاب ذوى صعوبات التعلم ومُعرضين للخطر اجتماعياً واقتصادياً ويُعانون من القلق والاكتئاب مقارنة بالعاديين فى المدارس الإبتدائية والثانوية. وأشارت النتائج إلى أن ٥٦% من الطلاب ذوى صعوبات التعلم يُعانون من القلق والاكتئاب مقارنة بالعاديين، وأن ٧٤% من الطلاب المعرضين للخطر اجتماعياً واقتصادياً من ذوى صعوبات التعلم يُعانون من أعراض القلق والاكتئاب بشكل أكبر مقارنة بالعاديين. وهذه النتائج تَّدعم الفرضية الإستكشافية وهى أن الطلاب الذين يَعانون من صعوبات التعلم ومُعرضين للخطر اجتماعياً واقصادياً مُعرضين لخطر أكبر للإصابة بالقلق والاكتئاب أكثر من الطلاب العاديين.

وفى الاتجاه نفسه، هدفت دراسة هاليفى، وآخرين **(Halevi, et al., 2021)** إلى دراسة الانفعالات وحسن الحال النفسى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أثناء التعلم عَبْرَ الإنترنت خلال وباء كوفيد ١٩. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٧ طالباً وطالبة) من إسرائيل خلال شهرى يونيو ويوليو ٢٠٢٠ . وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لديهم مستويات عالية من الضغوط والقلق والاكتئاب مقارنة بالطلاب العاديين.

ثانياً: الدراسات التى تناولت العلاقة بين التعقل وأعراض القلق لدى ذوى صعوبات القراءة أو صعوبات التعلم بشكل عام:

أجرى بوكايمن، وآخرون **(Beauchemin, et al., 2008)** دراسة هدفت إلى فحص دور التعقل في خفض أعراض القلق وتعزيز المهارات الاجتماعية وتحسين الأداء الأكاديمي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.حيث تُشير البحوث السابقة إلى أن التأمل والتدريب على الاسترخاء ربما يكون فعالاً في خفض القلق، وتعزيز المهارات الاجتماعية. وأجريت على ٣٤ من المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً لدى المشاركين الذين أكملوا البرنامج. مما يدل على انخفاض

حالة القلق، وتعزيز المهارات الاجتماعية، وتحسين الأداء الأكاديمي. وعلى الرغم من التقييمات غير المباشرة فإن النتائج تتوافق مع نموذج التدخل المعرفي لصعوبات التعلم، وتُشير إلى أن التعقل يقلل من القلق والتركيز الذاتي للانتباه، والذي بدوره يُعزز المهارات الاجتماعية والنتائج الأكاديمية.

كما هدفت دراسة هيديكل، وآخرين **(Haydickly, et al., 2012)** إلى التحقق من تأثير تَدخل التعقل مع المراهقين ذوي صعوبات التعلم والتي يُصاحبها اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه أو القلق. وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) مراهقاً من ذوي صعوبات التعلم (٣٩ ممن خضعوا لبرنامج التعقل، ٣٩ كانوا عينة ضابطة) وتراوحت أعمارهم ما بين ١٢–١٨ سنة، وكانوا من كندا. وانتهت الدراسة إلى أن المشاركين في برنامج التعقل من ذوي اضطراب فرط الحركة وضعف الانتباه. تحسنت أعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية وفقاً لتقييم الوالدين في المشكلات الاجتماعية، كما انخفضت أعراض القلق لدى المراهقين. وانتهى الباحثون إلى أن برنامج التعقل التأملي يُمكن استخدامه لعلاج ذوي صعوبات التعلم والمشكلات المصاحبة.

وكذلك أجرى ميليغان، وآخرون **(Milligan, et al., 2013)** دراسة هدفت إلى تقييم مدى فاعلية التعقل لتحسين تنظيم الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم من سن ١٢–١٨ سنة، وكان القلق والمشكلات السلوكية من صعوبات تنظيم الذات. وطبقت الدراسة على ٢٩ مراهقاً، تم استخدام المقابلات المتعمقة مع أولياء الأمور والمشاركين في برنامج التعقل. وأظهرت البيانات الخاصة ببرنامج التعقل تحسن في السلوك الظاهر من قبل الوالدين، وانخفاض القلق مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى ثورنتون، وآخرون **(Thornton, et al., 2017)** دراسة تجريبية تستند إلى مجموعة من ممارسات التعقل على مجموعة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم والقائمين بالرعاية لهم. تكونت عينة الدراسة من (٥) مراهقين ذوي صعوبات تعلم، (٢ إناث، ٣ ذكور)، ويتراوح أعمارهم ما بين (١٣–١٥ سنه)، ويُعانى المبحوثون من صعوبات التعلم المتوسطة والمعتدلة ويُعانون من القلق وصعوبات أخرى تتضمن انخفاض المزاج وتقدير الذات وصعوبة في المهارات الاجتماعية والعنف. وأشارت النتائج إلى أن تدريبات التعقل كانت مفيدة وذلك تقرير القائمين بالرعاية، حيث أنهم أشاروا إلى أن المبحوثين استمروا في استخدام ممارسات التعقل في الحياه اليومية حتى بعد انتهاء البرنامج، كما أشارت النتائج إلى أن تدريبات التعقل فعالة في خفض أعراض القلق لدى الأطفال والمراهقين الذين يُعانون من صعوبات التعلم.

وأظهرت دراسة روجيانى وآخرون **(Rojiani, et al., 2017)** التى هدفت التعرف على الفروق فى التأثير الإيجابى لتدريبات التأمل بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً وطالبة جامعياً منهم (٣٦ إناث) ومتوسط أعمارهم ٢٠,٧ سنة، وانحراف معيارى ٠,٣، وتم استخدام

تقرير ذاتى للتعقل والتعاطف الذاتى. وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى التعقل والتأثيرات السلبية فى اتجاه الإناث حيث أن الإناث أظهرت انخفاضاً فى القلق والاكتئاب وزيادة فى التعقل عن الذكور، وذلك يرجع إلى قدرة الإناث على وصف المشاعر وقبول الذات.

أشارت دراسة هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى التعقل وعلاقته بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى من خلال التعقل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة جامعة سوهاج، بواقع (١٠٧ طالبة، ٩٣ طالباً)، واستخدمت الدراسة مقياس التعقل إعداد **(Droutmana, et al., 2018)** ترجمة الباحثة، ومقياس التنظيم الانفعالى الأكاديمى إعداد **(Buric, et al., 2016)** ترجمة الباحثة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التعقل لدى طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق فى التعقل بين الذكور الإناث، ووجود فروق بين الذكور والإناث فى بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالى الأكاديمى، كما يمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى من خلال التعقل.

وهدفت دراسة كانج وآخرون **(Kang, et al., 2018)** إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فى الاستجابة لتدريبات التعقل فى المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من طلاب الصف السادس الإبتدائى، بمتوسط عمرى (١١,٧٩ سنة)، وانحراف معيارى (٠,٤١)، وتم استخدام مقاييس التقرير الذاتى لحسن الحال النفسى، والتعقل والتعاطف الذاتى. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث فى التعقل وحسن الحال النفسى والتعاطف الذاتى فى اتجاه الإناث، وهذا يُشير إلى مدى فاعلية تدخلات التعقل فى المدرسة.

كما أجرى هيرتبايز، وآخرون **(Hurtubise, et al., 2018)** دراسة تجريبية تهدف إلى تقييم تأثير تدخلات التعقل على المشكلات السلوكية الداخلية والخارجية لطلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٤) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، ويتراوح أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة. وقد تم استخدام التقارير الذاتية وتقارير المعلمين لتقييم سلوك الطلاب. وتم استخدام نموذج ليكرت للتعقل، والإصدار الثاني لقائمة الأعراض الداخلية والخارجية. وكشفت نتائج تحليلات التباين للمقاييس فاعلية تدخلات التعقل على أعراض القلق والاكتئاب وضعف الانتباه والعنف والمشكلات السلوكية، وكان التأثير كبير على جميع المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن تدخلات التعقل في المدارس تقلل من المشكلات النفسية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أجرى آريان وآخرون **(Ariyani, et al., 2019)** دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين فى التعاطف الذاتى. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالباً وطالبة، (٢١١ ذكور، ٤٤ إناث) وتتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٠ سنة). وتم استخدام مقياس التعاطف الذاتى، مقياس

التعقل. وتبين النتائج أن الإناث لديهن مستوى أعلى من التعاطف الذاتى والتعقل أكثر من الذكور، ويمكن القول أن الإناث أكثر قدرة على الفهم والتقبل من الذكور.

وهدفت جبرلى، وآخرين **(Gabriely, et al., 2020)** إلى فحص مدى فاعلية تدخلات التعقل على الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة ونقص الإنتباه. وتكونت عينة الدراسة من (٧٣ طالباً) من الطلاب ذوى صعوبات التعلم واضطراب فرط الحركة ونقص الإنتباه، ومتوسط أعمارهم (٢٥,٧٦ سنة)، وانحراف معيارى (٣,١٠). وأظهرت النتائج أن ممارسة التعقل تُحسن الوعى باللحظة الحالية وتقلل من فرط الحركة ونقص الإنتباه، وتقلل من الضغوط.

وأجرى بينى، وآخرون **(Benney, et al., 2021)** دراسة هدفت إلى فحص مدى فاعلية تدخلات التعقل وإضافته إلى التصميم القائم على تدخلات (طلاقة القراءة)[١٥] وتأثيرها على الكفاءة الذاتية والضغوط المدرسية للطلاب ذوى صعوبات التعلم المحددة (صعوبات القراءة). تكونت عينة الدراسة من طالب فى الصف الرابع يُعانى من صعوبات تعلم القراءة والذى يبلغ من العمر ١٠ سنوات؛ وقد تم استخدام مقياس لتشخيص صعوبات القراءة ومقياس الكفاءة الذاتية، واستمارة تأملات التعقل للأطفال والمراهقين. وأشارت النتائج أن متوسط درجات الكفاءة الذاتية أقل بقليل من متوسط درجات الكفاءة الذاتية بعد تدخلات التعقل. كما توصلت أيضاً إلى أن الضغوط المدرسية لم تتغير بعد تدخلات التعقل، على الرغم من تقارير الوالدين والمعلمين أشارت إلى أن هذه التدخلات كانت فعالة ومجدية حيث لاحظت أن مستويات القراءة لإيلى والضغوط المدرسية لم تكن مثل ما كانت على مستوى الصف الدراسى، وتتوقع أنه يمكن اتباع هذه التدخلات لاحقاً وبشكل أطول.

كما أجرى بشارا **(Bishara, 2021)** دراسة هدفت إلى فحص ما إذا كانت الحالة النفسية والتعقل مرتبطين بالعبء المعرفى الزائد لدى طلاب الجامعة العاديين وذوى صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠ طالباً) يُعانون من صعوبات التعلم (٦٠ طالباً) عاديين، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٩: ٤٤ سنة) بمتوسط عمرى (٢٢,٤٩ سنة). وتم استخدام استبيان للحالة النفسية واستبيان للتعقل واستبيان الكفاءة الذاتية. وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم كان لديهم ضعف فى الحالة النفسية والتعقل والعبء المعرفى مقارنة بالعاديين؛ كما يوصى بتصميم برامج تدريبية تركز على الأساليب الفعالة فى زيادة الحالة النفسية والتعقل وتحسين الإنتباه بحيث يمكن تقليل العبء المعرفى لدى الطلاب الذين يُعانون من صعوبات التعلم.

كما أجرت نجلاء إبراهيم أبو الوفا (٢٠٢١) دراسة هدفت للتحقق من فاعلية برنامج تدريبى قائم على التعقل فى التنظيم الانفعالى لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية وذلك من خلال معرفة الفروق فى القياسين القبلى والبعدى، وتكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب من ذوى

(15) Reading fluency.

صعوبات التعلم بمدرسة الجمهورية بمدينة أسوان بمتوسط عمرى ١٤ سنة بواقع ٣ ذكور و٣ إناث وتكونت أدوات الدراسة من الآتى: مقياس التنظيم الانفعالى (ترجمة الباحثة **Gross & John, 2003**)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (فتحى الزيات، ٢٠٠٠)، واختبار القدرة العقلية للمراهقين (إعداد فاروق موسى، ٢٠٠٤)، ومقياس السمع النيورولوجى (إعداد عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)، واستمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى والثقافى (إعداد معمر نواف، ٢٠٠٠)، والبرنامج التدريبى (إعداد الباحثة). وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبى فى تحسين التنظيم الانفعالى بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الانفعال فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب مجموعة الذكور ومجموعة الإناث فى القياس البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الانفعالفى القياسين البعدى والتتبعى وانتهت الدراسة إلى إمكانية تَحْسين التنظيم الانفعالى لدى ذوى صعوبات التعلم من خلال البرنامج التدريبى القائم على التعقل.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، نُورِدُ عدداً من الملاحظات عليها، والتى تعكس مُبَرِّرَات إجراء الدراسة الحالية، وهى كالتالى:

١ – لا توجد دراسة عربية فى حدود اطلاع الباحثين تناولت دور التعقل والضغوط الدراسية فى التنبؤ بأعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٢ – على الرغم من أن هناك بعض الدراسات التى استهدفت تناول بعض متغيرات الدراسة الحالية كلٌ على حده فإننا لم نجد دراسات اهتمت بالمتغيرات الحالية مجتمعة لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٣ – اهتمت بعض الدراسات السابقة بدراسة مدى فاعلية تدخلات التعقل فى خفض أعراض القلق لدى ذوى صعوبات التعلم بشكل عام.

٤ – لا توجد دراسات عربية أو أجنبية فى حدود اطلاع الباحثين تناولت دراسة مدى فاعلية تدخلات التعقل فى خفض أعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٥ – لا توجد دراسات أجنبية فى حدود اطلاع الباحثين تناولت دراسة الفروق فى التعقل بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم.

فروض الدراسة :

١ – توجد علاقة إيجابية بين الضغوط الدراسية والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٢ – توجد علاقة سلبية بين التعقل والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٣ – يُسهم التعقل والضغوط الدراسية فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٤ – توجد فروق بين الذكور والإناث فى التعقل والضغوط الدراسية والقلق.

منهج الدراسة :

اعتمد الباحثان فى الدراسة الحالية على المنهج الوصفى الارتباطى الفارقى؛ حيث تتناول علاقة التعقل والضغوط الدراسية بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، ودور التعقل والضغوط فى التنبؤ بالقلق، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى التعقل والضغوط الدراسية والقلق.

عينة الدراسة وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (٩٠) طالباً وطالبة ممن يُعانون من صعوبات القراءة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢: ١٥) سنة بمتوسط عمرى (١٣,١٩) سنة (وإنحراف معيارى ٠,٧٦٣)؛ وتم اختيار الطلاب فى المرحلة الإعدادية من الصف الأول إلى الثالث الإعدادى من المدارس الحكومية بمحافظة القليوبية– مركز بنها. وتنقسم العينة الكلية إلى عينتين:

أ) عينة الذكور وبلغ عددها (٤٥) طالباً، بمتوسط عمرى (١٣,٢٠ سنة)، وانحراف معيارى (٠,٧٢).

ب) وعينة الإناث وبلغ عددها (٤٥) طالبة، بمتوسط عمرى (١٣,١٨ سنة)، وانحراف معيارى (٠,٨٠).

وتَمَّ استبعاد الإعاقات الأخرى المتداخلة مع صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال تطبيق الصورة المختصرة لمقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة.

جدول (١) حساب دلالة الفروق فى العمر لدى الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة

العينة / المتغير	الذكور (ن=٤٥)		الإناث (ن=٤٥)		قيمة ت ودلالتها
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
العمر	١٣,٢٠	٠,٧٢	١٣,١٨	٠,٨٠	٠,١٤ ٠,٨٩

ووفقاً للجدول السابق تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أعمار الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة، مما يدل على تجانس العينة من حيث العمر.

أدوات الدراسة :

تضمنت الدراسة الأساسية المقاييس الآتية :

١ – مقياس التعقل لذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثين).

٢ – مقياس الضغوط الدراسية لذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثين).

٣ – مقاييس سبنس للأطفال والمراهقين (ترجمة: عبد العزيز موسى ثابت، ٢٠١٠).

٤ – مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة (فتحى الزيات، ٢٠٠٨).

وفيما يلى وصف لأدوات الدراسة الأساسية، وعرض الخطوات التى اتبعت للتحقق من كفائتها السيكومترية:

[١] مقياس التعقل لذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثين) :

تم إعداد هذا المقياس وفقاً للإجراءات الآتية :

أ) تمت مراجعة التراث البحثى المتعلق بدراسة التعقل والنماذج والنظريات المختلفة القائمة وراء الطرق المتنوعة لقياس المفهوم وأبعاده المختلفة.

ب) الإطلاع على ما هو متاح من مقاييس اختصت بدراسة التعقل ومن هذه المقاييس:

١ – مقياس اليقظة العقلية خماسى الأبعاد إعداد بيير وآخرين (٢٠٠٦)، حيث قام بتعريبه محمد السيد عبد الرحمن (٢٠١٦)، وتتكون الصورة الطويلة للمقياس من (٣٩) عبارة، والصورة المختصرة من (٢٠) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، وهى: الملاحظة، الوصف، التعامل مع الوعى، عدم إصدار ردود أفعال.

٢ – مقياس تورنتو للتعقل **Toronto Mindfulness Scale** أعده لو وآخرون، ويتكون من ١٣ بنداً موزعة على بعدين، وهما الفضول وحب الاستطلاع[١٦]، ويقيس الاتجاه نحو طلب المزيد من التعلم حول الخبرات الذاتية، وعدم التمركز[١٧]، ويقيس القدرة على تمييز وتحديد الأفكار والمشاعر المرتبطة بالخبرات الذاتية فى نطاق أوسع من الوعى **(Lau et al., 2006)**.

٣ – مقياس فيلادلفيا للتعقل **Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS)** أعدته (**Lee Ann Cardaciotto, et al., 2008**) ترجمة ياسمين فياض، ويتكون من ٢٠ عبارة موزعة على بعدين، وهما الوعى والتقبل، واستخدمها عدد من الباحثين داخل مصر مثل: شيرين عبدالقادر (٢٠١٣) فى بحث بعنوان؛ اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والتعلق العاطفى.

٤ – قائمة كينتاكى لمهارات التعقل **The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills** أعدها **Bear, et al.** ، ويتكون من ٣٩ عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهى: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى، والتقبل بدون حكم **(Bear, et al., 2004)**.

(16) Decentering.

(17) Curiosity.

٥ – مقياس وعى الانتباه المتعقل **The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)** أعده **Brown & Rayan** ، ويتكون من ١٥ عبارة، ويقيس الوعى المنتبه بالخبره الحاضرة فى الحياة اليومية **(Brown & Rayan, 2004)**.

وبعد الإطلاع على المقاييس المتاحة قام الباحثان بصياغة عدد من البنود الخاصة بالتعقل وذلك وفقاً للتعريف الإجرائى للمفهوم ووفقاً للإطار النظرى له، وقد تم إعداد هذا المقياس ليناسب عينة الدراسة وهى المراهقين ذوى صعوبات التعلم.

وصف مقياس التعقل لذى صعوبات التعلم فى صورته الاولية:

يتكون مقياس التعقل من (٦٦) بنداً منها (٢٣) بنداً يقيس مكون الوعى، و(١٥) بنداً يقيس مكون التقبل، و(١٤) بنداً يقيس مكون عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر، و(١٥) بنداً يقيس مكون عدم إصدار الأحكام على المشاعر والأفكار، حيث تم توزيع بنود المكونات الأربعة للمقياس على النحو التالى:

١ – الوعى من البند (١) وحتى البند رقم (٢٣).

٢ – التقبل من البند (٢٤) وحتى البند رقم (٣٨).

٣ – عدم الاستجابة للإنفعالات والمشاعر من البند(٣٩) وحتى البند رقم (٥١).

٤ – عدم إصدار الأحكام على المشاعر والافكار من البند (٥٢) وحتى البند رقم (٦٦).

وتتمثل بدائل الإجابة على المقياس فى أربعة بدائل هى: (١) لا تنطبق مطلقاً، (٢) تنطبق إلى حد ما، (٣) تنطبق بدرجة متذ وسطة، (٤) تنطبق بدرجة كبيرة، وفى هذا المقياس يحدد درجة انطباق كل بند عليه، ويحصل كل بند على درجة (١، ٢، ٣، ٤) والبنود السلبية تحصل على درجة (٤، ٣، ٢، ١) وتمثل أدنى درجة فى المقياس إلى انخفاض التعقل لدى الطالب بينما أعلى درجة تُمثل وجود التعقل لديه بدرجة مرتفعة.

تقدير الكفاءة السيكومترية لمقياس التعقل:

أولاً : الصدق :

قام الباحثان بحساب صدق مقياس التعقل فى الدراسة الراهنة بطريقتين وهما:

أ) صدق المحكمين.

ب) صدق المفهوم.

وذلك على النحو التالى :

أ) صدق المحكمين :

تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على عشرة من المتخصصين من علماء النفس[١٨] حيث قُدم لهم تعريف لمفهوم التعقل وتعريف لكل مكون من مكونات التعقل وهما: الوعى، التقبل، عدم الاستجابة للإنفعالات والمشاعر، عدم إصدار الأحكام على الأفكار والمشاعر، كما قُدِّم لهم البنود الممثلة لكل مكون من مكونات التعقل؛ ثم طُلب منهم تحديد مدى ملاءمة البنود لكل مكون ومدى وضوح صياغتها مع إضافة أى مقترحات، وبناءً على هذه الخطوات قام الباحثان بحذف البنود التى انخفضت نسبة الإتفاق عليها عن ٧٠%، وقامت بإجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين وفى ضوء ما اقترحهُ بعض المحكمين، وبناءً على فحص نتائج المحكمين للمقياس وملاحظتهم فقد أشاروا إلى كفاءة المقياس، ووجود اتساق بين مضمون البنود والمفهوم الذى صُمم لقياسه، فيما عدا بعض التعديلات البسيطة التى أدخلت على صياغة بعض البنود وفقاً لأراء المحكمين سواء باستبدال بعض الكلمات أو بإضافة كلمات أخرى بحيث تُعدِل من البند دون أن تُغير من معناه المقصود. وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس بين (٧٠% إلى ١٠٠%) مما يُشير إلى حسن تمثيل البنود مُرضيه للمفهوم الذى يقيسه.

وبناءً على رأى المحكمين تَمَّ حذف بعض البنود وهى كالآتى :

- البند رقم (١٦، ٢٦، ٣١،٣٨، ٤٣، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٦٢)، كما تم نقل البند رقم (٢٩) إلى مكون الوعى. وأصبح المقياس يتكون من (٥٩) بنداً منها (٢٤) بنداً لمكون الوعى، (١١) بنداً للتقبل، (١٠) بنود لعدم الاستجابه للانفعالات والمشاعر، (١٤) بنداً لعدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار.
- ثم تَمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٦) طلاب من ذوى صعوبات القراءة والرياضيات، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٥) بمتوسط عمرى (١٣,٨٣ سنة)، وانحراف معيارى (٠,٧٥٣). وكان الهدف من استخدام عينة الدراسة الاستطلاعية :
- التأكد من ملائمة التعليمات ووضوحها لدى المبحوثين، وتحديد الفترة الزمنية التى يستغرقها وقت التطبيق، واستبعاد البنود غير الواضحة، والتأكد من وضوح البنود، واستبعاد البنود غير الواضحة.

---

(١٨) يتقدم الباحثان بخالص الشكر إلى :
أ.د./ صفاء إسماعيل (كلية الآداب – جامعة القاهرة)، أ.د./ زيزى السيد إبراهيم (كلية الآداب – جامعة الفيوم)، أ.د./ إسماعيل إبراهيم بدر (كلية التربية – جامعة بنها)، أ.د./ سامية محمد صابر محمد (كلية التربية – جامعة بنها)، أ.د./ إبراهيم عبد الفتاح الغنيمى (كلية التربية – جامعة بنها)، أ.د./ مصطفى على مظلوم (كلية التربية – جامعة بنها)، أ.د./ أمينة عبدالله بدوى (كلية الآداب – جامعة بنها)، أ.د./ محمد كمال أبوالفتوح (كلية التربية – جامعة بنها)، أ.د./ بدرية كمال أحمد (كلية الآداب – جامعة المنصورة)، أ.د./ نعمه احمد عبدالكريم (كلية الآداب – جامعة بنها)، وذلك لقيامهم بتحكيم مقياس التعقل الذى أعده الباحثان.

وبناءً على ذلك تم حذف بعض البنود وهى كالتالى: البند رقم (٥، ٨، ١٤، ١٩، ٣٨، ٤٣، ٥٤، ٥٩).

ب) صدق المفهوم :

كما تم حساب صدق المفهوم لمقياس التعقل من خلال حساب ارتباط المكون الفرعى بالدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونه من (٩٠) طالباً وطالبة ممن يُعانون من صعوبات القراءة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢: ١٥) سنة بمتوسط عمرى (١٣,١٩) سنة (وانحراف معيارى ٠,٧٦٣)؛ وتم اختيار الطلاب فى المرحلة الإعدادية من الصف الأول إلى الثالث الإعدادى من المدارس الحكومية بمحافظة القليوبية – مركز بنها، وبلغ عدد الذكور(٤٥) طالباً، والإناث (٤٥) طالبة.

جدول (٢) معاملات ارتباط المكونات الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس التعقل لعينة صعوبات القراءة (ن=٩٠)

التعقل	معاملات الارتباط
١ – الوعى (٢٠ بنداً)	**٠,٦٠٢
٢ – التقبل (١١ بنداً)	**٠,٧٠١
٣ – عدم الاستجابه للانفعالات والمشاعر (٨ بنداً)	**٠,٤٨٧
٤ – عدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار (١٢ بنداً)	**٠,٥٥٤

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) وجود دلالة عند (٠,٠٠١) لارتباط المكونات الأربعة لمقياس التعقل بالدرجة الكلية له. مما يُشير إلى تَمتع المقياس بصدق المفهوم.

ثانياً: الثبات:

قام الباحثان بحساب الثبات لمقياس التعقل من خلال طريقتين وهما:

أ) ألفا كرونباخ.

ب) القسمة النصفية.

تم حساب الثبات لمقياس التعقل على العينة المشار إليها من قبل (ن=٩٠) من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وكذلك حساب القسمة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة جُتمان، للوقوف على درجة الإتساق فى الأداء على المقياس والأبعاد الفرعية المتضمنه به.

جدول (٣) معاملات الثبات لمقياس التعقل بطريقة ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لعينة صعوبات القراءة (ن = ٩٠)

المتغير	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات القسمة النصفية بعد تصحيح الطول
١ – الوعى (٢٠بنداً)	٠,٨٩	٠,٧٦
٢ – التقبل (١١ بنداً)	٠,٧٨	٠,٧٢
٣ – عدم الاستجابه للانفعالات والمشاعر (٨ بنود)	٠,٦٤	٠,٦٧
٤ – عدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار (١٢ بنداً)	٠,٦٥	٠,٦٢
٥ – الدرجة الكلية لمقياس التعقل (٥١ بنداً)	٠,٨٦	٠,٨٠

يتضح من جدول (٣) تمتع مقياس التعقل بمعاملات ثبات مقبولة خاصة فيما يتعلق بالدرجة الكلية من خلال طريقة ألفا كرونباخ والقسمة النصفية، مما يُشير إلى صلاحيته للتطبيق.

وصف مقياس التعقل فى صورته النهائية:

تكون المقياس فى صورته النهائية من (٥١) بنداً حيث تَمَّ حذف (١٥) بنداً، لعدم ملاءمتها ووضوحها للمبحوثين كما تم استبعاد البنود التى انخفضت نسبة الاتفاق عليها عن ٧٠% وفقاً لصدق المحكمين، موزعة على عدة مكونات ليضم (٢٠) بنداً للوعى، و(١١) بنداً للتقبل، و(٨) بنود لعدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر، (١٢) بنداً لعدم إصدار الأحكام على المشاعر والأفكار.

ويُجاب عن كل بند من بنود المقياس باختيار بديل من بين أربعة بدائل، تتراوح بين الدرجة (١) التى تُشير إلى عدم انطباق البند تماماً، والدرجة(٤) التى تُشير إلى انطباق البند بدرجة كبيرة. ويحصل كل بند على درجة (١، ٢، ٣، ٤)، وتصحح الدرجة فى الاتجاه الإيجابى، ومن ثم يتم عكس الدرجة على البنود السلبية، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (٥١-٢٠٤) درجة، ويشير الحد الأدنى للدرجات إلى انخفاض التعقل لدى الطالب، والدرجة المرتفعة إلى تمتع الطالب بدرجة عالية من التعقل.

ثانياً: مقياس الضغوط الدراسية لذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثين) :

تم إعداد مقياس الضغوط الدراسية لذوى صعوبات التعلم وفقاً للإجراءات التالية:

أ) تمت مراجعة التراث البحثى المتعلق بدراسة الضغوط بشكل عام، والضغوط الدراسية بشكل خاص والنماذج والنظريات المختلفة القائمة وراء الطرق المتنوعة لقياس المفهوم وأبعادة المختلفة.

ب) الاطلاع على بعض المقاييس التى اختصت بدراسة الضغوط بشكل عام، والضغوط الدراسية بشكل خاص ومن هذه المقاييس:

١ – مقياس الضغوط النفسية الذى أعده فاروق سيد عبدالسلام، محمد السيد صديق، منير العزازى (٢٠١٣) والذى يتكون من ٦٠ بنداً موزعة على الأبعاد التالية (١٠) بنود لكل بُعد وهى

الضغوط الدراسية، الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية الضغوط الاقتصادية، الضغوط الشخصية، ضغوط البيئة التعليمية.

٢ – مقياس الضغوط النفسية الذى أعدته إسراء خالد جمال الدين واعتمدت عليه فى دراستها (٢٠١٨)، ويتكون من (٥٠) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: الضغوط المدرسية، الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية، الضغوط الانفعالية.

٣ – مقياس مصادر الضغوط المدرسية إعداد عبدالله عادل شراب، أكرم سعدى وادى، والذى يتكون من (٧٨) عبارة موزعة على ستة أبعاد هى: ضغوط إدارة المدرسة، ضغوط علاقة الطالب بالمعلمين، ضغوط علاقة الطالب مع زملائه، ضغوط البيئة المدرسية، ضغوط الإمتحانات، ضغوط المناهج والمقررات الدراسية.

٤ – مقياس الضغوط النفسية المدرسية الذى قام بإعداده بن ويس فتيحة واعتمدت الدراسة التى قام بها عليه (٢٠١٧) والذى يتكون من (٦٦) بنداً موزعة على الأبعاد الستة وهى: ضغوط الوالدين، ضغوط المدرسة، ضغوط الزملاء، ضغوط المراجعة، ضغوط الإمتحانات، ضغوط أحداث الحياه.

٥ – مقياس الضغوط النفسية الذى أعده صبحى عبدالفتاح الكفورى (٢٠٠٩)، حيث تكون من ٨٠ بنداً.

٦ – استبانة الضغوط الاجتماعية المدرسية التى قامت بإعدادها حنان ثابت مدبولى (١٩٩٥)، والتى تتكون من (٥٠) بنداً.

٧ – مقياس الضغوط النفسية الدراسية الذى قام به عُمر إسماعيل على (١٩٩٩)، والذى يتكون من (٦٠) بنداً.

٨ – مقياس الضغوط النفسية للطلاب الذى أعده على محمود شعيب (١٩٩٠)، والذى يتكون من (٣٠) بنداً.

وبعد الاطلاع على المقاييس المتاحة قام الباحثان بصياغة عدد من البنود الخاصة بالضغوط الدراسية وفقاً للتعريف الإجرائى للمفهوم ووفقاً للإطار النظرى له، وقد تم إعداد هذا المقياس ليناسب عينة الدراسة وهى المراهقين ذوى صعوبات التعلم.

وصف مقياس الضغوط الدراسية فى صورته الأولية :

يتكون مقياس الضغوط الدراسية من (٤٧) بنداً منها (١٢) بنداً تقيس ضغوط المناهج الدراسية، و(٢١) بنداً تقيس ضغوط الفصل الدراسى، و(٦) بنود تقيس ضغوط الامتحانات، و(٨) بنود تقيس ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية، حيث تم توزيع بنود المقياس على المكونات على النحو التالى:

١ – ضغوط المناهج الدراسية من البند رقم (١) جتى البند رقم (١٢).

٢ – ضغوط الفصل الدراسى من البند رقم (١٣) حتى البند رقم (٣٣).

٣ – ضغوط الإمتحانات من البند رقم (٣٤) حتى البند رقم (٣٩).

٤ – ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية من البند رقم (٤٠) حتى البند رقم (٤٧).

وتتمثل بدائل الإجابة على المقياس فى أربعة بدائل هى: (١) لا تنطبق مطلقاً، (٢) تنطبق إلى حد ما، (٣) تنطبق بدرجة متوسطة، (٤) تنطبق بدرجة كبيرة، وفى هذا المقياس يحدد الفرد درجة انطباق كل بند عليه، ويحصل كل بند على درجة (١، ٢، ٣، ٤)، وتصحح الدرجة فى الاتجاه الإيجابى، ومن ثم يتم عكس الدرجة على البنود السلبية وتتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٧–١٨٨) درجة، وتمثل أدنى درجة فى المقياس انخفاض مستوى الضغوط لدى الطالب بينما أعلى درجة تمثل ارتفاع مستوى الضغوط لدى الطالب.

تقدير الكفاءة السيكومترية لمقياس الضغوط الدراسية لذوى صعوبات التعلم :

أولاً : الصدق :

قام الباحثان بحساب صدق مقياس الضغوط الدراسية فى الدراسة الحالية بطريقتين وهما:

أ) صدق المحكمين. ب) صدق المفهوم.

وذلك على النحو التالى :

أ) صدق المحكمين :

تَمَّ حساب صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على عشرة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى علم النفس والمشار إليهم من قبل حيث قُدم لهم تعريف لمفهوم الضغوط الدراسية وتعريف لكل مكون من مكوناته وهى: ضغوط المناهج الدراسية، ضغوط الفصل الدراسى، ضغوط الإمتحانات، ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية، كما قُدم لهم البنود الممثلة لكل مكون من مكونات الضغوط الدراسية؛ ثم طلب منهم تحديد مدى ملاءمة البنود لكل مكون ومدى وضوح صياغتها مع إضافة أى مقترحات، وبناءً على هذه الخطوات قام الباحثان بحذف البنود التى انخفضت نسبة الإتفاق عليها عن ٧٠%، وقامَ بإجراء التعديلات بناءً على أراء المحكمين وفى ضوء ما اقترحه بعض المحكمين، وبناءً على فحص نتائج المحكمين للمقياس وملاحظتهم فقد أشاروا إلى كفاءة المقياس، ووجود اتساق بين مضمون البنود والمفهوم الذى صمم لقياسه، فيما عدا بعض التعديلات البسيطة التى أدخلت على صياغة بعض البنود وفقاً لأراء المحكمين سواء باستبدال بعض الكلمات أو بإضافة كلمات أخرى بحيث تُعدل من البند دون أن تُغير من معناه المقصود. وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على بنود المقياس بين (٧٠% إلى ١٠٠%) مما يُشير إلى حسن تمثيل البنود للمفهوم الذى يقيسه.

ب) صدق المفهوم :

كما تَمَّ حساب صدق المفهوم لمقياس الضغوط الدراسية على العينة المشار إليها من قبل من خلال ارتباط المكون الفرعى بالدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٤) معاملات ارتباط المكونات الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية لعينة صعوبات القراءة (ن=٩٠)

الضغوط الدراسية	معامل ارتباط بيرسون
١ – ضغوط المناهج الدراسية	٠,٦٢٨**
٢ – ضغوط الفصل الدراسى	٠,٨٤٦**
٣ – ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية	٠,٧٨٢**
٤ – ضغوط الإمتحانات	٠,٦٣٨**

** دال عند ٠١,

يتضح من جدول (٤) ارتباط المكونات الأربعة لمقياس الضغوط الدراسية بالدرجة الكلية له. مما يُشير إلى تمتع المقياس بصدق المفهوم.

ثانياً: الثبات

قام الباحثان بحساب الثبات لمقياس الضغوط الدراسية من خلال طريقتين وهما:

أ) ألفا كرونباخ. ب) القسمة النصفية.

تم حساب الثبات لمقياس الضغوط الدراسية على العينة المشار إليها من قبل (ن= ٩٠) بطريقة القسمة النصفية، وكذلك تَمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ للوقوف على درجة الإتساق فى الأداء على المقياس والأبعاد الفرعية المتضمنه به بعد تصحيح الطول بمعادلة جُتمان ونعرضهما على النحو التالى.

جدول (٥) يوضح معاملات الثبات لمقياس الضغوط الدراسية بطريقة ألفا كرونباخ والقسمة النصفية لعينة صعوبات القراءة (ن=٩٠)

المتغير	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات القسمة النصفية بعد تصحيح الطول
١ – ضغوط المناهج الدراسية (١١ بنداً)	٠,٧٨	٠,٨٠
٢ – ضغوط الفصل الدراسى (٢١ بنداً)	٠,٨٢	٠,٨٢
٣ – ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية (١٠ بنود)	٠,٧٠	٠,٧١
٤ – ضغوط الامتحانات (٦ بنود)	٠,٦٧	٠,٦٩
٥ – الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية (٤٨ بنداً)	٠,٨٠	٠,٨٩

ويتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لمقياس الضغوط الدراسية وأبعاده الفرعية، مقبولة بوَجْهٍ عام.

مقياس الضغوط الدراسية فى صورته النهائية:

يتكون مقياس الضغوط الذى أعده الباحثان من (٤٨) بنداً حيث تَمَّ حذف بعض البنود وإضافة بنود أخرى وذلك وفقاً لملاءمة البنود ووضوحها ونسبة اتفاق المحكمين عليها، منها (١١) بنداً تقيس مكون المناهج الدراسية، و(٢١) بنداً تقيس ضغوط الفصل الدراسى، و(١٠) بنود تقيس ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية، و(٦) بنود تقيس ضغوط الامتحانات، حيث تَمَّ توزيع بنود المقياس على المكونات على النحو التالى:

١ – ضغوط المناهج الدراسية من البند رقم (١) جتى البند رقم (١١).

٢ – ضغوط الفصل الدراسى من البند رقم (١٢) حتى البند رقم (٣٢).

٣ – ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية من البند رقم (٣٣) حتى البند رقم (٤٢).

٤ – ضغوط الإمتحانات من البند رقم (٤٣) حتى البند رقم (٤٨).

وتتمثل بدائل الإجابة على المقياس فى أربعة بدائل هى: (١) لا تنطبق مطلقاً، (٢) تنطبق إلى حد إما، (٣) تنطبق بدرجة متوسطة، (٤) تنطبق بدرجة كبيرة، وفى هذا المقياس يحدد الفرد درجة انطباق كل بند عليه، ويحصل كل بند على درجة (١، ٢، ٣، ٤)، وتصحح الدرجة فى الاتجاه الإيجابى، ومن ثم يتم عكس الدرجة على البنود السلبية وتتراوح الدرجة على المقياس بين (٤٨–١٩٢) درجة، وتمثل أدنى درجة فى المقياس انخفاض مستوى الضغوط لدى الطالب بينما أعلى درجة تمثل ارتفاع مستوى الضغوط لدى الطالب.

ثالثا: مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين :

تَمَّ استخدام مقياس سبنس للقلق فى الدراسة الحالية؛ وقام بتعريبه عبدالعزيز موسى ثابت (٢٠١٠)، ويتكون المقياس من (٤٤) بنداً؛ ويقيس هذا الاختبار ستة جوانب مختلفة لأعراض قلق الأطفال والمراهقين وهى(الهلع والخوف من الأماكن المزدحمة، خوف الانفصال من الأم، مخاوف الإصابة الجسدية، المخاوف الإجتماعية، الوسواس القهرى، القلق العام، والقلق الزائد) ومجموعها مؤشراً لاضطراب القلق العام. وتتمثل بدائل الإجابة على المقياس فى أربعة بدائل هى: لا (صفر)، أحياناً (١)، عادة (٢)، دائماً (٣). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٤٤–١٣٢) درجة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس :

أجريت العديد من الدراسات للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين وتوصلت إلى نتائج إيجابية فيما يتعلق بالكفاءة السيكومترية للمقياس. حيث أشارت دراسة سبنس (**Spence, 1998**) إلى أن المقياس المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى،

وذلك من خلال حساب الصدق التلازمى بدلالة محك خارجى، وتبين أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس سبنس مع مقياس القلق الصريح[١٩] **(Reynolds & Richmond, 1978)** ، اختبر على عينة من (٣١١) من المراهقين فى مدينة بريسبان، استراليا، حيث أن معامل الارتباط لا يقل عن (٠,٧٣).

كما توصلت دراسة خزامة نبيل البعينى (٢٠١٠) إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى، وذلك من خلال حساب الصدق التلازمى بدلالة محك خارجى، وتبين أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس سبنس مع مقياس قلق الأطفال الظاهر المعدل، اختبر على عينة من (٧٩٢) من الطلاب من محافظة السويداء – سوريا، حيث لم يقل معامل الارتباط عن (٠,٧٥).

كما أسفرت دراسة سبنس وآخرين **(Spence, et al., 2012)** عن أن المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى، وذلك من خلال حساب الصدق التلازمى بدلالة محك خارجى، وتبين أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس سبنس مع مقياس القلق كسمة **(Spielberger, 1973)** ، اختبر على عينة عددها (ن=١٧٠٨) من المراهقين فى أسبانيا، حيث أن معامل الارتباط (٠,٤١).

كما أظهرت دراسة **(Direktor & Sprin, 2017)** أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى، وذلك من خلال حساب الصدق التلازمى بدلالة محك خارجى، وتبين أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس سبنس مع مقياس القلق الاجتماعى **(La Greca, et al., 1988)**، اختبر على عينة عددها (ن= ٤٦١) من المراهقين فى تركيا، حيث أن معامل الارتباط (٠,٥٢٣).

صدق المقياس فى الدراسة الحالية :

فى الدراسة الحالية؛ تَمَّ حساب صدق المفهوم لمقياس سبنس للقلق من خلال حساب الارتباط بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس من خلال العينة المشار إليها.

يوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والمكونات الفرعية لمقياس سبنس للقلق لدى عينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة (ن=٩٠)

القلق	معاملات الارتباط
١ – الوسواس	٠,٦٧٣**
٢ – المخاوف الاجتماعية	٠,٧٤٢**
٣ – الهلع والخوف من الأماكن المزدحمة	٠,٧٠٥**
٤ – خوف الانفصال عن الأم	٠,٨٠٤**
٥ – مخاوف الإصابة الجسدية	٠,٦٦٤**
٦ – القلق العام والقلق الزائد	٠,٧٤٢**

**** دال عند ٠,٠١ .**

(19) Revised Children's Maifest Anxiety Scale (SCMAS).

يتضح من الجدول السابق ارتباط المكونات الستة لمقياس سبنس للقلق بالدرجة الكلية له، مما يُشير إلى تَمتُّع المقياس بِصدق المفهوم.

ثانياً : ثبات المقياس :

أشارت دراسة سبنس **(Spence, 1998)** إلى أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات مقبولة بوَجْهٍ عام، وحسب معاملات الثبات على عينة (ن= ٨٧٥) من المراهقين بطريقتى ألفا كرونباخ (٠,٩٣)، والقسمة النصفية جُتمان (٠,٩٢)، وكان متوسط النتيجة الإجمالية (٣٠,٥٦)، **(S.D= 16.75)**.

كما أظهرت دراسة خزامة نبيل البعينى (٢٠١٠) إلى أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات مقبولة بوَجْهٍ عام، وحسب معاملات الثبات على عينة (ن=٨٧٥) من المراهقين بطريقتى ألفا كرونباخ (٠,٩٢)، والقسمة النصفية جُتمان (٠,٩٠)، ومعامل ثبات القسمة النصفية سبيرمان (٠,٩٢).

كما أسفرت دراسة سبنس وآخرين **(Spence, et al., 2012)** إلى أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات مقبولة بوَجْهٍ عام، وحسب معاملات الثبات على عينة (ن=١٧٠٨) من المراهقين فى أسبانيا بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٥)، والقسمة النصفية جُتمان (٠,٨٩).

فى حين أظهرت دراسة **(Direktor & Sprin, 2017)** أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات مَقبولة بوَجْهٍ عام، وحسب معاملات الثبات على عينة (ن=٤٦١) من الصف الرابع إلى الخامس من مدارس تركيا بطريقتى ألف كرونباخ (٠,٨٣)، والقسمة النصفية بعد تصحيح جُتمان (٠,٨٠).

ثبات المقياس فى الدراسة الحالية:

فى الدراسة الحالية؛ تَمَّ حساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة جُتمان، ونعرضهما على النحو التالى.

جدول (٧) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لمقياس سبنس للقلق

معاملات الثبات / العينة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات القسمة النصفية بعد تصحيح الطول
صعوبات القراءة (ن=٩٠)	٠,٨٥	٠,٨٦

يتضح من نتائج جدول (٧) أن معاملات الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لمقياس سبنس مقبولة بوَجْهٍ عام.

رابعاً : مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (فتحى الزيات ٢٠٠٨) :

تعتمد مقاييس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم القراءة، الكشف عن الطلاب ذوى صعوبات تعلم القراءة بدءًا من الصف الثالث حتى الصف التاسع، والذى يتواتر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، ويتكون هذ المقياس من (٢٠) بنداً، وتتمثل

بدائل الإجابة من (صفر، ١، ٢، ٣، ٤) ويقوم بالإجابة عن هذا المقياس المدرسون، على أساس أنه بإمكان المدرس تحليل السلوك الفردى للطلبة وذلك من خلال التفاعل المتكرر بين الطلاب والمدرس على مدار العام الدراسى. ويشير الزيات إلى أن البحوث والدراسات التى تناولت القيمة التنبؤية بصورة تفوق القيمة التنبؤية لاختبارات الذكاء المقننة.

الكفاءة السيكومترية لمقياس التقدير التتشخيصى لصعوبات القراءة:

أولاً : الصدق :

قام مُعِد المقياس بحساب معاملات صدق المقياس من خلال الصدق العاملى حيث تبين تشبع المقياس بعامل أحادى (٠,٨٨٥)، كما تم حساب الصدق المحكى عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين المقياس والتحصيل فى القراءة حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٥٥–٠,٦٤٢) (فتحى الزيات، ٢٠٠٨).

ثانياً : الثبات :

قام مُعد المقياس بحساب معاملات الثبات بإيجاد معامل ألفا كرونباخ، وقد تراوحت معاملات الارتباط لمقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة ما بين (٠,٩٤١–٠,٩٨٢) (المرجع السابق).

وفى الدراسة الحالية؛ قام الباحثان بحساب الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لهذا المقياس لتتأكد من صلاحية تطبيقة على العينة المشار إليها من قبل التى بلغ قوامها (٩٠ طالباً وطالبة).

جدول (٨) معاملات ثبات ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

معاملات الثبات / العـينة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات القسمة النصفية بعد تصحيح الطول
صعوبات القراءة (ن=٩٠)	٠,٩٠	٠,٨٩

يتضح من نتائج جدول (٨) أن معاملات الثبات بطريقتى ألفا كرونباخ، والقسمة النصفية لمقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة مقبولة بوَجْهٍ عام.

موقف التطبيق وإجراءاته :

تَمَّ التطبيق في بعض مدارس التعليم الأساسي في محافظة القليوبية – مركز بنها، ومركز طوخ، ومن ضمن المدارس "مدرسة ميت كنانة الإعدادية بنات – مركز طوخ، ومدرسة ميت كنانة الريفية الإعدادية بنات، مدرسة أبو قطار الإعدادية المشتركة، ومدرسة الشهيد سعد عطا للتعليم الإعدادية المشتركة والمدرسة الإعدادية بنين بمرصفا – مركز بنها"؛ وكان التطبيق يتم بشكل فردي

على الحالات، واستغرقت جلسة التطبيق ما بين (٤٠ إلى ٦٠ دقيقة)؛ وكانت تبدأ جلسة التطبيق بالترحيب بأفراد العينة وحثهم على التعاون الصادق فى البحث، والإستعداد للرد على أى أسئلة أو تعليقات عند إجاباتهم على مقاييس الدراسة، وبالنسبة لاستمارة البحث كانت تبدأ بالأسئلة الديموجرافية ويليها مقياس التعقل لذوى صعوبات التعلم، ثم مقياس الضغوط الدراسية لذوى صعوبات التعلم، وأخيراً مقياس سبنس للقلق عند الأطفال والمراهقين. وقبل البدء فى تطبيق هذه الاستمارة يتم تطبيق الصورة المختصرة لمقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة وذلك لاستبعاد ذوى الإعاقات العقلية. ومقياس التقدير التشخيصى لصعوبات القراءة.

كما روعي فى جلسة التطبيق الحصول على موافقة أفراد العينة قبل التطبيق عليهم، وذلك بعد الحصول على إذن مُدرس الفصل، وتوفير مناخ هادىء وجلسة مريحة للطالب على القدر المستطاع، حيث كان يتم التطبيق فى حجرة الإخصائى الاجتماعى. كما كان يتم الاهتمام بفهم الطالب لكل بند من بنود المقاييس.

الأساليب الإحصائية :

تم الاعتماد على معامل الارتباط الخطى لبيرسون؛ وذلك لتحديد قوة العلاقة الارتباطية واتجاهتها بين متغيرات الدراسة، وهى الضغوط الدراسية والتعقل والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، وكذلك تضمنت التحليلات الإحصائية تحليل الانحدار الخطى التدريجى المتعدد للكشف عن الإسهام النسبى للتعقل والضغوط الدراسية – كل على حدة – فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. كما تم استخدام اختبار **T-test** للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة.

نتائج الدراسة :

نعرض فيما يلى نتائج الدراسة فى ضوء الفروض التالية :

١ – توجد علاقة ايجابية بين الضغوط الدراسية والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٢ – توجد علاقة سلبية بين التعقل والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٣ – يُسهم التعقل والضغوط الدراسية فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٤ – توجد فروق بين الذكور والإناث فى التعقل والضغوط الدراسية والقلق.

وفيما يلى نعرض لنتائج كل فرض منها بالتفصيل:

<u>أولاً</u> : فيما يتعلق بالفرض الأول حول العلاقة بين الضغوط الدراسية والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، تَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون، كما تَمَّ الكشف عن مكونات الضغوط الدراسية فى ضوء علاقتها بالدرجة الكلية للقلق، وهو ما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩) العلاقة بين القلق والدرجات الفرعية والكلية لمقياس الضغوط الدراسية (ن=٩٠)

القلق / الضغوط الدراسية	معامل ارتباط بيرسون
١- ضغوط المناهج الدراسية	٠,٢٩١*
٢- ضغوط الفصل الدراسى	٠,٣٠٥*
٣- ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية	-٠,٠٥٠
٤- ضغوط الامتحانات	٠,٠١٧
٥- الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية	,٢٨٥*

*** دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .**

جدول (٩) يبين وجود علاقة ايجابية دالة بين القلق وكل من الدرجة الكلية للضغوط الدراسية وضغوط المناهج الدراسية، وضغوط الفصل الدراسى لمقياس الضغوط الدراسية لدى عينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة. من جهة أخرى إذ تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٢٨٥ و٠,٣٠٥ لعينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة، وهى جميعاً معاملات دالة عند معنوية ٠,٠٥ فى حين لم توجد علاقة بين ضغوط الامتحانات وضغوط الإدارة والبيئة المدرسية والقلق.

ثانياً: فيما يتعلق بالفرض الثانى حول العلاقة بين التعقل والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، تَمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون، كما تَمَّ الكشف عن مكونات التعقل فى ضوء علاقتها بالدرجة الكلية للقلق، وهو ما يوضحه جدول (١٠).

جدول(١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين القلق والدرجات الفرعية والكلية للتعقل (ن=٩٠)

القلق / التعقل	معامل ارتباط بيرسون
١- الوعى	-٠,٢١٨*
٢- التقبل	-٠,٣٧٠*
٣- عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر	-٠,١٤٣
٤- عدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار	-٠,٢٢٨*
٥- الدرجة الكلية لمقياس التعقل	-٠,٤١٥*

*** دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .**

يوضح جدول (١٠)، وجود علاقة سلبية دالة بين الدرجات الفرعية والكلية للتعقل وبين أعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة باستثناء بُعد عدم الاستجابة للانفعلات والمشاعر. إذ تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين -٠,٢١٨ و-٠,٤١٥ لعينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة حيث لم تثبت العلاقة بين بُعد عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر وبين أعراض القلق لدى ذوى صعوبات القراءة.

ثالثاً: فيما يتعلق بالفرض الثالث حول إسهام التعقل والضغوط فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. لاختبار هذا الفرض تم حساب الانحدار التدريجى باعتبار التعقل والضغوط الدراسية متغيرات منبئة والقلق متغير تابع ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الإجراء.

جدول (١١) معاملات الانحدار الخطى التدريجى المتعدد باعتبار أن التعقل ومكوناته الفرعية متغيرات منبئة والقلق متغير تابع لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة

المتغير المنبئ	المتغير التابع	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر٢	قيمة ف ودلالتها	معامل الانحدار	قيمة ت ودلالتها	القيمة الثابتة
١- التقبل.	القلق	٠,٣٧	٠,١٣	١٣,٩٠ ٠,٠٠١	-١,٤٦	٣,٧٣** ٠,٠٠١	١١٤,٩٦
٢- التقبل + الدرجة الكلية لمقياس التعقل.		٠,٤١	٠,١٧	١٨,٣٥٦ ٠,٠٠١	٠,٨٠	-٤,٢٨** ٠,٠٠١	١٧٥,٣٢

يوضح جدول (١١) وجود أثر سلبى دال إحصائياً للتقبل لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة على القلق، حيث يُسهم التقبل بنسبة ١٣% فى التنبؤ بالقلق، وعدم وجود إسهام دال إحصائياً لبُعد الوعى، وعدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر، وعدم إصدار الأحكام على المشاعر والأفكار لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. كما يُشير إلى وجود أثر سلبى دال إحصائياً للتقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل على القلق. حيث أن التقبل والدرجة الكلية للتعقل يُسهمان معاً فى التنبؤ بالقلق بنسبة ١٧%، أى أن الدرجة الكلية للتعقل تُسهم بنسبة ٤% فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

جدول (١٢) معاملات الانحدار الخطى التدريجى المتعدد باعتبار أن الضغوط الدراسية ومكوناتها الفرعية متغيرات منبئة والقلق متغير تابع لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة

المتغير المنبئ	المتغير التابع	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر٢	قيمة ف ودلالتها	معامل الانحدار	قيمة ت ودلالتها	القيمة الثابتة
١- ضغوط الفصل الدراسي.	القلق	٠,٣٠	٠,٠٩	٩,٠٥ ٠,٠٠١	١,٠٧	٣,٠١** ٠,٠٠١	-٠,٤١
٢- ضغوط الفصل الدراسي + الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية.		٠,٤٠	٠,١٦	٧,٧٧ ٠,٠٠١	٠,٦٤	٢,٧٩** ٠,٠١	-٢٦,٤٦

يبين جدول (١٢)، وجود دور لضغوط الفصل الدراسى دون غيره من الدرجات الفرعية لمقياس الضغوط الدراسية للمراهقين ذوى صعوبات القراءة على القلق، فزيادة ضغوط الفصل الدراسى حيث تُسهم ضغوط الفصل الدراسى بنسبة ٩% فى التنبؤ بالقلق. كما يبين عدم وجود إسهام لبُعد ضغوط المناهج الدراسية، وضغوط الإدارة والبيئة المدرسية، وضغوط الإمتحانات فى

التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، كما يوضح أيضاً وجود دور لضغوط الفصل الدراسى والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية على القلق، أى أن ضغوط الفصل الدراسى والدرجة الكلية لمقياس الضغوط يُسهمان معاً فى التنبؤ بالقلق بنسبة ١٦%، أى أن الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية تُسهم فى التنبؤ بالقلق بنسبة ٧% لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

رابعاً: فيما يتعلق بالفرض الرابع حول الفروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة فى التعقل والضغوط والقلق، تَمَّ حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وهو ما يوضحة جدول (١٣).

جدول (١٣) يوضح الفروق بين الذكور والإناث فى التعقل والضغوط والقلق

العينــة	الذكور (ن=٤٥)		الإناث (ن=٤٥)		الفروق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			
١– التعقـل							
أ) الوعى	٤٩,٥٨	٦,٨٠	٥١,٤٤	٥,٢٢	١,٨٧–	١,٤٦–	٠,١٥
ب) التقبل	٢٧,٠٤	٥,٢٨	٥,٢٢	٤,٨٤	٤,١٨–*	٣,٩١–	٠,٠٠
ج) عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر	٢٠,٣٦	٢,٦٦	١٩,٩١	٣,٤١	٠,٤٤	٠,٦٩	٠,٤٩
د) عدم اصدار الاحكام على المشاعر والأفكار	٢٩,٠٧	٣,٨٢	٢٩,٢٤	٤,٠٩	٠,١٨–	٠,٢١–	٠,٨٣
هـ) الدرجة الكلية لمقياس التعقل	١٢٦,٠٤	١١,٠٧	١٣١,٨٢	١٠,٨٠	٥,٧٨–*	٢,٥١–	٠,٠١
٢– الضغوط الدراسية							
أ) ضغوط المناهج الدراسية	٣٥,٠٩	٣,١٤	٣٣,٩١	٣,٣٠	١,١٨	١,٧٣	٠,٠٩
ب) ضغوط الفصل الدراسى	٦٨,٧٨	٦,٣٨	٦٧,٤٠	٦,٠١	١,٣٨	١,٠٥	٠,٢٩
ج) ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية	٣٢,٢٠	٢,٦٠	٣١,٨٤	٢,٩٧	٠,٣٦	٠,٦٠	٠,٥٥
د) ضغوط الامتحانات	١٩,٣٨	٢,٣٤	١٩,٤٩	٢,٤٧	٠,١١–	٠,٢٢–	٠,٨٣
هـ) الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية	١٥٥,٤٤	٩,٤٢	١٥٢,٦٤	٩,٧٦	٢,٨٠	١,٣٨	٠,١٧
٣– القلـق	٧٣,٢٩	٢٠,٨٢	٧١,٠٩	٢٢,٦٧	٢,٢٠	٠,٤٨	٠,٦٣

يتضح من نتائج جدول (١٣)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل فى اتجاه الإناث، حيث ينخفض متوسط الذكور عن الإناث بفارق ٤,١٨ و ٥,٧٨ فى كُلٍ من التقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل بالترتيب. كما وجد أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية فى مقياس الضغوط الدراسية ومكوناته، والقلق.

مناقشة النتائج :

نعرض فيما يلى مناقشة النتائج فى ضوء فروض الدراسة على النحو التالى:

أولاً: فيما يتعلق بالفرض الأول حول وجود علاقة ايجابية بين القلق والضغوط الدراسية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين القلق من جهة وبين كلً من ضغوط المناهج الدراسية، وضغوط الفصل الدراسى لمقياس الضغوط الدراسية لدى عينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة، كما تبين عدم وجود علاقة بين ضغوط الامتحانات، وضغوط الإدارة والبيئة المدرسية والقلق، بما يُشير إلى تحقق الفرض بدرجة كبيرة.

وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع بعض الدراسات التى توصلت إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مستويات عالية من الضغوط والقلق والاكتئاب مقارنة مع العاديين (**Halevi, et al., 2021; Haft, et al., 2019; Danopoulou, 2020; Sorrenti, et al., 2019**). كما أشارت دراسة حسين الصمادى ومهند الشبول (٢٠١٥) إلى وجود فرق كبيرة فى القلق والضغوط الأسرية لدى أفراد العينة. ودرجة متوسطة فى قلق الوحده والقلق الاجتماعى، ورفض المدرسة. بالإضافة إلى دراسة **Panicker & Chelliah (2016)** التى أشارت إلى أن الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم يُعانون من ضغوط شديدة، وقلق شديد، واكتئاب شديد، ولديهم انخفاض فى المقاومة النفسية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة، وفقاً للأطر النظرية المفسرة للضغوط؛ إذ يَتضح وفقاً لهانز سيلى **H. Sely** من خلال مرحلة الانذار بالخطر والتى تُعد استجابة أوليه للموقف الضاغط، وفيها يعبئ الفرد كل طاقاته، ويصبح مستعداً لمواجهة التهديد أو الخطر، ويصاحب هذه المرحلة بعض التغيرات الفسيولوجية والنفسية، والتي تتمثل فسيولوجياً في زيادة افرازات الهرمونات التي تؤدى إلى زيادة الحركة ونشاط الجسم العام، ونشاط الجهاز العصبي السمبثاوى، وزيادة افراز الأدرينالين، وسرعة ضربات القلب وتتمثل نفسياً في ظهور استجابات انفعالية حادة مثل: الغضب، والخوف، والتوتر (بشرى إسماعيل، ٢٠٠٤، ٤٤). وهذا يؤكد نتيجة البحث الحالى فى وجود العلاقة الإيجابية بين الضغوط والقلق.

ووفقاً لبعض الدراسات التى تهتم بالضغوط فهى جانب مُهم يعتمد على كيفية تعامل الشخص مع الحدث أو الظروف المحيطة به، فإذا كانت إدراكات الشخص للأحداث إيجابية تؤدى إلى الاتجاه الإيجابي، وإذا كانت إدراكاته سلبية تؤدى إلى الكرب النفسي **(Vijay, 2010)**.

كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر عرضة للمعاناة من اضطرابات القلق والتي ربما ترتبط بالتكوين الجيني، والجهاز العصبي البيولوجي لهؤلاء الأطفال، النمو الانفعالي أو الاجتماعي المضطرب، أو المحددات البيئية. فالبحوث الإمبريقية تُشير إلى معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من القلق مقارنة بأقرانهم من العاديين وتتراوح أعراض القلق لدى ذوي صعوبات التعلم من الشعور بعدم الراحة والهدوء إلى نوبات الهلع، كما أن بعضهم لديه عادات عصبية أو أعراض جسدية، وبعضهم الآخر قد يتوهم المرض والأذى الجسدي وهذه الأعراض تميل إلى أن تتضاعف عبر الوقت وقد تسبب حدوث اضطراب القلق العام **(Greenhill, 2000)**.

وعلى الجانب الآخر، فيما يتعلق بالمكونات الفرعية للضغوط الدراسية وعلاقتها بالقلق، فقد ارتبطت (ضغوط المناهج الدراسية وضغوط الفصل الدراسى) بأعراض القلق، باستثناء بُعْدى: (ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية، وضغوط الامتحانات) لم يظهر لها تأثير على القلق.

حيث أشار سميث **(Smith, 1985)** إلى أن مشكلات التعلم لا تنشأ فقط بسبب سمات المتعلم الصغير، ولكن أيضاَ بسبب خصال الموقف في الفصل الدراسي، وكلما ازدادت درجة التفاعل والاتصال بين خصال كلا الجانبين زاد احتمال نجاح المدرسة في تحسين الأداء وتطوره وبالعكس إزدياد التباعد بين كل من خصال الطفل والبرنامج يزيد احتمال حدوث التحصيل الدراسي الضعيف (عباس فاضل، ٢٠١٥، ٤٢٢).

وبناءً على ما سبق، يمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لبعض الإعتبارات حيث أن مقياس الضغوط الدراسية ومكوناتة الفرعية يختلف عن المقاييس المستخدمة فى الدراسات السابقة وبالتالى يصبح هناك اختلاف فى النتائج. ولكن بشكل عام ترتبط الضغوط ارتباطاً ايجابياً مع القلق لدى ذوى صعوبات التعلم.

ثانياً : فيما يتعلق بالفرض الثانى حول العلاقة بين التعقل، وأعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين القلق والتعقل بمكوناته باستثناء بُعد عدم الاستجابة للانفعلات والمشاعر. إذ تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين –٠,٢١٨ و –٠,٤١٥ لعينة المراهقين ذوى صعوبات القراءة حيث لم تثبت العلاقة بين بُعد عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر وبين أعراض القلق لدى ذوى صعوبات القراءة، مما يُشير إلى تحقق الفرض بدرجة كبيرة.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع ما أشار إليه العديد من الباحثين إلى مدى فاعلية تدخلات التعقل فى خفض أعراض القلق لدى الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم (**Thornton, et al., 2017; beauchemin, et al., 2008; Haydickly, et al., 2012**).

ومن ثَمَّ أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن ممارسات التعقل تُحسن الوعى باللحظة الحالية وتُقلل من فرط الحركة ونقص الانتباه وتقلل من الضغوط لدى ذوى صعوبات التعلم **(Gabriely, et al., 2020)**. كما أشارت نتيجة دراسة **(Hurtubise, et al., 2018)** إلى مدى فاعلية تدخلات التعقل على أعراض القلق والاكتئاب وضعف الانتباه والمشكلات السلوكية، وتشير النتائج إلى أن تدخلات التعقل فى المدارس تقلل من المشكلات السلوكية والنفسية لدى الطلاب ذوى صعوبات تعلم المرحلة الإبتدائية.

كما تتفق دراسة ميليجان وآخرين **(Milligan, et al., 2013)** مع نتائج الدراسة الحالية، والتى تُشير إلى وجود علاقة سلبية بين التعقل والقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم، كما تُشير إلى مدى فاعلية تدخلات التعقل فى تحسين السلوك الظاهر، وانخفاض القلق لدى ذوى صعوبات التعلم.

فى حين أشارت دراسة بيشارا **Bishara (2021)** إلى أن الطلاب الذين يُعانون من صعوبات التعلم كان لديهم ضعف فى الحالة الفسية والتعقل والعبء المعرفى مقارنة بالعاديين؛ كما يُوصى بتصميم برامج تدريبية تُركز على الأساليب الفعالة فى زيادة الحالة النفسية والتعقل وتَحْسِين الانتباه بحيث يُمكن تقليل العبء المعرفى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

ومن ناحية أخرى فالتعقل فرع من فروع التربية وكان فعال للأطفال والمراهقين لتعزيز الانتباه والوظائف التنفيذية والتعلم وحسن الحال النفسي بشكل عام، ووجدت العديد من الدراسات فاعلية التعقل في عمر (١٢ سنة) ومنها الدراسة التي قامت بها ماريا نابولى **(Napoli, 2005)** على المراحل الأولى والثانية والثالثة لبرنامج موحد للتعقل أظهرت زيادة في الانتباه والمهارات الاجتماعية وانخفاضاً في القلق **(Napoli, 2005: 21)**.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بالإشارة إلى الدراسات التى أثبتت مدى فاعليتها فى خفض أعراض القلق. فتشير الدراسات إلى أن واحد إلى خمسة من الأطفال والمراهقين لديهم مشاكل نفسية مثل القلق، والاكتئاب خلال سنوات الدراسة. وأصبحت برامج التعقل من برامج التدخل الشائعة في المدارس والتي تدعم الصحة النفسية وحسن الحال النفسي للطلاب **(Carsley, et al., 2018)**. كما توصلت نتائج الدراسات الكمية إلى أن تدخلات التعقل فعالة فى مساعدة الطلاب على إدارة الضغوط المدرسية والقلق والاكتئاب، تحسناً فى المهارت الأكاديمية، وفى جودة الحياة وحسن الحال النفسى والتعاطف، وتحسن فى التنظيم الإنفعالى **(Kinsella, et al., 2020)**.

وعلى الجانب الآخر، اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة **(Benney, Cavender et al., 2021)** التى توصلت إلى عدم فعالية تدخلات التعقل على الكفاءة الذاتية والضغوط المدرسية لدى ذوى صعوبات القراءة، ولكن أشارت تقارير المعلمين والوالدين أن تدخلات التعقل كانت فعالة ومجدية، ويوصى بأنه يُمكن اتباع تدخلات التعقل لاحقاً وبشكل أطول لملاحظة التأثير.

وعلى الجانب الآخر فيما يتعلق بمكونات التعقل المَعْنِيَّة بها الدراسة الحالية؛ فقد ارتبطت مكونات التعقل المتمثلة فى (الوعى، التقبل، عدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار)، سالباً مع متغير القلق. باستثناء بُعد عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر لم تثبت العلاقة بينه وبين أعراض القلق لدى ذوى صعوبات التعلم.وفيما يلى توضيح لكلٍّ من هذه المكونات على حِدَةٍ فى علاقتها بالقلق.

يمكن القول أن الانتباه والوعى مكونات أساسية للتعقل، ويُشير إسبيل وماهار **(Isbel & Mahar, 2015)** إلى أن الانتباه محور أساسي في التعقل، وأن التدريب على الانتباه في ممارسة التعقل يؤدى إلى تعزيز التركيز، والتنظيم المقصود للانتباه للخبرة في اللحظة الحاضرة.

وأسفرت نتائج بعض الدراسات، إلى ارتباط التعقل ارتباطاً وثيقاً بالتقبل وهو يعنى تركيز الانتباه على الخبرات التى تحدث فى الوقت الحاضر، وتقبلها كما تحدث فى الواقع وعدم اصدار أية احكام عليها، وتشمل الأفكار والمشاعر التى يتم تقبلها على أنها ظواهر عقلية مؤقتة دون الحاجة لتحليلها **(Groves, 2016)**.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن للتعقل ومكوناته الفرعية دوراً فعالاً فى خفض أعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات التعلم باستثناء بعد واحد وهو عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر.

ثالثاً: <u>فيما يتعلق بالفرض الثالث</u> حول إسهام التعقل والضغوط فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة:

فيما يتعلق بنتائج؛ إسهام التعقل ومكوناته الفرعية (الوعى، التقبل، عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر، عدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار) فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. أشارت النتائج إلى وجود أثر سلبى دال إحصائياً للتقبل من الدرجات الفرعية لمقياس التعقل للمراهقين ذوى صعوبات القراءة على القلق بنسبة إسهام ١٣%. وعدم وجود إسهام دال إحصائياً لبُعد الوعى وعدم الاستجابة للمشاعر والانفعالات، وعدم اصدار الأحكام على المشاعر والأفكار، كما يُشير إلى وجود أثر سلبى دال إحصائياً للتقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل على القلق. حيث أ التقبل والدرجة الكلية للتعقل يُسهمان فى التنبؤ بالقلق بنسبة ١٧% لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، أى أن الدرجة الكلية للتعقل تُسهم بنسبة ٤% فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع ما أشار إليه العديد من الباحثين أن التعقل يؤثر بشكل كبير على خفض أعراض القلق وأنه كلما زاد التعقل انخفض مستوى القلق الذى يُعانى منه الطلاب ذوى صعوبات التعلم. وانتهى الباحثون إلى أن برامج التعقل يُمكن استخدامها لعلاج ذوي صعوبات التعلم والمشكلات المصاحبة (**Thornton, et al., 2017; Milligan, et al., 2013; Haydickly, et al., 2012; Beauchemin, et al., 2008**). كما تُشير دراسة **(Hurtubise, et al., 2018)** إلى مدى فاعلية تدخلات التعقل على أعراض القلق والاكتئاب وضعف الانتباه والمشكلات السلوكية.

كذلك توصلت نتائج الدراسات الكمية إلى أن تدخلات التعقل فعالة فى مساعدة الطلاب على إدارة الضغوط المدرسية والقلق والاكتئاب، وتحسناً فى المهارت الأكاديمية، وفى جودة الحياة وحسن الحال النفسى والتعاطف، وتحسن فى التنظيم الإنفعالى **(Kinsella, et al., 2020)**.

فيرتبط التعقل ارتباطاً وثيقاً بالتقبل وهو يعنى تركيز الانتباه على الخبرات التى تحدث فى الوقت الحاضر، وتقبلها كما تحدث فى الواقع وعدم اصدار أية احكام عليها، وتشمل الافكار والمشاعر التى يتم تقبلها على أنها ظواهر عقلية مؤقتة دون الحاجة لتحليلها **(Groves, 2016)**.

فالتعقل يجعل الفرد متقبلاً لوضعة الراهن حتى ولو كان يتعرض للضغط الانفعالى أو الألم النفسى فهو قادر على مواجهة الموقف بدلاً من تجنبه، فالتقبل يُساعد الفرد على حماية نفسه من القلق المفرط تجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات (فتحى الضبع، وأحمد طلب، ٢٠١٣: ٣٤). فالتعقل العامل الأساسى للوعى السليم الذى يقوم على التركيز للخلاص من متاعب الحياة وتقبلها كما هى دون إصدار حكم عليها **(Mace, 2008)** .

كما يُعد التعقل من المفاهيم الحديثة نسبياً فى علم النفس الايجابى، وزاد الاهتمام به فى العملية التعليمية بالمدارس؛ لتحسين الأداء للطلاب والاستبصار، ويساعدهم على إدراك الأنشطة والمهام المبذولة والإنهماك فيها. وذَكَرَ كلً مِنْ **(Perkins & Richhart, 2000)** بأن التعقل يعمل على زيادة الإرادة من خلال تعزيز الوعى بملاحظة الذات، الذى يُدعم تقليل الالتزام الحرفى بالأفكار والمعتقدات وقد تم استخدام العلاج المعرفى القائم على التعقل فى علاج كثير من حالات الاكتئاب واضطراب القلق والفصام والضغوط النفسية. ويرتبط التعقل بعدم التسرع فى اصدار الأحكام على النفس والغير والمواقف قبل وقوعها، وتوكيد الذات، الثقة وقبول الأشياء كما هى.

ووفقاً لما أشارت إليه نتائج دراسة نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١)، إلى مدى فاعلية تدخلات التعقل فى تحسين التنظيم الانفعالى. فالتعقل انتشر فى مجالات علم النفس والرعاية الصحية وعلم الأعصاب والتعليم لما له من دور فى تحسين الصحة النفسية؛ حيث أنها تحد من التوتر والقلق والاكتئاب وتعزز الجهاز المناعى والصحة الجسمية والدافع لتغيير نمط الحياة ودعم التواصل. كما أن التعقل وعى بالخبرة الأنية وبزيادة الوعى بمثيرات البيئة المحيطة والمشاعر مما يسمح للأفكار أن تنشأ دون تقييم لها. كما تُشير الدراسات إلى أن واحد إلى خمسة من الأطفال والمراهقين لديهم مشاكل نفسية مثل القلق، والاكتئاب خلال سنوات الدراسة. وأصبحت برامج التعقل من برامج التدخل الشائعة في المدارس والتي تدعم الصحة النفسية وحسن الحال النفسي للطلاب **(Carsley, et al., 2018)**.

وقد اكتشف الباحثون والمتخصصون في الصحة النفسية، فى العقد الماضى أن كُلاً من الممارسات القديمة والحديثة للتعقل واعدة بشكل كبير لتحسن حقيقي لكل أنواع المعاناة النفسية، مثل القلق اليومي، وعدم الرضا والعادات العصبية والقلق العام والاكتئاب وتعاطى المواد النفسية (رونالد سايجل، ٢٠١٩: ٢٣).

فيما **يتعلق بنتائج، إسهام الضغوط الدراسية ومكوناتها الفرعية** (ضغوط الفصل الدراسى، ضغوط المناهج الدراسية، ضغوط الإدارة والبيئة المدرسية، وضغوط الامتحانات) فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. تبين من النتائج وجود دور لضغوط الفصل الدراسى دون غيره من الدرجات الفرعية لمقياس الضغوط الدراسية للمراهقين ذوى صعوبات القراءة فى التنبؤ بالقلق بنسبة إسهام ٩%. وعدم وجود إسهام لبُعد ضغوط المناهج الدراسية، ضغوط الإدارة والبيئة

المدرسية، وضغوط الإمتحانات فى التنبؤ بالقلق. كما يُوضح أيضاً وجود أثر طردى دال إحصائياً لضغوط الفصل الدراسى والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية على القلق،ويُسهمان معاً فى التنبؤ بالقلق بنسبة ١٦%، أى أن الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الدراسية تُسهم فى التنبؤ بالقلق بنسبة ٧% لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتائج الدراسات السابقة؛ والتى تُشير إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مستويات عالية من الضغوط والقلق والاكتئاب مقارنة بالطلاب العاديين **(Halevi, et al., 2021; Panicker & Chelliah, 2016)**.

وفى دراسة أجراها ليفي وآخرون **(Lufi, et al., 2004)** وجد أن العديد من الطلاب يُعانون من القلق وتدعم البحوث المعاصرة التأثيرات السلبية للقلق والضغوط على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب في كل المراحل العمرية وسلوكياتهم داخل الفصول الدراسية.

كما تتفق مع نتائج دراسة أخرى انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد القلق والضغوط الأكاديمية، والتنبؤ بالقلق من خلال كل من فاعلية الذات الأكاديمية والضغوط الأكاديمية (أحمد عمرو عبدالله، ٢٠١٥، ص١٨٧).

وتُعد الضغوط نوعاً من الاستثارة النفسية تحدث عندما تتجاور المتطلبات الخارجية قدرات الفرد على التوافق؛ فالأطفال والراشدون على حد سواء يُواجهون حالات من القلق تستثار من المواقف التي يعيشونها، وترتبط الضغوط بالصحة ومتطلبات التعليم، وبيئة العمل، والعلاقات الاجتماعية، وكل ذلك يترك أثره على الحالة الجسدية والانفعالية للأفراد. وأوضحت دراسة استطلاعية عام ٢٠٠٨ للجمعية الأمريكية لعلم النفس أن ٤٧% من الأمريكيين أقروا بوجود ضغوط نفسية في حياتهم. وأشارت النتائج إلى أن الضغوط الأكاديمية ترتبط عكسياً بالأداء الأكاديمي للطلاب **(Brausch, 2011:29)**.

وأسفرت العديد من الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم عن وجود فروق في أعراض القلق لديهم، وإلى ارتفاع مستوى الضغوط وأعراض القلق. وعلاوة على ذلك وجد فيشر وآخرون **(Fisher, et al., 1996)** ارتفاعاً في أعراض القلق (كسمة – حالة) بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث أن استمرار القلق يؤثر على التحصيل الدراسي وربما يُسهم في النتائج السلبية التعليمية مثل عدم استكمال المرحلة الثانوية وعدم دخول الجامعة **(Mammarella, et al., 2016)**.

وبناءً على ما سبق، يتضح – بشكل عام – أن التعقل ومكوناته الفرعية باستثناء عدم الاستجابة للانفعالات والمشاعر كانت مرتبطة ارتباطاً سالباً بأعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. وكان للوعى والتقبل دور فى التنبؤ بالقلق، حيث يُسهم التقبل بنسبة ١٣%، ووجدت فروق بين الإناث والذكور فى التقبل فى اتجاه الإناث، وأسهمت الدرجة الكلية للتعقل فى

التنبؤ بالقلق بنسبة ١٧%. ومِن ثَمَّ يمكن القول بأن التعقل يؤدى دوراً مؤثراً فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة، ومدى فاعلية فى خفض أعراض القلق وذلك من خلال الدراسات ذات الصلة. بالإضافة إلى ذلك تُسهم الضغوط الدراسية فى التنبؤ بالقلق بنسبة ٨%، وبالنسبة للمكونات الفرعية لمقياس الضغوط الدراسية فلم يظهر تأثير إلا فى ضغوط الفصل الدراسى والذى يَسهم بنسبة ٩% فى التنبؤ بالقلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع نتائج الدراسات السابقة فى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى القلق والضغوط الدراسية، يرجع زيادة أعراض القلق والضغوط لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة إلى الصعوبات التى يواجهها سواء أكاديمياً أو فسيولوجياً وانفعالياً نتيجة المرحلة التى يَمرون بها وتكون مليئة بالصراعات والتحديات.

رابعاً: فيما يتعلق بالفرض الرابع حول الفروق بين الذكور والإناث، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى التقبل والدرجة الكلية لمقياس التعقل فى اتجاه الإناث، وهذا يعنى أن الإناث أكثر قدرة على التقبل من الذكور، وبشكل عام تكون الإناث لديها تعقل أعلى من الذكور. فى حين تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى الضغوط الدراسية ومكوناتها، والقلق مما يُشير إلى تحقق الفرض جزئياً.

وجاءت هذه النتيجة حول الفروق فى التعقل بين الذكور والإناث متسقة مع نتائج الدراسات السابقة ولكن على عينة الطلاب العاديين؛ والتى تبين وجود فروق بين الذكور والإناث فى التعقل وحسن الحال النفسى فى اتجاه الإناث **(Rojian, et al., 2017; Kang, et al., 2018; Ariyani, et al., 2019; Rojiani, et al., 2017; Kang, et al., 2018; Ariyani, et al., 2019)**.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هبة جابر عبدالحميد (٢٠١٨) التى أشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً فى التعقل بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة. كما اختلفت مع نتائج دراسة نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من ذوى صعوبات التعلم فى التعقل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء قدرة الإناث على الفهم والتقبل ووصف المشاعر عن الذكور حيث أن الذكور يكونوا أكثر قدرة على إدراك المشاكل والصعوبات التى يمرون بها فى حياتهم. أظهرت نتائج الدراسات أن صعوبات التعلم أكثر شيوعاً فى الذكور أكثر من الإناث، فحوالى ثلثى الطلاب الذين يُعانون من صعوبات التعلم فى المدارس من الذكور **(Abdullah, 2018)**.

كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث فى بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالى الأكاديمى، ويمكن التنبؤ بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى من خلال التعقل (هبة جابر عبدالحميد، ٢٠١٨). وتشير الدراسات إلى أن صعوبات القراء أكثر شيوعاً لدى التلاميذ الذكور أكثر من الإناث **(Cortiella & Horowitz, 2014)**

كما تؤثر مستوى الصعوبة التى يُعانى منها الطلاب والمرحلة العمرية التى يَمرون بها، فتتسم مرحلة المراهقة بأنها فترة اضطراب وعدم تكيف نفسى واجتماعى وأكاديمى. حيث يختلف المراهقون ذوو صعوبات التعلم فى التركيز والانتباه والتقبل والتعبير الانفعالى السريع، الانفعالات السيئة، وعدم قبول المشاعر السلبية وعدم فهم انفعالاتهم وادراكها وصعوبة السيطرة على انفعالاتهم. كما يختلف المراهقون فى قدرتهم على مواجهة هذه التحديات وهذا ما تُشير إليه دراسة آريان (**Ariyani, et al., 2019**) أيضاً حيث وجدت فروق بين المراهقين الذكور والمراهقين الإناث فى التقبل والفهم والتعقل والتعاطف الذاتى فى اتجاه الإناث وذلك بعد تدخلات التعقل.

فالتعقل يجعل الفرد متقبلاً لوضعة الراهن حتى ولو كان يَتَعرض للضغط الانفعالى أو الألم النفسى فهو قادر على مواجهة الموقف بدلاً من تجنبه، هذا التقبل يُساعد الفرد على حماية نفسه من القلق المفرط تجاه الحالات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات (فتحى الضبع وأحمد طلب، ٢٠١٣: ٣٤). فالتعقل العامل الاساسى للوعى السليم الذى يقوم على التركيز للخلاص من متاعب الحياة وتقبلها كما هى دون إصدار حكم عليها **(Mace, 2008)**.

حيث يُعد التعقل من المفاهيم الحديثة نسبياً فى علم النفس الايجابى، وزاد الاهتمام به فى العملية التعليمية بالمدارس؛ لتحسين الأداء للطلاب والاستبصار، وتساعدهم على ادراك الأنشطة والمهام المبذولة والإنهماك فيها. وذكر كل من **Perkins & Richhart (2000: 28-29)** بأن التعقل يعمل على زيادة الإرادة من خلال تعزيز الوعى بملاحظة الذات الذى يُدعم تقليل الالتزام الحرفى بالأفكار والمعتقدات وقد تَمَّ استخدام العلاج المعرفى القائم على التعقل فى علاج كثير من حالات الاكتئاب واضطراب القلق والفصام والضغوط النفسية. ويرتبط التعقل بعدم التسرع فى اصدار الأحكام على النفس والغير والمواقف قبل وقوعها، وتوكيد الذات، الثقة وقبول الأشياء كما هى.

أما النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى كل من الضغوط الدراسية ومكوناتها الفرعية على القلق، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "ناهد الأمين" (٢٠١٧) والتى تُشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم فى القلق. ودراسة "حسين الصمادى ومهند الشبول (٢٠١٥). كما اتفقت دراسة "اليسى ورابو" **Alesi & Rappo (2014)** ، ودراسة "هيفاء محمد" (٢٠٠٧) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم فى أنماط القلق.

كما تتفق دراسة عبد الله بن عبدالسلام وحسين نواتى (٢٠١٦) مع نتائج الدراسة الحالية، والتى تشير لوجود علاقة دالة موجبة بين القلق وصعوبات القراءة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القلق للذكور والإناث.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية، مع بعض الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم، حيث تُشير إلى وجود فروق فى القلق والاكتئاب بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم فى اتجاه

الإناث (**Martinez, et al., 2004** ؛ جنان القبطان، ٢٠١١)، وترجع هذه الفروق إلى طبيعة الإناث وقدرتهن على التعبير عن مشاعرهن عند الشعور والإحساس بمشاعر انفعالية غاضبة وطارئة بشكل مباشر، والذى يكون بالبكاء عادة ويقابل ذلك عدم قدرة الذكور عن التعبير بمشاعرهم. ووجود فروق في أعراض القلق لديهم، وإلى ارتفاع مستوى الضغوط وأعراض القلق. وعلاوة على ذلك وجد "فيشر وآلين وكوز **(Fisher, et al., 1996)** ارتفاعاً في أعراض القلق (كسمة – حالة) بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث أن استمرار القلق يؤثر على التحصيل الدراسي وربما يُسهم في النتائج السلبية التعليمية مثل عدم استكمال المرحلة الثانوية وعدم دخول الجامعة **(Mammarella, et al., 2016)**.

كما أظهرت دراسة كيسلر وآخرون **(Kessler, et al., 1994)** إلى أن نسبة انتشار اضطراب القلق بين الإناث والذكور هى ٣: ٢ فى اتجاه الإناث. فيواجهه الطلاب ذوى صعوبات التعلم مشكلات نفسية كالاكتئاب والقلق والانسحاب والرهاب وعدم الراحة الجسدية، وانخفاض تقدير الذات واضطرابات النوم والاكل والسلوك **(Sofologi, et al., 2022)**. ويختلف الطلاب ذوى صعوبات التعلم المحددة فى احتياجاتهم ووظائفهم. وقد يواجهون صعوبات مثل قصور فى الإنجاز، مشاكل نفسية وسلوكية واجتماعية كالقلق والاكتئاب، وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات نفسية أكثر مقارنة بأقرانهم العاديين ويمكن أن يؤدى الأداء الأكاديمى المنخفض إلى تفاقم هذه المشكلات النفسية **(Danopoulou, 2020; Sorrenti, et al., 2019)**.

كما يرى كير كجارد **Kearkigard** أن القلق جزء من الوجود، والقلق ليس خوفاً من شيء موضوعي بل يعبر عن شعور غامض وخوف عام من مهددات الوجود، ويرى أن درجة القلق يمكن أن تدرج من الدرجات المقبولة إلى الشديدة المعوقة للنمو، وقد يبذل الفرد مجهوداً كبيراً لتجاهلها أو كبتها لتحقيق الاستقرار، إلا أن هذا لا يحقق له الاستقرار الفعلي، والذى لا يتحقق إلا بتقبل المهددات المثيرة للقلق كجزء من الوجود، وهذا يساعد على قبولنا لحياتنا واستغلالها بفاعلية (من خلال: هدير عز الدين صالح، ٢٠١٤: ٦٩). فأشارت الدراسات أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق وأعراض القلق، والضغوط الأكاديمية مقارنة بالطلاب ذوى اضطرابات النمو **(Haft, et al., 2019)** .

توصيات الدراسة :

من أهم التوصيات التى أوحت بها نتائج الدراسة الحالية ما يلى:

١ – تصميم برامج إرشادية لتنمية التعقل لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٢ – اتخاذ الإجراءات التى تعمل على تلافى مصادر الضغوط التى يتعرض لها الطلاب ذوى صعوبات القراءة فى المدرسة.

٣ – تصميم برامج علاجية لخفض الضغوط الدراسية لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٤ – تصميم برامج علاجية لتقليل أعراض القلق لدى المراهقين ذوى صعوبات القراءة.

٥ – تصميم برامج إرشادية لتنميةالتعقل لدى التلاميذ فى المدارس الإبتدائية، والذى بدورة يقوم بتعديل العلاقة بين الضغوط الدراسية والقلق لدى ذوى صعوبات القراءة.

الدراسات المقترحة :

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن للباحثان أن يقترحا البحوث التالية:

١ – دراسة فاعلية برامج التعقل فى خفض الضغوط الدراسية لدى ذوى صعوبات التعلم بشكل عام.

٢ – دراسة فاعلية برامج التعقل فى علاج القلق والاكتئاب لدى ذوى صعوبات التعلم.

٣ – دراسة الفروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم فى التعقل.

٤ – إجراء دراسة حول فاعلية برنامج لتنمية التعقل لدى ذوى صعوبات التعلم.

٥ – دراسة فاعلية البرامج القائمة على التعقل فى خفض الضغوط وأعراض القلق والاكتئاب لدى معلمى ذوى صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أحلام مهدى عبدالله (٢٠١٢). الكفاية الذاتية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية والوظائف المعرفية لدى طلبة الجامعة، ***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية التربية ابن الرشد، جامعة بغداد.

أحمد عكاشة (١٩٩٢). الطب النفسي المعاصر. القاهرة – مصر: ***مكتبة الأنجلو المصرية***.

أحمد عكاشة، طارق عكاشة (٢٠١٨). **الطب النفسى المعاصر**، القاهره: ***مكتبة الانجلو المصرية***.

أحمد سمير قطب جمعة، سلوى محمد عبدالباقى، والسيد عبدالحميد سليمان السيد (٢٠١٦). الفروق فى القلق والاندفاع/ التروى بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديي فى المرحلة الابتدائية. ***دراسات تربوية واجتماعية*** – كلية التربية – جامعة حلوان. ٢٢(١)، ٦٦٧-٦٩٤ .

أحمد عمرو عبدالله (٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة. ***مجلة دراسات نفسية***، ٢٥(٢)، ١٨٧-٢١١.

أحمد محمد عبدالخالق (٢٠٠٠). الدراسات التطورية للقلق، ***دار المعرفة الجامعية***، الأسكندرية- مصر.

أمثال هادى الحويلة (٢٠١٠). **القلق والاسترخاء العضلى : المفاهيم والنظريات والعلاج**. القاهرة: ***إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع***.

بن ويس فتيحة (٢٠١٧). **الضغوط المدرسية لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوى المقبلين على امتحان البكالوريا**. ماجستير، جامعة د. الطاهر مولاى – سعيدة – ***كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية***.

جدو عبدالحفيظ (٢٠١٤). إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.**رسالة** ماجستير (رسالة غير منشورة)، ***كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية***، جامعة سطيف.

جنان عبداللطيف القبطان (٢٠١١). بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسى بمحافظة مسقط، (رسالة ماجستير)، ***كلية الآداب والعلوم، قسم التربية والدراسات الإنسانية***، جامعة عمان.

حسين عبدالله الصمادى، مهند خالد الشبول (٢٠١٥). تقييم مستويات القلق لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية، ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٤(٢٣)، ١٣٥-١٥٤.

حسين فالح حسين (٢٠١٣). علم النفس المرضى والعلاج النفسى، عمان: ***مركز ديبونو لتعليم التفكير***، ط١.

خزامة نبيل البعينى (٢٠١٠). مقياس سبنس لأعراض القلق لدى الأطفال تعيير المقياس على عينات من الأطفال وأمهاتهم فى محافظة السويداء. ***رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة دمشق.***

دانيل هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس (٢٠٠٧). صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجى. ترجمة: عادل عبد الله محمد، عمان: ***دار الفكر ناشرون وموزعون.***

رانيا الصاوى عبدالقوى، والسيد مصطفى الاقرع (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين. ***مجلة العلوم التربوية***، ١٥(٤).

رونالد سايجل (٢٠١٩). **التعقل: ممارسات عملية لحل مشكلات الحياة اليومية**. ترجمة: شعبان جاب الله رضوان، المركز القومى للترجمة.

زينب عبدالعليم بدوى (٢٠٠٢). مقياس الضغوط الاكاديمية على الدارسين، ***مجلة كلية التربية،*** جامعة عين شمس، ٣٤(٣).

زينب محمود شقير (٢٠٠٢). مقياس مواقف الحياة الضاغطة فى البيئة العربية (مصرية – سعودية) – كراسة التعليمات، القاهرة: ***مكتبة النهضة الحديثة، ط١*** .

سعد أنور بطرس السندى (٢٠١٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدلة، ***رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.***

شروق حسن على محمد فرج (٢٠١٣). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة والأعراض السيكوسوماتية لدى العاملين بمجال الصناعة ***(رسالة ماجستير). جامعة حلوان.***

شرين عبدالقادر محمود السيد (٢٠١٣). اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والتعلق العاطفى. ***مركز البحوث والدراسات النفسية – جامعة القاهره*** – كلية الآداب، الحولية التاسعة، الرسالة الثامنة.

شعبان جاب الله رضوان (١٩٩٢). العلاقة بين أحداث الحياة ومظاهر الاكتئاب. رسالة دكتوراة ***(غير منشورة)، كلية الآداب. جامعة القاهرة.***

طه عبدالعظيم حسن (٢٠٠٦). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية.** (ط١) عمان : دار الفكر.

عباس فاضل عبد الواحد (٢٠١٥). صعوبات التعلم (دراسة نظرية)، ***مجلة دراسات في التاريخ والآثار***، (٥٠)، ٤٠٧ – ٤٣٥.

عبدالله بن عبدالسلام وحسين نواتى (٢٠١٦). علاقة القلق بصعوبات القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائى بمنطقة تامغست (دراسة ميدانية). ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*** (٢٤)،٩١-١٠٠.

عواطف محمود الشديفات (٢٠١٧). دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة بإستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم **(R2-LDES)**، ***قسم التربية الخاصة – جامعة أم القرى*** – السعودية.

فتحي مصطفى الزيات. (٢٠٠٨). مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلُّم الأكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد النوبى محمد على (٢٠١١). صعوبات التعلم، الأردن: ***دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.***

مفتاح محمد عبدالعزيز (٢٠١٠). علم نفس الصحة: نماذج – نظريات – مفاهيم **– *دراسات. عمان: وائل للنشر والتوزيع.***

موشى زيدنر، وجيرالد ماثيوس، ترجمة معتز سيد عبدالله، الحسين محمد عبدالمنعم (٢٠١٦). **القلق، *المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب*** – الكويت.

ناهد الأمين حسن الفاضل (٢٠١٧). القلق النفسى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسى بالمدارس الحكومية بمحلية بحرى ولاية الخرطوم. **رسالة ماجستير (غير *منشورة)، كلية الدراسات العليا والبحث العلمى،*** جامعة الرباط الوطنى.

نجلاء إبراهيم أبو الوفا (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة الذهنية فى التنظيم الانفعالى لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية،*** ٣١(١١٢)، ٤٤٥-٥٠١.

نشوى كرم أبو بكر درديرى (٢٠١٠). **مدى فاعلية برنامج إرشادى عقلانى في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلاب الجامعة.** رسالة دكتوراة،معهد الدراساتالتربوية، جامعة القاهرة.

هبة جابر عبدالحميد (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس – ***مركز الإرشاد النفسى،*** ٥٦، ٣٢٥-٣٩٦.

هنية جاد عبدالغالى عيد (٢٠١٩). اليقظة الذهنية لدى الباحثين والإفادة منها في تطوير البحث التربوى بكليات التربية. ***مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط،*** ٣٥(٤)، ٤٧٠-٥٣٧.

هيفاء محمد حمود آل خليفة (٢٠٠٧). الفروق فى قلق الاختبار بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من طلاب المرحلة الإبتدائية فى مملكة البحرين. رسالة ماجستير، ***كلية الدراسات العليا***، جامعة الخليج.

وجيه مرسى أبو لبن (٢٠١٥). المداخل المفسرة لصعوبات التعلم، ***الموقع التربوى للدكتور وجيه المرسى أبو لبن.***

وردة عثمان عرفة السقا (٢٠١٦). العلاقة بين التعقل وكل من الغضب وإدارته، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات قسم علم النفس التربوى، جامعة عين شمس، ***مجلة البحث العلمى في التربية***، (١٧)، ٦٢٥–٦٤٩.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Agolla, J. & Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The Case of University of Botswana. ***Educational Research and Review***, 4(2), 63-70.

Aleis, M.; Rappo, G. & Pepi, A. (2014). A Depression Anxiety at school and Self – Esteem in Children eith Learning Disabilities.***Journal of Psychological Abnormalities in Children***, 3(3), 1-10.

Alt, M.; Hogan, T.; Gray, S.; Cabbage, K. & Cowan, N. (2017). **Word *Learning Deficits in Children with Dyslexia*.** Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR. Advance online publication. Doi:10.1044/2016_JSLHR-L-16-0036 PMID:28388708

American Psychiatric Association (APA). (2013). ***Diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-5)***, Washingoton, DC: APA.

Ariyani, E.D. & Hadiani. D. (2019). Gender and Students'Self- Compassion Level. ***Journal of Social Sciences and Humanities***. 9(3), 281- 288.

Baer, R.A. & Smith, G.T. (2004). Assessment of Mindfulness by Self- Report The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. ***Assessment of Mindfulness***, 11(3), 190- 206.

Balouti, A. (2013). Comparison of psychological mental state between children with learning disabilities and normal children. ***International Journal of Psychology and Behavioral Research.*** 2(3), 126-131.

Beauchemin, J.; Hutchinst., L. & Fiona Patterson, F. (2008). Mindfulness Meditation May less Anxiety Promote Social Skills, and improve Academic Performance Among Adolescents with learning disabilities. ***Complementary Health Practice Review***, 13(1), 34- 45.

Benney. C.M.; Cavender, S.C.; McClain. M.B.; Callan, G.L. & Pinkelman.S.E. (2021). Adding mindfulness to an Evidence-Based reading intervention for a student with SID: a pilot study. ***California Association of School Psychologists.*** https://doi.org110.1007/s40688-02100361-w

Bishara, S. (2021). Psychological availability, mindfulness, and cognitive load in college students with and without learning disabilities. ***Bishara, Cogent Education***, 8: 1929038.https://doi.org/10./080/2331186x.2021.1929038

Brausch, B. (2011). The Roll of mindfulness in Academic Stress, Self- Efficacy, and Achievement in college students.***Unpublished the degree of master of counseling in the graduate School Eastern Illinois University.***

British Dyslexia Association. (2004). Practical Solutions To Identifying Dyslexia In Juvenile Offenders. Report of a joint Project of the **British Dyslexia** Association and HM Young Offender Institution Wetherby, 5.

Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The Benefits of being present : Mindfulness and its role in psychological well-being. ***Journal of personality and social psychology***, 84(4), 822-848.

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

Burke, C.A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescent: Apreliminary review of Current research in an emergent field. ***Journal of child and family studies***, 19(2), 133-144. doi:10.1007/s10826-009-9282.

Carsley, D.; Khoury, B. & Heath, N.L. (2018). Effectiveness of Mindfulness Interventions for mental Health in Schools : Comprehensive meta analysis. ***Mindfulness***, 9(3), 693-707.

Cardaciotto, L.A.; Herbert, T.D.; Forman, E.M.; Moitra, E. & Farrow, V. (2008). The assessment of present – moment and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale**.** ***Assessment,*** 15, 204-223.

Casarella, J. (2021). Types of Mental Illnes. *WebMD*. https://www.WebMED.com.

Cortiella, C. & Horowitz, S.H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: ***National Center for Learning Disabilities.***

Cpolin, J.W. & Morgan, S.B. (1988). Learning Disabilities**, California, May Field Company.**

Danopoulou, E.E. & Pittas, E. (2020). The Link Between Specific Learning Difficulties and Behavioral Problems in Primary School. ***Epistimes Agogis***, 2, 7-29.

Davis, D.M. & Hayes, J.A. (2011). What are benfefits of mindfulness? A Practice review of psychotherapy – related research.***Psychotherapy***, 48(2).

Direktor, C. & Sprin, N.B. (2017). Psychometric properties of Spence children's Anxiety scale. ***EURASIA Journal of Mathematics science and technology Education***, 13(10), 6725-6736.

Gabriely, R.; Tarrasch, R.; Velick, M. & Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and /or attention deficit hyperactivity disorder. ***Research in Developmental Disabilities***, 100,103630. https://doi.org/10.1016/ j.ridd.2020.103630.

Garrison Institute. (2005). Contemplation and education : A Survey of programs using contemplative techniques in K-12 ***educational settings : Amapping report.*** Garrison, NY:Author.

Geary, David. (2004**). Mathematics and learning disabilities**. ***Journal of Learning Disabilities,*** 37(1), 4-15.

Grecucci, A.; Pappaianni, E.; Siugzdaite, R.; Theuninck, A. & Job, R. (2015). Mindful Emotion Regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms behind Mindfulness. B***ioMed Research International***, Article ID 670724, 9 pages.

Greenhill, L. (2000). Learning Disabilities: Implication for psychiatric treatment, Washington. ***American Psychiatric Press*.**

Groves, P. (2016). Mindfulness in psychiatry- Where are we now? ***BJPsych Bulletin***, 40(6): 289-292.

Haft, S.L.; Duong, P.H.; Ho, T.C.; Hendren, R.L. & Hoeft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. ***Journal of Abnormal Child Psychology,*** 47(3), 487- 497. Doi: 10.100710802-018-0458-Ypmid:30043123

Halevi. M.K.; Tutian. R. & Peled. Y. (2021). Emotional costs among students with learning disabilities and ADHD in online learning during Covid- 19 epidemic. ***Association for the Advancement of Computing in Education(AACE***), 56(8):678-688. http://www.learntechlib.org/primary/p/219727/

Haydickly, J.; Wiener, J.; Badali, P.; Milligan, K. & Ducharme, J.M. (2012). Evaluation of Mindfulness - based Intervention for adolescents with learning Didabilities and Co-Occuring ADHD and Anxiety, ***Article in Mindfulness*.** **Https://www.researchgate.net/publication/225878804**.

Hurtubise, C.M.; Lacourse, E.; Taylor, G.; Joussemet, M. & Amor, L.B. (2018). A Mindfulness – Based intervention Pilot Feasibility Study for Elementary School Students with Severe Learnining Difficulties : Effects on Internalized and Externalized Symptoms from an Emotional Regulation Perspective. ***Journal of Evidence – Based Complementary &Alternative Medicine.*** 22(3), 473-481.

Isabel, B. & Mahar, D. (2015). Cognitive mechanisms of mindfulness: A Test of current model. ***Consciousness and Cognition***, 38, 50-59.

Kabat-Zinn, J. (2006). Rational Emotive Behavior Therapy and The Mindfulness Based Stress Reduction Training. ***Journal of Rational – Emotive and Cognitive-Behavior Therapy,*** 24(1), 63-78.

Kang, Y.; Gruber, J. & Gray, J.R. (2012). Mindfulness and de-automatization. ***Emotion Review***, 5(2), 192-201.

Kang,Y.; Rahrig, H.; Eichel, K. & Niles, H.F. (2018). Gender differences in response to a school- based mindfulness training intervention for early adolescents. ***Journal of School Psychology***. 68(2), 163-176.

Kaplan, J.R.; Sallies. J.F. & Patterson, T.L. (1993). Health and Human Behavior. McGraw-Hill Colleg, 576. ISBN 10: 978007335660.

Kessler, R.C.; McGonagle, K.A.; Zhao, S.; Nelson, C.B; Hughes, M.; Eshleman, S.; Wittchen, H.U. & Kender, K.S. (1994). Lifetime and 12- month prevalence of DSM-III- R Psychiatric disorders in the United States. ***Archives of General Psychiatry. {PubMed***}.

Kinsella, E.A.; Smith, K.; Bhanji, S.; Shepley, R.; Modor, A. & Bertrim, A. (2020). Mindfulness in allied and social care professional education: a scoping review. ***Disability and Rehabilitation***. 42(2), 283-295. https://doi.org/10.1080/ 09638288.2018.1496150.

Langer, E. & Moldoveanu, M. (2002). The Construct of Mindfulness. ***Journal of Social Issues***,56(1),1-9. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00148

Langer, E. (1989). ***Mindfulness***. New york.

Lau, M.A.; Scott, R.B.; Segal, Z.V.; Buis, T.; Anderson, N.D.; Carlson, L.; Shapiro S. & Carmody, J. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and Validation. ***Journal of Clinical Psychology***, 62(12), 1445-1467.

Lufi, D.; Okasha., S. & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its Effect on the personality of Students with learning disabilities. ***Journal learning disabilities Quarterly,*** 27, 176-184.

Mak, C.; Whittingham, k.; Cunnington, R. & Boyd, R.N. (2018). Efficacy of mindfulness – Based intervention for Attention and Executive Function in Children and adolescents – a systematic Rrview. ***Mindfulness***, 9(1), 59-78.

Mammarella, I..C.; Ghisi, M.; Bomba, M.; Bottesi, G.; Caviola, S.; Brogg, F. & Nacinovich, R., (2016). Anxiety and Depression in children with Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities , or Tyoical Development. ***Journal of Learning disabilities***, 49(2), 130-139.

Martinez, R, S. And Clikeman, M, S. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of young Adolescents With Multiple Versus Single Learning Disabilities , ***Journal of learning Disabiities***, 37 (5), 411-420.

Milligan, K.; Badali, P. & Spiroiu, F. (2013). Using Integra Minddresfulness Mortial Arts to address Self regulatio Challenges in youth with learning Disabilities : A Qualitative Exploration, ***Journal of child and family Studies*,** Springer Science +Business Media New York.

Napoli, M. (2005). Mindfulness Training for Ehementry school students: The Attention Academy, ***Journal of Applied School*** **Psychology**, 21(1).

National Center for Education Statistics (NCES). (2021). ***Students with disabilities.***

Nelson, J.M. & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety : A Meta – Analysis. ***Journal of learning disabilities***, 44(1), 3-17.

Nita, V.B.; Baker, M.J. & Jain, V.B. (2019). What are Psychodynamic and Cognitive theories of anxiety?**.** ***MedSCape***, https://www.medscape.com

Panicker, A.S. & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific learning disability. ***Journal of Candian Academy of Child and Adolescent Psychiathry***. 25(1), 17-23.

Rodrigues, I.O.; Freire, T.; dos Santos Goncalves, T. & Crenitte, P.D.A.P. (2016). **Predicting signs of depression in children with specific learning disorders.** CEP, 17012, 901.

Rojiani. R, Santoyo. F.J, Rahrig. H, Roth. D.H and Britton. B.w.,(2017). Women Benefit mor than men in Response to college- based Meditation Training. ***Frontiers in Psychology***, 8(551), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00551

Sapthiany, S.; Gordan, W.V. & Shonin, E. (2019). Mindfulness in Schools a Health Promotion Approach to Improving Adolescent Mental Health. ***International Journal of Mental Health and Addiction***, 17, 112-119. https://doi.org/ 10.1007/s11469-018-001-y.

Scott, R.; Lau, M.; Shapiro, S.; Carlson, L.; Nicole, D.; Carmody, J.; Zindel, V.; Abbey, S.; Speca, M. & Velting Devins, D. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. Clinical, Psychology: Science and Practice, 11(3)**,** ***American Psychological Association D12***

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

Sofologi, G.; Karvela, S.; Kougioumtzis, M.; Salli, P.M.; Efstratopoulou, M.; Makri, E.; Skoura, E.; Bonti, E. & Sagia, S. (2022). Advising Preservice Teachers Through Narratives From Students With Disabilities. ***IGI GIobaI Publisher of Timely Knowledge,*** 24.DOI: 10.4018/978-1-7998-7359-4.ch002.

Sorrenti, L.; Spadaro, L.; Mafodda, A.V.; Scopelliti, G.; Orecchio, S. & Filippello, P. (2019). The Predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. ***Mediterranean Journal of Clinical Psychology***, 7(2). Advance online publication. doi:10.6092/2282-1619/2019.7.2035.

Spence, S.H. (1998). **The measure of anxiety symploms among children.** ***Behaviour Research and Therapy***, 36, 545-566.

Spence, S.H.; Orgiles, M.; Mendez, X., Medina, T.B.H. & Espada, J. (2012). Spanish Validation of the Spence Children's Anxiety. ***Child Psychiatry& Human Development***, 43(2), 271-281.

Stanford, E. & Delage, H. (2019). Complex syntax and working memory in children with specific learning difficulties. ***First Language. Advance online publication.*** doi:10.1177/0142723719889240.

Thakkar, A.N.; Karande, S. & Sholapurwala, R. (2016). Is Anxiety mor common in school students with newly diagnosed specific learning disabilities? A Cross-sectional questionnaire – based study in Mumbai, Maharashtra India**,** ***Journal of Postgraduate Medicine***, 62(1), 9- 12.

Thornton, V.; Williamson, R. & Cooke, B. (2017). A Mindfulness–based group for young people with Learning disabilities: Apilot Study. ***British Journal of Learning Disabilities***, 45(4) , 259-265.

Vijay, O.P.S.D. (2010). Relational Study of Mindfulness and Perceived Stress among Undergraduate Students.***Indian Journal of Psychological Science***.7(1), 112-116.

Walsh, M. (2013). Mindfulness and Creative Performance: Effects of Brief and Sham Mindfulness Meditation on Insight problem Solving. Dissertation Submitted as arequirement for the degree of BSc(Hons)Applied Psychology**,** ***Dun Laoghaire Institute of Art, Design and Technology***.

The Role of Mindfulness and Academic Stressors in Predicting the Symptoms of Anxiety among Adolescents with Reading disabilities.

By

Shaaban Gaballa Radwan
Department of Psychology
Cairo University

Rasha Gomaa Wahdan
Psychologist
at Ministry of Education

Abstract:

The study aims to examin The Role of Mindfulness and Academic Stressors Predicting the Symptoms of Anxiety among Adolescents with Learning Disabilities of Reading. The sample consisted of (90) student with learning disabilities of Reading(45 males- 45 females), Their age ranged between (12-15) years. The students completed self – report measures of mindfulness, academic stressors, anxiety. Results Indicated That There Are Positive Relationship Between anxiety and al Score of academic stressors, educational subjects stressors, and classroom stressors among adolescences learning disabilities of Reading, moreover No Relationship Btween Test stressors, school management stressoes, and anxiety, Also There Are Significant Negative Relationship Between Al Score and Subcomponents mindfulness scale and anxiety among adolescents with learning disabilities of Reading except Dimension no Response to emotions and feeling, Further more The Results Revealed that Role and Negative effect of acceptance dimensions and Al Score Mindfulness Scale in predicting the symptoms of Anxiety among adolescents with learning disabilities of Reading, and also Role of Classroom Stressors dimention and Al score Academic Stressors Scale in predicting the symptoms of Anxiety among adolescents with learning disabilities of Reading. Finaly The Results of the Study Revealed That Difference between both males and females students in Acceptance Dimention and Al Score Mindfulness Scale towards females, and No Difference Between both males and females students in Al Score Academic Stressors Scale and Al Subcomponents, and Anxiety among adolescents with learning disabilities of Reading.

Key Words: Mindfulness – Academic Stressors – Anxiety – Learning Disabilities of Reading.