

إدمان الألعاب الإلكترونية كمنبئ بالتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة

الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد: دراسة سيكومترية - كLINيكية

أ.م. د/ أحمد سمير صديق أبو بكر

أستاذ الصحة النفسية المساعد - كلية التربية - جامعة المنيا

ملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد ، والكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في كل من إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي ، وكذلك نسبة إسهام أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية في التنبؤ بالتجول العقلي، والتعرف على ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية من منظور المنهج الكلينيكي ، وتكونت عينة الدراسة من (155) تلميذ وتلميذة من ذوي اضطراب التعلم المحدد ، بينما عينة الدراسة الكلينيكية تكونت من حالة ذكر وهو الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية ، واشتملت أدوات الدراسة : مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية ومقياس التجول العقلي (إعداد: الباحث) ، واختبار كاتل للعامل العام - المقياس الثالث الصورة (ب) تعريب وتقنين أبوحطب وآخرون (2004) ، واختبار الفرز العصبي السريع إعداد (1978). Mutti et al. ترجمة كامل (2008)، بالإضافة للأدوات الكلينيكية وهي : استمارة المقابلة الشخصية ، اختبار تفهم الموضوع T.A.T ، ومقاييس النشاط المرجعي لعبد الصمد وآخرون (2022)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده والتجول العقلي ببعديه ، مع وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده ومقياس التجول العقلي ببعديه في اتجاه الذكور ، وكان نموذج (الانسحاب ، والاستخدام القهري ، والمشكلات ذات الصلة) كأبعاد لإدمان الألعاب الإلكترونية أكثر النماذج التنبؤية إسهاماً وتنبؤاً بالتجول العقلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد، وقد جاء متغير الانسحاب كأكثر المتغيرات تنبؤاً بالتجول العقلي بنسبة (46%) ، كما أسهمت الدراسة الكلينيكية في رسم اللوحة الكلينيكية للحالة الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية من خلال التعرف على البناء النفسي وديناميات الشخصية لها، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية : إدمان الألعاب الإلكترونية ، التجول العقلي ، اضطراب التعلم المحدد.

Electronic Game Addiction as a Predictor of Mind-Wandering among Preparatory Stage Students with Specific Learning Disorders: A Psychometric-Clinical Study

Dr.Ahmed Samir Sedik Abo-Bakr
Assistant Professor of Mental Health
Faculty of Education - Minia University

Abstract:

This study aimed to explore the correlation between electronic game addiction and mind-wandering among preparatory stage students with specific learning disorders. It also aimed to reveal the significance of gender differences in both electronic game addiction and mind-wandering and examine the percentage of contribution of electronic game addiction dimensions in predicting mind-wandering, and to identify the personality dynamics and psychological structure of the most addicted case from a clinical perspective. The study sample consisted of (155) male and female students with specific learning disorders, while the clinical study sample included one male case identified as the most addicted to electronic games. The study instruments included the electronic game addiction scale, the mind-wandering scale (developed by the researcher), Cattell's General Factor Test – third scale, form (B), translated and standardized by Abou Hatab et al. (2004). In addition to the clinical instruments, which included: a personal interview form, the Thematic Apperception Test (T.A.T.), and the Reference Activity Scales by Abdel-Samad et al. (2022). The study results showed that there is a statistically significant positive correlation at the 0.01 level between electronic game addiction (with its dimensions) and mind-wandering (with its dimensions). There is also a statistically significant difference between the mean scores of males and females on the Electronic Game Addiction Scale (with its dimensions) and the Mind-Wandering Scale (with its dimensions), favoring males. The model comprising the dimensions of electronic game addiction (withdrawal, compulsive use, and related problems) was the most predictive and significant in explaining mind-wandering among preparatory stage students with specific learning disorders. The withdrawal variable came as the most predictive variable for mind-wandering at a rate of (46%). Additionally, the clinical study contributed to outlining the clinical profile of the case most addicted to electronic games by examining their psychological structure and personality dynamics. Based on these findings, several recommendations and suggested research were provided.

Keywords: Electronic Games Addiction, Mind Wandering, Specific Learning Disorder.

مقدمة:

يعتبر مصطلح اضطراب التعلم المحدد واحدًا من المصطلحات الحديثة التي نالت اهتمام عديد من العلماء والباحثين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، لتزايد أعدادهم نتيجة وبشكل رئيس للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور، الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم، حتى في الأمور البسيطة، حيث يمثل اضطراب التعلم المحدد فئة من الاضطرابات النمائية العصبية ، والذي يتميز بالصعوبات في اكتساب ومعالجة وتطبيق المعلومات خاصة في المجال الأكاديمي؛ حيث تظهر هذه الاضطرابات على الرغم من وجود ذكاء متوسط إلى فوق المتوسط للفرد، ووجود إمكانيات تعليمية مناسبة، ويشمل اضطراب التعلم المحدد تحديات في مجالات مختلفة مثل القراءة والكتابة والرياضيات مما يؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي وبالتالي على النتائج التعليمية والوظيفية بشكل عام.

وكان أول ظهور لهذا المصطلح تحت مسمى صعوبات التعلم استجابة لمجموعة من الخصائص النمائية والأكاديمية التي تميز التحصيل الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية أطلق عليها كيرك صعوبات التعلم عام 1963م ، وإلى نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين كان الاتجاه السائد لعملية التشريع والبحث تشخيصًا وعلاجًا في مجال صعوبات التعلم يميل إلى التركيز على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد حدث تحول في السنوات الأخيرة مؤداه اتجاه المتخصصين في المجال إلى الاهتمام بكل من المرحلة الأصغر فيما قبل المدرسة من ناحية ، والمرحلة الأكبر الثانوية والجامعة من ناحية أخرى مع تطورات تعريف صعوبات التعلم ودلالاته ليشمل كل الأعمار (الزيات ، 2015، ص. 497) (*).

وأوضح الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل (DSM-5-TR) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي إلى أن اضطراب التعلم المحدد يشير إلى كونه اضطراب نمائي عصبي يصاحبه اختلال في الأداء الوظيفي ، ويُعيق اكتساب واستخدام واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المعنية بفهم أو استخدام اللغة الشفهية أو المكتوبة، مما قد يظهر كنقص في القراءة (عسر القراءة) أو الكتابة (عسر الكتابة) أو الرياضيات (عسر الحساب) ، كما أنه ليس ناشئًا عن القصور الذهني أو مشكلات الإدراك البصري أو المشكلات الاجتماعية أو الاقتصادية أو

(*) تم الالتزام بنظام قواعد التوثيق العلمي للإصدار السابع (7th) APA Style.

نقص إمكانية الحصول على تعليم مناسب أو الاضطرابات النفسية والمشكلات العصبية الأخرى (American Psychiatric Association,2022).

وعلى جانب آخر فقد حظيت الألعاب الإلكترونية بأشكالها المختلفة على اهتمام كبير في مجتمعنا ، فلا يكاد يخلو منزل منها ، حيث إنها تلفت انتباه الأطفال والشباب على حد سواء، ليس فقط بسبب ألوانها وتصاميمها الاحترافية الجذابة ، ولكن لمحاكاتها للواقع وتمتعها بمزايا وخصائص تفاعلية ، تظهر لهم كأدوات يعبرون بها عن أنفسهم ومكوناتها من خلال استجابتهم المتباعدة عليها ، ونتيجة للاهتمام الكبير بأنواع تلك الألعاب فقد ظهر اهتمام آخر لها من قبل الباحثين في علم النفس والصحة النفسية ، ليعتبرون عن تأثيراتها الإيجابية والسلبية على لاعبيها من جهة ، وعلى جوانب شخصيتهم المختلفة من جهة أخرى.

ونتيجة لقضاء عديد من التلاميذ لأوقات طويلة في ممارسة الألعاب الإلكترونية المختلفة ، فتسبب ما يعرف بإدمان الألعاب الإلكترونية ، وكانت النظرة لهذا الاضطراب في السابق هي إدمان الألعاب التقليدية عبر الأنترنت من خلال جهاز الحاسوب ، ومع التطور التقني للأجهزة المحمولة ، فقد تم نقل عديد من وظائف أجهزة الكمبيوتر وتطبيقات الألعاب إلى أجهزة محمولة مثل Ipad والهاتف الذكي ، وأصبحت مشكلة إدمان الألعاب الإلكترونية ظاهرة أكثر تطوراً يعتمد فيها المستخدمون بشدة على ألعاب الفيديو بالهاتف ، ويستمررون في لعبها مراراً وتكراراً على مدار فترة طويلة نسبياً (Sun et al.,2015,P.2).

ويعتبر مفهوم الألعاب الإلكترونية من المفاهيم الحديثة نسبياً ، فقد أدرجته الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA تحت مسمى "اضطراب الألعاب عبر الإنترنت" (IGD) في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5, 2013) ، كما أدرجت منظمة الصحة العالمية "اضطراب الألعاب" في المراجعة الحادية عشر للتصنيف الدولي للأمراض (Paschke et al.,2021) ، وتدل التعديلات الأخيرة على قلق المنظمات العالمية المتخصصة من أضرار الأفراد في استخدام الألعاب الإلكترونية.

فمع التطور السريع للهواتف الذكية والشبكات اللاسلكية أصبحت ممارسة الألعاب عبر الإنترنت في أي وقت وفي أي مكان أحد الأشكال الرئيسة للترفيه لدى الأطفال والمراهقين والشباب، ومع ذلك أدى الوصول المريح إلى ألعاب الإنترنت أيضاً إلى زيادة عدد الأشخاص الذين أصبحوا مدمنين عليها، وعند استخدامها باعتدال فهي مفيدة لتخفيف التوتر والاستمتاع والتواصل مع

الأخرين، ولكن تصبح الألعاب الإلكترونية مرضية عند استخدامها بشكل مفرط، وقد ينتج عن ذلك اضطراب ألعاب الإنترنت (عبدالنبي، 2021، ص.4).

وتدرجت أشكال الألعاب إلى أن أخذت صورة الألعاب الإلكترونية والتي لاقت إقبالاً كبيراً من المجتمع ويتم تناول هذه الألعاب عبر الإنترنت والهواتف المحمولة ووحدة التحكم وأجهزة الكمبيوتر والألعاب التي يتم توصيلها عبر الإنترنت، فأغلب الأطفال يلعبون معظم أوقاتهم بهذه الألعاب، حيث يروا في هذه الألعاب نوع من الحلول لقضاء الوقت لديهم، ومن هنا تعددت هذه الألعاب وتنوعت مما أدى إلى أن متوسط فترة الممارسة لتلك الألعاب قد تتعدى 37 ساعة أسبوعياً، ومع عدم القدرة على تحديد الفترة الزمنية للعب والتحكم فيها يجعل هؤلاء الأطفال يقعون في دائرة إدمان الألعاب الإلكترونية، وتصبح جزءاً من نمط حياتهم اليومية، واعتادوا ممارستها لتقضي نفسها عليهم أينما وجدوا (Sahin & Tugrul, 2012).

وقد حددت منظمة الصحة العالمية (WHO) (2022) إدمان الألعاب وفق ثلاث محكات، وهي: صعوبة التحكم في الألعاب، وإعطاء أولوية للألعاب على حساب المهام والأنشطة الحياتية الأخرى، والاستمرار في اللعب بالرغم من العواقب السلبية، وهذا ما أوضحتها دراسة Macur and Pontes (2021) على أن الخصائص الفردية تلعب دوراً في إدمان الأفراد للألعاب الإلكترونية والانغماس فيها، نتيجة انخفاض قدرة الفرد على التحكم برغباته وميوله وضعف اتخاذ القرار والتي تُعد من العوامل الأساسية في إدمانه للألعاب.

كما يلاحظ أن المراهقين يهتموا بالألعاب الجديدة المثيرة للجدل والتحدي، وهنا ينخرطوا في الشبكة العنكبوتية للألعاب التي معظمها تكون عنيفة وذات تأثير مدمر على أنشطة الحياة اليومية والتعامل مع الآخرين (Gilbody et al., 2013)، وهذا ما أكده Wong et al. (2020) على أن استخدام الألعاب الإلكترونية يُعد أمراً سائداً وجزء لا يتجزأ من حياة عديد من الأفراد، ومع ذلك فالمشاركة المفرطة في الاستخدام يمكن أن تؤدي إلى آثار سلبية.

هذا؛ وينتج عن إدمان الألعاب الإلكترونية عدداً من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية والمعرفية وغيرها من المشكلات التي تحد من قدرة الفرد على مواجهة التحديات والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، كما أن الانغماس الطويل في الألعاب قد يؤدي إلى صعوبة في التركيز على المهام اليومية، مما يعزز فكرة أن الانغماس الزائد في الأنشطة الرقمية يمكن أن يسهم

في تدهور الانتباه والتركيز ليؤدي إلى التجول العقلي ، الذي يُعد من أهم المشكلات التي قد تواجه التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد ، والذي يدفعهم إلى التفكير في أشياء لا علاقة لها بالدرس . وما يؤكد ذلك أن آثار إدمان الألعاب الإلكترونية على التلاميذ تجعلهم غير قادرين على استخدام العمليات المعرفية المختلفة ، فيؤدي ذلك إلى ضعف التركيز والانتباه للمهام والأنشطة التي يقوموا بها ويتجولوا بعقولهم بعيداً عن تلك المهام ، كما أن زيادة الوقت في ممارسة تلك الألعاب تجعلهم يقضون وقت أقل في الأنشطة التي تتطلب تركيزاً مثل الدراسة أو القراءة، وهذا قد يسهم في تدهور القدرة على التركيز، كما أن الإجهاد الناتج عن اللعب المتواصل عبر الأنترنت ومستويات التحفيز العالية التي تحتويها مثل تلك الألعاب من التحفيز البصري والسمعي ، قد يؤدي إلى صعوبة في التعامل مع المعلومات البسيطة أو الأنشطة ذات المستوى المنخفض من التحفيز، مما يعزز ظاهرة التجول العقلي حيث يشعر الفرد بالثقت وتدهور القدرة على التركيز .

وقد شهدت الفترة الأخيرة زيادة في الدراسات التي تتناول التجول العقلي، ولكن معظم هذه الدراسات لم تأخذ في الاعتبار الأهمية المحتملة للتمييز بين التجول العقلي المتعمد والتجول العقلي غير المتعمد أو غير المقصود، فالتجول العقلي المقصود يحدث عندما لا يكون لدى الأفراد الدافع الخاص لإكمال بعض المهام ، أو أنهم يرون أن تلك المهام سهلة بدرجة كافية بحيث يعتقدون أنهم يستطيعون تحمل تفكيرهم دون إعاقة الأداء، فأشار Paul et al.(2016) إلى أن معدل انخراط الأفراد في التجول العقلي المتعمد يتجاوز معدل انخراطهم في التجول العقلي غير المتعمد ، كما أشار Randall et al.(2019) إلى أن التجول العقلي ما هو إلا فشل في النظام المعرفي لدى التلميذ، يحدث عندما تعجز عمليات التحكم التنفيذية عن تحويل انتباه التلميذ من أفكاره الداخلية إلى المهمة المنوط بها في الوقت الحالي .

فيوفر التجول العقلي مدخلاً مهماً لفهم ملامح الوعي البشري؛ وعليه ازداد الإهتمام بالدراسة العلمية للتجول العقلي والإجابة عن كيف؟ ومتى؟ ولماذا؟ يحدث التجول العقلي، فالتجول العقلي يحول بؤرة الاهتمام عن الموضوع الحالي إلى أفكار ومشاعر خاصة بالفرد كما يعنى فصل العمليات التنفيذية لمعالجة المعلومات من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية تؤدي إلى القصور في أداء المهمة (Smallwood et al., 2007,P.818)

ويحدث التجول العقلي بصورة متكررة بسبب السعة المحدودة للذاكرة العاملة والانتباه وعدم القدرة على تنظيم الذات أو كف الاستجابات التلقائية، والتي هي من خصائص التلاميذ ذوي

اضطراب التعلم المحدد ، فعندما تكون مطالب المهمة مرتفعة تمنع وحدة التحكم التنفيذي نشاط أي أفكار خارجية غير مرتبطة بالمهمة الحالية وعندما تكون مطالب المهمة منخفضة ذلك يسمح بحدوث التجول العقلي (Levinson, 2012,P.383).

كما يعد التجول العقلي من ضمن خصائص التلميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد التي تظهر سواء بالسلب أو الإيجاب أثناء العملية التعليمية نظرًا لما يتسم به بالعديد من السمات النفسية والانفعالية التي قد تعوق تعلمه وتجعله دائمًا في صراع مع نفسه وفقا لما يواجهه من تحديات عديدة قد تؤثر على صحته النفسية (Alrefi et al., 2020,P.42).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية ومبرراتها في أن إدمان الألعاب الإلكترونية يُعد مشكلة مجتمعية حديثة ناتجة عن تقدم تكنولوجيا الإنترنت والتغيرات التي طرأت على بيئة الألعاب ، وتلك المشكلة تزداد يوماً بعد يوم ، وهذا ما لمسها الباحث من خلال التعامل المباشر مع الأطفال والمراهقين المحيطين به داخل المحيط الأسري ، وأثناء الزيارات الميدانية أثناء الإشراف على التربية العملية وخاصة تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية ، وأيضًا خلال شكاوى عديد من الآباء والأمهات بأن أبنائهم متعلقون بدرجة كبيرة بالهواتف المحمولة وممارستهم المفرطة للألعاب الإلكترونية ، حيث يقضون أغلب وقتهم مع تلك الألعاب .

وباستقراء الدراسات التي تناولت معدلات انتشار إدمان الألعاب الإلكترونية ، فنجد أن هذه المعدلات تختلف باختلاف الدول والمرحلة العمرية ، فأشارت دراسة Kuss et al.(2013) إلى أن النسبة تتراوح بين (3.1% - 3.7%) ، ودراسة Feng et al.(2017) التي أشارت أن معدلات الانتشار تتراوح بين (0.7% - 15.6%) لدى الأطفال والمراهقين، كما أشارت دراسة Kim et al.(2007) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدمان الألعاب الإلكترونية في اتجاه الذكور ، ودراسة Liu et al.(2016) بنسبة (0.3% - 10.8%) ، كما أوضحت دراسة Andre et al.(2020) أن نسبة انتشار إدمان الألعاب الإلكترونية في جميع أنحاء العالم تبلغ (3,5%)، وارتفاع هذا المعدل لدى الذكور عن الإناث ، كما أشارت دراسة Rajab et al.(2020) إلى أن إدمان ألعاب الإلكترونية أمر شائع في جميع أنحاء العالم، وتشير التقديرات إلى أن النسب تتراوح بين 1% إلى 15% في أوروبا و 3% إلى 8.5% في الولايات المتحدة، بينما تصل إلى حوالي 14% في المملكة المتحدة وجمهورية كوريا، و 17% في إيران .

وعليه فيمكن لممارسة الألعاب الإلكترونية أن تسبب الأدمان حقًا ، حيث يُثير اللعب أنماط تنشيط المكافأة كالقمار والمخدرات والطعام ، فقد ثبت أن الألعاب الإلكترونية تزيد من مستويات الدوبامين في الدماغ (Hodent,2021,P.81) ، كما يُعد الإفراط في ممارسة الألعاب الإلكترونية له تأثير مشابه للإدمان الكيميائي ، ويمكن أن يحدث بين اللاعبين الصغار والبالغين (Gunter,2016,P.209) ، وعليه فيشعر الممارسون للألعاب الإلكترونية بانجذاب لا يقاوم لإداء هذا السلوك ، ويشعرون أنهم لا يستطيعون مقاومة هذا الدافع رغم العواقب السلبية له .

وهذا ما أكدته Chamberlain et al.(2016) بأن الألعاب الإلكترونية أصبحت الشغل الشاغل لدى التلاميذ حيث استحوذت على عقولهم وتفكيرهم ، ويشكل من خلالها معظم سلوكياتهم الحياتية ، وهنا يظهر الخطر فهي تعتبر بمثابة عدو للمجتمع ، حيث تستهدف تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على وجه التحديد ، حيث تُعد هذه المرحلة ذات خصوصية في بناء الذات على المستوى الأخلاقي والنفسي والاجتماعي لديهم ، وأضاف الضالع (2024، ص.91) أن الأمر يزداد سوءًا إذا كان مدمن الألعاب الإلكترونية بمرحلة المراهقة ، حيث ينشأ عنها تغيرات كبيرة في الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية والعقلية.

والربط بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي يمكن تفسيره من خلال الافتراض الذي أوضحه Smallwood and Andrews-Hanna(2013) وهو يتعلق بفرضية الاهتمامات ذات الطابع الشخصي، حيث ينص على أن التجول العقلي يحدث لأن تجارب الأفراد أو اهتماماتهم ذات الحافز الشخصي الأعلى تكون أهم من المهمة المطروحة، وفي مثل هذه الحالات تحدث بداية التجول العقلي أثناء أداء المهمة ، لأي سبب من الأسباب ، عندما تعتبر الاهتمامات والأهداف الشخصية مجزية و أكثر أهمية من المهمة التي يتم تنفيذها.

كما يواجه التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في عالم اليوم بمعطياته التكنولوجية والمعلوماتية وابلًا ضخماً من المثيرات السمعية والبصرية المتنوعة ، والتي لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم والتي تشتت انتباههم مما يزيد من احتمالية حدوث التجول العقلي لديهم ، فكثيرًا ما يلاحظ أن انتباه التلاميذ أثناء الحصص لا يكون مكرسًا بشكل تام للمادة العلمية التي يتم تقديمها؛ إذ قد ينجرفون تجاه أفكار داخلية لا علاقة لها بمحتوى الدروس، سواء كان ذلك بشكل متعمد أو غير متعمد فإنه من المحتمل أن يقود إلى عواقب غير محمودة على التحصيل والإنجاز الأكاديمي، وانطلاقًا من أهمية وخطورة التجول العقلي فقد تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة تلك

الظاهرة في السياقات الأكاديمية سواء فيما يتصل بمعدلات انتشارها بين الطلاب أو الآثار السلبية التي تؤثر على عملية التعلم، وذلك في كل من البيئات التقليدية للتعلم أو البيئات الإلكترونية الرقمية.

وحيث إن التجول العقلي من الخبرات الشائعة والدائمة الحدوث في الحياة اليومية بالنسبة للتلاميذ، ولما أفرضته التغيرات الحالية نتيجة الثورة التكنولوجية والتحول المتسارع من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني في كافة المؤسسات التعليمية وخاصة في ظل الظروف الاستثنائية التي فرضتها جائحة كورونا في وقت سابق، وأصبحت الأجهزة المحمولة وأجهزت التابلت في يد كل تلميذ وما تبعها من آثار إيجابية وأيضًا سلبية تركت أثارها على الجميع، وعليه فمن المتوقع أن التجول العقلي ستتجلى تأثيراته السلبية بشكل أكثر وضوحًا على بيئات التعلم الراهنة متمثلة في إعاقة عملية التعلم والحد من فاعليتها، وزيادة أخطاء الأداء، علاوة على العديد من التفاعلات الوجدانية السلبية، وكل ذلك من شأنه الإضرار بنواتج التعلم على مستوى كل من الطلاب والمؤسسات التعليمية.

فوجد كثيرًا من التلاميذ يواجهون عديد من عوامل التشتيت في وقت واحد ، ويفقدون التركيز بسرعة داخل الفصل الدراسي، وأحد أهم عوامل الإلهاء لهؤلاء التلاميذ هو الإدمان على الهواتف الذكية والتي من بينها إدمان الألعاب الإلكترونية ، فأشارت دراسة (Al-Abyadh et al.(2024) إلى أن كثير من التلاميذ يستخدمون هواتفهم الذكية لتمضية الوقت عند الانتظار في الطابور أو ركوب الحافلة أو أثناء الحصة أو لمجرد الاسترخاء ، وعليه تزداد درجة تجولهم العقلي ، كما أشارت دراسة (Markowitz et al.(2019) إلى أنه غالبًا ما ينظر إلى الهواتف الذكية والمداومة على ممارسة التلاميذ للألعاب الإلكترونية على أنها إلهاء يؤدي إلى تغيير في انتباههم، بالإضافة إلى ذلك أظهرت أبحاث أخرى أن التلاميذ الذين يتصلون بهواتفهم الذكية أثناء أداء المهام الأكاديمية ، يكون لديهم أداء أكاديمي أقل ، علاوة على ذلك أكدت دراسة (Mendoza et al.(2018) على أن استخدام الهاتف الذكي أثناء الفصول / المحاضرات له تأثير سلبي على تركيز التلاميذ وتشتت انتباههم .

فالتجول العقلي يحدث في حياتنا اليومية بشكل عفوي أثناء الانخراط في أنشطة الحياة المختلفة؛ حيث ينصرف العقل عن المهمة المنوط بها، كما يحدث التجول العقلي للمتعلم في يومه الدراسي أثناء قيامه بالأنشطة التعليمية المختلفة فينصرف المتعلم عن المهمة المكلف بها (Pachai

(et al.,2016,P.6)، ونظراً لأن التجول العقلي يتضمن تحول الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية، فإنه قد يضر بالأداء على المهام الأساسية لعملية التعلم كنتيجة لتفاوت الانتباه أثناء عملية التعلم، فضلاً عن تأثيره السلبي على الحالة المزاجية، والوجدانية للتلميذ (Randall ,2015,P.1).

ونظراً لأن تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد يمثلون شريحة مهمة من تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، وعليه فالاهتمام بهم وبما يعترضهم من مشكلات يمثل أهمية كبرى، لذا سعت الدراسة الحالية إلى تناول إدمان الألعاب الإلكترونية كمنبئ بالتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد: دراسة سيكومترية - كLINيكية، وفي ضوء العرض والتحليل السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- أ- ما العلاقة الارتباطية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد؟
- ب- ما الاختلافات بين كل من الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية؟
- ج- ما الاختلافات بين كل من الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس التجول العقلي؟
- د- ما إسهام أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية في التنبؤ بالتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد؟
- هـ- ما الدلالات الكلينيكية المميزة لاستجابات الحالة الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية من خلال منظور المنهج الكلينيكي؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف ما يلي:

- أ- العلاقة الارتباطية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- ب- الاختلافات بين كل من الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية.
- ج- الاختلافات بين كل من الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس التجول العقلي.

د- إسهام أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية في التنبؤ بالتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحد .

هـ- الدلالات الكلينيكية المميزة لاستجابات الحالة الأكثر إدمانًا للألعاب الإلكترونية من خلال منظور المنهج الكلينيكي.

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة في:

أ- الأهمية النظرية:

1- تسليط الضوء حول متغير إدمان الألعاب الإلكترونية ، وهو موضوع ذو أهمية في مجال البحوث التربوية والنفسية ، والذي يستهدف شريحة كبيرة من شرائح المجتمع .

2- أهمية الشريحة العمرية التي أُجريت عليها الدراسة وهم المراهقون من المرحلة الإعدادية ، وذلك نظرًا لتعرضهم لمجموعة من الضغوط والتحديات المتعلقة بهذه المرحلة ، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي وتوافقهم النفسي والاجتماعي .

3- تناول الدراسة لمتغير مهم مرتبط بالعملية التعليمية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بوجه عام وذوي اضطراب التعلم المحدد بوجه خاص ، وهو التجول العقلي ، حيث يُعد التجول العقلي من المتغيرات التي تتعلق بالعمليات المعرفية الانتباهية ذات العلاقة المباشرة بقدرة التلاميذ على التركيز أو التشتت بعيدًا عن مهمة التعلم .

4- اعتبار الدراسة الحالية من المحاولات الأولى -في حدود اطلاع الباحث- التي تناولت إدمان الألعاب الإلكترونية كمنبئ بالتجول العقلي من خلال دراسة سيكومترية كلينيكية.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- تصميم مقاييسين حديثين يتمتعان بخصائص سيكومترية جيدة لقياس (إدمان الألعاب الإلكترونية ، والتجول العقلي) لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد.

2- المساعدة في الكشف عن الدوافع والأسباب الخفية وراء إدمان الألعاب الإلكترونية ، وذلك بالدراسة الكلينيكية ، من خلال تناولها لديناميات الشخصية والبناء النفسي الحالة الأكثر إدمانًا للألعاب الإلكترونية من خلال اختبار نهم الموضوع ومقاييس النشاط المرجعي من منظور المنهج الكلينيكي ، مما قد يساهم في السيطرة والحد من هذه المشكلة .

3- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج علاجية وإرشادية لخفض إدمان الألعاب الإلكترونية وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة .

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

أ- إدمان الألعاب الإلكترونية **Electronic Games Addiction**:

يعرف إدمان الألعاب الإلكترونية إجرائياً على أنه الاستخدام المفرط والقهري من قبل تلميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد للألعاب الإلكترونية مع ظهور أعراض انسحاب (حزن ، قلق ، تهيج) عند محاولة منعه عن ممارسة هذه الألعاب ، وكذلك رغبته الشديدة في الاستمرار في اللعب على الرغم مما تسبب له مشكلات ، ويقاس إدمان الألعاب الإلكترونية إجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية في ضوء أربعة أبعاد ، وهي :الاستخدام القهري، الانسحاب ،المشكلات ذات الصلة ، الاعتماد النفسي.

ب-التجول العقلي **Mind Wandering**:

يشير التجول العقلي إجرائياً إلى حالة تحول تلقائي للانتباه تنتاب تلميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد عندما يجول بذهنه من المهام التي يقوم بها إلى أفكار أخرى سواء مرتبطة أو غير مرتبطة بها ، وقد يحدث ذلك بشكل عرضي أو متكرر ، ويمكن أن يؤثر على الأداء في المهام التي تتطلب التركيز والانتباه ، ويقاس التجول العقلي إجرائياً من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التجول العقلي في ضوء بعدين، هما :التجول العقلي المرتبط بالمهمة ، التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة.

ج-اضطراب التعلم المحدد **Specific Learning Disorder** :

يعرف اضطراب التعلم المحدد إجرائياً على أنه اضطراب نمائي عصبي يصيب تلاميذ المرحلة الإعدادية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وأنه يتميز بوجود اختلاف كبير بين مستوى الأداء الأكاديمي المتوقع والفعلي لدى التلميذ، وهذا الاختلاف يستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، ويؤثر على الأداء المدرسي أو الحياتي للتلميذ بشكل كبير، وأنه لا ينجم عن أسباب أخرى محتملة مثل ضعف البصر أو السمع أو نقص المهارات التعليمية أو عدم تكافؤ الفرص التعليمية أو اضطرابات نفسية أو عصبية أخرى.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها ، والمتمثل في إدمان الألعاب الإلكترونية كمنبئ بالتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد كدراسة سيكومترية - كلينكية ،وعينتها حيث تحددت الدراسة السيكومترية بعينة تتكون من (155) تلميذ وتلميذة من ذوي

اضطراب التعلم المحدد، والدراسة الكينينكية بالحالة الأكثر إدمانًا للألعاب الإلكترونية ، وكذلك تحددت بمكان إجراء الدراسة بمدرسة بني أحمد الإعدادية (1) و(2) ومدرسة الفاروق الإعدادية ومدرسة دماريس الإعدادية، وبزمن تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025/2024م ، كما تحددت بأدواتها المستخدمة لقياس إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي وكذلك بالأدوات المستخدمة في الدراسة الكينينكية ، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

تناول الإطار النظري ودراسات سابقة(*) في هذه الدراسة: إدمان الألعاب الإلكترونية ، التجول العقلي ، اضطراب التعلم المحدد، وفيما يلي تناول هذه العناصر بشيء من التفاصيل:

أ- إدمان الألعاب الإلكترونية **Electronic Games Addiction** :

ظهر الاعتراف بإدمان التكنولوجيا في منتصف تسعينات القرن العشرين ، مما يمثل نوعًا جديدًا من الاهتمام المجتمعي ، خاصة وأن وسائل الإعلام بدأت تركز أكثر على مفهوم إدمان الكمبيوتر أو الإنترنت أو الألعاب الإلكترونية، ولوحظ أن الأفراد المدمنين على الألعاب الإلكترونية أظهروا خصائص مماثلة لتلك المرتبطة بأشكال أخرى معترف بها من الإدمان، في إشارة إلى الإدمان الاجتماعي، مثل إدمان وسائل التواصل الاجتماعي أو إدمان الإنترنت، وقد ينطوي ذلك على الاعتماد المفرط على التواصل عبر الإنترنت ، والتحقق المستمر من وسائل التواصل الاجتماعي، والتأثير السلبي المحتمل على التفاعلات الاجتماعية في العالم الحقيقي، وبالتالي فيمكن اعتبار إدمان وسائل التواصل الاجتماعي أو إدمان الألعاب عبر الإنترنت أو الاستخدام القهري للإنترنت أشكالًا من أشكال الإدمان الاجتماعي، وبالتالي قد ينطوي الإدمان الاجتماعي على الاستخدام المفرط للهواتف الذكية الذي يؤثر سلبيًا على الديناميات والمعايير الاجتماعية دون تلبية معايير الإدمان السريري بالضرورة (Al-Abyadh,2024,P.1234).

ويُعد اللعب حالة من الاندماج الكلي في عالم افتراضي بعيدًا عن الواقع، يحتوي على مواقف وخبرات يتقمص من خلالها الفرد شخصية خيالية، ويندمج من خلالها، ويطبق قوانين

(*)تم تضمين الدراسات السابقة قريبة الصلة بموضوع الدراسة في سياق الإطار النظري لكل متغير من متغيرات الدراسة المشار إليه؛ وذلك بغرض الاستفادة مما كشفت عنه نتائج هذه الدراسات في توضيح بعض عناصر الإطار النظري ، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

اللعبة، ثم يتحول هذا التعلم إلى التطبيق الفعلي في حياته اليومية مما يلاحظ عليه الوالدين بعض التغيرات فيوجهوا الانتقادات له وهو يرفض تقبلها (Sahin & Tugrul,2012) ، وتعرف الألعاب الإلكترونية كنوع من أنواع الألعاب المبرمجة وتعتمد على المؤثرات الصوتية والبصرية لذا يتم ممارستها عن طريق أجهزة الحاسوب والتلفاز والهواتف الذكية التي تعد كأجهزة إلكترونية (Kuss et al.,2014).

وحيث إن المراهقين يمضون معظم الوقت في الألعاب الإلكترونية ويتعلقون بها تعلقًا تامًا، ومن ثم يقعون في دائرة الإدمان من الإفراط في سوء الاستخدام ، ويصلون إلى مرحلة أنهم عاجزون عن تقليل وقت اللعب أو مجرد الابتعاد عن الجهاز الإلكتروني، فالإدمان حالة تنشأ عن الاستهلاك المفرط والمكثف لمادة ما طبيعية أو اصطناعية، بحيث يصبح الشخص لا يستطيع الاستغناء عنها ، ويقصد بإدمان الألعاب الإلكترونية الإفراط في ممارسة هذه الألعاب عبر أي جهاز إلكتروني، والشعور بالاشتياق الدائم له والولع بها حتى يصبح أسيرًا لها (Anderson et al.,2012,P.151).

ويعرف إدمان الألعاب الإلكترونية على أنه نوع فرعي من إدمان الإنترنت ويعني ضمناً أن الاعتماد النفسي غير القادر على التكيف على مجموعة فرعية معينة من أدوات تكنولوجيا المعلومات وهي ألعاب الإنترنت ، وإدمان ألعاب الإنترنت هو أيضا يعرف باسم استخدام لعبة الإنترنت الإشكالية أو المرضية. (Mehroof & Griffiths,2010,P.313) ، كما يعرف على أنه استخدام إجباري لألعاب الفيديو وممارستها بشكل مبالغ فيه؛ مما يؤثر في قدرة الفرد على العمل في مختلف مجالات الحياة خلال فترة زمنية طويلة، ويتم تشخيص هذه الاضطرابات عندما يشارك الفرد في ممارسة الألعاب ويؤثر ذلك على إنجازاته اليومية (Pontes et al.,2019).

وعرف البهنساوي وآخرون (2022) إدمان الألعاب الإلكترونية على أنه استخدام الفرد المفرط للألعاب على الإنترنت دون القدرة على التحكم على سلوكيات استخدامه للألعاب، مع الرغبة في زيادة وقت اللعب ؛ للوصول إلى متعة وراحة نفسية والهروب من الضغوط المختلفة التي تواجهه في حياته (ص.278).

وتتبنى الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) مصطلح "اضطراب الألعاب عبر الإنترنت" (IGD) في الإصدار الأحدث من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5-TR للإشارة إلى الاستخدام المفرط والإدماني للألعاب الإلكترونية، وتعرفه بأنه

الاستخدام المستمر والمتكرر للإنترنت للمشاركة في الألعاب غالبًا مع لاعبين آخرين، بما يؤدي إلى تدهور أو ضائقة كبيرة سريريًا، وتضع (APA) تسعة معايير لتشخيص الفرد بأنه يعاني اضطراب الألعاب عبر الإنترنت ويمكن تشخيص الفرد إذا استوفى خمسة أو أكثر من هذه المعايير في مدة لا تقل عن ١٢ شهرًا (APA,2022)

ويمكن القول إن الإشارة الأولى إلى مصطلح "إدمان الألعاب الإلكترونية" كان من (1983) Soper and Miller حيث ذكرا بعد دراسة حالة تتسم باللعب المفرط أن إدمان الألعاب يشبه أي إدمان سلوكي آخر كإدمان المقامرة ويظهر من خلال الممارسة القهرية للألعاب، وعدم الاهتمام بالأنشطة الأخرى، والمشاكل الجسدية والعقلية التي تظهر عند محاولة التوقف عن اللعب.

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) هذا الاضطراب بأنه نمط سلوك مستمر أو متكرر بشدة كافية يؤدي إلى تأثيرات كبيرة على الحياة الشخصية أو الأسرية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها من مجالات العمل الهامة، ويتميز الاضطراب بسيطرة ضعيفة، مع إعطاء أولوية متزايدة للألعاب، والاستمرار في زيادة معدل ممارستها. ويمكن تعريف إدمان ألعاب الفيديو المعروف أيضًا باسم اضطراب ألعاب الإنترنت بأنه الاستخدام الإشكالي والإلزامي لألعاب الفيديو التي تؤدي إلى ضعف كبير في قدرة الفرد على العمل في مجالات الحياة المختلفة خلال فترة زمنية طويلة (Pontes et al.,2019).

وعند النظر لأنواع الألعاب الإلكترونية يُلاحظ تعددها؛ نظرًا للتقدم التقني عبر الزمن، فكثير منها بدأ بطريقة بسيطة للغاية ثم تطور بشكل متدرج، ومنها :

1. الألعاب الضخمة (online): وهي الألعاب التي تعتمد على الاتصال الكامل بالإنترنت من أجل اللعب.

٢. ألعاب المحاكاة : وتقوم فكرة هذه الألعاب على المحاكاة لفكرة معينة يتم ممارستها من خلال الألعاب.

3-ألعاب المغامرات: وتعتمد هذه الألعاب على التجربة الفردية، وتقديم قصة مميزة.

4- ألعاب الأكشن وهي من أبرز أنواع الألعاب وأكثرها شيوعًا، وتتطلب ردود فعل سريعة، ويمكن من خلالها اختيار نوع الشخصية التي يفضلها اللاعب في طريقة القتال والتصميم. 5- ألعاب القتال: وهي ألعاب تقوم على المواجهة المباشرة بين لاعبين عدة يتحكم بها نكاء اصطناعي.

6-ألعاب الرياضة : وتشمل أنواع الألعاب والرياضات كافة، من كرة القدم وكرة السلة وكرة الطائرة وغيرها.

7-ألعاب تعليمية وتهدف بشكل خاص إلى التعليم، وتحمل طابع التسلية للألعاب كي لا يمل المتعلم (Hurst,2015).

وبالنسبة لأسباب إدمان الألعاب الإلكترونية فتوجد بعض الأسباب ، منها :

1- نظام المكافأة والحوافز المتضمن في اللعبة بما يدفع اللاعب إلى الاستمرار للحصول على مزيد منها، حيث يرفض العديد من اللاعبين إنهاء اللعبة لحصولهم عليها، وتؤدي هذه المكافآت إلى زيادة إفراز الدوبامين داخل المخ، ويمكن القول إن آلية المكافآت تُشبه الآلية الحيوية العصبية لاضطراب المقامرة (Fauth-Bühler& Man ,2017).

٢ - اكتساب الشخص للثقة بالنفس والرضا أثناء ممارسة اللعبة في العالم الافتراضي بشكل لا يمكنه الحصول عليه في العالم الواقعي (Kornhuber, et al., 2013).

3- إساءة المعاملة والتعرض للصددمات من شأنه أن يدفع الشخص إلى ممارسة الألعاب الإلكترونية للهروب من الواقع (Long et al., 2018).

أما عن الآثار السلبية لإدمان الألعاب الإلكترونية فقد توصلت نتائج عديد من الدراسات إلى أن ممارسة هذه الألعاب لفترات طويلة يؤثر سلبياً على مناطق المخ المسؤولة عن التحكم في الدوافع والتنسيق الحس حركي، حيث أظهرت الفحوصات الطبية تعديلات في البنية الهيكلية للمخ ناتجة عن ممارسة الألعاب لفترات طويلة، كما ارتبط تشغيل ألعاب الفيديو بإفراز مادة الدوبامين بدرجة تماثل إدمان المخدرات، وبينت الدراسات التشخيصية أن الممارسة الطويلة للألعاب تؤدي إلى تنشيط مناطق المخ بشكل يشبه التنشيط الناتج عن إدمان المخدرات، ووجدت الدراسات العلاجية التي استخدمت أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي لرصد التغيرات الحادثة في المخ نتيجة ممارسة الألعاب الإلكترونية ووجدت أن إدمان الألعاب الإلكترونية يقلل من حساسية نظام المكافأة الدوبامينية، كما توصلت إلى وجود آليات عصبية تتشابه مع الآليات العصبية الموجودة لدى مدمني المخدرات، كما تؤثر على المادة الرمادية في المخ حيث تؤدي إلى زيادتها، مما يؤثر سلبياً على الفص الجبهي للمخ وهو الفص المسؤول عن التفكير المجرد والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.(Weinstein & Lejoyeux, 2015; Griffiths et al.,2018).

ولتشخيص إدمان الألعاب الإلكترونية فقد تم إدراج مجموعة من المعايير ، ولعل من أشهر معايير تشخيص إدمان الألعاب الإلكترونية معيار الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) ومعيار منظمة الصحة العالمية (WHO).

- معايير تشخيص اضطراب ألعاب الإنترنت IGD- وفق الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل للاضطرابات العقلية (DSM-5-TR, 2022):

وهي تسع معايير لاضطراب إدمان الألعاب الإلكترونية، ونص على أنه متى ما استوفى الفرد خمس معايير أو أكثر من هذه التسع خلال فترة 12 شهرًا فإنه يتم تشخيصه بالاضطراب، وهذه المعايير هي:

- 1- الانشغال والانهماك باللعب.
- 2- الأعراض الانسحابية عند التوقف عن اللعب مثل القلق والحزن.
- 3- التسامح وهو الحاجة المتزايدة لقضاء وقت أطول في اللعب لإشباع الرغبة.
- 4- فقدان السيطرة وهي المحاولات غير الناجحة للتحكم في ممارسة الألعاب وفشل محاولات الإقلاع عنه.
- 5- فقدان الاهتمام بالهوايات والأنشطة السابقة نتيجة الانغماس باللعب.
- 6- استمرار اللعب المفرط بالرغم من إدراك المشاكل النفسية والاجتماعية الناتجة عنه.
- 7- الكذب على أفراد الأسرة وغيرهم بشأن مقدار ووقت اللعب.
- 8- ممارسة اللعب للهروب من الواقع أو تخفيف الحالة المزاجية السلبية كالشعور بالذنب أو اليأس.
- 9- المخاطرة وتعريض علاقة مهمة للانفصال أو فقدان وظيفة أو هبوط مستوى تعليمي بسبب ممارسة الألعاب.

- معيار اضطراب الألعاب في المراجعة الحادية عشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) يتم تعريف اضطراب الألعاب في المراجعة الحادية عشرة للتصنيف الدولي للأمراض (11-

ICD) الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHO) على أنه نمط من السلوك يتميز بـ:

- 1- ضعف التحكم في مقدار اللعب.
- 2- زيادة الأولوية الممنوحة للألعاب على الأنشطة الأخرى لدرجة أن الألعاب تقدم على الاهتمامات والأنشطة اليومية الأخرى.

3- الاستمرار باللعب رغم حدوث عواقب سلبية.

ولكي يتم تشخيص الفرد باضطراب الألعاب، يجب أن يكون نمط السلوك خطير بحيث يؤدي إلى إهمال واضح في النواحي الشخصية أو العائلية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها من النواحي المهمة، وأن يكون مستمرًا في فترة 12 شهرًا على الأكثر (W.H.O,2022).

ب- التجول العقلي

إن مفهوم التجول العقلي انبثق من نظرية التحكم التنفيذي لـ (سمولود) ونظرية تخصيص الموارد المعرفية لـ (أكيرمان) التي تفسر قدرة الأفراد على التحكم وتنظيم مواردهم المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام وخاصة عند مواجهة تدخلات أو تشوهات مختلفة، حيث إن الذين يمتلكون موارد معرفية زائدة يكون أدائهم جيدًا في أي مهمة ، أي أن التجول العقلي لديهم لا يؤثر على أداء أي مهمة ، على العكس من الأفراد الذين لديهم موارد معرفية أقل فيعانون من تأثير التجول العقلي على المهمة (Randall,2015,P.55).

فمصطلح التجول العقلي يُعد من المصطلحات الحديثة في التربية وعلم النفس كما يعد من العوامل المؤثرة على عمليتي التعليم والتعلم ، وهذه الظاهرة تعد نشاطًا عقليًا كثيرًا ما يحدث للأفراد سواء كان الأمر متعلقًا بالتعلم أو ليس له علاقة بالتعلم ، إلا إن حدوث هذا النشاط العقلي كثيرًا يضعف قدرة التلميذ على التركيز والتفكير بفاعلية في موضوع أو مشكلة معينة (Lian et al.,2022).

ويعد التجول العقلي من الخبرات التي ينفصل فيها الانتباه عن البيئة الخارجية المباشرة ويركز على تسلسلات داخلية من الأفكار، وأثناء مرور الفرد بخبرة التجول العقلي فإن إدراكه الحسي ينفصل عن الحدث الذي يعايشه ، كما تنخفض استجابته للمثيرات الخارجية في مقابل ازدياد النشاط العقلي الداخلي والذي غالبًا ما يتضمن تفكير في أهداف مستقبلية أو التفكير حول الذات، وهو ما يقترن بانخفاض في النشاط المعرفي العصبي في المراكز الحسية للمخ مقابل ارتفاع نشاط المناطق المرتبطة بالتفكير التأملي الداخلي والتخطيط المستقبلي (Schooler et al.,2014,P.14).

ويعرف قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA التجول العقلي بأنه حالة من انحراف الأفكار عن التركيز المتعمد لاستكشاف المنبهات الأخرى المحيطة بالفرد ، ويزيد التجول عند المشاركة في أنشطة لا تتطلب انتباهًا مستمرًا ، والتركيز على مجموعة من الأفكار والصور

منخفضة التحفيز وغير مرتبطة بالمهام ، وترتبط بالغفلة والأفكار المتطفلة
(VandenBos,2015,P.655)

ويُعرف التجول العقلي على أنه فشل التلميذ في القدرة على الاحتفاظ بتركيزه في الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة بسبب مثيرات قد تكون داخلية أو خارجية تتسبب في صرف انتباهه عن المهمة الأساسية (Risco,2012,P.238) ، ويعرف بأنه أحد اضطرابات التعلم الأكثر شيوعاً ويظهر قبل سن المدرسة ويستمر بشكل متكرر في مرحلة المراهقة ويصل إلى الرشد، وعادة ما يتم ربطه بالمدارس السيئة والتحصيل المنخفض (Desideri et al.,2019,P.312) ، كما يعرف بأنه تحول تلقائي في الانتباه لدى التلاميذ من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية ، وهذا الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها (Mostafa,2022,P.94) .

كما يُعرف التجول العقلي على أنه نشاط عقلي طارئ ينتج عنه شكل من أشكال الإلهاء بسبب تحويل انتباه الفرد من المهمة الحالية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية ، وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بها (Al-Abyadh et al.,2024,P.1232). كما يُعرف على أنه حالة من انفصال الانتباه يتوجه فيها التلميذ بتركيزه وانتباهه إلى محيط البيئة الخارجية ، أو إلى أفكار خاصة بدلاً من الانتباه لمعالجة المعلومات وإنجاز المهام المكلف بها ، حيث يمثل انهياراً أساسياً في قدرة التلميذ على الانتباه وتشفير المعلومات وإدخالها في البنية المعرفية ، مما يؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف التعليمية وخاصة التفكير (Qui et al.,2024,P.142)

ويرى (Vago and Zeidan (2016) أن التجول العقلي تجربة يومية شائعة يصبح فيها الاهتمام منفصلاً عن البيئة الخارجية المباشرة ويرتكز على المسارات الداخلية للفكر الإنساني، كما يوصف بأنه حالة من الحالات العقلية المتباينة مع التأثيرات المتعارضة على الأداء المعرفي والصحة العقلية، فيرتبط التجول التلقائي مع الحالات العاكسة للذات التي تُساهم في المعالجة السلبية للماضي، والقلق والتخيل حول المستقبل، وتعطيل أداء المهمة الأساسية (P.97) .

ويجدر الإشارة إلى أن هناك فرق بين مصطلح التجول العقلي Mind Wandering ومصطلح قصور أو تشتت الانتباه Attention Deficit ، حيث إن التجول العقلي حالة مؤقتة من فقدان التركيز تصيب الأفراد مما يؤدي إلى صرف انتباههم بشكل مؤقت عن المهمة التي يقومون بها ثم يعودون مرة أخرى إلى المهمة إلا أن هذا الأمر قد لا يرتبط بمشكلة فرط الحركة لديهم، أو عوامل وراثية فهي ظاهرة تصيب الكثير من الأفراد الأصحاء إلا أنها تسبب في بعض

الأوقات أثاراً سلبية على المتعلمين بوجه خاص، وفي أوقات أخرى قد تؤدي إلى تولد أفكاراً إبداعية لديهم (Franklin et al.,2017).

وأشار Robison et al.(2020) على ضرورة التمييز بين التجول العقلي والأشكال الأخرى من الأفكار الذاتية، إذ يتضمن التجول العقلي أفكاراً منفصلة عن المهمة القائمة ومستقلة في ذات الوقت عن الإثارة الخارجية المباشرة، وعلى هذا الأساس لا يرون الأفكار التي تراود الفرد أثناء أدائه لمهمة ما فيما يتعلق بمظاهر تلك المهمة أو أدائه عليها والتي تعرف بالأفكار المتداخلة مع المهمة Task-related Interference على أنها تجول عقلي لأنها تتعلق بالمهمة، كما أن اجتذاب مثير خارجي جديد لانتباه الفرد أثناء أدائه لمهمة ما والذي يعرف بالتشتت الخارجي External distraction لا يعد تجولاً عقلياً، لأن تلك الأفكار منفصلة عن المهمة إلا أنها مرتبطة بإثارة خارجية مباشرة، وكذلك فإن الطمس العقلي Mind-blanking والذي يعرف بأنه حالة لا يتركز فيها انتباه الفرد على أي مهمة وفي ذات الوقت لا يتوجه نحو أي أفكار داخلية أو أي مثير خارجي، يختلف عن التجول العقلي أيضاً؛ إذ لا يتضمن أي نوع من التفكير من الأساس.

كما يتميز التجول العقلي عن أحلام اليقظة Daydreaming والتي على الرغم من كونها أفكاراً داخلية إلا أنها لا تحدث أثناء انخراط الفرد في مهمة أساسية، فقد نجد أن بعض الأفراد قد يخوضون خبرات أحلام اليقظة بشكل مكثف ومع ذلك يظل لديهم القدرة على تركيز انتباههم على المهام الأساسية وقت الحاجة، في حين يتضمن التجول العقلي إعادة توجيه انتباه الفرد بعيداً عن مهمة أساسية ينخرط فيها (Mrazek et al.,2013,P.2).

فالتجول العقلي ظاهرة تصيب التلميذ في أي مرحلة دراسية؛ حيث تؤدي إلى قصور في أداء المهام التعليمية المكلف بها، كما أنها تحدث خلال أنشطة التعلم المختلفة وبنسب متفاوتة؛ إذ يحدث التجول العقلي أثناء القراءة بنسبة تتراوح ما بين (٢٠ - ٤٠%)، وخلال الحصص الدراسية بنسبة (٤٠%)، مما يسبب عواقب دراسية سلبية على نواتج التعلم، كما أن التجول العقلي يقلل من قدرة التلاميذ على الأداء الأكاديمي وحل المشكلات لدى التلميذ (Rummel & Boywitt,2014, P.1312)، وينظر للتجول العقلي على أنه معاناة إنسانية، حيث يقضي الأفراد في المجتمع ما بين (24% - 50%) من ساعات اليقظة لديهم، يكونون منهمكين ومندمجين في أفكارهم الداخلية ذاتية التوليد غير المرتبطة ببيئتهم الخارجية (Smallwood & Schooler,2015).

وحيثما يحدث التجول العقلي للتلميذ فإنه يؤدي إلى فصل الانتباه لديه وحدوث مخاوف لا علاقة لها بالمهمة الأساسية، لذلك فقد أطلق على التجول العقلي فشل التحكم المعرفي أي أن التلميذ حينما يتعرض لموقف أو مشكلة معينة تحتاج إلى حلول فإن ذلك يتطلب منه الحصول على معلومات تساعده في إيجاد حلول لهذه المشكلة ، وكذلك ربط هذه المعلومات بالمعلومات والخبرات الموجودة في بنيته المعرفية ، إلا أنه لا يستطيع تنظيم المعارف والمعلومات التي يستقبلها داخل بنيته المعرفية فيحدث التجول العقلي الذي يؤدي إلى فصل الانتباه لدى الفرد والانتقال به إلى مساحة تفكير أخرى (Baird et al.,2014)

والتجول العقلي يحدث نتيجة لعدة أسباب منها الحالة المزاجية السلبية للتلميذ وتفكيره السلبي في التحديات التي يمكن أن يواجهها في المستقبل، إضافة إلى طبيعة المهام، فالمهام التي تتطلب انتباهًا مستمرًا تتسبب في ضغوط عقلية كبيرة تدفع العقل للهروب من تلك الضغوط المستمرة من خلال التجول العقلي، كما أن صعوبة المهام والتي تتطلب التفكير، والتخطيط الجيد تدفع التلاميذ للتجول العقلي (Oettingen & Scworer,2013).

وأشار (Randall 2015) إلى أن أسباب التجول العقلي يمكن تقسيمها إلى:

1-العوامل التي ترجع للتلميذ والتي تتمثل في: ذاكرة عاملة محدودة ، وانخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة، وكثرة الضغوط والأعباء الملقاة على عاتق التلميذ، والحالة المزاجية السيئة والرغبة في النعاس والإحساس بالإجهاد والقلق من الاختبارات والقلق من المستقبل المهني والأسري.

2-العوامل التي ترجع للمهمة والتي تتمثل في:

- المهمة الصعبة التي تسبب ضغطاً عقلياً حتى يمكن فهمها، أو تتطلب قدراً طويلاً من التركيز والانتباه لفهم تسلسل خطواتها.
- المهام المعقدة والتي تحتاج إلى تفكير طويل وتخطيط من التلميذ فيتجول عقلياً بذهنه بحثاً عن حلول لها.
- المهام التي تتضمن تحدياً عقلياً واتخاذ قرارات، وإيجاد حلول مبدعة لما تتضمنه من مشكلات وألغاز عملية.
- المهام التي ترتبط بمواد علمية أخرى فتجعل التلميذ يركز على الصلات والروابط بين تلك المواد وبعضها.

- المهام التي تتطلب فريق عمل فتجعل التلميذ عقله يتجه نحو تكوين الفريق وتوزيع الأدوار، وإذا كان عضو في الفريق سيقوم بمهمته على أحسن وجه أم سيحدث تداخل في الأدوار.
- وأوضح (Hu et al.2012) أن التجول العقلي يتمثل في نوعين هما :
- 1-التجول العقلي المرتبط بالمهمة : ويتمثل في تحول الانتباه لدى التلميذ بطريقة خارجة عن إرادته من الفكرة الرئيسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى بعض الأفكار الأخرى تتعلق بنفس المهمة، ولكن مختلفة عن السياق العام لفكرة المهمة التي يقوم بتنفيذها.
- 2- التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة : ويتمثل في تحول الانتباه لدى التلميذ بطريقة خارجة عن إرادته من الفكرة الرئيسية للمهمة التي يقوم بتنفيذها إلى أفكار أخرى غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها.
- كما ميز (Seli et al.(2016,P.606) بين نوعين من الأفكار والتي تشكل محتوى التجول العقلي هما :
- 1- التجول العقلي الإرادي (المتعمد): ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل إرادي وواع إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك سيطرة الفرد على معالجة المعلومات ووعيه ورغبته في بدأ الأفكار، ومن ثم لا يترتب على إدراك الفرد لحدوثه أي شعور بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.
- 2-التجول العقلي التلقائي (غير المتعمد): ويشير إلى تحول انتباه الفرد بشكل لا إرادي وغير واع إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة التي يقوم بها، ويتضمن ذلك درجة أقل من سيطرة الفرد على معالجة المعلومات والوعي والرغبة في بدأ الأفكار، إذ يشير إلى هفوات لحظية للانتباه يغيب خلالها وعي الفرد ما وراء المعرفي ببداية نوبة التجول العقلي، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول العقلي فإنه قد يشعر بالدهشة أو الغضب أو فقد السيطرة.
- في حين أشار (O'Neill et al.(2021) أن التجول العقلي يُعد بناء متعدد الأبعاد؛ يتمثل في:البعد الأول الارتباط بالمهمة Tak-relatedness: ويتضمن مقدرة الفرد على استدعاء مجموعة من الأفكار المرتبطة بالمهمة المنوط به أدائها،والبعد الثاني هو القصد Intentionality : ويتضمن التعمد في الإبقاء على معلومات وأفكار بعينها دون غيرها من الأفكار الأقل ارتباطاً بالمهمة، وهو ما يتطلب قدرة الفرد على التمييز والتحكم في الأفكار الإرادية وتلك التلقائية غير المرتبطة بالمهمة ، والبعد الثالث هو القيد الفكري Tthought constraint إشارة إلى درجة الانتباه

التي يوليه الفرد لتحقيق الهدف من الأداء على المهمة؛ كما أن نسبة (٥٦%) من الأفكار أثناء التجول العقلي تكون متعلقة بالمهمة، وأن النسبة المتبقية من الأفكار ترتبط بأشياء أخرى غير متعلقة بالمهمة المنوط القيام بها.

وعن طرق قياس التجول العقلي ، فقد أشار (Hickey 2013) إلى وجود طريقتين ، وهما الطريقة السلوكية والطريقة غير السلوكية :

1- الطريقة السلوكية: تتمثل هذه الطريقة في حساب زمن كمون الاستجابة أو فشل الفرد في الأداء على المهام التي تتطلب اهتمامًا وانتباهًا متواصلًا أي الانتباه المستدام للاستجابة على المهمة ، وهذه الطريقة على الرغم من موضوعيتها ودقة قياسها للتجول العقلي إلا أنها تتطلب تجهيزات وإعدادات بيئية صارمة لذا يظل مقدار الصدق البيئي Ecological validity لهذه الأدوات موضع شك وتساؤل.

كما أشار (Mcvey & Kane 2012) إلى أنه يتم قياس التجول العقلي من خلال التباين في الوقت ما بين عرض التحفيز وبداية الاستجابة إلى الأهداف غير المرتبطة بالمهمة، ويتم حسابه كانحراف معياري لوقت التفاعل غير المستهدف مقسومًا على التباين في الوقت ما بين عرض المحفز وبداية الاستجابة، ويتم تفسير وقت التفاعل غير المستهدف على أنه انجراف الانتباه عن المهمة المطروحة، في حين أن التباين في الوقت ما بين عرض التحفيز وبداية الاستجابة يعتبر انعكاسًا لهفوة الانتباه، وبالتالي فإن زيادة وقت التفاعل غير المستهدف، يعكس زيادة في الفشل في الحفاظ على الإهتمام المستمر للمهمة المطروحة، كما أن زيادة التباين في الوقت ما بين عرض التحفيز وبداية الاستجابة يعكس تقلبات الانتباه المتزايدة.

2- الطريقة غير السلوكية:- تعتمد هذه الطريقة على أسلوب التقرير الذاتي وسؤال المتعلمين مباشرة عن مقدار نشاطهم العقلي وتقرير مستوى سيطرتهم على ذاتهم وهذه الطرق لا يمكن أن يقوم بها شخص آخر غير المتعلم كالمعلم مثلاً ، ويتم تقدير التجول العقلي عن طريق المقاييس والاستبيانات ، ويعد التقرير الذاتي من أهم أساليب قياس التجول العقلي ، والمتعلم ذو التجول العقلي المرتفع هو الذي يشير إلى تعرضه لمعدلات أعلى من الأفكار خارج المهمة كذلك يشير إلى تعرضه لمعدلات أعلى من الأفكار حول المهمة (Randall,2015,P.66)

ج-اضطراب التعلم المحدد Specific learning disorder :

يُعد مصطلح اضطراب التعلم المحدد أو النوعي Specific Learning Disorders مصطلحاً حديثاً في البحوث التربوية والنفسية، فهذا المصطلح لا يعبر عن اضطراباً جديداً ، بل يمثل إعادة صياغة لمصطلح "صعوبات التعلم المُحددة أو النوعية Specific Learning Disabilities".

وتعكس هذه التسمية الجديدة ما يعرف بالتغير الحادث في إدراك المتخصصين في المجال الطبي والنفسي للفرق بين مصطلح "العجز Disability"، ومصطلح "الاضطراب Disorder"، ويرجع تفضيل استخدام مصطلح اضطراب التعلم المحدد في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية إلى وجود تغيرين أساسيين في المحكات التشخيصية كما تستخدم في الدراسات البحثية المعاصرة في مجال التربية الخاصة، ففي سنة 2013م تم استخدام مصطلح اضطراب التعلم المُحدد بدلاً عن مصطلح صعوبة التعلم المُحددة، وتم اعتماد مصطلح "اضطراب التعلم المُحدد" في متن الدليل التشخيصي (DSM-5)، وإذا تم النظر في التشخيصات التالية: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder، اضطراب القلق المعمم Generalized Anxiety Disorder ، أو اضطراب قصور الانتباه /فرط الحركة Attention Deficit /Hyperactive Disorder ، سلاحظ أن كل هذه المصطلحات مضاف إليها كلمة "اضطراب Disorder" بدلاً من كلمة "عجز أو صعوبة Disability"؛ ذلك لأن مصطلح الاضطراب من المنظور الطبي يعني اختلال أو شذوذ في الوظيفة Abnormality of function، بينما تشير كلمة الصعوبة أو العجز من المنظور الطبي إلى اختلال أو شذوذ في التكوين المتعلق بجسم الفرد، وعلى ذلك فإن تغيير كلمة "عجز أو صعوبة"، إلى كلمة "اضطراب" فيما يتعلق بمصطلح صعوبة التعلم المحددة يُلقي الضوء على الطبيعة النمائية العصبية لهذا الاضطراب ، بما يعني أن دماغ الفرد الذي لديه هذا الاضطراب يفسر المعلومات بطريقة مختلفة عن أدمغة أقرانه العاديين (Shah et al.,2019).

ويتضمن التغير من DSM-IV إلى DSM-5 تغيرات في المحكات التشخيصية، على الأقل في بعدين جوهريين على النحو التالي:

1- التغير الأول: في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 ، تم بموجبه تضمين اضطراب التعلم المحدد SLD في ثلاثة مجالات أكاديمية محددة هي: القراءة،

الكتابة، الحساب، بما يعني أنه في وقت تقييم حالات اضطراب التعلم المحدد يجب أن يبدي المتعلم اختلالاً جوهرياً في واحدة من هذه المجالات الثلاثة.

2- التغيير الثاني: وهو تغير جوهري في واقع الأمر إذ تم بموجبه إلغاء ما يعرف بمحك التباعد بين معامل الذكاء والتحصيل، وبدلاً من ذلك يفترض أن ينطبق على الحالة كل المحكات الأربعة التالية:

- استدامة الأعراض على الأقل لمدة ستة أشهر رغم تلقي المتعلم مساعدة إضافية أو تدخلات تستهدف مجال القصور، بما يعني أن المتعلم لا يعاني من الأعراض بسبب أنه لا يتلقى التعليم المناسب لمجال الصعوبة.
- أن يكون أداء المتعلم أقل مما هو متوقع بالنسبة لعمره بناء على اختبار تحصيلي مقنن وكذلك عبر التقييم الكلينيكي، وبما يعني أيضاً أنه ورغم ما قد لا يوجد من تباعد بين معامل الذكاء والتحصيل الدراسي، يظل أداء من يتم تشخيصه بـ"اضطراب التعلم المحدد" أقل مما هو متوقع منه وفقاً لمرحلته العمرية.
- أن تبدأ مؤشرات اضطراب التعلم المحدد أثناء سنوات المدرسة، وإذا تبدت أعراض اضطراب التعلم المحدد على شخص خلال مرحلة المراهقة أو الرشد فإن ذلك لا يعني تشخيصه ووضعه تحت فئة اضطراب التعلم المحدد كراشد، بل كل ما يعنيه أنه لم يتم تشخيصه أثناء سنوات التعلم الرسمي أو سنوات الدراسة في المرحلة الأولى.
- يجب استبعاد حالات القصور في التعلم الناتجة عن إعاقات أو ظروف أخرى من فئة اضطراب التعلم المحدد (Tannock, 2013,P.8).

ويندرج اضطراب التعلم المحدد أو النوعي في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المعدل الصادر في 2022م عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي تحت فئة الاضطرابات النمائية العصبية DSM-5-TR Category: Neurodevelopmental Disorders ،وينظر إلى اضطراب التعلم المحدد على أنه اضطراباً له أسس بيولوجية عصبية نمائية يؤثر على قدرة الشخص على تلقي أو معالجة المعلومات ، ويعتقد أنه ينشأ أساساً نتيجة اختلالات Abnormalities في قدرة الدماغ على استقبال ومعالجة المعلومات الأمر الذي يفضي إلى مواجهة الشخص لصعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل : القراءة بخصائصها من دقة وطلاقة وفهم، التهجي واللغة التعبيرية، وأداء العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي، ونتيجة

لصياغة القصور في المهارات الأكاديمية الجوهرية هذه تتابع مظاهر معاناة الشخص في تعلم الموضوعات الدراسية الأكثر تعقيداً، بما يفرض في نهاية الأمر إلى وجود فجوة جوهرية في الإنجاز أو التحصيل الدراسي للشخص مقارنة بما هو متوقع منه وفقاً لعمره وقدرته الذهنية أو العقلية (APA, 2022).

ويعرف اضطراب التعلم المحدد بأنه اضطراب نمو عصبي يبدأ خلال سن المدرسة، وهو اضطراب قد لا يتم التعرف عليه حتى سن البلوغ، وهو أحد الاضطرابات النمائية العصبية التي تعيق القدرة على التعلم، أو استخدام مهارات أكاديمية معينة مثل (القراءة - الكتابة - الحساب أو الرياضيات) والتي هي الأساس للتعلم في الجوانب الأكاديمية الأخرى (Margari et al., 2013, P.1). كما يعرف على أنه مهارات أكاديمية وأداء تعليمي أقل مما هو متوقع وفقاً لعمر الفرد والفرص التعليمية المتاحة له، مما يؤثر على التعاملات الاجتماعية وتقديره لذاته، وينتج عن هذا الاضطراب خلل عصبي له تأثير في بعض الجوانب دون غيرها (Findik et al., 2022).

تشخيص اضطراب التعلم المحدد وفقاً لـ (DSM-5-TR, 2022)

1- يتبين من وجود واحد على الأقل من الأعراض التالية التي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفير التداخلات التي تستهدف تلك الصعوبات:

- قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد (مثلاً، يقرأ كلمة واحدة بصوت عال بشكل غير صحيح أو ببطء وبتردد، وكثيراً ما يخمن الكلمات، ولديه صعوبة في لفظ الكلمات).
- صعوبة في فهم معنى ما يقرأ (قد يقرأ النص بدقة مثلاً ولكن قد لا يفهم التسلسل، والعلاقات والاستدلالات أو المعاني الأعمق لما قرأ).
- الصعوبات في التهجئة فمثلاً (قد يضيف، يحذف، أو يستبدل أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة).
- صعوبات في التعبير الكتابي (مثلاً، ارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم وفي صياغة الجمل، صياغة سيئة التنظيم لل فقرات، التعبير الكتابي عن الأفكار يفتقر إلى الوضوح).
- صعوبات التمكن من معنى الأرقام، حقائق الأرقام، أو الحساب (مثلاً، لديه فهم ضعيف للأرقام، قدرها، والعلاقات بينها الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام من مرتبة واحدة

عوضًا عن الاستعانة بحقائق الرياضيات كما يفعل الأقران، يضيع في خضم الحسابات الرياضية وقد يبذل الإجراءات).

• صعوبات في التفكير الرياضي (مثلًا ، لديه صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية والحقائق، أو الإجراءات لحل المشاكل الكمية).

2- المهارات الأكاديمية المتأثرة أدنى بشكل مهم ونوعي من تلك المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتتسبب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني، أو مع أنشطة الحياة اليومية، وهو ما أكدته المقاييس المعيارية الفردية والتقييم السريري الشامل للأفراد في سن 17 عاماً فما فوق، فتاريخ موثق للضعف من صعوبات في التعلم قد يكون بديلاً للتقييم المعياري.

3- اضطراب التعلم المحدد يبدأ خلال سن المدرسة ولكن قد لا يصبح واضحاً تماماً حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد المتأثر (مثلًا)، - كما هو الحال - في الاختبارات المحددة زمنياً، قراءة أو كتابة تقارير مطولة معقدة خلال مهلة محدودة، والأعباء الأكاديمية المفرطة الثقل).

4- اضطراب التعلم المحدد لا يُفسر كنتيجة لوجود الإعاقة الذهنية، الإعاقات في البصر أو السمع غير المصححة، واضطرابات نفسية أو عصبية أخرى، المحن النفسية والاجتماعية، وعدم الإجابة للغة التعليم الأكاديمي، أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية.

د-إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد:

يُعد التجول العقلي ظاهرة نفسية ضارة محتملة يعتقد أنها تحدث بنسبة 50% من الوقت أثناء التأمل الواعي لدى التلاميذ، كما سعت أغلب الدراسات إلى معالجة مفهوم الوعي من خلال التحقيق في كيفية انتقال العقل بين العديد من الأفكار المترابطة أو غير المترابطة ، ففي أحياناً أخرى يمكن أن يكون هذا التجول ضارًا بالأداء لأنه يحول الانتباه بعيدًا عن النشاط الحالي، حيث تم وصف التجول العقلي بأنه تناوب لجهاز الانتباه من الأهداف الخارجية إلى الإدراك الذاتي الداخلي، فكثيرًا ما يواجه التلاميذ عديد من عوامل التشتيت في وقت واحد ، ويفقدون التركيز بسرعة داخل الفصل، ويُعد أحد عوامل الشرود والإلهاء المهمة للتلاميذ هو إدمان الألعاب الإلكترونية (Al-Abyadh et al.,2024,1237)

كما أشارت دراسة محمد (2024) أن ظاهرة تعلق التلاميذ بالهاتف المحمول أصبحت شائعة في الفترة الحالية سواء في التواصل مع الآخرين أو للمعلومات أو للألعاب ، ومع ما يقدمه

الهاتف المحمول من تأثيرات صوتية وضوئية تزيد الاستمتاع بالأساليب الترفيهية ، مع الشعور بالملكية الخاصة للهاتف ، مما يؤثر بالسلب على مستوى التركيز والانتباه لمهمة أو موضوع معين ، ويظهر عليه تجول عقلي يؤثر عليه في ظهور مشكلات في أداءه بمختلف جوانب الحياة ، وهذا ما أكدته دراسة (Qui et al(2024) أن الهواتف المحمولة هي أكثر وسائل التشتت والفشل المعرفي ، فإدمان الهاتف المحمول يؤثر بالسلب على سمات الشخصية العاطفية ، ومنها الاندفاعية وضعف القدرة على التحكم ، مما يؤدي إلى افتقاد الفرد لتركيزه في اللحظة الحالية وتحويل انتباهه من المهمة الحالية إلى معلومات غير ذات صلة، كما أن المعلومات التي يتلقاها عبر الهاتف المحمول ستتداخل مع حالة تركيزه.

وكأحد الأعراض الأساسية التي تحدد إدمان الألعاب الإلكترونية هي حالة الانشغال القهري التي يفكر فيها اللاعبون في نشاط الألعاب كثيرًا لدرجة أن الأشياء الأخرى تبدو أقل أهمية أو إثارة للاهتمام بالنسبة لهم، فوجود عديد من أعراض إدمان الألعاب الإلكترونية تؤدي إلى زيادة وتيرة تحول حالة العقل من حيث شرود الذهن، فسلوك اللعب المفرط قد يزيد من الشرود الذهني وأن التحول نحو هذه الحالة الذهنية غير المنتجة قد تمارس آثارًا ضارة طويلة المدى على المراهقين والشباب (Zhang et al.,2021) .

فأشارت دراسة (Bonifacci et al.(2023) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التجول العقلي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد ، فكلما قل التجول العقلي زاد الفهم القرائي لديهم ، كما أشارت دراسة جمعة (2024) إلى أن التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من التجول العقلي أثناء العملية التعليمية سواء المرتبط بالموضوع المحدد أو غير المرتبط به مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي .

وأشارت دراسة (Al-Abyadh et al(2024) إلى دور تأثير إدمان الهواتف الذكية وفشل التنظيم الذاتي على كيفية شرود عقول الطلاب بالمرحلة الجامعية في ظاهرة تعرف بالتجول العقلي ، حيث إن إدمان الهواتف الذكية يؤثر بشكل إيجابي في التجول العقلي .

كما أوضحت دراسة (Chiorri et al.(2023) بأن الألعاب الإلكترونية أصبحت ظاهرة ذات أهمية سريرية متزايدة بسبب تأثيرها السلبي على الحياة ونتائج الصحة بشكل عام ، وأسفرت النتائج على أن لعب الألعاب الإلكترونية لأكثر من (30) ساعة أسبوعيًا ، يؤدي إلى درجات

منخفضة من اليقظة العقلية، وتصبح إحدى السمات الرئيسة للممارسين لتلك الألعاب هو وجود مستوى عالٍ من التفكير التلقائي، إما في شكل تجول عقلي أو في الافتقار إلى التصرف بوعي. كما نجد أن التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد يتسمون بعدد من الصفات والخصائص التي تؤثر على العملية التعليمية والحياة الاجتماعية بشكل عام ، ولعل من أهمها التجول العقلي ، حيث إن العديد من الأنشطة والمهام التي تُجرى في المدارس تتطلب أن يحضر التلاميذ إلى بيئة الفصول الدراسية لفترة مستدامة ، وبالتالي يسيطر على العقل التجول ومن ثم يتم توجيه الانتباه إلى أشياء أخرى غير مرتبطة بالمهمة الحالية (Smallwood & Schooler,2015) .

فروض الدراسة:

في ضوء ما جاء بالإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

- أ- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده ودرجاتهم على مقياس التجول العقلي ببعديه .
- ب- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده تبعاً لمتغير النوع (ذكور /إناث) .
- ج- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي ببعديه تبعاً لمتغير النوع (ذكور /إناث).
- د- تُسهم درجات عينة الدراسة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بدرجاتهم على مقياس التجول العقلي.
- هـ- توجد دلالات كينيكية مميزة لاستجابات الحالة الأكثر إيماناً للألعاب الإلكترونية من خلال منظور المنهج الكينيكى.

إجراءات الدراسة:

أولاً-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للتعرف على العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي لدى التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد، بالإضافة للمنهج الكينيكى للتعرف على البناء النفسي وديناميات الشخصية للحالة الأكثر إيماناً للألعاب الإلكترونية .

ثانياً-المشاركون في الدراسة :

أ-شروط اختيار وفرز المشاركين في الدراسة :

1- استبعاد أى تلميذ يعانى من أى إعاقات سواء كانت حسية أو حركية واضحة من خلال مقابلة التلاميذ كل تلميذ على حدة ، كما تم الاعتماد فى هذا الإجراء أيضاً على سؤال الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة والمعلمين ممن يقوموا بالتدريس للفصول عينة الدراسة .

2- أن تكون معدلات نكاه التلاميذ فوق (85) وذلك على اختبار كاتل للعامل العام-المقياس الثالث الصورة (ب) تعريب وتقنين أبوحطب وآخرون (2004).

3-أن يكون أداء التلميذ أقل مما هو متوقع بالنسبة لعمره بناء على اختبارات التحصيل للسنة الدراسية السابقة.

4-الاعتماد على مقياس التقدير التشخيصية للزيات (2015) من خلال مقياسي صعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات ، مع استبعاد الحالات التي تقل درجاتها عن (20) في أي من المقياسين .

4- الاستناد إلى محك المؤشرات العصبية النيورولوجية ، من خلال تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع إعداد كامل (2008) وذلك بطريقة فردية ، مع استبعاد الحالات التي تحصل على درجة كلية على الاختبار تقع فى نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح بين (0- 25) ، مما يشير إلى أنهم أسوأ من الناحية العصبية ، وتم الإبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على درجة كلية أعلى من 25 وهى درجة الشك ، مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم عرض عصبي أو أكثر ويعانون من اضطراب التعلم المحدد.

ب-المشاركون في الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (129) تلميذ وتلميذة من ذوي اضطراب التعلم المحدد بالمرحلة الإعدادية ، تم اختيارهم في ضوء خطوات الفرز السابقة بمتوسط عمري (14.37) عام وانحراف معياري (1.15) .

ج-المشاركون في الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (155) تلميذ وتلميذة من ذوي اضطراب التعلم المحدد بالمرحلة الإعدادية ، تم اختيارهم في ضوء خطوات الفرز السابقة بمتوسط عمري (14.62) عام وانحراف معياري (1.34).

ثالثاً- أدوات الدراسة :

أ- الأدوات السيكومترية :

1- اختبار كاتل للعامل العام - المقياس الثالث الصورة (ب) تعريب وتقنين أبوحطب وآخرون) : (2004)

أعد هذا الاختبار كاتل Cattell وهو من أكثر مقاييس الذكاء شيوعاً في قياسه للقدرة العقلية العامة، ويشمل الاختبار على أربعة اختبارات فرعية هي اختبار سلاسل الأشكال ، واختبار تصنيف الأشكال ، واختبار مصفوفات الأشكال ، واختبار الشروط، ويطلق على هذا النوع من الاختبارات بالمتحررة من أثر الثقافة وهي الاختبارات غير المتحيزة ثقافياً Culture Free ، والتي تسعى إلى التحكم في بعض الأبعاد الثقافية بين الأقطار المختلفة ومنها مشكلة اختلاف اللغة ، ويستخدم المقياس الثالث بصورتيه أ، ب للأعمار من سن 13 - 19 سنة (أبوحطب وآخرون، 2004، ص. 1-2) .

وقام كاتل بحساب ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية ووجد أن معامل الثبات يتراوح بين (0.7- 0.92) للصورتين أ ، ب مجتمعين ، وكذلك حسب الثبات بطريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات 0.8 عندما يكون الفاصل الزمني قصيراً ، بينما عندما تطول هذه الفترة الزمنية تنخفض قيمة معامل الثبات إلى 0.53 (فؤاد أبوحطب وآخرون، 2004، ص.7) ، وقد قام أبو حطب وآخرون (2004) بتقنين الاختبار على البيئة المصرية ، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الصور المتكافئة وبلغت قيمة معامل الثبات 0.797، وهو معامل دال عند مستوى 0.01 ، وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة 0.943 وهو معامل دال عند مستوى 0.01 .

أما عن ثبات الاختبار في الدراسة الحالية فقد تم حسابه عن طريق إعادة التطبيق بفواصل زمني (10) أيام على عينة (35) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية ذوي اضطراب التعلم المحدد ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (0.75) وهو معامل ارتباط عالي يدل على ثبات مرتفع للاختبار.

2- مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الزيات (2015ب) :

تتكون مقاييس التقدير التشخيصية من مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمعرفة مدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الشدة والتكرار والديمومة من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية

في الفصل أو المدرسة أو المنزل، وبالتالي تستخدم هذه المقاييس في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ بدءًا من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الزيات، 2015، ص71).

وتم الاعتماد على صعوبات الكتابة والرياضيات في تشخيص التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد في ضوء ما أشار إليه الزيات (2015ب) بأن صعوبات الكتابة Dysgraphia يمكن أن تنشأ مستقلة عن الصعوبات النمائية أو الأكاديمية الأخرى، وربما تكون متزامنة أو مصاحبة لبعض هذه الصعوبات ومنها صعوبات الرياضيات Dyscalculia التي تنتمئ في وجود عسر في إجراء العمليات الحسابية، كما تُعد أكثر الصعوبات انتشارًا لدى تلاميذ مراحل التعليم العام: الابتدائي والإعدادي والثانوي.

وقد قام الزيات (2015ب) بتقنين الاختبار على البيئة المصرية على عينة بلغت (5531) تلميذ وتلميذة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكانت (0.925) لمقياس الكتابة، و(0.955) لمقياس الرياضيات، وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (0.952) لمقياس الكتابة، و(0.946) لمقياس الرياضيات، كما تم التحقق من الصدق بطرق مختلفة تمثلت في الصدق التكويني والصدق العامل وصدق المحك، وكانت مؤشرات الصدق مرتفعة.

أما عن الثبات في الدراسة الحالية فقد تم حسابه عن طريق تطبيق مقياس صعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات على عينة (35) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية ذوي اضطراب التعلم المحدد وبطبيق معادلة ألفا كرونباخ فقد بلغ معامل الثبات (0.83) لصعوبات الكتابة و(0.85) لصعوبات الرياضيات وهو معامل مرتفع.

3- اختبار الفرز العصبي السريع، إعداد (Mutti et al. 1978)، ترجمة كامل (2008) :

يتكون الاختبار من (15) مهمة ويتم تطبيقه بشكل فردي، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويطبق بطريقة فردية ويستغرق تطبيقه حوالي عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة إلى ثلاثة مستويات، هي: من (0-25) وهي الدرجة العادية وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود اضطراب تعلم محدد، من (26-50) وهي درجة الشك لوجود احتمال لاضطراب التعلم المحدد، (50) فأعلى تمثل درجة مرتفعة وتوضح معاناة التلميذ من اضطراب التعلم المحدد. (كامل، 2008، ص. 6-7).

صدق الاختبار : قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (161) تلميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه كامل (1990) ، فكان مقداره (0.674 - 0.874) بدلالة إحصائية (0.01) .

ثبات الاختبار: قام معرب الاختبار بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (29) تلميذ بفواصل زمني قدره 41 يوماً ، وبلغ معامل الثبات (0.52) ، وفي البحث الحالي تم حساب ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة (35) تلميذ وتلميذة من تلاميذ العينة الاستطلاعية ذوي اضطراب التعلم المحد وبتطبيق معادلة ألفا كرونباخ فقد بلغ معامل الثبات (0.73) وهو معامل مرتفع .

4- مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية: (إعداد: الباحث) (*):

تم إعداد هذا المقياس لقياس إدمان الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحد ووفق الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل-DSM-5 (2022) TR، ووفق معيار اضطراب الألعاب في المراجعة الحادية عشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) وقد مرّ إعداد المقياس بالخطوات التالية :

(أ) الاطلاع على محتوى الدراسات السابقة والاطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التي تناولت إدمان الألعاب الإلكترونية، مثل : (2007) Smallwood et al. ، Mehroof & (2010) Griffiths ، (2019) Randall et al. ، (2020) Rajab et al. ، Wong et al. (2020) ، عبدالنبي (2021) ، الضالع (2024).

(ب) تم تصميم استبانة مفتوحة للاستفادة منها في صياغة عبارات المقياس ، وتضمنت الاستبانة الأسئلة الآتية : منذ متى وأنت تلعب الألعاب الإلكترونية ؟ ما الأوقات التي تلعب بها هذه الألعاب؟ وما مقدار الوقت الذي تقضيه في ممارسة تلك الألعاب؟ ، ما هي المشاعر والأفكار التي قد تتناوب عند منع أحد أفراد أسرتك لأن تلعب هذا الألعاب ؟ ، ثم تطبيق هذه الاستبانة على عينة بلغت (32) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية .

(ج) عمل تحليل لمضمون الاستجابات الخاصة بأفراد العينة التي طبقت عليهم الاستبانة .

(د) وبناء على ذلك تم صياغة (28) عبارة لقياس إدمان الألعاب الإلكترونية ، ثم عرض المقياس في صورته الأولية للتحكيم للتحقق من صدق المحتوى الظاهري، حيث عُرض على عدد (5) (**).

(*) ملحق (2): مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية .

(**) ملحق (1) : قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة.

إدمان الألعاب الإلكترونية كمنبئ بالتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم ...

من أساتذة الصحة النفسية، وقد حاول الباحث الأخذ بآراء السادة المحكمين - قدر المستطاع وبما يتوافق وأهداف الدراسة- من حيث الحذف والإضافة والتعديل لعبارات المقياس ، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (100%) ، وفي ضوء ذلك أصبح المقياس يتكون من (25) عبارة.

(هـ) وضعت خمسة بدائل للإجابة عن كل عبارة ، وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي ، وهي : (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) على أن تكون درجات كل عبارة على الترتيب (5- 4- 3 - 2- 1).

(و) طُبِقَ المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية - المُشار إليها سابقاً- من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد والبالغ عددهم (129) تلميذ وتلميذة.

(ز) تم حساب مؤشرات الاتساق الداخلي : وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس إدمان الألعاب الإلكترونية ، كما في جدول (1) .

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس إدمان الألعاب الإلكترونية (ن=129)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.483	10	**0.438	19	**0.464
2	**0.521	11	**0.36	20	**0.511
3	**0.429	12	**0.425	21	**0.63
4	**0.438	13	**0.447	22	**0.613
5	**0.526	14	**0.321	23	**0.615
6	**0.42	15	**0.42	24	**0.645
7	**0.59	16	**0.349	25	**0.601
8	**0.46	17	**0.466		
9	**0.421	18	**0.391		

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (1) أن جميع معاملات ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس

إدمان الألعاب الإلكترونية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) .

(ح) التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

(1) الصدق العاملي الاستكشافي لمقياس إيمان الألعاب الإلكترونية :

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس إيمان الألعاب الإلكترونية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد، على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار ما بين الصفر والواحد الصحيح ، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (0,802) أي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser (0,5) وبالتالي فيمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وتم إجراء التحليل العاملي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية Principle Component باستخدام برنامج (SPSS V.27)، وقد أخذ الباحث بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشعبات وهو اعتبار التشعبات التي تصل إلى (0.3) فأكثر تشعبات دالة ، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسية فسرت (73.46%) من التباين الكلي ، والجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح ، وجدول (2) يوضح هذه العوامل وتشعباتها والجذور الكامنة لها ونسبة تباينها .

جدول(2)

تشعبات عبارات مقياس إيمان الألعاب الإلكترونية على العوامل الأربعة، والجذور الكامنة لها، ونسبة

تباينها

العامل الرابع		العامل الثالث		العامل الثاني		العامل الأول	
التشعب	العبارة	التشعب	العبارة	التشعب	العبارة	التشعب	العبارة
0.744	15	0.971	9	0.924	2	0.98	21
0.717	16	0.967	10	0.911	1	0.963	25
0.686	17	0.953	12	0.889	3	0.963	22
0.68	18	0.856	13	0.884	5	0.951	23
0.649	19	0.828	14	0.857	4	0.95	24
0.58	7	0.776	11	0.852	6	0.72	20
0.579	8						

3.21	4.92	4.96	5.25	الجذر الكامن
%12.85	%19.71	%19.86	%21.02	نسبة التباين

يتضح من جدول (2) ما يأتي:

- أن العامل الأول استوعب (6) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً ، وفسر هذه العامل (21.02%) من التباين الكلي، وكانت قيمة الجذر الكامن له (5.25)، ومن خلال فحص محتوى عبارات هذا العامل وجد أنها تكشف عن وجود رغبة ملحة ومستمرة لدى تلميذ المرحلة الإعدادية في لعب هذه الألعاب الإلكترونية، مع صعوبة في منع نفسه عن ممارسة هذه الألعاب ، وقضاء ساعات طويلة في اللعب على حساب الأنشطة الأخرى المهمة ، وعليه يمكن تسمية هذا العامل (الاستخدام القهري) ، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

- استوعب العامل الثاني (6) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً ، وفسر هذه العامل (19.86%) من التباين الكلي، وكانت قيمة الجذر الكامن له (4.96)، ومن خلال فحص محتوى عبارات هذا العامل وجد أنها تكشف عن صعوبة اندماج أو انخراط تلميذ المرحلة الإعدادية في الأنشطة الاجتماعية المختلفة نتيجة الانغماس في الألعاب الإلكترونية ، والانعزال عن الحياة الواقعية، وهذه الظاهرة قد تؤدي إلى تأثيرات سلبية على الحياة الاجتماعية والعاطفية للفرد، وعليه يمكن تسمية هذا العامل (الانسحاب)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

- اشتمل العامل الثالث على (6) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً ، وفسر هذه العامل (19.71%) من التباين الكلي ، وكانت قيمة الجذر الكامن له (4.92) ، ومن خلال فحص محتوى عبارات هذا العامل وجد أنها تدور حول تعرض تلميذ المرحلة الإعدادية لمجموعة من المشكلات ناتجة عن إدمانه للألعاب الإلكترونية ، وهذه المشكلات تؤثر على أدائه الأكاديمي وعلى قيامه بالمسؤوليات المختلفة ونمط حياته ونومه، وعليه يمكن تسمية هذا العامل (المشكلات ذات الصلة)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

- اشتمل العامل الرابع على (7) عبارات تشبعت تشبعاً دالاً إحصائياً ، وفسر هذه العامل (12.85%) من التباين الكلي، وكانت قيمة الجذر الكامن (3.21)، ومن خلال فحص محتوى عبارات هذا العامل وجد أنها تشير إلى حالة من التحيز العاطفي يشعر فيها تلميذ المرحلة الإعدادية بالهفة لقضاء وقت أطول في لعب الألعاب الإلكترونية للمتعة والراحة النفسية والهروب من

الضغوط المختلفة التي تواجهه في حياته، وعليه يمكن تسمية هذا العامل (الاعتماد النفسي)، وذلك لأنها الصفة الغالبة على هذا العامل.

(2) ثبات مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية: تم حساب ثبات مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha ، فكانت كما هو موضح بجدول (3).

جدول (3)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية والمقياس ككل

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (الاستخدام القهري)	6	0.968
البعد الثاني (الانسحاب)	6	0.947
البعد الثالث (المشكلات ذات الصلة)	6	0.948
البعد الرابع (الاعتماد النفسي)	7	0.792
مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية ككل	25	0.839

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد تمتع مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بدرجة مرتفعة من الثبات، ويدل على صلاحيته للتطبيق.

5- مقياس التجول العقلي (إعداد الباحث) (*):

تم إعداد هذا المقياس لقياس التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد ، وقد مرّ إعداد المقياس بالخطوات التالية :

(أ) الاطلاع على محتوى الدراسات السابقة والأطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس التي تناولت التجول العقلي، مثل: (Oettingen & Schworer(2013)، (Mrazek et al.(2013)، (Seli et al.(2016)، الفيل (2018)، (Randall et al.(2019)، المصري (2022)، (Lui et al.(2023)، جمعة (2024).

(ب) تم الاعتماد على تعريف (Smallwood and Schooler(2015) للتجول العقلي على أنه نشاط عقلي طارئ يحدث بسبب دوافع الفرد المتولدة داخليًا أو خارجيًا ، ويؤدي إلى تحول انتباه الفرد بعيدًا عن المهمة الأساسية إلى أفكار داخلية أو خارجية ، وهذه الأفكار تكون مرتبطة بالمهمة أو غير مرتبطة بها .

(* ملحق (3) : مقياس التجول العقلي.

(ج) وتم الاعتماد في صياغة الأبعاد فيما جاء بالإطار النظري ، والاعتماد على نظرية التحكم التنفيذي التي تنظر للتجول العقلي من خلال بعدين : التجول المرتبط بالمهمة : ويتمثل في الأفكار التي تتداخل مع المهمة ، وهذه الأفكار تؤدي إلى الانشغال عن أداء المهمة ؛ والتجول غير المرتبط بالمهمة : وهو التفكير في أشياء لا علاقة لها بالمهمة الحالية واستثارة التفكير المستقل (Smallwood & Schooler,2015)

(د) وبناء على ذلك تم صياغة (20) عبارة لقياس التجول العقلي ، ثم عرض المقياس في صورته الأولية للتحكيم للتحقق من صدق المحتوى الظاهري، حيث عُرض على عدد (5) من أساتذة الصحة النفسية، وقد حاول الباحث الأخذ بآراء السادة المحكمين - قدر المستطاع وبما يتوافق وأهداف الدراسة- من حيث الحذف والإضافة والتعديل لعبارات المقياس(*)، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (100%) ، وفي ضوء ذلك أصبح المقياس يتكون من (20) عبارة.

(هـ) وضعت خمسة بدائل للإجابة عن كل عبارة ، وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي ، وهي : (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) على أن تكون درجات كل عبارة على الترتيب (5- 4- 3 - 2- 1).

(و) طُبِقَ المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية - المُشار إليها سابقاً- من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد والبالغ عددهم (129) تلميذ وتلميذة.

(ز) تم حساب مؤشرات الاتساق الداخلي : وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التجول العقلي، كما في جدول (4) .

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التجول العقلي (ن=129)

البعد الثاني (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة)				البعد الأول (التجول العقلي المرتبط بالمهمة)			
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**0.876	16	**0.794	11	**0.846	6	**0.898	1
**0.853	17	**0.892	12	**0.898	7	**0.833	2
**0.813	18	**0.856	13	**0.861	8	**0.875	3

(*) ملحق (4): آراء السادة المحكمين حول مقياس التجول العقلي.

**0.724	19	**0.833	14	**0.888	9	**0.899	4
**0.858	20	**0.847	15	**0.918	10	**0.85	5

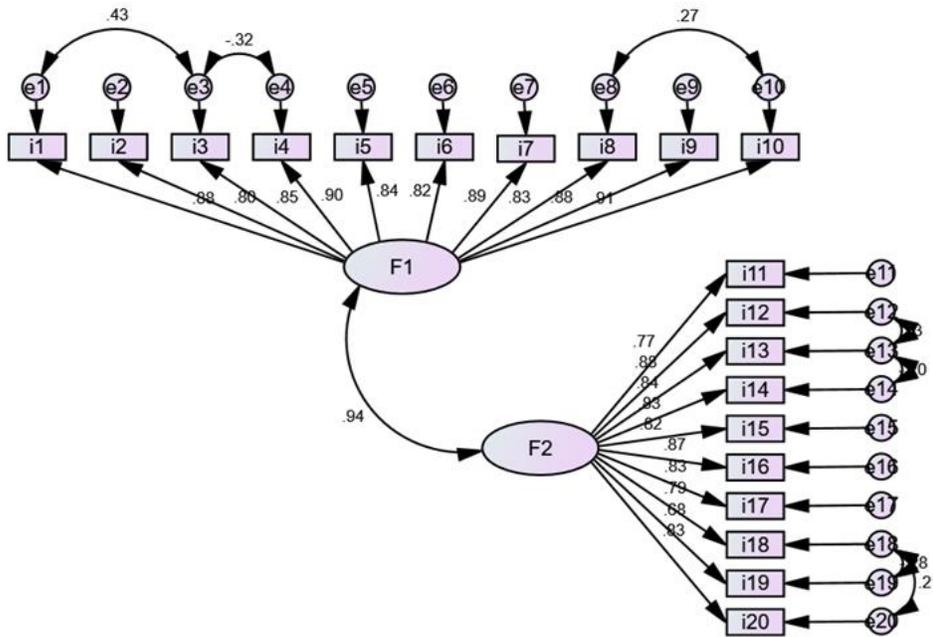
** دالة عند مستوى (0.01)

كما هو واضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التجول العقلي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

(ح) التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي:

(1) صدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي :

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس التجول العقلي ، للـ(20) عبارة على عينة الدراسة الاستطلاعية (129) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، وتم إجرائه بواسطة AMOS V.25 بطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood ، وكانت النتائج كما هو موضح بشكل (1) :



شكل (1) النموذج البنائي لمقياس التجول العقلي

حيث F1 يمثل بُعد التجول العقلي المرتبط بالمهمة ، و F2 يمثل بُعد التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة ، وفيما يلي قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لمقياس التجول العقلي

جدول (5)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي لمقياس التجول العقلي

AGFI	GFI	X2/df	Df	X2
0.925	0.934	1.36	162	221.09
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
0.05	0.957	0.949	0.905	0.957

يتضح من جدول (5) أن النموذج البنائي لمقياس التجول العقلي يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبعات عبارات المقياس على كل بعد من أبعاد التجول العقلي، حيث كانت قيمة X2/df أقل من 5 ، وكانت قيم CFI، TLI، NFI ، IFI، AGFI، GFI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك قيمة RMSEA مساوية من 0.05 ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس التجول العقلي؛ وقد تم اختيار هذه المؤشرات لأنها أقل اعتماداً على حجم العينة (Hu & Bentler,1999,P.3) ، كما جاءت تشبعات العبارات على بعدي مقياس التجول العقلي كما هو موضح بجدول (6) :

جدول (6)

تشبعات العبارات على بعدي مقياس التجول العقلي ، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة لكل

تشبع

القيمة الحرجة	الخطأ المعياري	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	العبارة
		1	0.878	F1→i1
** 11.96	0.071	0.848	0.799	F1→i2
** 17.69	0.052	0.921	0.847	F1→i3
** 15.18	0.065	0.988	0.899	F1→i4
** 13.05	0.07	0.92	0.837	F1→i5
** 12.6	0.069	0.873	0.822	F1→i6
** 15.01	0.066	0.995	0.895	F1→i7

**12.73	0.069	0.878	0.827	F1→i8
**14.64	0.68	0.995	0.885	F1→i9
**15.58	0.068	1.05	0.909	F1→i10
		1	0.77	F2→i11
**11.25	0.101	1.14	0.884	F2→i12
**10.57	0.103	1.08	0.844	F2→i13
**10.26	0.101	1.05	0.834	F2→i14
**10.26	0.098	1.01	0.822	F2→i15
**10.97	0.112	1.23	0.866	F2→i16
**10.3	0.1	1.03	0.825	F2→i17
**9.77	0.104	1.02	0.792	F2→i18
**8.11	0.105	0.85	0.677	F2→i19
**10.3	0.105	1.09	0.826	F2→i20

من جدول (6) يُلاحظ أن قيم التشبعات المعيارية لتشبعات العبارات على بعدي مقياس التجول العقلي تراوحت بين (0.677 - 0.909) ، والقيم الحرجة تراوحت بين (8.11 - 17.69) وجميعها دالة إحصائياً ، فهي أعلى من القيمة 1.96 ، مما يعني أن تشبعات العبارات على بعدي مقياس التجول العقلي دالة إحصائياً ، ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي ، مما يؤكد صدق عبارات المقياس .

(2) ثبات مقياس التجول العقلي: تم حساب ثبات مقياس التجول العقلي بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha ، فكانت كما هو موضح بجدول (7) .

جدول (7)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبعدي مقياس التجول العقلي والمقياس ككل

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد العبارات	بعدي المقياس
0.967	10	البعد الأول (التجول العقلي المرتبط بالمهمة)
0.952	10	البعد الثاني (التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة)
0.977	20	مقياس التجول العقلي ككل

يتضح من جدول (7) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد تمتع مقياس التجول العقلي بدرجة مرتفعة من الثبات، ويدل على صلاحيته للتطبيق.

ب- الأدوات الكلينية :

استخدم الباحث عددًا من الأدوات بقصد جمع البيانات المتعلقة بالحالة الأكثر إدمانًا للألعاب الإلكترونية في جميع الجوانب ، والتي تساعد في التشخيص والتعرف على ديناميات الشخصية والبناء النفسي للحالة، وهي كما يلي :

1- استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة) : إعداد مخيمر (1978)

يتم فيها جمع معطيات تاريخ الحالة كأسلوب للمقابلة الشخصية المقننة عن الحالة في جوانب متعددة : بيانات عن الأسرة من الأب والأم والأخوة والأخوات ، خبرات الطفولة ، سنوات التعليم ، الفلسفة في الحياة، مكان الإقامة ، الحقل الجنسي ، العادات والمشارب ، الاتجاه من الأسرة ، الأحلام ، الاضطرابات النفسية .

2- اختبار تفهم الموضوع T.A.T ، إعداد موارى ومورجان (1935) Murray & Morgan

يعد اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) أسلوبًا لدراسة ديناميات الشخصية كما تبتدى في العلاقات بين الأشخاص وفي إدراك التفسير الهادف للبيئة ، ويتكون هذا الاختبار من (31 صورة أو بطاقة) وفيها يطلب من المفحوص أن يبتدع قصة عن بعض الصور ، ومن المفترض بذلك أن يكشف هذا عن إدراكه الشخصي للمثيرات الغامضة عمدًا ، وظهر اختبار تفهم الموضوع في صورته النهائية عام 1935 م على يد كل من مورجان وموارى (Morgan & Murray) ليوبولد، 2012، ص.77) .

ويهدف اختبار تفهم الموضوع (التات) إلى الكشف عن الدوافع والانفعالات وأنواع الصراع لدى المفحوص ، وبخاصة النزعات المكفوفة التي لا يرغب المفحوص في الكشف عنها أو النزعات المكبوتة التي لا يكون واعيًا شعوريًا بها ، فالتات يشكل أداة مفيدة في الدراسة الشمولية للشخصية ، وتفسير اضطرابات السلوك والاضطرابات السيكوسوماتية والعصاب والذهان (مليكة ، 2016، ص.429) .

البطاقات المختارة من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)

تم اختيار البطاقات التي تتناسب مع الحالة ، وتتناسب مع طبيعة الدراسة وهي كالتالي : 1 ، 2 ، 3B.M ، 5 ، 6B.M ، 8B.M ، 9B.M ، 10 ، 13.B ، 14 ، 16 ، 17B.M ، وتم

تطبيق بطاقات (T.A.T) في جلستين بنفس الترتيب ، في كل جلسة تم تطبيق (6) بطاقات ، وقامت الحالة بالكتابة بنفسها .

3-مقاييس تحليل النشاط المرجعي إعداد عبد الصمد وآخرون(2022):

يُعد النشاط المرجعي (RA) Referential Activity أداة لتحليل كافة النصوص المسموعة والمقروءة في مجالات العلوم الاجتماعية عامة والنفسية العلاجية والإرشادية على وجه الخصوص ، ويهدف تحليل النشاط المرجعي إلى التعامل بصورة كمية مع تلك النصوص في المقابلات الكلينية أو السرد القصصي على بطاقات الاختبارات الإسقاطية بأنواعها ومنها اختبار تفهم الموضوع ، للخروج بتفسيرات وتأويلات جديدة ، حيث يُعاد تحليل هذا السرد بطريقة كمية جديدة ، ولهذا يمكن القول بأن كل ما يُسرد أو يُحكى لفظاً تسعى مقاييس النشاط المرجعي إلى تكميته وإعادة تحليله وتأويله ، مما يساعد على إعطاء مزيد من النتائج (عبدالصمد، 2022، ص.7).

وأشار بوتشي (2020) إلى تقسيم مقاييس النشاط المرجعي كما يلي :

- **العيانية Concerteness** : تستند إلى درجة الجودة الإدراكية أو الحسية بما يتضمن الإحالة إلى كل أنماط الحس، ورد الفعل والخبرة الجسدية (وليس التحديد المعرفي بمنطق ناقص أو نكوصي).

- **التصور Imagery** : يحيل التصور إلى الدرجة التي تستدعي اللغة خبرة متوافقة لدى القارئ أو المستمع.

- **التحديد Specificity** : يحيل التخصيص إلى مقدار التفصيل، فالنص المخصص للغاية يتضمن أوصافاً صريحة للأشخاص، والموضوعات، والأماكن، أو الأحداث.

- **الوضوح Clarity** : يحيل الوضوح إلى وضوح صورة ما كما ترى من خلال اللغة، ومدى الحكم على التركيز الجيد للصورة اللغوية.

وإن الأبعاد الأربعة عامة مترابطة بشكل ملحوظ وربما يتم دمجها لتقديم تقدير إجمالي للنشاط المرجعي، فكل من العيانية والتصور أكثر ارتباطاً ببعضهما البعض عن أي من البعدين الآخرين؛ فمتوسط كل من البعدين والذي يطلق عليه مصطلح CONIM، ربما يكون مستخدماً كمستوى انعكاس للتصور الحسي المعبر عنه باللغة : وبالمثل، فإن كل من بعدي التحديد والوضوح يظهران ارتباطاً بينياً مرتفعاً نسبياً وربما يتم دمجهما للإمداد بموشر تنظيم الخطاب والذي يطلق

عليه مصطلح Clasp ، وقد طبقت أبعاد النشاط المرجعي على أنماط عدة من النصوص بما في ذلك المونولوجات القصيرة والذكريات الباكرة، وبروتوكولات اختبار تفهم الموضوع (TAT) وكذلك النصوص الخاصة بجلسات العلاج (عبدالصمد، 2022، ص.20).

- إجراءات تصحيح وتفسير مقاييس النشاط المرجعي:

(أ) يقسم الباحث النص المراد تحليله إلى وحدات مواضيعية ووحدات أفكار تبعاً لمجموعة من الإرشادات التي تساعد الباحث في تقسيم النص، غالباً ما يتم تمييز الوحدات المواضيعية الرئيسة عن طريق التحول السردي الصريح كالاتي:

- وضع مشهد جديد بما في ذلك الزمان والمكان والشخصيات.

- الإشارة إلى تغير الموضوع.

- من السهل وضع عنوان للوحدة المواضيعية.

- ما يقوم به المتحدث نيابة عن الفاحص.

(ب) يحدد الباحث درجة إنتماء النص إلى أبعاد تحليل النشاط المرجعي كالاتي:

(1) العيانة: يتم تحديدها في النص من خلال وجود ألفاظ وأفعال حسية (مثل: شممت رائحة غاز

أسكت الفاكهة) أو ألفاظ تدل على الشعور (مثل: طفل حيران، أنا متعب، حزين).

(2) التحديد: يظهر عندما يحدد المفحوص زمان حدوث الموقف ومكانه وتحديد الشخصيات

ومكونات المشهد أي يمكن للمستمع أو القارئ تخيل المشهد أمامه.

(3) الوضوح: يتم تحديده من خلال عنصرين، الأول: التركيز ويعني وضوح الإطار أو الصورة من

خلال لغة المتحدث أي وضوح الفكرة في ذهن المتحدث والمستمع)، والثاني: الانتقال أو التسلسل

ويعني الاتصال التسلسلي بين إطار واحد والإطار التالي له.

(4) التصور: ويعني الدرجة التي تكون بها التجربة حاضرة وفورية للمتحدث، أي أن المتحدث يحكي

وكأن الموقف حدث منذ فترة قصيرة ، وتشمل الاستعارات والتشبيهات التي تثير التصورات

والمشاعر للمستمع أو القارئ.

(ج) يقسم الباحث النص بعد تحديد عناصر كل بعد من الأبعاد الأربعة في النص ثم يضع درجة

تتراوح بين (صفر إلى عشرة) لكل بعد حسب مدى توافر عناصره في النص.

(د) يحسب الباحث درجة النشاط المرجعي وهي تساوي متوسط الأبعاد الأربعة (عبد الصمد،

٢٠٢٢، ص. ٥٨-٥٩)

4- المقابلات الكلينية الطليقة :

تم إجراء مقابلة حرة طليقة مع الحالة ، للاستفسار عن بعض الجوانب التي لم تكشف عنها استمارة المقابلة الشخصية ، والتي أمكن من خلالها رسم اللوحة الكلينية النهائية المعبرة عن ديناميات الشخصية والبناء النفسى للحالة .

رابعاً- أساليب المعالجة الإحصائية : اعتمدت الدراسة على بعض الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الفروض ، وهي معامل الارتباط الخطي لبيرسون ، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، تحليل الانحدار الخطي متدرج الخطوات Stepwise Regression ، وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.27) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل عرض نتائج الدراسة، تم إجراء بعض التحليلات الإحصائية لبيانات متغيرات الدراسة؛ وذلك للتحقق من الخصائص الإحصائية المقبولة للبيانات، كما هو موضح بجدول (8):

جدول (8) الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة الدراسة على متغيرات الدراسة، ن=155

التفطح	الالتواء	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	متغيرات الدراسة	
0.66-	0.298	4.17	19	19.19	الاستخدام القهري	إدمان الألعاب الإلكترونية
-	0.371	5.39	18	18.15	الانسحاب	
0.518	0.514	5.07	16	16.41	المشكلات ذات الصلة	
-	0.228	4.94	20	21.12	الاعتماد النفسي	
0.71-	0.6	17.02	71	74.87	إدمان الألعاب الإلكترونية ككل	
-	0.025-	6.79	35	34.26	التجول العقلي المرتبط بالمهمة	التجول العقلي
0.175	0.104	6.84	32	32.31	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة	
0.58-	0.055	12.72	66	66.58	التجول العقلي ككل	

يتضح من جدول (8) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتفلطح كانت محصورة بين $(1 \pm)$ ، (Finney & Distefane , 2006,P.272) ، مما يشير إلي أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات تقترب من التوزيع الاعتدالي، وفيما يلي نتائج فروض الدراسة ومناقشتها.
أ-نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده ودرجاتهم على مقياس التجول العقلي ببعديه "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط الخطي لبيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده ودرجاتهم على مقياس التجول العقلي ببعديه ، ويوضح جدول(9) هذه الارتباطات:

جدول(9)

معاملات الارتباط بين إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده والتجول العقلي ببعديه (ن = 155)

إدمان الألعاب الإلكترونية ككل	الاعتماد النفسي	المشكلات ذات الصلة	الانسحاب	الاستخدام القهري	المتغيرات
**0.672	**0.537	**0.592	**0.636	**0.561	التجول العقلي المرتبط بالمهمة
**0.644	**0.499	**0.556	**0.629	**0.546	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة
**0.705	**0.555	**0.615	**0.678	**0.593	التجول العقلي ككل

(**) دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

يتضح من جدول (9) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده (الاستخدام القهري ، الانسحاب ، المشكلات ذات الصلة ، الاعتماد النفسي) والتجول العقلي ببعديه (التجول العقلي المرتبط بالمهمة ، والتجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) ، وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2024) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رهاب ترك الهاتف (النوموفوبيا) والتجول العقلي ، ودراسة (Al-Abyadh et al.(2024) التي

أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدمان الطلاب على الهاتف المحمول وزيادة التجول العقلي ودراسة (Zhang et al., 2021) التي أشارت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب ألعاب الإنترنت والتجول العقلي .

ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال أنه عند سؤال التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة عن النشاطات التي تستهويهم خلال هذه الأيام ، ستكون الإجابة بالتأكيد هي ممارسة الألعاب الإلكترونية ، مما يؤدي لمكوئهم لفترات طويلة أمام شاشات الأجهزة الإلكترونية المختلفة ، مع رغبة ملحة ومستمرة لقضاء أوقات متزايدة في اللعب مع محاولات غير ناجحة في التحكم في اللعب على الرغم من تبصرهم بوجود آثار وعواقب سلبية ناتجة عن ذلك ، ووجود أعراض الانسحاب الاجتماعي من أغلب مواقف التفاعل ، مما يسبب التشويش على كل ما يقومون به في تعليمهم أو الأنشطة الحياتية المختلفة ، وبالتالي فتلك الألعاب قد سيطرت على عقولهم.

ويمكن تبرير ذلك أيضًا من خلال اعتبار إدمان الألعاب الإلكترونية أحد المعوقات التي تقف أمام تعلم التلاميذ ، لما يتمثل من مردود سلبي في تفاعل الفرد بين البيئات الداخلية والخارجية بالعملية التعليمية ، وعليه فيتجول العقل بشكل طبيعي وينتقل الانتباه من مهمة التعلم المطروحة إلى الأفكار الداخلية ، كما يحدث التجول العقلي بشكل متكرر مع زيادة الوقت الذي يقضيه هؤلاء الطلاب في ممارسة تلك الألعاب الإلكترونية .

ومن الناحية النظرية فيمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء النموذج العصبي الذي يرى أن إدمان الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى تنشيط مادة الدوبامين فيؤدي إلى حالة من النشوة تُشبه الحالة التي تحدث نتيجة تعاطي المخدرات ، كما يؤدي إلى إحداث خلل في الفص الجبهي المسؤول عن النشاط التنفيذي في المخ ، مما يؤدي إلى حالة من تشتت الانتباه (Dong & Potenza, 2014).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء نظرية التحكم التنفيذي ، فحسب هذه النظرية ينظر للتجول العقلي كنتيجة تلقائية وغير مقصودة وذلك لضعف قدرة الدماغ في التركيز على المهمة الأساسية من تدخل المهام غير ذات الصلة، فتجول العقل لا يعتمد فقط على المحفزات الخارجية والاستجابة الداخلية ، ولكن بظهور فكر لا يزال يعتمد على نظام التحكم التنفيذي غير قادر على المعالجة بسبب مهمة الأفكار غير ذات صلة (مهمة غير مرتبطة بالأفكار الحالية) ، وهذا يعني أن تجول العقل ناجم عن فشل التحكم التنفيذي، لأن موارد التنفيذ قد لا تتمكن من السيطرة الصحيحة على التفكير بسبب استنفاد موارد التحكم التنفيذي المركزي في حالة المهام الصعبة التي

تحتاج الى موارد وقدرة عقلية ونشاط عالي في الذاكرة كي تتم معالجتها، فالرقابة التنفيذية في الدماغ تشرف على آليات إدخال وتنفيذ المعرفة وتنظيمها وذلك لعدة وحدات أساسية للتفكير ، وإن فشل نظام الرقابة التنفيذية في تنظيم المعرفة بطريقة منظمة وفشله في حل الصراع بين المثيرات المتنازعة (كف المثيرات غير المهمة) يؤدي الى المزيد من الإخفاقات في كثير من الأحيان فيحدث التجول (Gong &Ding,2018).

وتتسق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Kuss et al.(2012) بأن الألعاب الإلكترونية تساعد في تحويل انتباه المستخدمين وطاقاتهم عن مشاكل الحياة الحقيقية نتيجة انهماكهم في تلك الألعاب ، وهذا ما أكدته دراسة الحربي والغامدي (2021) إلى أن الانغماس في عمل ما ، يعبر عن حالة من نسيان الذات والاستغراق فيه بحيث يملك كل انتباه الفرد وحواسه ، حتى لا يكاد لا يشعر بالعالم الخارجي من حوله ، وتدعمه تدفق من العواطف الإيجابية الملئية بالطاقة التي تعمل على صرف انتباهه تجاه العمل الذي يقوم به.

ويمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء ما أشار إليه عثمان (2024) بأن التجول العقلي يرتبط بصورة أساسية بحدوث خلل في عملية الانتباه المستمر لدى الطالب نتيجة تعرضه لمثيرات محددة في موقف التعلم ، بما يدفعه إلى الانتقال بانتباهه إلى مهمة أخرى بخلاف التي يؤديها سواء ترتبط بها أو لا ، أو ينتقل انتباهه إلى أفكار بعيدة تمامًا عما يؤديه من مهام ؛ وهذه السمات والصفات تكون لدى مدمني الألعاب الإلكترونية . وهذا ما أكدته دراسة Risko et al.(2012) التي أشارت إلى أن الطلاب يوجهون غالبية المصادر الانتباهية لديهم إلى أفكار ومثيرات أكثر جذبًا لهم من مهام التعلم ، وعلى الأخص في ظل التطور التكنولوجي ووسائل التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية المختلفة التي نتج عنها زخمًا هائلًا من المثيرات المشتتة التي تعمل على تحويل الانتباه من مهام التعلم إلى تلك المثيرات التي تعتبر بالنسبة لهم أكثر جاذبية واستمتاعًا مقارنة بمثيرات التعلم .

كما يمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء ما أشار إليه عليوه (2023) إلى أن طبيعة العصر الحالي وما يتضمنه من وسائل الاتصال الحديثة وبرامج التواصل الاجتماعي التي شغلت التلاميذ ، وأخذت الكثير من وقتهم ، وعطلتهم عن أداء المهام والواجبات الأكاديمية والاجتماعية المختلفة ، وأصبح كثير من التلاميذ فريسة للتقنيات الحديثة تتحكم فيهم وتسيطر عليهم ، وتخفف من مستوى الحماس والمشاركة الإيجابية في بيئة التعلم ، وتوجه انتباههم بعيد عن المهام المنوط بها . كما

أوضحت دراسة (Al-Abyadh et al.(2024) أن إدمان الطلاب للهواتف الذكية وفشل التنظيم الذاتي يؤثر سلبًا على رضا الطلاب عن الحياة الأكاديمية ويؤثر بشكل إيجابي على التجول العقلي لديهم وفشلهم المعرفي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السمات الشخصية والانفعالية للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد ، فيواجهون صعوبات في معالجة المعلومات أو تعلم المهارات الأكاديمية بشكل فعال، ويجدون صعوبة في التركيز لفترات طويلة، مما قد يؤدي إلى تجول عقلي متزايد، فقد نجد بعض التلاميذ يتحول انتباههم بشكل تلقائي من الاستماع والتركيز أثناء الدرس إلى الانشغال بأمور أخرى تؤدي إلى التشتت وعدم التركيز ، ومثال على ذلك تصفح بعض التلاميذ للكتاب المدرسي أثناء شرح المعلم للدرس ، أو يسأل زميل له للتأكد من بعض المعلومات التي يستمع إليها ، أو اهتمامه بالكتابة بينما يُلقي المعلم الدرس .

يمكن تفسير النتيجة التي تُشير إلى أن البعد الأول (الاستخدام القهري) من أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية يرتبط ارتباطاً موجباً دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بالتجول العقلي ببعديه، في ضوء التحفيز والإثارة التي تقدمها الألعاب الإلكترونية لهؤلاء التلاميذ، مما يجذب انتباههم، فيؤدي إلى تركيزهم على اللعب بشكل قهري، كما يمكن أن يكون الاستخدام القهري للألعاب الإلكترونية وسيلة للهروب من الضغوط والقلق في الحياة الأكاديمية واليومية، فيجد هؤلاء التلاميذ أنفسهم يميلون إلى التجول العقلي، حيث ينشغلون بأفكار ما يحدث في اللعبة بدلاً من مواجهة مشكلات قد تكون ذات صلة بحياتهم.

وهذا ما أكدته دراسة (Chiorri et al.(2023) بأن واحدة من أهم الجوانب الرئيسة لإدمان الألعاب الإلكترونية هي الانشغال بالألعاب بشكل قهري ، وهي الحالة التي يفكر فيها الفرد في نشاطات الألعاب السابقة أو ما يتوقعه من لعب الألعاب التالية ، لتصبح الألعاب الإلكترونية المهيمنة على حياته اليومية ، وعليه فنجد أن الممارسين للألعاب الإلكترونية يفكرون بها بشكل مكثف لدرجة أن الأشياء الأخرى تبدو أقل أهمية أو إثارة للإهتمام مما يؤدي إلى التصرف بدون وعي وحدوث التجول العقلي . وفي ضوء ما أشارت إليه دراسة (Stawarczyk et al.(2014) بأن التجول العقلي يحدث نتيجة وجود أفكار مستقلة عن التحفيز وغير مرتبطة بالمهام ، وتتوافق مع حالات الفشل المؤقت في عمليات التحكم المعتمد .

ويمكن تفسير النتيجة التي تُشير إلى أن البعد الثاني (الانسحاب) من أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية يرتبط ارتباطاً موجباً دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بالتجول العقلي ببعديه، في ضوء أن مكوث تلاميذ المرحلة الإعدادية لفترات طويلة لممارسة الألعاب الإلكترونية فيصاحب ذلك عزلتهم عن الآخرين ، فينسحبون من أغلب مواقف التفاعل الاجتماعي ، فعندما ينسحب الفرد اجتماعياً، يفترق إلى التفاعل الاجتماعي الذي يمكن أن يساعد في تحفيز تفكيره وتركيزه، وهذا النقص في التحفيز الخارجي يمكن أن يؤدي إلى زيادة التجول العقلي، حيث يبدأ الذهن بالتنقل بين أفكار متعددة دون اتجاه محدد، كما أن الانسحاب الاجتماعي قد يؤدي إلى مشاعر الوحدة أو الاكتئاب، مما يمكن أن يجعل الذهن يتجول بشكل متكرر في دوامات من الأفكار السلبية.

وفي هذا الصدد يُشير Chiorri et al.(2023) بأن إدمان الألعاب الإلكترونية يستخدم كسلوك تعويضي للهروب من الحالة المزاجية السيئة مثل القلق أو الشعور بالذنب وتجنب المشاكل اليومية ، وبالتالي تنتج تصرفات تجعل العقل يتجول بعيداً عن " هنا والآن" وعن المهام أو الحالات العاطفية الحالية .

ويمكن تفسير النتيجة التي تُشير إلى أن البعد الثالث (المشكلات ذات الصلة) من أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية يرتبط ارتباطاً موجباً دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بالتجول العقلي ببعديه، في ضوء أن إدمان الألعاب الإلكترونية يسبب عديد من المشكلات التي تؤثر على مجمل حياة التلميذ سواء صعوبات في أداء الواجبات المدرسية بسبب مقدار الوقت الذي يقضيه في ممارسة تلك الألعاب ، أو تأثيره على الممارسات الحياتية كتناول الطعام والنوم ؛ فيؤدي ذلك إلى انفصال الانتباه وحدوث مخاوف لا علاقة لها بالمهمة الأساسية التي يقوم بها التلميذ ، فيما يسمى بفشل التحكم المعرفي ، أي يحدث له فصل للانتباه والانتقال إلى مساحة تفكير أخرى .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجود بعض المشاكل الاجتماعية أو الانفعالية التي قد يعاني منها التلاميذ ، أو شعورهم بالملل أو الإرهاق أو النعاس أثناء الدروس التعليمية ، وتؤدي إلى تشتت انتباههم وعدم قدرتهم على التركيز أثناء هذه الدروس ، وهذا يتسق مع ما أشارت إليه دراسة Kane et al.(2007) بأن التلاميذ تتجول عقولهم بشكل أكبر في حالة التعب أو التوتر أو عند مشاركة نشاط غير ممتع وممل .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما أشارت إليه دراسة Weinstein (2010, P.268) إلى أن إدمان الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى تغيرات في كيمياء المخ تشبه تأثيرات الاعتماد على المواد المخدرة على المخ ، ومن ضمن أضرارها اضطرابات النوم نتيجة الضوء المنبثق من الشاشة الذكية (الإشعاع الكهرومغناطيسي) الذي ينتج عن كل الأجهزة الإلكترونية واللاسلكية ، والذي يتسبب في تقليل الرغبة في النوم وتعطيل الساعة البيولوجية مما ينتج عنه سوء المزاج وقلة التركيز .واتساقاً مع ذلك أيضًا فقط ارتبط التجول العقلي إيجابيًا بالقلق والممل (Desideri et al.,2019) وكذلك ارتبط إيجابيًا بالفشل الأكاديمي (المصري ، 2022).

ويمكن تفسير النتيجة التي تُشير إلى أن البعد الرابع (الاعتماد النفسي) من أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية يرتبط ارتباطًا موجبًا دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بالتجول العقلي ببعديه، في ضوء أن الألعاب الإلكترونية تصبح أهم الأنشطة لدى التلميذ وأكثرها قيمة في حياته وتسيطر على مشاعره وتفكيره لتصبح هي السمة البارزة لديه ، ويتضح ذلك من خلال الانشغال البارز بها ، وينتاب التلميذ شعور بالهفة لممارسة تلك الألعاب .

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء تلبية الألعاب الإلكترونية للاحتياجات العاطفية لممارسيها، حيث توفر الألعاب الإلكترونية إحساسًا بالإنجاز والراحة من خلال التحديات والنجاحات داخل اللعبة، وهذا يمكن أن يعوض عن فقدان في مجالات أخرى، مما يعمق الاعتماد النفسي عليها، وبالتالي فالاعتماد النفسي على الألعاب الإلكترونية قد ينتج عنه أفكار متكررة حول استراتيجيات اللعب، الشخصيات، أو حتى العلاقات داخل اللعبة، مما يزيد من التجول العقلي.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضًا في ضوء وجود مثيرات في البيئة الخارجية تكون قريبة إلى اهتمامات وأهداف التلاميذ الشخصية أكثر من الاستمتاع والتركيز بالدروس في ظل التطور التكنولوجي الذي نشهده ووجود عديد من الألعاب الإلكترونية ، وهو ما نتج عنه كم هائل من المثيرات المشتتة التي جذبت انتباه وتركيز التلاميذ بكونها أكثر جاذبية ومتعة مقارنةً بمثيرات التعلم ، وهذا يتسق مع ما أشار إليه دراسة Nurgitz(2019) على أن التلاميذ في العصر الحالي أكثر عرضه للتجول العقلي بسبب التكنولوجيا المتاحة لهم في بيئة التعلم مثل الهواتف المحمولة والساعات الذكية وأجهزة الكمبيوتر .

ب-نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها : ونصه " لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده تبعاً لمتغير النوع (ذكور /إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample Test لمعرفة دلالة الفرق بين الذكور والإناث على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده، ويوضح جدول (10) نتائج هذا الفرض.

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالاتها للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث

على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده، ن=155

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	الإناث ن = 68		الذكور ن = 87		العينة المتغيرات
		ع	م	ع	م	
دالة عند 0.01	4.94	3.41	17.48	4.24	20.53	الاستخدام القهري
دالة عند 0.01	8.7	3.4	14.76	5.18	20.79	الانسحاب
دالة عند 0.01	5.35	3.63	14.22	5.39	18.11	المشكلات ذات الصلة
دالة عند 0.01	5.67	3.72	18.86	5.08	22.88	الاعتماد النفسي
دالة عند 0.01	7.42	11.36	65.33	17.03	82.32	إدمان الألعاب الإلكترونية ككل

يتضح من جدول (10) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده (الاستخدام القهري، الانسحاب، المشكلات ذات الصلة، الاعتماد النفسي) في اتجاه الذكور، وبذلك لم تثبت صحة الفرض الثاني.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة سالم (2022)، ودراسة الحبشي (2021)، ودراسة خطاطبة والأحمد (2020)، ودراسة الخولي وآخرون (2020)، ودراسة (2018) Pandey & Mukherjee، ودراسة (2018) Altun & Atasoy، ودراسة (2012) Haagsma et al.، حيث أوضحت تلك الدراسات وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في إدمان الألعاب الإلكترونية في اتجاه الذكور، في حين اختلفت مع دراسة نور الدين (2021) التي أوضحت وجود فرق دال إحصائياً في إدمان الألعاب الإلكترونية في اتجاه الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الفروق الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع المصري ، حيث يميل المجتمع في كثير من الأحيان إلى تشجيع الذكور على الانخراط في الألعاب منذ الطفولة، بينما قد تُعتبر الألعاب نشاطاً أقل ملاءمة بالنسبة للإناث، حيث يؤدي ذلك إلى انفتاح أكبر للذكور على هذا النوع من الترفيه، كما قد ترجع تلك الفروق إلى نوعية الهويات والاهتمامات، فغالبًا ما تميل اهتمامات الذكور إلى الألعاب القتالية أو الألعاب الرياضية، والتي قد تتوافق مع أنواع الألعاب الأكثر شعبية، من ناحية أخرى، قد تميل الإناث إلى اهتمامات أخرى أقل ارتباطاً بالألعاب. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الذكور يمتازون بالطابع الاندفاعي ، وتكثر لديهم الصراعات والمشكلات مع الآخرين ، ويمتازون بحب المغامرة والتحدي وتقلب المزاج ، ومن جانب آخر فإن الذكور يتاح لهم ممارسة الألعاب الإلكترونية بصورة أكبر من الإناث ، وذلك بسبب انشغال الإناث بمساعدة الأمهات في أعمال المنزل ، بالإضافة إلى القيود التي يفرضها عليهن الآباء ، كما أن من بين أسباب ممارسة الألعاب الإلكترونية أن بها محاكاة للأبطال وجانب من الإثارة والعنف وهذا ما يميل إليه الذكور أكثر من الإناث.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة (Haagsma et al.,2012) بأنه على الرغم من أن الألعاب الإلكترونية تحظى بشعبية كبيرة بين الذكور والإناث من جميع الأعمار ، إلا أنه يمكن ملاحظة الاختلافات المهمة المتعلقة بالسن والجنس ، حيث تنتشر الألعاب الإلكترونية بشكل أكبر بين المراهقين والبالغين من الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين 14 - 29 عام ، حيث إن هؤلاء يقضون قرابة ثلاثة أضعاف الوقت بالأسبوع في ممارسة تلك الألعاب مقارنة بالإناث.

كما أنه في ضوء النتيجة الحالية التي تُشير إلى أن الذكور أكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية مقارنة بالإناث ، فإن ذلك يُشير إلى أن هناك عوامل كثيرة شكلت البناء النفسي وديناميات الشخصية بالنسبة للذكور ، الأمر الذي سيتضح جلياً عند تناولنا للحالة الأكثر ارتفاعاً على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية من منظور المنهج الكلينيكي ، حيث تم اقتصار العينة الكلينيكية على الذكور فقط ، وذلك في ضوء النتيجة الحالية .

ج- نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها : ونصه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقياس التجول العقلي ببعديه تبعاً لمتغير النوع (ذكور /إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample Test لمعرفة دلالة الفرق بين الذكور والإناث على مقياس التجول العقلي ببعديه، ويوضح جدول (11) نتائج هذا الفرض.

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالاتها للفرق بين متوسطي درجات الذكور

والإناث

على مقياس التجول العقلي ببعديه، ن= (155)

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	الإناث ن = 68		الذكور ن = 87		العينة المتغيرات
		ع	م	ع	م	
دالة عند 0.01	4.29	5.22	31.83	7.28	36.16	التجول العقلي المرتبط بالمهمة
دالة عند 0.01	4.69	5.58	29.64	7.03	34.4	التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة
دالة عند 0.01	4.88	9.71	61.48	13.41	70.56	التجول العقلي ككل

يتضح من جدول (11) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التجول العقلي ببعديه (التجول العقلي المرتبط بالمهمة ، التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة) في اتجاه الذكور، وبذلك لم تثبت صحة الفرض الثالث.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من زغبيني (2024) ، ودراسة Liu et al. (2023) ، ودراسة Qu et al.(2015) ، ودراسة Christian et al.(2013) ، حيث أوضحت هذه الدراسات وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التجول العقلي في اتجاه الذكور.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة عثمان (2024) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي في التجول العقلي ، وتختلف مع دراسة هجرس وآخرون (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في التجول العقلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتختلف أيضاً مع دراسة جمعة (2024) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في التجول العقلي

للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد ، كما تختلف مع دراسة محمد (2024) التي أشارت إلى وجود فروق في التجول العقلي بين الذكور والإناث في اتجاه الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اختلاف السمات النفسية والخصائص الفسيولوجية ، فضلاً عن اختلاف عملية التنشئة الاجتماعية بحكم الثقافة والأعراف والقيم السائدة ، وما يترتب عليها من تحديد أدوار ومهام ومسؤوليات تقع بصورة أكبر على عاتق الذكور ، مما يجعلهم في تفكير دائم وشروء وانشغال ذهني أثناء أداء المهام المختلفة داخل بيئة التعلم ، حيث إن التجول العقلي يرتبط بصورة أساسية بحدوث خلل في عملية الانتباه المستمر لدى التلميذ نتيجة تعرضه لمثيرات محددة في مواقف التعلم المختلفة ، مما يدفعه للانتقال بانتباهه إلى مهمة أخرى بخلاف التي يؤديها سواء ترتبط بها أو لا ، أو ينتقل انتباهه إلى أفكار بعيدة تماماً عما يؤديه من مهام ، وبالتالي ظهر أن الذكور أكثر تجولاً عقلياً من الإناث.

وقد يرجع هذا الاختلاف نتيجة طبيعة عينة الدراسة ومتغيرها الخاص بأن تلك الفئة من مدمني الألعاب الإلكترونية وهذا المتغير يرتبط إيجابياً بالتجول العقلي وكان الذكور أعلى من الإناث في إدمان الألعاب الإلكترونية ، وأن التلاميذ الذكور يتعرضون إلى مشتتات ومثيرات تعوق أدائهم الأكاديمي وتؤثر سلباً على نموهم المعرفي والفهم والتركيز لديهم أكثر من الإناث .

د- نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها : ونصه " تُسهم درجات عينة الدراسة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية بأبعاده إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بدرجاتهم على مقياس التجول العقلي " .
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي متدرج الخطوات Stepwise Regression في نموذج يتضمن التجول العقلي كمتغير تابع ، وكل من (الاستخدام القهري ، الانسحاب ، المشكلات ذات الصلة ، الاعتماد النفسي) كمتغيرات مستقلة (منبئات) ، حيث يتم إدخال المتغيرات المستقلة الواحد تلو الآخر على أساس ارتباطها بالمتغير التابع ، وفي كل خطوة يتم اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطاً وتأثيراً في المتغير التابع ، وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار متدرج الخطوات للتجول العقلي كمتغير تابع من خلال

أبعاد إدمان الألعاب الإلكترونية كمتغيرات مستقلة

قيمة الثابت	قيمة "ت"	قيمة F	معامل الانحدار B	الزيادة في التباين (نسبة إسهام المتغير المضاف بمفرده)	التباين المشترك R2 (نسبة إسهام جميع المتغيرات)	قيمة R	المتغير ر التابع	المتغيرات المفسرة (النماذج)
37.55	**11.4	130.09	1.59	0.46	0.46	0.678	التجول العقلي	(1) الانسحاب
28.76	**6.9 **3.79	77.93	1.19 0.845	0.046	0.506	0.712		(2) الانسحاب الاستخدام القهري
28.26	**4.54 **3.09 *2.26	55.09	0.93 0.71 0.48	0.017	0.523	0.723		(3) الانسحاب الاستخدام القهري المشكلات ذات الصلة

يتضح من جدول (12) أنه في الخطوة الثالثة (النموذج الثالث) والأخير في التحليل ، ظهرت المتغيرات : الانسحاب ، والاستخدام القهري ، والمشكلات ذات الصلة في نموذج من ثلاث متغيرات بدون متغير الاعتماد النفسي ، ليمثل أكثر النماذج التنبؤية إسهامًا وتنبؤًا بالتجول العقلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد ، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرات الثلاثة (النموذج التنبؤي) وبين التجول العقلي ($R=0.723$) ، كما بلغت قيمة (ف) لدلالة الانحدار ($F=55.09$) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ، والنموذج التنبؤي قد أحدث تباينًا مفسرًا مقدراه ($R^2= 0.523$) وهذا يعني أن 52.3% من التباين في مستوى التجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية يفسره نموذج الانحدار المتعدد بينه وبين المتغيرات الثلاثة (النموذج التنبؤي) ، ومن ثم يمكن التنبؤ بالتجول العقلي من خلال النموذج التنبؤي باستخدام المعادلة الآتية :

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار (1) × المتغير المستقل (1) + معامل الانحدار (2) × المتغير المستقل (2) + معامل الانحدار (3) × المتغير المستقل (3) + خطأ التنبؤ
التجول العقلي = 28.26 + 0.93 × (الانسحاب) + 0.71 × (الاستخدام القهري) + 0.48 × (المشكلات ذات الصلة) + خطأ التنبؤ.

وفي ضوء هذه المعادلة يمكن القول بأن ارتفاع كل من الانسحاب والاستخدام القهري ووجود مشكلات ذات صلة لإدمان الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى زيادة التجول العقلي ، وكان بُعد الانسحاب هو أكثر المتغيرات تأثيرًا وتنبؤًا بالتجول العقلي بنسبة (46%) ، يليها بُعد الاستخدام القهري بنسبة تأثير (4.6%) ، يليها بُعد المشكلات ذات الصلة بنسبة تأثير (1.7%) ، وهي نتيجة منطقية في ضوء نتائج الفروض السابقة .

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة Zhang et al.(2021) التي أشارت إلى وجود تأثير موجب مباشر لاضطراب ألعاب الإنترنت على التجول العقلي ، ووجود تأثير موجب غير مباشر من خلال تواسط القلق الاجتماعي للنموذج ، وتم التأكيد على أن الإفراط في ممارسة الألعاب الإلكترونية يساعد الأفراد في الانغماس في العالم الافتراضي ، مما يؤدي إلى إضعاف العلاقات في العالم الحقيقي ، وعليه فتؤدي إلى ارتفاع وتيرة تعطيل المهام والتي بدورها تساعد على شرود الذهن محدثةً حالة التجول العقلي .

كما تتسق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Kane et al.(2007,P.617) بأن هناك منبئات أو مؤشرات تساعد في حدوث التجول العقلي منها : التنبؤات السلبية كالنعاس ، والتوتر ، والأنشطة غير المحببة ، وفروض الفصل الدراسي وعليه فيظهر التجول العقلي ليصرف تفكيرهم بشكل كلي إلى أفكار أخرى خارج المهمة (فتلك المنبئات تتمثل في المشكلات ذات الصلة بإدمان الألعاب الإلكترونية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اضطراب التعلم المحدد تمركزت لديهم الخبرات الحياتية والمحتوى المعرفي لما يحملونه من أفكار واهتمامات شخصية وانشغالهم المستمر لممارسة الألعاب الإلكترونية ، فأخذت حيزًا من تفكيرهم وأثر على اندماجهم في عملية التعليم والتعلم أثناء الحصة وأثناء أدائهم للمهام الأكاديمية ، وعليه فازداد لديهم التجول العقلي ، وفيما يتعلق بأكثر الأبعاد تنبؤًا بالتجول العقلي وهو بُعد الانسحاب ، فانسحاب تلميذ المرحلة الإعدادية من مختلف أشكال التواصل والتفاعل الاجتماعي يجعل هروبه إلى العالم

الافتراضي الذي يستطيع التواصل معه بكفاءة أمر واقع ، فيقع فريسة لمثل هذه الألعاب التي تتال من انتباهه وتفكيره .

وتتسق تلك النتيجة مع ما أشار إليه كل من الحربي والغامدي (2021) بأن لا أحد يستطيع أن يُنكر قوة تأثير الألعاب الإلكترونية خاصة على الأطفال والمراهقين ، فمع تطور هذه الألعاب بشكل سريع جدًا وإلى مستوى هائل من التطور التقني، أصبحت أقرب إلى العالم الحقيقي بسبب المحاكاة والتفاعل والتأثير البصري والصوتي والحركي، إضافة إلى ذلك تنوع الألعاب المطروحة التي جذبت الكثيرين إليها لدرجة الإدمان، وتسببت العديد من الألعاب بضرر كبير نفسي فمنها ما هو مستوحى من الصراعات والحروب لتترك أثراً نفسياً وسلوكياً عدوانياً سيئاً على الأطفال والمراهقين.

وتتسق أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة (Sahin & Tugrul, 2012) بأن معظم المراهقين يقضون أغلب أوقاتهم في ممارسة الألعاب الإلكترونية ، حيث يرى المراهق هذه الألعاب تمثل نوع من الحلول لقضاء الوقت لديه ، ومن هنا تتعد هذه الألعاب وتتنوع ، مما أدى إلى أن متوسط فترة ممارسة المراهقين لتلك الألعاب قد تتعدى (37) ساعة أسبوعياً ، وعليه فيقع المراهق في دائرة إدمان الألعاب الإلكترونية وتصبح جزء من نمط حياتهم ، لتفرض نفسها عليهم أينما وجدوا ، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة (Chamberlaine et al., 2016) بأن الألعاب الإلكترونية أصبحت الشغل الشاغل لدى المراهقين حيث استحوذت على عقولهم وتفكيرهم ويتشكل من خلالها معظم سلوكياتهم الحياتية .

واتساقًا مع ذلك أشارت دراسة عبدالصادق (2024) إلى أن الثورة الرقمية والتكنولوجية أسهمت في تزايد المثيرات والمنبهات التي يتعامل معها الفرد في حياته اليومية ، فنتيجة لذلك نجد أنه قد يخضع لصراع الأفكار غير المرتبطة بالمهمات والأهداف ، ويفقد القدرة على التحكم فيها وتوجيهها والاستفادة منها ، رغم قدرته ومهاراته المتعددة، وهذا ما أكدته دراسة Risko et al.(2012) بأن ارتفاع مستوى التجول العقلي لدى التلاميذ أثناء التعلم ، يكون نتيجة انخراط هؤلاء التلاميذ وانجرافهم في مسارات فكرية وأفكار داخلية ذاتية التوليد وغير مرتبطة بمهام التعلم ، مما يؤدي إلى انفصالهم عن العالم الخارجي نتيجة شعورهم بالممل أثناء عملية التعلم .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء خصائص التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد ، فأشار (Levinson, 2012) أن من ضمن خصائص تلك الفئة من التلاميذ هي السعة

المحدودة للذاكرة العاملة والانتباه وعدم القدرة على تنظيم الذات أو كف الاستجابات التلقائية، وبالتالي فعندما تكون مطالب المهمة مرتفعة تمنع وحدة التحكم التنفيذي نشاط أي أفكار خارجية غير مرتبطة بالمهمة الحالية وعندما تكون مطالب المهمة منخفضة ذلك يسمح بحدوث التجول العقلي، وأيضًا هذا ما أكدته (Alrefi et al. (2020 بأن التجول العقلي يظهر لدى التلميذ ذوى اضطراب التعلم المحدد أثناء العملية التعليمية نظرًا لما يتسم به بالعديد من السمات النفسية والانفعالية التي قد تعوق تعلمه وتجعله دائمًا في صراع مع نفسه وفقًا لما يواجهه من تحديات عديدة.

هـ - نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها : ونصه " توجد دلالات كLINIكية مميزة لاستجابات الحالة الأكثر إيمانًا للألعاب الإلكترونية من خلال منظور المنهج الكLINIكي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض ومعرفة الدلالات الكLINIكية المميزة لاستجابات الحالة الأكثر إيمانًا للألعاب الإلكترونية ، فقد تم تطبيق أدوات الدراسة الكLINIكية سابقة الذكر ، وقد تم تفسير وتحليل محتوى القصص بالاستعانة بتاريخ الحالة ، وبعد تطبيق مقياس إيمان الألعاب الإلكترونية على الحالة (م . ج) البالغ من العمر (14.5) عامًا ، أسفر عن حصوله على درجة (118/125) وهي تمثل أعلى الدرجات على مقياس إيمان الألعاب الإلكترونية مقارنة بباقي أفراد عينة الدراسة .

جدول(13) درجات الحالة الأكثر إيمانًا للألعاب الإلكترونية

المتغيرات	الاستخدام القهري	الانسحاب	المشكلات ذات الصلة	الاعتماد النفسي	مقياس إيمان الألعاب الإلكترونية ككل
الدرجة الكلية	30	30	30	35	125
درجة الحالة	29	28	29	32	118

1- ملخص دراسة الحالة من خلال استمارة المقابلة الشخصية :

عند إجراء الدراسة الحالية ، كان العمر الزمني للحالة (14.5) عامًا ، وهو تلميذ بالصف الثاني الإعدادي ؛ ويأتي ترتيبه بين الأخوة والأخوات الثاني بعد الأخت الكبرى وهي طالبة بالفرقة الثانية بكلية العلوم ، ودائم الخناقات مع أخته بسبب نقدها المستمر لطريقته في المذاكرة والدراسة بشكل عام ، ثم أخ أصغر عمره (5) سنوات ، وتتميز شخصية بالنمط العصبي ، ومن العادات الرئيسة بالنسبة له هو الجلوس وحيدًا وعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين .

وعن العلاقة مع الأب والأم وأسلوب التربية المتبع مع الحالة ؛ فيذكر بأن الأب بحالة صحية جيدة ويبلغ من العمر (46) عام ، ويعمل معلمًا بالمرحلة الإعدادية ، ومعظم الوقت خارج المنزل لإعطاء الدروس الخصوصية وبسيط جدًا لما يقعد معانا في البيت؛ وشخصيته تتسم بالقوة فهو لا يحب السماع لآراء الآخرين ، فما يراه يكون هو الصحيح من وجهة نظرة ولا يتقبل الرأي الآخر ، أما الأم فتبلغ من العمر (42) عام ، وتعمل معلمه بالمرحلة الابتدائية ، وشخصيتها تميل إلى الطيبة والعناد ، ولا توجد لديها عادات معينة فهي تفضل البقاء في المنزل عن خارجه ، وعن علاقة الحالة بوالديه فيذكر أنها علاقة ليست جيدة إلى حد ما ، وبالنسبة له فهو لا يشعر بالسعادة داخل الأسرة ، نتيجة تدقيقهم معه أغلب الوقت وفي كل ما يقوم به وهذا التدقيق أكثر من جانب الأم ، وأغلب الخلافات والخناقات الأسرية معها تتمثل في المذاكرة وترك الموبيل والألعاب وكذلك الخوف عليه في أي أمر يخوضه، والتدخل بشكل مبالغ فيه في مجمل أمور حياته ، وأيضًا عملية المقارنة بينه وبين ابنه عمه والتي هي بنفس الصف الدراسي الذي يدرسه به ، من حيث استذكارها ودرجاتها وغيرها من الأمور .

ويصف الحالة طفولته بأنه نادرًا ما كان يتعرض للعقاب الجسدي ، ولكن أغلب العقاب هو الحرمان من أشياء يفضلها وخاصة سحب الموبيل منه مثلًا، والعقاب اللفظي والصراخ ، والأخت الكبرى هي التي تحظى بتفضيل الأب ، والأخ الأصغر هو الذي يحظى بتفضيل الأم ، ويصف طفولته بأنه كان منطوي ولا يحب الاختلاط بالآخرين ، ولم يتذكر متى توقف عن تبليل الفراش ، ودائمًا يمارس عادة قضم الأضافر خاصة في مواقف القلق وتستمر معه هذه العادة حتى الآن ، ولا توجد لديه ذكريات مهمة يتذكرها، ولكن يوجد موقف على حد تعبيره أنه الآن مضحك ، فيذكر أنه وهو طفل بالصف الثاني الابتدائي كان شديد التعلق بأفلام الكارتون وخاصة سبايدرمان ، وطلب من والده أن يجلب له بدلة سبايدرمان ، وهو ما استجاب له والده ، وفي يوم لبست البدلة وشغلت الموسيقى الخاصة بهذا الكرتون ، وأحضرت حبل من حبال الغسيل وودت أن أقفز وأطير مثل سبايدرمان من البلكونة في الدور الثاني .

بالنسبة للحقل الجنسي ، لم يصب بأى أمراض جنسية ، ويشعر إلى حد ما بالميل إلى النساء ، ولا توجد لديه أى تجارب جنسية ، والسن الذى بدأت فيه حياته الجنسيه هو سن (13) سنة كان بالصف الأول الإعدادى ، وكان يرغب فى معرفة مجاهل الحياة الجنسية ، وشاهد مشهد اتصال جنسى فى سن (11) سنة تقريبًا ، وأدرك لأول مرة وجود فارق بين الجنسين فى سن (10)

سنوات ، وعن موقفه من الزواج يذكر بأن الزواج شئ جميل وهو سنة الحياة ويرغب فى الزواج ، ويشعر بميل قوى إلى أن يعيش قصة حب ، ولا توجد لديه علاقات غرامية .

العادات الرئيسية في السابق كانت لعب كرة القدم ، أما الآن هو الجلوس أمام اللاب توب أو مع الموبيل ولعب الألعاب الإلكترونية وخاصة ألعاب مثل لعبة بابجي ، ولعبة Street Fighter V وهي لعبة قتال مشهورة تتميز بشخصياتها الفريدة ، ولعبة فيفا لكورة القدم ، وألعاب سباق السيارات ، أما عن موقفه من العاهات والأحلام والاضطرابات النفسية : فيذكر أنه لا يحب العاهات ، لأن الشخص ذي العاهات يشعر بالنقص والنبذ والرفض من الآخرين، أما عن موقفه من الأحلام فيذكر بأنه لا يتذكر حلم بعينه ولكن أحلامه قليلة ، وتوجد لديه اضطرابات في النوم أو النوم بشكل متقطع وقلة فترات الراحة بسبب طول فترات ممارسة الألعاب الإلكترونية ، وأما عن الاضطرابات النفسية فهو يشعر بالتوتر والقلق وخاصة عند قرب موعد الامتحانات ، ولا يحب أن يُظهر ذلك لأحد حتى أفراد أسرته ، وفلسفته في الحياة على حد قوله أنه يعيش بدون هدف ، كما أنه لا يمارس عقيدته بانتظام

تحليل تاريخ الحالة :

يكشف تاريخ الحالة عن حالة تشعر بالتعاسة داخل المحيط الأسرى وعدم التقاهم بينه وبين أفراد أسرته جميعًا ، ويعانى من العديد من المضايقات داخل المنزل ، وليس لديه أصدقاء مقربين بل على حد قوله هم زمائل وهم قليلون ولكن لديه أصدقاء يلعب معهم على الأنترنت ويشاركهم فيما يقوم به من ألعاب على مواقع التواصل الاجتماعي، وبالتالي نجد غياب المساندة الاجتماعية سواء كانت من داخل أسرته أو من الأصدقاء ، وعدم قدرته على التواصل الاجتماعى معهم لأنه يرغب فى عدم التحدث مع الآخرين ، وافتقار للدافعية في حياته من خلال فقدته لأهدافه فهو عايش بدون هدف ونظرته التشاؤمية للحياة ، والخوف من المستقبل ودائمًا ما يهرب من المشكلات التى تواجهه فى الحياة والسلوك الغالب عليه في مثل هذه الحالات هو التعلق بالموبيل وعدم تركه له ، وانشغاله بممارسة ألعاب المغامرات والقتال المختلفة ، وبالتالي كل هذه يجعل هذه الشخصية مدمنة للألعاب الإلكترونية .

2- تفسير استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع :

تم تطبيق (12) بطاقة من بطاقات (T.A.T) (*) في ضوء ما تكشف عنه من تفاعلات واسقاطات وعلاقات مع البيئة الخارجية ؛ فقد كشفت استجابات الحالة عن :
- معاناة الحالة من القلق والتوتر والانهازمية وتؤكد ذلك في البطاقة (1) ، وذلك في قوله " أتكسر " و " حاسس الطفل ده نايم " ، كما تؤكد ذلك في البطاقة (2) بقوله " قصة مأسوية".
- افتقاد الحالة للمساندة الاجتماعية والحب والحنان ، وظهر ذلك في البطاقة (2) بقوله " أهلها رافضين" لتعكس افتقارها للمساندة الاجتماعية ، كما ظهر ذلك في البطاقة (3B.M) " ولد قاعد بيعيط " و " نايم على الكنبه" ، كما يتضح اضطراب علاقة الحالة بوالدته وتفسيره بأنها شخصية متسلطة وتتدخل في شئونه وظهر ذلك واضحاً في البطاقة (5) " بنتجسس عليهم " فقد استخدمت الحالة ميكانيزم الاسقاط في هذه الصورة بأنها مثل تصرف الأم معه وتفقدتها بشكل مستمر لما يقوم به وهل ممسك بالموبيل أم لا ، وظهر أيضاً الافتقاد للمساندة الاجتماعية في البطاقة (14) بتكراره جملة " ويبقى اجتماعي أكثر " .

- اضطراب علاقة الحالة بوالدته كما جاء بالبطاقة (6B.M) حيث أشارت مستدعيات القصة إلى توحيد الحالة مع بطل القصة ، وأن الحالة تعاني من توتر العلاقة مع والدته وسوء معاملتها له " في قوله " في مشكلة في العيلة " ، وكذلك غياب دور الوالد في حياة الحالة لانشغاله أغلب الوقت سواء في المدرسة وباقي اليوم في الدروس الخصوصية ، وظهر في قوله " أبوه أكيد متوفي " ، كما ظهر أيضاً توتر علاقة الحالة بوالدته في البطاقة (10) بقوله " الأم كانت زعلانة " .

- كما كشفت البطاقة (8B.M) و(9B.M) عما يعاينه الحالة من العدوانية والقلق ومدى التأثر بمشاهدة العنف والحرب والقتال المتكرر في بعض أنواع الألعاب الإلكترونية المختلفة التي يمارسها فظهرت في قوله " ناس بيشرحوا جثة " و "دي تقريباً روح الولد اللي أنقتل" و "جنود في حرب وانتقلوا " و" يضربوا عليهم طلقات تاني " .

- إحساس الحالة بالألم والمرارة والإنطواء وظهر ذلك في البطاقة (13B) عن ذلك في قوله " قاعد في البيت زعلان" ، مع شعور بالنقص والدونية والصراع " قاعد على الأرض " ، وافتقار الحالة لتكوين علاقات اجتماعية مع الأقران وشعوره بالوحدة ، بقوله " بيتفرج على الأولاد بيلعبوا ، وهو

(*) ملحق رقم (4) استجابات الحالة على البطاقات والتأويل النفسي للباحث على كل بطاقة بالتفصيل في ملاحق الدراسة.

محدث راضي يلعب معاه" مما يؤكد افتقار الحالة للعلاقات مع الأقران نتيجة انغماسه في لعب الألعاب الإلكترونية مع الافتقار للمشاركة في اللعب الطبيعي .

-ظهر على الحالة التقدير السلبي للذات حينما استخدم الحالة ميكانزم الإسقاط والتوحد مع بطل القصة (14) بقوله " شخص تفكيره مريض " ، وكذلك لوم الذات كما ظهر بالبطاقة (10) بقوله "بيبوس رأسها " ، كما كشفت أيضاً بحث الحالة عن معنى لحياته ومحاولته تغيير ما عليه والتخلص من صراعاته وتحديد أهداف للحياة من جديد بقوله " حاول يعالج نفسه ، ابتدى يقرأ قرآن ... ويجرب حاجات جديدة " ، كما كشفت عن رغبته في التخلص من وحدته وما يعانیه من صراع متمثل في عنوان القصة " من الظلمات للنور " ، حيث تمثل الظلمات حياته التي يسيطر عليها إدمانه للألعاب الإلكترونية ، والنور هو التعافي من هذه الحالة .

- الاستخدام القهري للألعاب الإلكترونية والخوف من التوقف عن ممارسة هذه الألعاب وشدة التعلق بها ، ومحاولته للتخلص من هذا وتفكيره بأن ذلك لا يتم عن طريق التوقف تمامًا إنما بشكل تدريجي ، كما ظهر في البطاقة (14) بقوله " فيخرج تدريجياً من اكتئابه " وفشله في ذلك بقوله " ولكنه يفشل في كل مرة " .

-كشفت البطاقة (16) عن وجود عديد من المشكلات التي انتابت الحالة نتيجة انغماسه في عالم الألعاب الإلكترونية ، من خلال توحد الحالة مع بطل القصة وإحساسه بالضعف ، واستخدامه ميكانزم التبرير "دخل من غير قصد" ، وذلك لإخفاء ما شعر به الحالة من الضعف والعجز وعدم القدرة على اتخاذ القرار أو تحمل المسؤولية ، وافتقاد الحالة للرعاية والحنان والدعم في قوله " محدش شافه " ، واستغراقه في الخيال وأن تفكيره يميل أكثر إلى الخيال أكثر من الواقع حتى في تخيله لقصة عند تعامله مع البطاقة الفارغة رقم (16)؛ كما كشفت مستدعيات القصة (10) عن التأثير السلبي لإدمان الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي لدى الحالة بقوله " نقص في الامتحانات " .

-رغبة الحالة في الشعور بدور البطولة والأهمية والإنجاز ، والميل للعنف تأثراً بما يشاهده ويمارسه عند لعبه بالألعاب الإلكترونية الذي ظهر في البطاقة (16) "محاولته استخدام جميع الأسلحة " والبطاقة (17B.M) "حاول يصتاد حاجة "

3- ملخص الدلالات الكلينية لاختبار تفهم الموضوع في تشخيص إدمان الألعاب الإلكترونية باستخدام مقاييس النشاط المرجعي^(*):

بعد تطبيق عدد (12) بطاقة لاختبار تفهم الموضوع على الحالة ، يتم عرض استجابات الحالة على البطاقات في ضوء مقاييس النشاط المرجعي (العيانية ، التحديد ، الوضوح ، التصور) ، ثم تصحيح مستدعيات القصص التي استجابت بها الحالة على البطاقات ، ورصد الدرجات على كل مقياس من مقاييس النشاط المرجعي ، وجدول (14) يوضح ذلك :

جدول (14) تحليل النشاط المرجعي لاختبار تفهم الموضوع للحالة الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية

رقم القصة	العيانية	التحديد	الوضوح	التصور	النشاط المرجعي
1	5	4	2	2	3.25
2	4	4	5	6	4.75
3B.M	5	4	3	3	3.75
5	2.5	3	4	3	2.5
6B.M	2	4	4	5	3.75
8B.M	4	1.5	1.5	2	2.25
9B.M	3.5	2	3	2	2.62
10	4	3	4	5	4
13B.M	5	6	5	6	5.5
14	2.5	4	6	6	4.62
16	4	3.5	5	5	4.37
17B.M	3	2	1.5	2	2.12
المتوسط العام	3.71	3.41	3.66	3.91	3.6

تشير نتائج تحليل مقاييس النشاط المرجعي لاختبار تفهم الموضوع للحالة الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية إلى أن المتوسط العام للعيانية والتي تُشير إلى درجة الإرجاع لخبرة حسية أو جسدية (أفاظ وأفعال للغة حسية ملموسة) هو (3.71) ويدل على الانخفاض باعتدال ، والمتوسط العام للتحديد والذي يُشير إلى جودة الخوض في التفاصيل (الدقة في التحديد الواسف بأرقام أو

^(*) ملحق رقم (5) الدلالات الكلينية لاختبار تفهم الموضوع في تشخيص إدمان الألعاب الإلكترونية باستخدام مقاييس النشاط المرجعي بالتفصيل في ملاحق الدراسة.

بتخصيصات) هو (3.41) ويدل على الانخفاض باعتدال ، والمتوسط العام للوضوح والذي يُشير إلى التنظيم والتركيز في العرض هو (3.66) ويدل على الانخفاض بوضوح ، والمتوسط العام للتصور والذي يُشير إلى درجة إثارة النص المكتوب للصور هو (3.91) ويدل على الانخفاض بشكل بسيط ؛ أما المتوسط العام للنشاط المرجعي فهو (3.6) ويدل على الانخفاض باعتدال .

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أن الدراسة الكليينيكية أمدتنا بصورة متكاملة عن الحالة الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية من خلال الأسباب والدوافع والعوامل الكامنة التي توضح لنا العلة في اتقاع إدمان الألعاب الإلكترونية لديه، وهي :

- 1- افتقار الحالة إلى المساندة الاجتماعية والدعم وخاصة من الأم.
- 2- الحاجة للحب والحنان والرعاية والاهتمام.
- 3- الشعور بالضعف والعجز والانهازمية وأنه غير كفاء ، مع عدم القدرة على تحمل المسؤولية.
- 4- تأثر الحالة بمشاهدة مواقف العنف والحرب والقتال المتكررة في الألعاب الإلكترونية التي يمارسها.
- 5- الشعور بالوحدة النفسية والعزلة، فتتسم علاقته بالأصدقاء بالتباعد والنفور ، نتيجة الانغماس في لعب الألعاب الإلكترونية ، والافتقار للمشاركة في اللعب الطبيعي .
- 6- لجوء الحالة لاستخدام الخيال من خلال التأثير بمضمون الألعاب الإلكترونية التي يمارسها وتحتوي على قدرات خارقة وأفكار خرافية .
- 7- انخفاض ثقته بنفسه وتقديره السلبي لذاته ، وتعرضه للنقد المستمر من قبل أسرته.
- 8- التأثير السلبي لإدمان الألعاب الإلكترونية على التحصيل الدراسي لدى الحالة .
- 9- توحيد الحالة مع بطل القصة ، واستخدام ميكانزمات الإسقاط والتبرير في عدة مواضع .
- 10- رغبة الحالة في الشعور بالبطولة والأهمية والإنجاز .
- 11- انسلاخ الحالة عن الحياة الواقعية ، وعدم المشاركة فيها بدور فعال ، بسبب إدمانه للألعاب الإلكترونية ، وبناء واقع افتراضي في خياله يعيش فيه بمفرده بعيداً عن الواقع.

توصيات الدراسة :

بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، تم صياغة التوصيات الآتية :

- 1- تثقيف الآباء والأمهات لتنظيم وقت أبنائهم بتخصيص وقت للعب وتفعيل جهاز مراقبة على مواقع الألعاب الإلكترونية ، ومشاركتهم في اللعب ومناقشتهم بأهداف اللعبة التي يمارسونها .

- 2- تفعيل دور المدرسة المجتمعي بإقامة ندوات ودورات تثقيفية لأولياء أمور التلاميذ لتوضيح خطورة الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية ، ودور الأسرة في الوقاية من إدمان أولادهم .
- 3-تصميم برامج إرشادية تركز على خفض إدمان الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة ، ولارتباط انخفاض إدمان الألعاب الإلكترونية بانخفاض التجول العقلي لديهم ، وذلك وفقاً للنتائج الحالية .
- 4-تقديم برامج توعوية وقائية للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد وخاصة الذكور - باعتبارهم الأكثر إدماناً للألعاب الإلكترونية كما ثبت بالنتائج الحالية -تركز على خفض تلك المشكلة لديهم .
- 5-توجيه العاملين بالحقل التعليمي على ضرورة الاهتمام بتوفير بيئات تعليمية ذات خصائص إيجابية تخفض من مستوى التجول العقلي لتحقيق أعلى نواتج تعليمية .
- 6-على الأسرة ضرورة الاهتمام بالأبناء خاصة في سن الطفولة والمراهقة من خلال إشراكهم في الحياة الاجتماعية وممارسة الرياضة ، وعدم تركهم للفراغ الذي قد يؤدي بهم إلى إدمان الألعاب الإلكترونية والتي تصرفهم عن الواقع .
- 7-في ضوء نتائج الفرض الكلينيكي يمكن التوصية بعقد ندوات إرشادية لتبصير الأباء والأمهات بالبناء النفسي والدينامي للتلاميذ مدمني الألعاب الإلكترونية ، والآثار السلبية لتفانهم تلك المشكلة ، وعدم ترك أبنائهم للاستغراق في الألعاب الإلكترونية التي تترك آثارها على مختلف جوانب شخصيتهم .

البحوث المقترحة :

- بناءً على ما سبق يمكن اقتراح بعض البحوث الآتية: :
- 1- إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بسمات الشخصية للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد .
- 2- نمذجة العلاقات السببية لكل من الإخفاق المعرفي وإدمان الألعاب الإلكترونية والتجول العقلي للتلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد .
- 3-الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالتجول العقلي : دراسة مقارنة بين العاديين وذوي اضطراب التعلم المحدد .
- 4-بروفيلات الوظائف التنفيذية لدى مرتفعي ومخفضي التجول العقلي ذوي اضطراب التعلم المحدد .
- 5-فعالية الإرشاد الميتمعرفي في خفض إدمان الألعاب الإلكترونية لذوي اضطراب التعلم المحدد بالمرحلة الإعدادية .

المراجع

- أبو حطب ، فؤاد عبداللطيف وصادق ،آمال مختار وعبدالعزيز ،مصطفى محمد (2004) . اختبارات كاتل للعامل العام ، مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة : المقياسان الثانى والثالث الصورة أ , ب . مكتبة الأنجلو المصرية .
- البهنساوي ، أحمد كمال وعلي ، حنان أحمد وبيدوي ، ميرفت أحمد(2022). إدمان ألعاب الأنترنت وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من المراهقين . مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، (69)، 273-311.
- بوتشي ، وليما (2020). التحليل النفسي والعلم المعرفي : نظرية الشفرة المتعددة . ترجمة : فؤاد الدواش . مكتبة الأنجلو المصرية
- جمعة ، أحمد سمير (2024). التجول العقلي وعلاقته باليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب التعلم المحدد. المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، (119)، 1089-1169.
- الحبشي ، نجلاء محمود(2021). الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعلاقتها بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمدينة الباحة في ظل جائحة كورونا . مجلة التربية الخاصة ،كلية العلوم والتأهيل ، جامعة الزقازيق ، (36)، 1-42.
- الحربي ، راكان عبدالعزيز والغامدي ، صالح بن يحي (2021) .إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته بفقدان الإحساس بالوقت لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة . مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، (67)، 303-332.
- خطاطبة ، يحيى بن مبارك والأحمد ، أحمد بن سعد(2020). إدمان الألعاب الإلكترونية كمنبئ بالميول الانتحارية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . مجلة البحوث الأمنية ، كلية الملك فهد الأمنية ، (76)30، 265-337.
- الخولي ، عبادة أحمد وحسين ، وفاء محمد ومسافر ، علي عبدالله (2020). علاقة إدمان الألعاب الإلكترونية بالسلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة الإعدادية . مجلة كلية الآداب ، جامعة السويس ،(20)، 213-254.
- زغبىي ، محمد بن أحمد (2024). نموذج بنائي للعلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل. مجلة أبحاث ، جامعة الحديدة ، 11(2)، 1291-1354.
- الزيات، فتحى مصطفى (2015أ). صعوبات التعلم : التوجهات الحديثة فى التشخيص والعلاج . مكتبة الأنجلو المصرية .
- الزيات، فتحى مصطفى (2015ب). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم . مكتبة الأنجلو المصرية .

سالم، ياسمين أيمن (2022). العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والرهاب الاجتماعي لطلاب الثانوية العامة في إطار النظرية السلوكية في خدمة الفرد :دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، (59)، 397-430.

الضالع ، عبدالرحمن بن علي(2024). إدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المدارس الثانوية وأثر استراتيجيات الضبط الذاتي في تخفيفه . مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،(2722)، 137-58.

عبد الصمد، فضل إبراهيم والدواش ، فؤاد محمد والحديبي ، مصطفى عبدالمحسن (2022). مقاييس تحليل النشاط المرجعي : روح ما بعد الإكلينيكية . مكتبة الأنجلو المصرية .

عبدالصادق، فانت صلاح (2024). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية وفعالية الذات الأكاديمية والتجول العقلي والوعي بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الدراسات العليا .المجلة المصري للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،34(124)، 267-348.

عبدالنبي ، سامية محمد صابر (2021). اضطراب الألعاب عبر الأنترنت *Internet Gaming Disorder* :إدمان الألعاب الإلكترونية .مجلة كلية التربية ، جامعة سوهاج ، (87)، 1-9.

عثمان ، شهدان محمد (2024). التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 40(2)، 2-69 .
عليوه ، هناء رفعت (2023). التنبؤ بالتسويق الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي والتجول العقلي لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بجامعة سوهاج . مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا، 89(3)، 1468-1523.

الفيل ، حلمي محمد (2018). فاعلية برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية .مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ،23(2)، 2-66.

كامل ، عبدالوهاب محمد (2008) . اختبار الفرز العصبي السريع . ط4 ، مكتبة الأنجلو المصرية.
ليوبولد، بيلاك(2012). اختبار تفهم الموضوع للراشدين . ترجمة : محمد أحمد خطاب ،مكتبة الأنجلو المصرية .
محمد ، جيهان عيد(2024). النوموفوبيا وعلاقتها بالتجول العقلي لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة كلية الآداب ، جامعة جنوب الوادي، (63)، 282-342.

مخيمر، صلاح(1978). استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة). مطبعة النهضة الجديدة.
المصري ، هبة الله فاروق (2022). التجول الرقمي العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا طلاب الدبلوم العام وطلاب الدبلوم الخاص : دراسة مقارنة . مجلة الإرشاد النفسي ،مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، (7) ، 299-334.

مليكة ، لويس كامل (2016). علم النفس الإكلينيكي . ط2، دار الفكر .

نور الدين، إسراء حسن (2021). الآثار الاجتماعية والنفسية الناجمة عن إدمان الألعاب الإلكترونية : دراسة مقارنة بين شرائح اجتماعية مختلفة . رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
 هجرس ، أحمد محمود وكواسة ، عزت عبدالله والأهواني ، هاني حسين (2023). بعض مهارات تنظيم الذات كمنبئات بالتجول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم العلوم .
 مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، (199)، 469-512.

- Al-Abyadh, M., Alatawi, M., Emar, E., Almasoud, S., Alsetoohy, O., & Ali, A. (2024). Do smartphone addiction and self-regulation failures affect students' academic life satisfaction? The role of students' mind wandering and cognitive failures. *Psychology Research and Behavior Management*. 2024 Mar 18;17:1231-1253. <https://doi.org/10.2147/prbm.s437076>
- Alrefi, A., Nurihasan, J., Rusmana, N., Nurhudaya, N. (2020). Student's psychological flexibilities based on gender differences in Indonesia. *International Conference on Elementary Education*, 2(1), 42-49. <http://proceedings.upi.edu/index.php/icee/article/view/604>
- Altun, M. & Atasoy, M. (2018). Investigation of digital game addiction of children between 9-11 age groups: Kirşehir sample, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9 (33), 1740-1757.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorder (5th Ed) (DSM-5-TR)*. American Psychiatric Publishing . <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (2nd ed., pp. 249-272). Sage Publications, Inc.
- André, F., Broman, N., Hakansson, A., & Claesdotter-Knutsson, E. (2020). Gaming addiction, problematic gaming and engaged gaming-Prevalence and associated characteristics. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100- 324. <https://doi.org/10.1016%2Fj.abrep.2020.100324>
- Baird, B., Smallwood, J., Lutz, A., and Schooler, J. (2014). The decoupled mind: Mind-wandering disrupts cortical phase locking to external events. *Journal of Cognitive Neuroscience*. <https://doi.org/10.1162/jocn.a.00656>
- Bonifacci, P., Viroli, C., Vassura, C., Colombini, E., & Desideri, L. (2023). A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30(1), 40-59. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02141-w>
- Chamberlain, S., Lochner, C., Stein D., Goudriaan, A., Holst, R., Zohar, J. & Grant, J. (2016). Behavioral addiction A rising tide?. *European Neuropsychopharmacology*, 26(5), 841-855. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2015.08.013>
- Chiorri, C., Soraci, P., Ferrari, A. (2023). The role of mindfulness, mind wandering, attentional control , and maladaptive personality traits in problematic gaming

-
- behavior. *Mindfulness* ,(14), 648–670, <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02066-4>
- Christian, B. M., Miles, L. K., Parkinson, C., & Macrae, C. N. (2013). Visual perspective and the characteristics of mind wandering. *Frontiers in Psychology*, 4, 699.<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00699>
- Desideri, L., Ottaviani, C., Cecchetto, C., & Bonifacci, P. (2019). Mind wandering, together with test anxiety and self-efficacy, predicts student's academic selfconcept but not reading comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 307- 323. <https://doi.org/10.1111/bjep.12240>
- Dong, G., & Potenza, N. (2014). A cognitive-behavioral model of Internet gaming disorder: theoretical underpinnings and clinical implications. *Journal of psychiatric research*, 58, 7-11.<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.07.005>
- Fauth-Bühler, M., & Mann, K. (2017). Neurobiological correlates of internet gaming disorder: Similarities to pathological gambling. *Addictive Behaviors*, 64, 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.004>
- Feng, W., Ramo, D., Chan, S., & Bourgeois, J. (2017). Internet gaming disorder: Trends in prevalence 1998-2016. *Addictive behaviors*, 75, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.06.010>
- Findik,O., Erdogdu,A., Fadiloglu,E.(2022). Motor skills in children with specific learning disorder: A controlled study. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* ,35(2),101-110. <http://dx.doi.org/10.14744/DAJPNS.2022.00181>
- Finney,S.,& Distefano,C.(2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling.In G. Hancock & R. Mueller.(Eds.): *Structural equation modeling : A second course*.(pp.269-314), Information Age Publishing Inc.
- Gilbody, A.,Whitty, F.,Thomas, A.,& Eley, L. (2003). Educational and organizational interventions to improve the management of depression in primary care. *JAMA*, 282(23),45-51. <https://doi.org/10.1001/jama.289.23.3145>
- Gong,Z.,& Ding,Y.(2018). Mind wandering : Mechanism ,Function, and intervention. *Pshchology*,9(12), 2662- 2672. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.912152>
- Gunter, B. (2016). *Does playing video games make players more violent?*. Palgrave Macmillan/Springer Nature.
- Haagsma, M., Pieterse, M., & Peters, O. (2012). The prevalence of problematic video gamers in the Netherlands. *Cyberpsychology, Behavior and Social networking*, 15(3), 162–168. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0248>
- Hickey, J. (2013). Mind wandering, meoryand mood. *Ph.D Thesis* , University college London
- Hodent,C.(2021). *The Psychology of video games*. Routledge.
- Hu, L.,& Bentler, P. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
-

- Hu ,N., He,S.,& Xu,B.(2012). Different efficiencies of attentional orienting in different wandering minds. *Consciousness and Cognition*, 21(1),139-148. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.12.007>
- Hurst,j (2015). *12 Types of computer games every gamer should know about*. available from: <https://thoughtcatalog.com/jane-hurst/2015/02/12-types-of-computer-games-every-gamer-should-know-about/>
- Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin- Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). For whom the mind wanders, and when: an experience sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18 (7), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01948.x>
- Kim, Y. H., Son, H. M., Yang, Y. O., Cho, Y. R., & Lee, N. Y. (2007). Relation between internet game addiction in elementary school students and student's perception of parent-child attachment .*Child Health Nursing Research* ,13(4),383- 389. <https://www.e-chnr.org/m/journal/view.php?number=1274>
- Kornhuber, J., Zenses, E. M., Lenz, B., Stoessel, C., Bouna-Pyrrou, P., Rehbein, FMöble, T. (2013). Low 2D: 4D values are associated with video game addiction. *PloS one*, 8(11), e79539. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0079539>
- Kuss, D. J., Louws, J., &Wiers, R. (2012). Online gaming addiction? Motives predict addictive play behavior in Massively Multiplayer Online Role-play ing games. *Cyber psychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 480-485. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0034>
- Kuss, D., van Rooij, A., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002>
- Kuss, D., Shorter, G., Rooij, A., Griffiths, M. & Schoemakers, T. (2014). Assessing internet aAddiction using the Parsimonious internet addiction components model- A preliminary Study. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12,351-366. <https://doi.org/10.1007/s11469-013-9459-9>
- Levinson, D., Smallwood, J., & Davidson, R. (2012). The persistence of thought: Evidence for a role of working memory in the maintenance of task-unrelated thinking. *Psychological science*, 23(4), 375-380. <https://doi.org/10.1177/0956797611431465>
- Lian, S., Bai, X., Zhu, X., Sun, X., Zhou, Z.(2022) How and for whom is mobile phone addiction associated with mind wandering: The mediating role of fatigue and moderating role of rumination. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23):15886. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315886>
- Liu, J., Li, W., Zhou, S., Zhang, L., Wang, Z., Zhang, Y.,& Li, L. (2016). Functional characteristics of the brain in college students with internet gaming disorder. *Brain imaging and behavior*, 10(1), 60-67. <https://doi.org/10.1007/s11682-015-9364-x>

-
- Liu, S., Li, R., Wegner, L., Huang, C., Haucke, M., Schad, D., Zhao, M., & Heinzl, S. (2023). High-mind wandering correlates with high risk for problematic alcohol use in China and Germany. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 274(2), 335-341. <https://doi.org/10.1007/s00406-023-01555-4>
- Long, J., Liu, T., Liu, Y., Hao, W., Maurage, P., & Billieux, J. (2018). Prevalence and correlates of problematic online gaming: a systematic review of the evidence published in Chinese. *Current Addiction Reports*, 5(3), 359-371. <https://doi.org/10.1007/s40429-018-0219-6>
- Macur, M., & Pontes, H. (2021). Internet Gaming Disorder in adolescence: Investigating profiles and associated risk factors. *BMC Public Health*. 21(1), 1547. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11394-4>
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E., & Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2377-13-198>
- Markowitz, D., Hancock, J., Bailenson, J., & Reeves, B. (2019). Psychological and physiological effects of applying self-control to the mobile phone. *PLoS One*. 14(11):e0224464. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224464>
- McVay, J., & Kane, M. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of Experimental Psychology General*, 141(2), 302-320. <https://doi.org/10.1037/a0025250>
- Mehroof, M. & Griffiths, M. D. (2010). Online gaming addiction: The role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(3), 313-316. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0229>
- Mendoza, J., Pody, B., Lee, S., McDonough, I. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: the influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*. 86, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027>
- Franklin, M. S., Mrazek, M. D., Anderson, C. L., Johnston, C., Smallwood, J., Kingstone, A., & Schooler, J. W. (2017). Tracking Distraction: The Relationship Between Mind-Wandering, Meta-Awareness, and ADHD Symptomatology. *Journal of Attention Disorders*, 21(6), 475-486. <https://doi.org/10.1177/1087054714543494>
- Mostafa, A. (2022). The relationship between the mobile training style and developing the competencies and digital happiness on intermediate school teachers and its effect on reducing mind wandering for their pupils with learned helplessness. *International Journal for Research in Education*. 46(5), 84-113. <http://doi.org/10.36771/ijre.46.5.22-pp84-113>
- Mrazek, M., Phillips, D., Franklin, M., Broadway, J., & Schooler, J. (2013). Young and restless: validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) reveals
-

- disruptive impact of mind-wandering for youth. *Frontiers of Psychology* 560. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560>
- Nurgitz, R. (2019). Mind Wandering and academic success: Insight into student learning and engagement . *Master Thesis*, University of Windsor- Canada.
- Oettingen, G., & Schworer, B. (2013). Mind wandering via mental contrasting as a tool for behavior change. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00562>
- O'Neill, K., Smith, A., Smilek, D., & Seli, P. (2021). Dissociating the freely moving thought dimension of mind-wandering from the intentionality and task unrelated thought dimensions. *Psychological Research*, 85(1), 2599-2609. <https://doi.org/10.1007/s00426-020-01419-9>
- Pachai, A. A., Acai, A., LoGiudice, A. B., & Kim, J. A. (2016). The mind that wanders: Challenges and potential benefits of mind wandering in education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2 (2), 134-146. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/stl0000060>
- Pandey, R., & Mukherjee, T. (2018). Fuzzy QFD for decision support model in evaluating basic cause of children falling into blue whale game. *Proceedings-IEEE 18th international conference on advanced learning technologies, ICALT*, Art., 108-110. <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/ICALT.2018.00032>
- Paschke, K., Sack, P. -M., & Thomasius, R. (2021). Validity and Psychometric Properties of the Internet Gaming Disorder Scale in Three Large Independent Samples of Children and Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1095. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031095>
- Paul, S., Evan, F., & Daniel, L. (2016). Mind wandering with and without intention. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 605-617, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010>
- Pontes HM, Schivinski B, Sindermann C, Li M, Becker B, Zhou M, Montag C (2019). Measurement and conceptualization of gaming disorder according to the World Health Organization framework: The development of the gaming disorder Test. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(2), 508-528. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11469-019-00088-z>
- Qu, W., Ge, Y., Xiong, Y., Carciofo, R., Zhao, W., & Zhang, K. (2015). The relationship between mind wandering and dangerous driving behavior among Chinese drivers. *Safety science*, 78, 41-48. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ssci.2015.04.016>
- Qui, R., Guo, Z., Wang, X., Cheng, S., & Zhu, X. (2024). The relationships between effortful control, mind wandering, and mobile Phone addiction based on network analysis. *Healthcare*, 12(2), 140-148. <https://doi.org/10.3390/healthcare12020140>
- Rajab, A. M., Zaghoul, M. S., Enabi, S., Rajab, T. M., Al-Khani, A. M., Basalah, A.,... & Saquib, N. (2020). Gaming addiction and perceived stress among Saudi

-
- adolescents. *Addictive Behaviors Reports*, 11, 100261. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100261>
- Randall, D., Inzlicht, M., Proulx, T., Tullett, A.M., & Heine, S.J. (2015). Is dissonance reduction a special case of fluid compensation? Evidence that dissonant cognitions cause compensatory affirmation and abstraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108 (5), 697-710. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/stl0000060>
- Randall, J., Beier, M., & Villado, A. (2019). Multiple routes to mind wandering : Predivting mind wandering with resource theories. *Consciousness and Cognition*, 67, 26-43. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.11.006>
- Risko, E., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: Variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied cognitive psychology*, 26, 234-242. <https://doi.org/10.1002/acp.1814>
- Robison, M.K., Miller, A.L. & Unsworth, N. (2020). A multi-faceted approach to understanding individual differences in mind-wandering. *Cognition*, 198, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104078>
- Rummel, J.; Boywitt, C. (2014). Controlling the stream of thought: Working Memory capacity predicts adjustment of mind wandering to situational demands. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(5), 1309-1315. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0580-3>
- Sahin, C. & Tugrul, V. (2012). Defining the levels of computer game addiction of the primary school students. *Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130. <https://www.oalib.com/research/2540516>
- Schooler, J., Mrazek, M., Franklin, M., Baird, B., Mooneyham, B., Zedelius, C., & Broadway, J. (2014). The Middle way: finding the balance between mindfulness and mind-wandering. *Psychology of learning and Motivation*. (60), 1-33. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800090-8.00001-9>
- Seli, P., Risko, E. F., Smilek, D., & Schacter, D. L. (2016). Mind- Wandering with and Without Intention. *Trends in cognitive sciences*, 20(8), 605-617. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.05.010>
- Shah, H. R., Sagar, J. K. V., Somaiya, M. P., & Nagpal, J. K. (2019). Clinical practice guidelines on assessment and management of specific learning disorders. *Indian journal of psychiatry*, 61(2), 211–225. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_564_18
- Smallwood, J., & Andrews-Hanna, J. (2013). Not all minds that wander are lost: The importance of a balanced perspective on the mind-wandering state. *Frontiers of Psychology*. 16;4:441. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2013.00441>
- Smallwood, J., O'connor, R., Sudbery, M., & Obonsawin, M., (2007). Mind-wandering and dysphoria. *Cognition and Emotion*, 21(4), 816-842. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02699930600911531>
- Smallwood, J., & Schooler, J. (2015). The science of mind wandering: Empirically navigating the stream of consciousness. *Annual Review of Psychology*, 66, 487-518. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331>
-

-
- Soper, W., & Miller, M. (1983). Junk-time junkies : An emerging addiction among students. *The School Counselor*, 31(1), 40-43. <https://www.jstor.org/stable/23900931>
- Stawarczyk, D., Majerus, S., Catale, C., & D'Argembeau, A. (2014). Relationships between mind-wandering and attentional control abilities in young adults and adolescents. *Acta Psychologica*, 148, 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.01.007>
- Sun, Y., Zhao, Y., & Etal. (2015). Understanding the antecedents of mobile game addiction: The roles of perceived visibility, perceived enjoyment and flow. In: Proceedings of the 19th Pacific-Asia Conference on Information Systems. Singapore: Marian Bay Sands. <https://aisel.aisnet.org/pacis2015/141/>
- Tannock, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM-5: Are the changes for better or worse?. *The International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(2), 2-30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1155677>
- Vago, D., & Zeidan, F. (2016). The brain on silent: mind wandering, mindful awareness, and states of mental tranquility. *Advances in Meditation Research*. 1373(1), 96-113. <https://doi.org/10.1111%2Fnyas.13171>
- VandenBos, G. (2015). APA dictionary of psychology. 2nd Ed. American Psychological Association.
- W.H.O. (2022). *Gaming disorder*. Retrieved May, 25, 2024, from <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder>
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction—a comparison between game users and non-game users. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 268-276. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491879>
- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2015). New developments on the neurobiological and pharmacogenetic mechanisms underlying internet and videogame addiction. *The American Journal on Addictions*, 24(2), 117-125. <https://doi.org/10.1111/ajad.12110>
- Wong, H., Mo, H., Potenza, M., Chan, M., Lau, W., Chui, T., Pakpour, A., & Lin, C. (2020). Relationships between severity of internet gaming disorder, severity of problematic social media use, sleep quality and psychological distress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16):1879. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061879>
- Zhang, J., Zhou, H., Geng, F., Song, X., & Hu, Y. (2021). Internet Gaming Disorder Increases Mind-Wandering in Young Adults. *Frontiers in Psychology*, (11), 1-10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.619072>
-