الفروقُ في تحديدِ الذَّاتِ وفْقًا لمستوياتِ الذَّكَاءِ الانْفعاليّ واليقَظَةِ العقليةِ لدى التلاميذِ ذوي صعوباتِ التَّعلُّم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية

إعداد

نوران حسام واعر عبيد أبو العز

باحثة ماجستير بكلية التربية "بنات" بالقاهرة – جامعة الأزهر

أ.د/ بسيوني بسيوني السيد سليم

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية بنين القاهرة – جامعة الأزهر

د/ إيمان أحمد عبد السلام عبد الرحمن

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنات القاهرة – جامعة الأزهر

١٤٤٦ هـ – ٢٠٢٥م

الفروق في تحديد الذات وفقًا لمستويات اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية

*نوران حسام أبو العز[١]، بسيوني بسيوني السيد سليم[٢]، إيمان أحمد عبد السلام[١]
[١]قسم الصحة النفسية ، كلية التربية بنات ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية
[٢]قسم الصحة النفسية ، كلية التربية بنين ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية
*البريد الإلكتروني للباحث الرئيس noorhossam244@gmail.com.

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الفروق في تحديد الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء اختلاف مستويات اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة قوامها (٣٢٧) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالمرحلة الإعدادية ببعض المعاهد الأزهرية، تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٣) عامًا، وتم تطبيق مجموعة من الاختبارات التشخيصية تمثلت في اختبار الذكاء وتراوحت نسبة ذكاء العينة من٩٠ الي ١١٠ بمتوسط ذكاء ٩٦.٩٦ وانحراف معياري ٥.٣٦٤، واختبار المسح النيورولوجي من ٢٥ إلي ٤٩ بمتوسط ٣٥.٧١ وانحراف معياري ٥.٥٥١، وتراوحت نسبة تحصيلهم من ٠ إلي ٢٤ بمتوسط ١٢,٦ وانحراف ٥,٣، ومقايس البحث وتتمثل في مقياس تحديد الذات، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس الذكاء الانفعالي، وكل المقاييس من إعداد الباحثين وتم تحليل النتائج إحصائيًا باستخدام الأساليب المناسبة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحديد الذات ترجع إلى اختلاف مستويات اليقظة العقلية؛ حيث تفوق التلاميذ ذوو اليقظة العقلية المرتفعة على غيرهم. كما أظهرت النتائج فروقًا واضحة في تحديد الذات تبعًا لاختلاف مستويات الذكاء الانفعالي لصالح التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود تفاعل بين اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي في تأثيرهما على تحديد الذات.

الكلمات المفتاحية: (تحديد الذات – اليقظة العقلية – الذكاء الانفعالي – التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية الأزهرية).

Differences in Self-Determination According to Mindfulness Levels and Emotional Intelligence Among Students with Academic Learning Disabilities in Al-Azhar Preparatory Stage

Noran Hesham Abu El-Ezz[1], Basyouni Basyouni El-Sayed Selim[2], Eman Ahmed Abd El-Salam[1]
[1]Department of Mental Health, Faculty of Education for Girls, Al-Azhar University, Tafahna Al-Ashraf, Egypt.
[2] Department of Mental Health, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.
*Corresponding Author: noorhossam244@gmail.com

Abstract:
This study aims to examine the differences in self-determination among students with learning difficulties in Al-Azhar preparatory stage in light of their levels of mindfulness and emotional intelligence. The study employed a descriptive-analytical Method, with a sample consisting of 327 students with learning difficulties enrolled in the preparatory stage at selected Al-Azhar institutes. The participants' ages ranged from 12-13 years. A battery of diagnostic tests was administered, including an intelligence test with IQ scores ranging from 90 to 110 (M = 96.96, SD = 5.364), a neurological screening test with scores ranging from 25 to 49 (M = 35.71, SD = 5.551), and achievement scores ranging from 0 to 24 (M = 12.6, SD = 5.3). The instruments comprised a self-determination scale, a mindfulness scale, and an emotional intelligence scale, all developed by the researchers. The results were analyzed statistically using appropriate methods. The findings revealed statistically significant differences in self-determination levels attributable to varying levels of mindfulness, with students exhibiting high mindfulness levels outperforming their counterparts. Moreover, the results demonstrated clear differences in self-determination according to varying levels of emotional intelligence, favoring students with high emotional intelligence. Furthermore, the results indicated an interaction between mindfulness and emotional intelligence in their influence on self-determination.

Keywords: Self-Determination, Mindfulness, Emotional Intelligence, Al-Azhar Preparatory Stage Students with Learning Difficulties

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Disabilities من أهم ميادين التربية الخاصة، وأسرعها تطورًا في الآونة الأخيرة؛ بسبب اهتمام التربويين وأولياء الأمور بالتلاميذ الذين يظهرون مشكلات وصعوبات تعليمية؛ نظرًا لصعوبة التعرف عليهم؛ لتواجدهم داخل صفوف التعليم العام خلافًا لذوي الإعاقات الأخرى، ولا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية، ولا يعانون من أيَّة إعاقات سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك يجدون مشكلات في تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية كالقراءة أو الكتابة أو الحساب .

والمرحلة الإعدادية من المراحل الانتقالية المهمة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تخطو بالتلميذ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، والتي يحدث بها كثير من التغيرات كالتغيرات النفسية والجسدية والتغيرات الخارجية كالدارسة والحياة التعليمية.

وحظي موضوع صعوبات التعلم بأهمية واسعة من الدارسات التربوية والاجتماعية والنفسية؛ لما له من تأثير على حياة المراهق المتعلم على اعتبار أن ما يحدث للتلميذ في مرحلة المراهقة سيكون الأساس لبناء شخصيته في المستقبل، فكلما أمكن التعرف على مشكلاته في الصِّغَر، وعولجت على الوجه المطلوب؛ قلّت ظهور مشكلات مستقبلية قد تكون أكثر خطورة؛ لأن المعاناة لن تتوقف عند ذلك وحسب بل يمتد آثارها إلى المرحلة اللاحقة من الشباب (ميادة بورغداد، ٢٠٢٠، ١٤٠)

وتعد عملية إعداد التلميذ في مرحلة التعليم الإعدادي كشخصية متكاملة إحدى الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وتزداد هذه المهمة صعوبة حينما تكون موجهة لذوي صعوبات التعلم، ونجاح المدرسة في عملية التعلم يعتمد بشكل كبير على معالجة هذه الصعوبات والتغلب عليها. (عصام علي، وجابر محمد، ٢٠١٣، ٢)

وفي هذه المرحلة يتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص السلوكية، والتي تمثل – أحيانًا – انحرافًا عن معايير السلوك السوي للمراهقين ممن هم في سنهم، وهذه الخصائص تنتشر بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم، وتؤثر – أيضًا – على شخصية المراهق وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتظهر عليه أعراض اضطراب السلوك، وتختلف من تلميذ إلى آخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه. (وليام بيندر، ٢٠١١، ٦١٥)

وتُصنف صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسين؛ صعوبات تعلم نمائية، وصعوبات تعلم أكاديمية، وتشير صعوبات التعلم النمائية إلى المشكلات المرتبطة بالوظائف العقلية الأساسية، مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، أما صعوبات التعلم الأكاديمية فتتعلق بالمشكلات التي تظهر بشكل مباشر في مهارات القراءة والكتابة والحساب، وسيتم

تناول هذا النوع من صعوبات التعلم – التعلم الأكاديمية – في هذا البحث؛ لما له من أثر واضح على الأداء المدرسي للتلميذ.

ومن هنا يمكن القول: إن صعوبات التعلم تؤثر في الطريقة التي يتعلم بها التلميذ أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وطريقة تواصله مع الآخرين، وربما تشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة وليس فقط التعلم في المدرسة، كما تؤثر في المهارات الأساسية والحياتية وطريقة تعلم مهارات عالية المستوى، مثل: التنظيم، وتخطيط الوقت، والتفكير المجرد، وارتقاء مستوى فهم، وتحديد الذات.

ويعد مفهوم تحديد الذات Self–determination من المفاهيم المهمة خاصة في مجال تعليم وتدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم، وأهميته في الانتقال بهم إلى مرحلة الرشد، ومن المهم معرفة مستوى امتلاك التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم للمهارات وقدرتهم على الاستفادة منها قدر الإمكان، وجودة الحياة، واستطاعتهم تقرير حياتهم بأنفسهم سواء في تنظيم حياتهم الخاصة أو قدرتهم على اختيار مستقبلهم. (سارة بنت أحمد، وأحمد عبدالله، ٢٠٢٠، ١٤٧)

وقد ظهر مفهوم تحديد الذات في المجال النفسي بشكل واسع على يد العالمين Edward Deci and Richard Ryan في الثمانينات من خلال نظريتهم التي تعرف بنظرية تحديد الذات Self Determination Theory، ويعرف تحديد الذات في ضوء تلك النظرية على أنه قدرة التلميذ على أن يختار، وأن يجعل هذه الاختيارات محددات لأفعاله بعيدًا عن أيَّة تأثيرات خارجية (Deci & Rayan, 38, 2002).

وتشير نظرية تحديد الذات إلى وجود ثلاث حاجات أساسية لدى التلميذ؛ وهي: الحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الكفاءة، والحاجة إلى الارتباط، ويحتاج التلميذ إلى إشباع هذه الحاجات حتى يمكنه الوصول إلى نمو سليم في النواحي النفسية والمعرفية، كما أنه يشبع حاجته إلى الطعام والشراب من أجل تحقيق نمو سليم في الناحية الجسمية، وتشير الحاجة إلى الاستقلال بأن يكون سلوك التلميذ نابعًا من اهتماماته دون أن يتأثر بمؤثرات أخرى خارجية (Pierson et al., 2008, 116).

ومتغير تحديد الذات تكمن أهميته في كونه يهيئ التلاميذ لاتخاذ القرار ذي المعنى، والمرتبط بجودة الحياة سواء في المنزل أو في المدرسة أو في العمل أو في المجتمع، كما أنه يساعدهم على اكتشاف الأفكار والآراء وتحديد الهدف وصنع القرار، وتمكينهم من التواصل مع الآخرين والتواصل مع الذات وإشباع حاجاتهم. (إحسان شكري، وهانم أحمد، ٢٠٢١، ١٦)

وتأتي أهمية تحديد الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال عدد من المخرجات الإيجابية، كزيادة فرص التعلم، والرضا عن الحياة، فقد تبين أن النقص أو القصور في مهارات تحديد الذات يعد من المشكلات التي

تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهم في حاجة إلى أن يصبحوا أكثر تحديدًا لذواتهم، وأكثر تحملًا للمسئولية، وأكثر استقلالية وخاصة في بداية سن المراهقة. (Aldosiry, 2016, 44-43)

ولذلك نجد غالبًا أنه ما يكون التلاميذ الذين لديهم القدرة على تحديد ذواتهم، موجَّهِين نحو الهدف، ويمتلكون قدرة تطبيق مهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار لتوجيه أفعالهم من خلال الوعي بالاحتياجات الشخصية والتيقظ العقلي عند الأداء (Raley et al., 2020, 165).

ويمكن القول: إن التلاميذ الذين يتسمون بقدر من تحديد الذات، يتوقع أن يكون لديهم كثير من المتغيرات الإيجابية في شخصيتهم تساعدهم على مجاوزة الكثير من المشكلات، ويمتلكون قدرًا من المهارات العقلية الإيجابية التي لها دور فعال في صحة التلميذ النفسية، فتجعله قادرًا على توجيه حياته بطريقة مستقلة عن الآخرين، فالتلميذ اليقظ عقليًّا يشعر بعواطفه وانفعالاته بشكل كامل وواضح، ويستطيع أن يتخطى الأمور السلبية في حياته؛ مما يجعله يشعر بالسعادة والرضا عن حياته.

واليقظة العقلية Mindfulness من المصطلحات الحديثة نسبيًّا في مجال علم النفس والصحة النفسية، وهو – أيضًا – من المصطلحات التي تلعب دورًا مهمًّا في جميع جوانب حياة التلاميذ سواء كانوا عاديين أو غير عاديين، فالتلميذ في جميع مجالات حياته يحتاج قدرًا من الترتيب والوعي والمعتقدات الإيجابية التي تساعده في فهم وتقبل المحيطين به، والتي ربما تقوم بدور مهم في التواصل الجيد مع الآخرين بحيث يقترب من عالمهم والوعي بهم.

وتعد اليقظة العقلية مجموعة واسعة من الممارسات ذات الصلة بالتعليم؛ إذ تشمل تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، وتحسين الصحة البدنية، والرضا عن الحياة والرفاهية النفسية. (Hassed, 2016, 32)

وقد ظهر مصطلح (اليقظة العقلية) على يد مارتن سليجمان Martin Sligman، وهو مصطلح يهدف إلى العيش كأفراد أو جماعات من خلال تنمية سلوكيات إيجابية؛ مما يجعل التلميذ سعيدًا وإيجابيًّا بدلًا من البحث في الجانب المرضي أو السلبي كالقلق والاكتئاب. (Martin, 1998, 48)

وتتكون اليقظة العقلية من عدة أبعاد قام بتحديدها (Bear, 2006, 28) في الآتي:

- **الملاحظة Observation**: وتعني الانتباه للمعارف والخبرات الداخلية والخارجية، والتي تشمل المشاعر، والأحاسيس، والانفعالات.
- **الوصف Describtion**: ويعني وصف الخبرات الداخلية للفرد والتعبير عنها.
- **التصرف بوعي Act with Awareness**: ويعني تركيز الانتباه في النشاط الذي يقوم به الفرد.

- **عدم إصدار الأحكام Non-judgment:** ويعني عدم إصدار الأحكام التقييمية على الخبرات والمشاعر الداخلية والخارجية.
- **عدم التفاعل Non-interactive:** ويعني عدم تأثير المشاعر والأحاسيس على تركيز انتباه الفرد أثناء ممارسة النشاط.

وتسمح اليقظة العقلية للتلميذ ذي صعوبات التعلم أن يقيِّم وضعه الحالي بصورة أكثر موضوعية بعيدًا عن التحيُّزات السلبية، وتحد من اجترار التلميذ للخبرات السلبية، وتقلل من الاستجابة المتسرعة لمثيرات الموقف. (Kiken & Shook, 2011, 426)

وينتج عن اليقظة العقلية حالة من الضبط الانتباهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويقوم الضبط الانتباهي هذا بثلاث وظائف؛ هي: تحديث المعلومات من خلال التمثيل النشط المتعلق بالأهداف المراد تحقيقها، والكف الذي يمنع التشتت والتركيز على المعلومات، والمرونة التي تمنح التلميذ القدرة على الاختيار واتخاذ القرار. (Noone & Hogan, 2012, 2)

مما سبق يمكن القول إن: اليقظة العقلية قد تسهم في اتخاذ قرار ذي كفاءة عالية من خلال تأثيرها في تحسين القدرة الذاتية للتلميذ ذي صعوبات التعلم على إدراك احتياجاته لاتخاذ القرار وثقته في قدراته الذاتية لصنع هذا القرار، بالإضافة إلى امتلاك فرصة أكبر للرضا والنجاح في الحياة، والتلاميذ الذين لا يتحكمون في حياتهم الانفعالية قد يواجهون صعوبة في التركيز في الدارسة والتفكير السليم وعلاقاتهم الاجتماعية؛ مما قد يضر بعد ذلك بالصحة النفسية.

ومن هنا فإن الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence حظي باهتمام كثير من الباحثين في علم النفس؛ نظرًا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد، ويعد الباحثان Mayer and Salovely أول من استخدما مصطلح الذكاء الانفعالي، والذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات والمشاعر الخاصة بالتلميذ، واستخدام هذه القدرات لتوجيه تفكيره وأفعاله الخاصة. (Mayer & Salovey, 2000, 396)

ويعد الذكاء الانفعالي مهمًا للتوافق والصحة النفسية؛ حيث يؤثر على كافة النواحي المختلفة للتلاميذ، فأثره ينعكس على ذات التلميذ، فمن يمتلك مهارة الذكاء الانفعالي يتصف بالتحديد الذاتي ومشاعره بالضبط الذاتي بجانب قدرته على التفاعل مع المواقف ومع الآخرين، كما يتصف بالشعور بالرضا والتوافق مع الذات والمجتمع. (مشاعل صالح وهدى شعبان، ٢٠٢٢، ٢٧٤)

ويوفر الذكاء الانفعالي شبكات من الدعم الاجتماعي تقلل من آثار الضغوط التي يتعرض لها التلميذ ذي صعوبات التعلم، في حين أن الفشل في إدارة وتوجيه الانفعالات يعرضه إلى الشعور بالضيق والانزعاج وتجعله

يستغرق وقتًا أطول للتعافي من آثار التجارب السيئة (Droppert et al., 2019, 81-82)

ويُعد الذكاء الانفعالي عاملًا مهمًا في دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ إذ يساعدهم على فهم مشاعرهم وإدارتها؛ مما يُعزز قدرتهم على التكيف الأكاديمي والاجتماعي، كما يُسهم في تحسين علاقاتهم بالآخرين وتقليل المشكلات السلوكية؛ مما يدعم قدرتهم على تحديد أهدافهم واتخاذ قرارات مستقلة تعزز من تطوير ذواتهم؛ مما يجعل من الضروري تضمين برامجه في الخطط التربوية المخصصة لهذه الفئة.

وتأسيسًا على ما سبق يتبين أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ربما يكونون أقل من غيرهم في مستوى تحديد الذات، ويحتاجون إلى اليقظة العقلية التي تساعدهم على الإدراك والوعي بذواتهم، ومن خلالها ربما يتغير مستوى تحديد الذات لديهم، وعن طريق الذكاء الانفعالي يستطيعون إدراك مشاعرهم وتنظيم انفعالاتهم، وبذلك يتوقع ازدياد ثقتهم بأنفسهم وتحسين حياتهم الاجتماعية مع الآخرين، وهذا ما يحاول الباحثون التعرف عليه من إمكانية التنبؤ بتحديد الذات من خلال معلومية أبعاد كل من (اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي) لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث الحالي في وجود نسبة لا يستهان بها من التلاميذ في مختلف مراحل التعليم يعانون من صعوبات التعلم؛ مما يترتب على ذلك تكرار رسوبهم، ومن ثَمَّ تسرُّب نسبة كبيرة من التعليم؛ حيث إن مشكلة صعوبات التعلم هي الأسرع نموًّا لكنها الأقل حظًّا في إيجاد حلولًا جذرية لها، ففي مصر يصعب الوصول إلى حصر دقيق لأعداد ذوي صعوبات التعلم، فوفقًا لإصدار "تجربة الجهاز الإحصائي المصري في تطبيق مجموعة أسئلة واشنطن لجمع بيانات الإعاقة" تم حصر نسبة ذوي صعوبات التعلم (الفهم، والتواصل، والتذكر أو التركيز)، وهي صعوبات تندرج تحت اضطرابات صعوبات التعلم لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ كالآتي: نسبة الصعوبات بين الأطفال (٥-١٧)، ذوي الصعوبات (من الدرجة الكبيرة إلى المطلقة) (٥,١٪)، وذوي صعوبات التعلم (من الدرجة البسيطة إلى المطلقة) (٩,٤٪). (المركز المصري للفكر والدارسات الاستراتيجية، 2022)

ولا تقتصر جوانب القصور عند ذوي صعوبات التعلم على وجود مشكلات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية بل تشمل الآثار المترتبة على الجوانب الشخصية والانفعالية، ومع أنشطة الحياة بشكل عام، وقد تبين من الدارسات أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون قصورًا في بعض السلوكيات الانفعالية، ومن تأثيراتها السلبية على الجوانب الشخصية للمراهق؛ حيث يظهر عليه الافتقار إلى بعض المهارات كالتعامل مع الأقران والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية (إبراهيم أبو نيان، ٢٠٢٠، ٢).

وكذلك أشارت بعض الدارسات التي تناولت المثابرة والعقلية والتفاؤل أنهم قد أسهموا بنسبة (٦٥٪) من التباين

في مستوى تحديد الذات لدى المشاركين، كما في دراسة Tuckwiller et al. (2019)؛ حيث توصلت نتائج دراسة (محمد أحمد، ٢٠٢٠) إلى أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل موجب ومباشر بالتعاطف الذاتي، وترتبط بشكل سلبي بصعوبات تنظيم الانفعال، كما تبين أن صعوبات تنظيم الانفعال لها تأثير سلبيٍّ دالٍّ وسيط بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية.

وأشار Urner (2021) إلى تحسن مهارات تحديد الذات لدى جميع المشاركين نتيجة ممارسات اليقظة العقلية القائم على التأمل المتمركز حول الوعي بالذات.

كما توصل Bishara (2022) إلى تدني درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العبء المعرفي واليقظة العقلية وفعالية الذات مقارنة بأفراد المجموعة الأخرى، ووجدت علاقة بين العبء المعرفي واليقظة العقلية وفعالية الذات لدى مجموعة العاديين، ولم تصل تلك العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية لدى فئة ذوي صعوبات التعلم.

ويتصف ذوو صعوبات التعلم بنقص الثقة بالنفس، والشعور بالقلق، والإحباط، ونقص الدافعية الداخلية نتيجة لما يتعرضون له من خبرات الفشل التراكمية، وهذه قد تكون مؤشرات لوجود قصور في مهارات الذكاء الانفعالي (سليمان يوسف، ٢٠١٥).

وتوصلت دارسة Khasawneh (2021) إلى تدني مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين بشكل عام.

وأشار Karande et al. (2022) إلى قصور مستوى الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالسياق المدرسي مقارنة بالسياق الاجتماعي، وإلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي.

وأشارت كل من (مشاعل كرحان، وهدى محمد، ٢٠٢٢) إلى أن الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاءتا في مستوى متوسط، كما خرجت نتائج الدارسة بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، كما في دارسة Darawsheh, et al.(2023) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى إجمالي أفراد العينة كان متوسطًا، هذا بالإضافة إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي تبعًا لمتغيري السن ونوع صعوبات التعلم.

ومن المتوقع أن المستويات المرتفعة من الذكاء الانفعالي تجعل التلميذ أكثر مقاومة لمشاعر الفشل والقلق والإحباط، وتساعد على إدراك المواقف والأحداث بشكل أقل تعقيدًا، وتحفِّز التلميذ على التوجه نحو تحقيق أهدافه المستقبلية واتخاذ قراراته وتوجيه حياته بشكل أكثر وعيًا.

وقد أشارت دارسة Lee and Kim (2019) و Gaballah et al. (2021) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي وتحديد الذات، وإسهام الذكاء الانفعالي بنسبة (٨,٢٠٪، ٨,٤٤٪، ٥.١٦٪) من التباين في أبعاد الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء على التوالي.

وتوصلت نتائج دارسة Cavendish et al. (2020) إلى وجود علاقة موجبة بين الدعم المدرسي وإتاحة الفرص التعليمية والقدرة على الاختيار بتطوير مهارات تحديد الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، كما تبين من خلال المقابلات الشخصية أن تحديد الذات له ثلاث مكونات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهي: (الاستقلالية، والشعور بكفاءة الذات، والانتماء).

مما سبق تتضح أهمية المشكلة في أن فئة صعوبات التعلم من الفئات المهمة في المجتمع، وهي ذات طبيعة خاصة تحتاج عناية واهتمام، وأن المرحلة الإعدادية رغم أهميتها إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي في الأبحاث، وهي مرحلة تشملها كثير من الاضطرابات والمشكلات.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **ما الفروق في تحديد الذات وفقًا لمستويات الذكاء الانفعالي واليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية؟**

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما الفروق بين متوسطات الدرجات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية في تحديد الذات وفقًا لمستوى اليقظة العقلية؟

٢- ما الفروق بين متوسطات الدرجات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية في تحديد الذات وفقًا لمستوى الذكاء الانفعالي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في تحديد الذات وفقًا لمستويات الذكاء الانفعالي واليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- ترجع أهمية هذه الدارسة إلى الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية؛ حيث إن اكتشاف بعض العوامل والمشكلات المرتبطة بهم في هذا العمر يسهم في تحقيق النجاح لهم مستقبلًا.
- تتناول الدارسة إطارًا نظريًّا في علم النفس الإيجابي، والتي تشمل: اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي وتحديد

الذات، والعمل على الاستفادة من وجود تلك المتغيرات لدى التلاميذ – لا سيما ذوي الصعوبات منهم – من أجل توجيههم وحثهم على الثقة في أنفسهم وقدارتهم على تحقيق النجاح وتحقيق الوعي الذاتي والتحكم في الانفعالات وتحقيق حياة اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والتغلب على المشكلات التي تواجههم سواء في الدارسة أو في الحياة بشكل عام.

- ❖ تأتي الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية الهدف من متغيراتها، وهو التعرف على قدرة وإسهام اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي في تحديد الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية.
- ❖ تقدم هذه الدراسة مقاييس لمتغيرات الدارسة (تحديد الذات واليقظة العقلية والذكاء الانفعالي)، ويمكن أن يستخدمه العديد من الباحثين والأخصائيين النفسيين فيما بعد.

الأهمية التطبيقية:

- ❖ يمكن أن تفيد نتائج الدارسة في تصميم برامج إرشادية أو تدريبية مناسبة لتنمية تحديد الذات لذوي صعوبات التعلم؛ مما يساعدهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي.
- ❖ قد تسهم الدراسة في الجوانب التطبيقية مستقبلًا في البحوث المرتبطة بمتغيرات الدارسة (اليقظة العقلية، الذكاء الانفعالي، تحديد الذات)؛ حيثُ إنه ستتضح أهمية كل من اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي للإسهام في تحديد الذات لذوي صعوبات التعلم.

يمكن أن تفيد نتائج هذه الدارسة القائمين على إعداد المقررات والتدريبات والبرامج التي تقدم للأطفال ذوي صعوبات التعلم أثناء إعدادهم أكاديميًا.

مصطلحات البحث:

تحديد الذات Self–Determination:

يعرفها الباحثون بأنها الأفعال المقصودة التي يقوم بها التلميذ، والتي تتمثل في قدرته على صنع واتخاذ القرارات الواعية دون تأثير خارجي، وهذا يتطلب أن يتعرف التلميذ على نقاط القوة والضعف لديه، وأن يمتلك الدافعية الداخلية التي تساعده على أن يكون مستقلًا في سلوكه، ومنظمًا ذاتيًا، ولديه قدر من التمكين النفسي الذي يدفعه إلى التفاعل مع المجتمع وتحقيق ذاته، ويعكس هذا التعريف الأبعاد التالية: (الاستقلالية، تنظيم الذات، التمكين النفسي، تحقيق الذات، الوعي الذاتي).

الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

يعرفه الباحثون بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية التي تمكن التلميذ من إدارة وضبط الانفعالات، وامتلاك مهارات التعاطف مع الآخرين، فضلًا عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين في ظل مهارات الاتصال الفعال، ومن ثم يكون التلميذ أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية لتسهم في التفاعل والنجاح في الحياة، ويعكس هذا التعريف الأبعاد: (إدارة الانفعال، تنظيم الانفعال، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي).

اليقظة العقلية Mindfulness:

يعرفها الباحثون بأنها الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الراهنة، وملاحظتها، وتقبلها دون إصدار حكم تقييمي عليها بحيث يكون التلميذ قادرًا على التحرر من الماضي وغير متعلق بالمستقبل، وقادرًا على التعايش مع الخبرات المؤلمة والتعامل معها بدلًا من الانسحاب والاستسلام لها.

ويعكس هذا التعريف الأبعاد: (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الخارجية).

صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

يقصد بها في هذا البحث مشكلات تظهر للتلاميذ في المدرسة، إذا حدث للتلميذ اضطراب في العمليات النفسية بدرجة كبيرة وواضحة، فيكون لدى التلميذ صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية، وما يستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تحديد الذات – اليقظة العقلية – الذكاء الانفعالي.
- **الحدود البشرية:** تتمثل في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية، وتشمل بعض المعاهد الأزهرية بمحافظة القاهرة، وهي معهد الدكتور عادل لطفي الإعدادي الثانوي الأزهري، ومعهد الدكتور طلعت السيد النموذجي الإعدادي الأزهري، ومعهد مجمع فتيات مدينة نصر النموذجي الإعدادي الثانوي الأزهري، ومعهد فتيات مصر الجديدة النموذجي الأزهري، ومعهد أحمد الليبي الإعدادي الأزهري، ومعهد فتيات المنطقة السادسة النموذجي الإعدادي الثانوي الأزهري.
- **الحدود المكانية:** تشمل بعض المعاهد الأزهرية بمحافظة القاهرة.
- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: صعوبات التعلم الأكاديمية Learning Disabilities:

حيث تعرف اللجنة القومية الاستشارية للأطفال المعاقين:

National Advisory Committee For Handicapped Children (1977) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى التلاميذ في صعوبة القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجي أو القيام بالعمليات الحسابية.

وتمثل صعوبات التعلم أحد المجالات الحديثة نسبيًا في مجال التربية الخاصة؛ حيثُ ظهرت في الستينيات من القرن الماضي كمجال مستقل ضمن ميادين التربية الخاصة، وقد أسهمت علوم كثيرة في دراسة صعوبات التعلم كعلم النفس، والطب النفسي، والتربية، وعلم اللغويات، والطب، وتعددت وجهات النظر بتعدد هذه التخصصات، وهو ما أدى إلى عدم الوصول إلى اتفاق بين الباحثين عن ماهية صعوبات التعلم، كما أدى إلى وجود تداخل بين صعوبات التعلم والعديد من المفاهيم، مثل: المعاقين إدراكيًا، وذوي القصور اللغوي، وذوي الإصابات المخية (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٤٠٩).

وتعرفها American Psychiatric Association "APA" (2013,32): بأنها مجموعة من مظاهر القصور النوعية في قدرة الفرد على إدراك أو معالجة المعلومات بكفاءة ودقة، وتظهر خلال سنوات التعليم الرسمية، وتحدث على نحو مستمر، وتؤثر على القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية في القراءة والكتابة عما هو متوقع ولسبب غير واضح، هذا بالإضافة إلى صعوبة الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو حل مسائل الاستدلال الحسابي، ولا بد أن تكون هذه المشكلات دون المتوسط كما يتم قياسها باستخدام الاختبارات التي لا يشوبها التحيز اللغوي أو الثقافي، وألا تعزى إلى أية اضطرابات نمائية أو حسية أو حركية، بالإضافة إلى ضرورة تداخل صعوبات التعلم مع الأداء الوظيفي اليومي للتلميذ.

ويعرفها المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية (٢٠١٨) National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) بأنها: اختلافات في دماغ التلميذ يمكن أن تؤثر على مدى كفاءته في القراءة أو الكتابة أو التحدث أو إجراء العمليات الحسابية أو التعامل مع مهام مشابهة.

وتوضحها Cleveland Clinic (2024) بأنها حالات تؤثر على كيفية معالجة الدماغ للمعلومات؛ مما يؤدي إلى صعوبات في اكتساب أو تنظيم أو فهم أو استخدام المعلومات دون أن تؤثر على مستوى الذكاء العام للتلميذ.

وبالنظر إلى ما سبق فإن تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية من ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، رغم امتلاكهم لقدرات عقلية طبيعية، فقد تنشأ هذه الصعوبات نتيجة خلل في وظائف الدماغ المعرفية مثل الانتباه والذاكرة والإدراك، مما يعيق معالجة المعلومات ويؤثر على التعلم، كما يتضح وجود تباعد بين التحصيل الفعلي والمستوى المتوقع بناءً على القدرة العقلية، بالإضافة إلى كون صعوبات التعلم اضطرابًا نمائيًّا عصبيًّا يظهر مبكرًا ويستمر، ويؤثر بشكل مباشر على المهارات الأكاديمية، دون أن يُعزى إلى إعاقة حسية أو عقلية.

الفرق بين صعوبات التعلم الأكاديمية وغيرها من المصطلحات المتداخلة:

يوجد خلط وبشكل واضح بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى متداخلة، مثل: مشكلات التعلم، والتأخر الدراسي، وبطء التعلم؛ وفيما يلي توضيح للفروق بين صعوبات التعلم وبين هذه المصطلحات:

(أ) **صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:** يختلفان في أن ذوي صعوبات التعلم فئة من التلاميذ لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع إلى مشكلات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، بينما فئة ذوي مشكلات التعلم يعانون من انخفاض التحصيل بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه أو الإعاقة العقلية (سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٨، ٣٦).

(ب) **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:** يختلفان في أن مصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) والصعوبة غير ناتجة عن إعاقة، بينما مصطلح التأخر الدراسي يعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل: ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة (خالد محمد، ثائر أحمد، ٢٠١٥، ٦٠).

(ج) **صعوبات التعلم وبطء التعلم:** التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي في بعض المقررات الدراسة، وتكون قدرتهم العقلية عادة متوسطة أو فوق المتوسطة، بينما التلاميذ بطيئي التعلم فتعد

قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، وعدم وجود تباعد واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي الفعلي.(يوسف أبو القاسم، محمد شكر، ٢٠٠٨، ١٢)

وإن اختلف العلماء في التفرقة بين صعوبات التعلم وبعض الفئات التشخيصية الأخرى فقد اجتمعوا على أن القاسم المشترك بين حالات صعوبات التعلم والفئات الأخرى يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن ذوي صعوبات التعلم قد يكون لديهم صعوبة في مجال أكاديمي أو أكثر؛ وما يحققونه من مستوى تحصيل منخفض في مجال ما أو أكثر يعد أحد المؤشرات الجوهرية الفارقة بينهم وبين جميع الحالات سالفة الذكر، وليس بشرط أن كل من يمتلك صعوبة دراسية يعاني من صعوبة تعلم. (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٤٢٠)

تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

يذكر سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ١٣١) المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم:

- محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion بين القدرة العقلية، والتحصيل الأكاديمي الفعلي في مادة أو أكثر.
- محك الاستبعاد Exclusion Criterion أي استبعاد الإعاقة العقلية، والإعاقة البصرية أو السمعية، والإعاقات الجسمية أو العصبية، والحرمان البيئي أو الثقافي، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وضعف فرص التعلم.
- محك المؤشرات السلوكية Behavioral Indicators Criterion مثل ملاحظة التأخر في القراءة والكتابة، والخلط بين الحروف، أو الشعور بالإحباط أثناء المهام الدراسية.
- محك التربية الخاصة Special Education Criterion مثل التدريس الفردي، والبرامج التربوية المصممة خصيصًا.
- محك العلامات النيورولوجية Neurological Signs Criterion مثل التآزر الحركي، وصعوبة التوازن، واضطرابات اللغة والكلام.
- محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج Maturational Delay Criterion مثل التأخر في النمو العقلي، أو الجسمي، أو الانفعالي مقارنةً بأقرانه.
- محك نمط معالجة المعلومات (السيطرة المخية) Information Processing Style Criterion (Cerebal Dominance) مثل الصعوبة في الطريقة التي يستقبل بها التلميذ المعلومات ويفهمها ويسترجعها ويستخدمها.

ويعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على التلاميذ الذين يمتلكون صعوبة تعلم هو الخطوة الأولى لإعداد الحلول اللازمة لمواجهتها منذ ظهورها والتخفيف من حدة تأثيرها على هؤلاء التلاميذ، وفيما يلي عرض محكات التشخيص وفق ما جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية الصادرة عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DMS-5; APA, 2013, 35).

وجود مشكلات في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية كما يتبين من خلال ظهور واحد على الأقل من الأعراض التالية، والتي تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفير التدخلات العلاجية التي استهدفت تلك الصعوبات:

- قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو على نحو بطيء بالرغم من بذل الجهد (كقراءة المفردات الكلامية بصوت عال بشكل خاطئ أو بطيء أو على نحو متردد، أول التخمين المتكرر للمفردات الكلامية أو صعوبة التلفظ بالكلمات).
- صعوبة فهم معنى ما يتم قراءته (كأن يقرأ النص بدقة، ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما يُقرأ).
- صعوبات في الهجاء (كأن يضيف، يحذف أو يستبدل أحد الحروف المتحركة أو الحروف الساكنة).
- صعوبات التعبير الكتابي (كارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم، وفي صياغة الجمل أو تنظيم الفقرات على نحو سيئ أو عدم وضوح الأفكار بالتعبير الكتابي).
- صعوبات إتقان الحس العددي، حقائق الأرقام أو الحساب (كافتقاره للقدرة على فهم الأرقام وقدرها والعلاقات بينها أو الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام ذات رتبة فردية بدلًا من استدعاء الحقائق الرياضية، كما يفعل الأقران أو الارتباك أثناء القيام بالعمليات الحسابية وتبديله لخطوات أو إجراءات الحل).
- تدني المهارات الأكاديمية ذات القصور بشكل جوهري عمًا هو متوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتداخلها بشكل ملحوظ مع الأداء الأكاديمي أو المهني أو مع أنشطة الحياة اليومية، كما يتأكد من خلال مقاييس التحصيل المعيارية الفردية والتقييم الكلينيكي الشامل للأفراد، وبالنسبة للأفراد في سن السابعة عشر فما فوق يمكن استبدال القياس المعياري لصعوبات التعلم بالتاريخ الموثق لمشكلات التعلم.
- قد تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سن المدرسة ولكن لا تظهر بشكل عامل إلا عندما تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد (كما هو الحال في الاختبارات المحددة زمنيًا، أو قراءة أو كتابة تقارير مطولة تتسم بالتعقيد خلال مهلة محددة أو الأعباء الأكاديمية بالغة الصعوبة).

- ألا تُفسر صعوبات التعلم على نحو واضح في ضوء الإعاقات الذهنية أو قصور الحدة البصرية أو السمعية أو غيرها من الاضطرابات النفسية أو العصبية أو الكروب النفس اجتماعية أو عدم إجادة اللغة الأكاديمية أو عدم كفاية الطرائق التدريسية.
- ومما سبق عرضه من محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم يجب ذكر أنه يرى كثير من المتخصصين في شئون هذه الفئة أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي، والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالتلميذ الذي يرافقه حين إنهائه المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: اليقظة العقلية Mindfulness:

أ- مفهوم اليقظة العقلية:

يرى محمد عبد الرحمن (٢٠١٤، ٢٦٢) أنها حالة الوعي بالأحداث المعرفية الداخلية، وهي: الأفكار، والمعتقدات، والذكريات، والمشاعر المرتبطة بالمعرفة، واستخدام مصطلح اليقظة العقلية يعني بشكل فعال الإشارة إلى الوعي الميتا معرفي؛ أي ما وراء المعرفة بالأفكار والمعتقدات؛ حيث يكون الانتباه مركزًا بشكل مرن على الخبرات الداخلية.

وعرفتها منظمة الصحة العقلية الكندية Canadian Mental Health Association British Coumbia (BCALM, 2015) على أنها الفعل البسيط المتمثل في التعرف على ما يحدث داخل النفس، وما يحدث حول الفرد في اللحظة الحالية، وبدون إصدار أحكام، فهي أداة تساعد على إدارة الأفكار والعواطف.

واتفق Karremans and Papies (2017, 5) مع Kabat-Zinn (1990, 22) على أن التعريف الأكثر شيوعًا لليقظة العقلية أنها حالة دفع الانتباه الواعي لتجارب اللحظة الحالية مع الانفتاح وعدم الحكم على الموقف.

ويعرف APA Dictionary (2023) اليقظة بأنها الوعي بالحالات الداخلية للفرد وما يحيط به، ويمكن أن تساعد اليقظة الناس على تجنب العادات والاستجابات المدمرة أو التلقائية من خلال تعلم ملاحظة أفكارهم وعواطفهم وتجاربهم في الوقت الحاضر دون الحكم عليها.

ويعرف قاموس أكسفورد اليقظة العقلية بأنها الحالة النفسية التي تتحقق من خلال التركيز على وعي التلميذ في الوقت الحاضر، وقبول المشاعر والأفكار، والأحاسيس الجسدية. (Oxford, 2023)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- أن اليقظة العقلية حالة من تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة.

- لا يتم إصدار أحكام على الخبرات، بل يتم قبولها كما هي دون تقييمها بأنها جيدة أو سيئة، وهو ما يساعد التلميذ على التعامل مع أفكاره ومشاعره بوعي.

ب- أبعاد اليقظة العقلية:

حددت Langer (2000, 7) أربعة أبعاد لليقظة العقلية، وهي:

(أ) **التمييز اليقظ:** ويتمثل بدرجة تطوير التلميذ للأفكار الجديدة وطرق النظر إلى الأشياء، فالتلاميذ اليقظون عقليًا يظهرون تمييزهم إبداعًا بأفكار جديدة، واليقظة هي الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة. (سعد السندي، ٢٠١٠، ٤٢)

(ب) **الانفتاح على الجديد:** ويكون من خلال استكشاف التلميذ للمثيرات الجديدة واستغراقه فيها، ويميل التلاميذ اليقظين إلى حب الاكتشاف والتجريب لحلول جديدة. (أسمهان يونس، ٢٠١٥، ٣٣)

(ج) **التوجه نحو الحاضر:** يعني تركيز الانتباه في موقف معين، فيكون التلميذ منتبه للأحداث الجديدة ومتابعة التطورات المتعلقة بهذه الأحداث. (سعد السندي، ٢٠١٠، ٤٣)

(د) **الوعي بوجهات النظر المختلفة:** ويعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي؛ مما يُمكن التلميذ من الوعي التام للموقف مع اتخاذ الرأي المناسب.

وقد حدد Browen (2011, 2-3) مكونين لليقظة العقلية:

أ- حالة الوعي كما هي في اللحظة الحالية مع الشعور الهادف والواعي، ومعنى هادف؛ أي يشير إلى التركيز الموجه؛ حيث إن الانتباه لا يتعلق بمثيرات معينة أو يندمج معها مثل التفكير، الشعور، الإدراك البصري.

ب- الملاحظة بدون إصدار أحكام تقييمية على المثيرات كما هي في الوقت الحاضر.

وعليه فإن الباحثة بعد اطلاعها على البحوث والدراسات ترى أن أبعاد الذكاء الانفعالي تتمثل في:

- ✓ **الملاحظة:** إلى قدرة التلميذ على ملاحظة أفكاره ومشاعره وسلوكياته في اللحظة الراهنة دون إصدار أحكام عليها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات.
- ✓ **الوصف:** قدرة التلميذ على التعبير عن مشاعره وأفكاره وتجربته الداخلية باستخدام كلمات واضحة دون تشويش أو مبالغة.
- ✓ **التصرف بوعي:** إلى قدرة التلميذ على التصرف بطريقة واعية ومقصودة بدلًا من التصرف بشكل تلقائي دون تفكير.
- ✓ **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** مدى ميل التلميذ إلى تجنب إصدار أحكام سلبية على مشاعره وأفكاره؛ مما يمكنه من التعامل معها بمرونة أكبر بدلًا من الانزعاج منها ومقاومتها.

- ✓ **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** مدى تحكم التلميذ في استجاباته للمنبهات الخارجية بحيث لا يندفع أو يتأثر بها بشكل مفرط، وتلك المكونات هي التي تم على أساسها بناء المقياس الخاص باليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.

اليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم:

يمتلك العديد من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضعفًا في قدرتهم على الانتباه في المدرسة وممارسة الأنشطة المدرسية بتركيز، وفي حياتهم بشكل عام؛ مما قد يؤثر على أدائهم الاجتماعي والأكاديمي، واكتساب المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على التفاعل وتكوين العلاقات الاجتماعية مع الأقران، وفي الآونة الأخيرة بدأ الاهتمام باليقظة العقلية كأسلوب مهم يؤدي إلى تحسين عملية الانتباه، ومما يساعد تلميذ ذوي صعوبات التعلم على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به (Enoch, 2015)

وقد يسهم الوعي باليقظة العقلية بتعزيز الشعور بالهدوء والسيطرة؛ مما يسهل للتلميذ ذوي صعوبات التعلم القدرة على التنظيم الذاتي، وممارسة استراتيجيات حل المشكلات في المواقف الحياتية.(Milligan et al, 2015)

وتتألف اليقظة العقلية من وصف عامل الانتباه والوعي، ومما يجري في الوقت الحاضر لذوي صعوبات التعلم، وهي تندرج ضمن المقدرة على دفع الانتباه الكامل إلى اللحظة الحاضرة وتساعد على انتقاء المثيرات الجديدة، فاليقظة العقلية هي عملية نشطة لرسم الأحداث وإيجاد فئات جديدة؛ مما يجعل التلميذ ذي صعوبات التعلم أكثر انفتاحًا على الواقع وحساس لسياق الأحداث. (عادل الأشول، ٢٠١٥، ٤٩٥)

كما قد يسهم التدريب على اليقظة العقلية في تحسين التنظيم الذاتي للانفعالات السلبية مثل الغضب والحزن، وهو مرتبط بقبول الأقران والتفاعل الاجتماعي أثناء الطفولة والمراهقة، ومن ثم امتلاك درجة جيدة من اليقظة العقلية يحسن مهارات تنظيم الذات والانفعال؛ مما يؤثر على التفاعل الاجتماعي والعلاقات مع الأقران والمحيطين بالتلميذ، وهذا ما أوضحته العديد من الدراسات، وذلك مثل دراسة (Felver et al, 2014; Parrish et al, 2016; Viglas & Perlman, 2018).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن اليقظة العقلية تُعد من المتغيرات النفسية المهمة التي قد تسهم في دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لما لها من دور في تعزيز الوعي بالذات، وتنظيم الانتباه، وتحسين الوظائف التنفيذية، وهي جميعها عمليات معرفية أساسية لنجاح التعلم، كما أن تنمية اليقظة العقلية قد تُمكِّن هؤلاء التلاميذ من التعامل بشكل أكثر تكيفًا مع التحديات الأكاديمية من خلال تقليل التشتت والانخراط الواعي في المهام التعليمية.

ثالثًا: الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

حظي مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي على اهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي حتى أصبح من أكثر الموضوعات دراسة وبحثًا؛ وذلك نظرًا لأهميته ودوره الفعال في حياة التلميذ وصلته الوثيقة بتفكيره ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح التلميذ وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية.

أ- مفهوم الذكاء الانفعالي:

يعرفه صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠، ٩) بأنه بناء الخبرة الحية لدى المتلقي ليخرج منها بخبرة جديدة تعدل خبراته ورؤيته، ويتبع في ذلك منهجًا واضحًا وينشأ من ذلك ماهية الذكاء الانفعالي.

وأشار Bar-on (2005, 41) أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية، والتي تؤثر في قدرة التلميذ على معالجة المطالب والضغوط البيئية، ويعتبر عامل مهم لتحديد قدرة التلميذ على النجاح في الحياة.

وذكرت سعاد جبر (٢٠١٥، ٤٧) أن مفهوم الذكاء الانفعالي هو منظومة من الكفايات الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ، فتشكل مكونًا مندمجًا بينهما، فيترتب عنها وعي بالذات وإدارة وضبط للانفعالات، وامتلاك مهارة التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية غير المنطوقة، والتحفيز الذاتي ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين؛ مما يكسب التلميذ النجاح في التفاعل وفي الحياة.

ب- أبعاد الذكاء الانفعالي:

يشير دانيال جولمان Goleman (1995) إلى أن الذكاء الانفعالي يتكوّن من خمسة مكونات أساسية، تُعد ضرورية لفهم الذات والآخرين والتفاعل بفعالية في السياقات الاجتماعية. أول هذه المكونات **هو الوعي الذاتي**، أي القدرة على التعرف على المشاعر الداخلية وفهمها بدقة. ثانيًا، **ضبط الذات**، وهو التحكم في الانفعالات والاندفاعات وتنظيمها بطريقة مناسبة. ثالثًا، **الدافعية الذاتية**، وتشير إلى استخدام الانفعالات لتوجيه السلوك نحو الأهداف بطريقة إيجابية وفعالة. أما المكون الرابع فهو **التعاطف**، أي القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وفهم وجهات نظرهم، مما يساعد على بناء علاقات إنسانية ناجحة. وأخيرًا، **المهارات الاجتماعية**، وهي القدرة على إدارة العلاقات والتواصل بشكل فعّال، وحل الصراعات، والعمل ضمن فرق. ويُعد هذا النموذج من أكثر النماذج تأثيرًا في فهم الذكاء الانفعالي وتطبيقاته في مجالات التعليم والعمل والعلاقات الإنسانية.

ويرى Higgs and Dulewicz (2016, 28-29) أن الذكاء الانفعالي يتكون من سبعة أبعاد تم تناولها من الاتجاه السلوكي كالآتي:

١- **الوعي الذاتي Self-Awareness:** الوعي والقدرة على التعرف على المشاعر وإدارتها بطريقة يمكن التحكم فيها.

٢- **المرونة العاطفية Emotional Resilience:** القدرة على الأداء بشكل متسق في مجموعة من المواقف تحت الضغط وتكيف السلوك بشكل يتناسب مع تلك المواقف.

٣- **الدافعية Motivation:** هو الدافع لتحقيق نتائج واضحة، وأيضًا تحقيق التوازن بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى مع القدرة على متابعة الأهداف التي تطلب مواجهة الرفض.

٤- **حساسية البينشخصية Interpersonal Sensitivity:** القدرة على التنبه لاحتياجات الآخرين وتصوراتهم وأخذها في الاعتبار عند التوصل إلى قرارات واقتراحات حلول للمشاكل.

٥- **التأثير Influence:** القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظر تستند إلى فهم موقفهم، وتقديم أساس منطقي للتغير.

٦- **الحدس Intuitiveness:** القدرة على التوصل إلى قرارات واضحة والعمل على تنفيذها عندما تقدم مع معلومات غير كاملة أو غامضة باستخدام تصورات عقلانية وعاطفية.

٧- **الضمير Conscientiousness:** القدرة على إظهار الالتزام الواضح بمسار العمل.

وعليه فإن الباحثة بعد اطلاعها على البحوث والدراسات ترى أن أبعاد الذكاء الانفعالي تتمثل في:

- ✓ **إدارة الانفعال:** القدرة على التحكم في المشاعر والانفعالات بشكل يتيح للتلميذ التعامل مع التحديات والضغوط بطريقة إيجابية وصحية والتحكم في المشاعر السلبية، مثل الغضب أو الحزن، والتعامل مع التوتر، والتصرف بطريقة بناءة والمحافظة على التوازن العاطفي.
- ✓ **تنظيم الانفعال:** القدرة على تعديل وضبط الانفعالات والمشاعر بطريقة تتناسب مع السياق والمواقف المختلفة بما يتيح للتلميذ الحفاظ على التوازن النفسي، والتحكم في شدة المشاعر بشكل مناسب، واستخدام استراتيجيات فعالة للتحكم في الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية.
- ✓ **المعرفة الانفعالية:** إلى الوعي بالمشاعر الشخصية التي يشعر بها التلميذ في كل لحظة، وفهم سببها وتأثيرها على سلوكه وأفكاره، وتمييز المشاعر المتعددة التي قد تحدث في نفس الوقت والتعامل معها بوعي.
- ✓ **التواصل الاجتماعي:** إلى القدرة على التفاعل الفعّال مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم وأفكارهم، وبناء علاقات إيجابية قائمة على التفاهم المتبادل، ومهارات الاستماع والتعبير، والمهارات اللازمة لإدارة العلاقات والتعاون، والتعاطف مع الآخرين في مختلف المواقف الاجتماعية.

الذكاء الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم

وقد أشار (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ٣٣١) إلى أن النجاح في الحياة يتطلب معامل الذكاء العام بنسبة (٢٠٪) فقط، و(٨٠٪) لقدرات الذكاء الانفعالي، والتي تتمثل في قدرة تلميذ ذوي صعوبات التعلم على التوافق والتواصل مع الآخرين ومواجهة الإحباطات.

وللذكاء الانفعالي أهمية واضحة في المدرسة؛ حيث تلعب الصحة الانفعالية دور مهم للتعلم الفعال، ويساعد الذكاء الانفعالي تلميذ ذوي صعوبات التعلم على التوافق والتكيف مع الحياة؛ مما يساهم في حل المشكلات بشكل إيجابي، وأيضًا يساعد التلميذ في التحكم في انفعالاته وإدارتها، وقراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معها. (طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى، ٢٠١٨، ٦٥).

وبالرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من التربويين يرون أن صعوبات التعلم تؤثر على جوانب أخرى تتجاوز المجالات الأكاديمية؛ ولذلك من المهم أن يتجه الاهتمام لمشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ حيث إنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات. (إسراء شلبي، ٢٠١٧)

وهنا تتضح أهمية الذكاء الانفعالي في كونه يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحقيق النجاح؛ حيث إن النجاح في الحياة الاجتماعية والمهنية لا يعتمد فقط على القدرات الذهنية للتلميذ، ولكن على ما يمتلكه التلميذ من قدرات انفعالية ووجدانية أيضًا.

رابعًا: تحديد الذات Self-Determination:

توجد ترجمات عديدة لمصطلح Self-Determination فترجمه البعض على أنه "حرية الإرادة" أو "تقرير المصير"، وترجمه آخرون على أنه " قرار بإرادة الذات" (كمال دسوقي، ١٩٩٠، ١٣٣٤)، وترجمه بعض المتخصصين في مجال علم النفس على أنه "تحديد الذات" وهي الترجمة التي أخذت بها الباحثة في البحث الحالي؛ نظرًا لأنها الأكثر دقة، والأكثر استخدامًا بين المتخصصين في العلوم النفسية.

(أ) مفهوم تحديد الذات:

أشار Humphrey (2010, 2-4) إلى أن تحديد الذات هو مجموعة من المهارات المهمة لدى التلميذ من ذوي صعوبات التعلم يتعرف من خلالها على مدى ضعفه وقوته وقدرته على التواصل مع الآخرين، كما أنها تساعده على التعامل مع البيئة الأكاديمية والتخطيط لأفعاله واتخاذ القرارات المناسبة، والتوافق مع متطلبات البيئة التعليمية.

وعرفها Bomar (2017, 30) بأنها مجموعة من المهارات والمعرفة والمعتقدات التي تمكن التلميذ من الانخراط في سلوك موجه نحو الهدف ذاتي التنظيم وبشكل مستقل.

وعرف قاموس جمعية علم النفس الأمريكية (APA Dictionary, 2023) تحديد الذات بأنها عملية أو نتيجة يقوم بها التلميذ باختيار سلوكيات دون تدخل أو تأثير لا داعي له من أشخاص آخرين أو مطالب خارجية، ويشير تحديد الذات بشكل خاص إلى السلوكيات التي تعمل على تحسين ظروف التلميذ بما في ذلك اتخاذ القرار Decision Making وحل المشكلات Problem Solving والإدارة الذاتية Self-Management والتعليم الذاتي Self-Instruction ومناصرة الذات Self-Advocacy.

(ب) أبعاد تحديد الذات:

هناك اتفاق بين معظم الباحثين في هذا المجال في ضوء الدراسات والبحوث السابقة حول تحديد أهم أبعاد تحديد الذات؛ ولذا تعتمد الدراسة الحالية على أكثر مكونات تحديد الذات تناولًا مع المراهقين ذوي صعوبات التعلم لتشابه مكوناتهم، ولملاءمتها لخصائص العينة، ويمكن عرضها كما يلي:

- ✓ **البعد الأول: الاستقلالية:** قدرة التلميذ على اتخاذ قراراته الشخصية والمهنية بنًاء على معتقداته الخاصة، بدلًا من الاعتماد المفرط على الآخرين، ومما يعكس استقلاليته الذاتية في مختلف جوانب الحياة مما يساعده على تحمل مسئولية قراراته وأفعاله والقدرة على التعامل مع الضغوط بشكل إيجابي.
- ✓ **البعد الثاني: تنظيم الذات:** القدرة على تحقيق الأهداف المحددة، ويتضمن ذلك تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع الضغوط، والالتزام بالخطط الشخصية، والتصرف بشكل مناسب في المواقف المتنوع.
- ✓ **البعد الثالث: التمكين النفسي:** هو الشعور بالثقة والقدرة على التعامل مع التحديات والمواقف المختلفة بفعالية، والشعور بالتحكم في الحياة والقدرة على المثابرة والتكيف مع التغيرات وإدارة الضغوط والتوتر بطرق صحية.
- ✓ **البعد الرابع: تحقيق الذات:** القدرة على أداء الأهداف والطموحات الشخصية التي تعكس القيم والاهتمامات الفردية؛ مما يؤدي إلى الشعور بالإنجاز والرضا الشخصي وتطوير المهارات الشخصية وتحقيق النجاح في المجالات التي تعكس قدرة التلميذ وأهدافه.

في ضوء ما سبق عرضه نجد أن أبعاد تحديد الذات التي حددها الباحثون في الدراسات المختلفة لا تخرج عن نطاق المكونات التي حددتها النظريات المفسرة لتحديد الذات، واتفقت هذه الدراسات فيما بينها على أن هذه المكونات هي: الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، وتحقيق الذات، وأشاروا – أيضًا – إلى أن هذه

المكونات قابلة للتطور والنمو والتحسين، ويجب التركيز عليها منذ مراحل مبكرة من حياة التلميذ؛ ليتمكن من عيش حياة طبيعية وتحديد ذاته في جميع مراحله العمرية.

(ج) خصائص التلاميذ ذوي السلوك المحدد ذاتيًّا:

يتميز التلاميذ مرتفعو تحديد الذات بأن لديهم القدرة على اتخاذ القرار المرتبط بجودة الحياة الأسرية والمدرسية، وكذلك قدرتهم على تحديد الأهداف والأفكار وصنع القرار، كما أنهم يمتلكون القدرة على التواصل مع الآخرين، والتواصل مع الذات، ويمتلكون مهارات معرفية وسلوكية ذاتية. (Humphrey, 2010, 15)

وعند إشباع حاجة الاستقلال يشعر التلميذ بمزيد من تقديره لذاته وقدرته على اتخاذ القرارات، ويصبح لديه المزيد من الكفاءة الذاتية، وغالبًا ما يشار إليها بالثقة في النفس، وهو الاعتقاد الذي يتوقعه التلميذ لتحقيق هدفه. (Ryan & Deci, 2017, 9)

وغالبًا ما يكون التلاميذ الذين لديهم القدرة على تحديد ذواتهم موجهين نحو الهدف، ويمتلكون القدرة على تطبيق مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، لتوجيه أفعالهم من خلال الوعي بالاحتياجات الشخصية، والتيقظ العقلي عند أداء المهام. (Raley et al., 2020, 165)

وكما أشار كل من Palmer et al. (2012,38) إلى أن التلاميذ ذوي السلوك المحدد ذاتيًا يتصفون بعدة خصائص، هي:

- لديهم قدر كبير من الدافعية الداخلية.
- يمتلكون مجموعة من المعارف والمهارات التي تساعدهم على توجيه سلوكهم، ويعرفون نقاط القوة والضعف لديهم، ويعرفون كيف يستغلون ذلك.
- الحرية والاستقلال في القيام بالأفعال، وفي سلوكياتهم، واتخاذ قراراتهم.
- لديهم قدر مناسب من الهناء الذاتي.
- الثقة في الذات، والقدرة على تحقيق الذات.
- الوعي الذاتي بميولهم وتفضيلاتهم.
- القدرة على حل المشكلات.
- القدرة على الدفاع عن الذات، والمثابرة.
- استخدام مهارات الاتصال بالآخرين.
- تحمل المسئولية الشخصية.
- الضبط والتحكم في السلوك والتصرفات.

- الإبداع والثقة بالذات.

ويُهيئ تحديد الذات التلاميذ لاتخاذ القرار ذي المعني في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع، كما أنه يساعدهم على اكتشاف الأفكار والآراء وتحديد الهدف وصنع القرار، وتمكينهم من التواصل مع الآخرين والتواصل مع الذات وإشباع حاجاتهم. (إحسان شكري، هانم أحمد، ٢٠٢١، ١٦)

ولقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت (تحديد الذات، واليقظة العقلية، والذكاء الانفعالي) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، ونوضحها فيما يلي:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت تحديد الذات لدى ذوي صعوبات التعلم:

استهدفت **دراسة Garrett (2010)** تحديد الفروق في تحديد الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم تبعـًا لعاملي النوع والعرق، وكانت عينة الدراسة ممثلة بمجموعة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم بثلاث مدارس بولاية كنساس، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس ARC لتحديد الذات، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في تحديد الذات تبعًا للعرق، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تحديد الذات (سواء الدرجة الكلية أم الأبعاد الفرعية) تبعـًا للنوع.

كما حاولت **دراسة Zheng et al. (2014)** تحديد العلاقة بين تحديد الذات ومفهوم الذات والأداء الأكاديمي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (النوع – الدخل – العرق). وتألفت العينة من (٥٦٠) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وتم القياس باستخدام مقياس ARC لتحديد الذات، ومقياس Woodcock – Johnson للإنجاز الأكاديمي – الإصدار الثالث، ومقياس مفهوم الذات – نسخة الطالب. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين تحديد الذات ومفهوم الذات، وعلاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين تحديد الذات والإنجاز الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بمفهوم الذات والأداء الأكاديمي من خلال تحديد الذات على نحو دال إحصائيًّا.

واستهدفت **دراسة Seo et al. (2015)** التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس ARC لتحديد الذات على عينة مكونة مجموعتين: الأولى من ذوي صعوبات التعلم، والثانية من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وتم تطبيق المقياس وحساب التحليل العاملي التوكيدي، فأشارت النتائج إلى توافر أربعة أبعاد لتحديد الذات ممثلة فيما يلي: الاستقلالية، تنظيم الذات، التمكين النفسي، وتحقيق الذات، والتي كانت جميعها متباينة بين مجموعتي الدراسة؛ حيث كان الطلاب ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أقل استقلالية وتنظيمـًا لذواتهم وتمكنـًا نفسيًّا وتحقيقـًا لذواتهم من ذوي صعوبات التعلم.

كما استهدفت **دراسة Fullarton and Duquette (2015)** الكشف عن العوامل المرتبطة بالانتقال الناجح من مرحلة دراسية لأخرى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال المقابلات المتعمقة مع (٥) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم ومعلميهم. وأشارت النتائج إلى أن عملية الانتقال كانت أكثر نجاحًا في مرحلتي المدرسة الابتدائية والثانوية، وكانت أبرز العوامل المرتبطة بالانتقال الناجح من مرحلة دراسية لأخرى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي: تحديد الذات، مناصرة الذات، التوقعات الوالدية المرتفعة، العمل الجاد من قبل التلاميذ، الضبط والدعم المستمر من قبل المعلمين.

وهدفت **دراسة محمد حميدة (٢٠١٧) إلى** بيان العلاقة السببية بين المهارات الاجتماعية (كمتغير مستقل)، وللتحديد الذاتي (كمتغير وسيط)، وجود الحياة (كمتغير تابع) لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) تلميذًا وتلميذة بالصف الثامن الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم (٦٩ من الذكور، ١٠٩ من الإناث). واستخدمت عدة أدوات شملت مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التحديد الذاتي، ومقياس جودة الحياة. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيًا للمهارة الاجتماعية في التحديد الذاتي، وجود تأثيرات موجبة دالة إحصائيًا للتحديد الذاتي في جودة الحياة، وعدم اختلاف بنية النموذج المقترح باختلاف النوع (الذكور/ الإناث) ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت **دراسة Tuckwiller et al. (2019)** إلى الكشف عن المثابرة والعقلية والتفاؤل كمتنبئات بتحديد الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذين قاموا بالاستجابة على مقاييس المثابرة والعقلية والتفاؤل وتحديد الذات، هذا بالإضافة إلى إجراء المقابلات الشخصية مع (٢٣) تلميذًا من هؤلاء. وأظهرت النتائج أن المثابرة والعقلية والتفاؤل قد أسهموا بنسبة (٦٥٪) من التباين في مستوى **تحديد الذات**.

وهدفت دراسة Cavendish et al. (2020) تحديد بروفيلات تحديد الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وشارك بها (٤٤) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وتم تطبيق مقياس تحديد الذات للمراهقين، وإجراء المقابلات شبه المقننة مع (٦) طلاب من ذوي الحالات الطرفية على مقياس تحديد الذات. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الدعم المدرسي وإتاحة الفرص التعليمية والقدرة على الاختيار بتطوير مهارات تحديد الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، كما تبين من خلال المقابلات الشخصية أن تحديد الذات له ثلاثة مكونات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي الاستقلالية والشعور بكفاءة الذات والانتماء.

وسعت **دراسة Alsuhaibani et al. (2021)** نحو التحقق من صلاحية تطبيق مقياس ARC لتحديد الذات على المراهقات ذوات الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم، والإعاقات المزدوجة بالمملكة العربية السعودية.

وشملت العينة (٣٦٤) من المراهقات الذين تراوحت أعمارهن من (١٤ – ٢٢) عامـًا. وتمت ترجمة المقياس للغة العربية وتطبيقه على المشاركات والمعلمين. وتم حذف (٣٤) عبارة من المقياس الأصلي لعدم مناسبتها للثقافة العربية الإسلامية. وأظهرت النتائج تمتع المقياس الصدق البنائي والثبات وصلاحيته للتطبيق على المراهقات ذوات الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، الإعاقات المزدوجة بالبيئة العربية داخل المملكة العربية السعودية.

وكذلك **دراسة Zeng et al. (2022)** التي حاولت تحديد العلاقة بين المشاركة الوالدية وتحديد الذات لدى الطلاب والانتقال الناجح إلى المرحلة الجامعة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (١٢) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، والذين أجريت معهم المقابلات الشخصية المتعمقة. وأسفرت النتائج توافر خمس سلوكيات لتحديد الذات ممثلة في تحديد الأهداف وتحقيقها، مناصرة الذات، الاستقلالية، الوعي الذاتي واتخاذ القرارات، والتي كانت الأكثر ارتباطـًا بتحقيق النجاح الدراسي والانتقال إلى المرحلة الجامعية.

واستهدفت **دراسة Cristea and Ghergut (2023)** تحديد بعض العوامل الشخصية والبيئية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين مفهوم الذات وتحديد الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٣٠٤) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم ممن تراوحت أعمارهم من (١٢ – ١٩) عامـًا، ممن بلغ المتوسط العمري لهم (١٤.٩٣) عامـًا. وتم القياس باستخدام مقياس ARC لتحديد الذات ومقياس مفهوم الذات خماسي البعد. وأشارت النتائج إلى أن وصمة التشخيص بصعوبات التعلم كانت منبئ ببعد تحقيق الذات على مقياس تحديد الذات، وكان للنوع دور وسيط في العلاقة بين مفهوم الذات والتمكين النفسي، وأمكن التنبؤ بقدرات تحديد الذات المرتبطة بتحقيق الذات من خلال المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت اليقظة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم:

سعت **دراسة Esmailpoor and Dioulagh (2016)** نحو المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والعاديين في مفهوم الذات واليقظة. وتألفت العينة من (٩٠) طالبـًا، يمثلون ثلاث مجموعات: ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٠)، ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ن= ٣٠)، العاديين (ن= ٣٠). وتم تطبيق مقياس مفهوم الذات الدراسي ومقياس Maas لليقظة العقلية. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في مفهوم الذات واليقظة العقلية؛ حيث تفوق العاديون على أقرانهم ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة في مستوى يقظتهم العقلية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعة ذوي صعوبات التعلم وذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة في مفهوم الذات أو اليقظة العقلية.

وحاولت **دراسة محمد أحمد (٢٠٢٠)** اختبار نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال في العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٣٢٠) طالبًا / طالبة بالصف الدراسي الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. وأشارت النتائج إلى أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل موجب ومباشر بالتعاطف الذاتي، وترتبط بشكل سلبي بصعوبات تنظيم الانفعال. كما تبين أن صعوبات تنظيم الانفعال لها تأثير سلبي دال وسيط بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية.

واستهدفت **دراسة Urner (2021)** تحديد فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية في مهارات تحديد الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. وكانت عينة الدراسة ممثلة في (١٢) طالبًا، والذين شاركوا في (٤١) جلسة تدخلية قائمة على اليقظة العقلية. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس تحديد الذاتAIR في القياس القبلي والبعدي. وأسفرت النتائج عن تحسن مهارات تحديد الذات لدى جميع المشاركين نتيجة ممارسات اليقظة العقلية القائم على التأمل المتمركز حول الوعي بالذات.

وهدفت **دراسة رفاعي حسين (٢٠٢١)** التعرف على مستوى اليقظة العقلية والقلق القرائي، والعلاقات الارتباطية بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذا بالصفوف من الثاني للرابع بإدارة تعليم عسير، بمتوسط عمري (٨.٦٠) سنة، وانحراف معياري (٠.٨٣). واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية (إعداد: الباحث) ومقياس القلق القرائي (إعداد الباحث) واختبارات تعرف الكلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى اليقظة العقلية وارتفاع مستوى القلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية وبين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين كل من تعرف وطلاقة تعرف الكلمة وبين القلق القرائي، ووجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة.

وحاولت **دراسة أحمد البهنساوي وآخرين (٢٠٢٣)** التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والعبء المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين، والتعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين في اليقظة العقلية والعبء المعرفي، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٢٦ (٦٤ صعوبات قراءة، ٦٢ عاديين) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي والأول الإعدادي بمتوسط حسابي قدره (١٠,٤)، وانحراف معياري (٠,٤٩)، واستخدم الباحثين مقياس ستانفورد بينيه "البطارية المختصرة"، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة إعداد عبد العزيز الشخص (٢٠١٣)، واختبار تشخيص عسر القراءة لعادل عبد الله (٢٠٠٩)، ومقياس

اليقظة العقلية إعداد جريكو وآخرين (٢٠١١) ترجمة الباحثين، ومقياس العبء المعرفي إعداد زينب عبد العليم (٢٠١٤)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والعبء المعرفي الخارجي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والعبء المعرفي الداخلي والعبء المعرفي الخارجي لدى التلاميذ العاديين، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين على اليقظة العقلية والعبء المعرفي.

وهدفت **دراسة Bishara (2022)** إلى تحديد المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في العبء المعرفي واليقظة العقلية وفعالية الذات. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، و(٦٠) من أقرانهم العاديين. وتم تطبيق مقاييس العبء المعرفي واليقظة العقلية وفعالية الذات على أفراد كلتا المجموعتين. وأظهرت النتائج تدني درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مقاييس العبء المعرفي واليقظة العقلية وفعالية الذات مقارنة بأفراد المجموعة الأخرى. ووجدت علاقة دالة إحصائيًا بين العبء المعرفي واليقظة العقلية وفعالية الذات لدى مجموعة العاديين، ولم تصل تلك العلاقة لمستوى الدلالة الإحصائية لدى فئة ذوي صعوبات التعلم.

وحاولت **دراسة شعبان رضوان ورشا وهدان (٢٠٢٣)** الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والرياضيات والعاديين في اليقظة العقلية والقلق والاكتئاب. وشملت العينة (٢٧٠) طالبة وطالبة منهم (٩٠) ذوي صعوبات تعلم القراءة، و(٩٠) ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، و(٩٠) من أقرانهم العاديين. وتراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (١٢ – ١٥) عامـًا. وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية من إعداد الباحثين، ومقياس سبنس للقلق لدى الأطفال والمراهقين (ترجمة عبد العزيز ثابت موسى، ٢٠١٠) ومقياس الاكتئاب للأطفال (ترجمة عبد الظاهر الطيب، ٢٠٠٨)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والرياضيات، والصورة المختصرة لاختبار ستانفورد بينيه للذكاء – الصورة الخامسة من تقنين صفوت فرج. وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين على بعد الوعي (لصالح العاديين)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوي صعوبات القراءة والرياضيات على بعد الوعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوي صعوبات الرياضيات والعاديين.

المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم:

حاوت **دراسة Petersen (2010)** بيان العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. وتكونت العينة من (٦١٦) من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم من كلا الجنسين (٤١٧ ذكور – ٣٩٩ إناث). وتم جمع البيانات باستخدام مقياس BarOn للذكاء الانفعالي – نسخة

المراهقين، بينما تم الاستدلال على النجاح الأكاديمي من خلال الدرجات التحصيلي ومستوى الانضباط والحضور الدراسي. وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي والنجاح الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الانفعالي تبعـًا للنوع (ذكور – إناث) أو نوع صعوبات التعلم.

واستهدفت **دراسة مصطفى القمش وآخرين (٢٠١٣)** التعرّف إلى أبعاد الذكاء الانفعالي السائدة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن، كما هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين هذه الأبعاد وكل من صعوبات التعلم (قراءة، كتابة، حساب)، وجنس الطالب، وصفه الدراسي (خامس، سادس)، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعدته شرنك (Shrink, 1996) والذي قام (أبو دية، ٢٠٠٦) بترجمته وتعييره على البيئة الأردنية وبلغ مجتمع الدراسة (١٩٥) طالبًا وطالبة، ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اعتبار مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أبعاد الذكاء الانفعالي الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيبًا تنازليًا هي: إقامة العلاقات الاجتماعية يليها معرفة الإنسان لانفعالاته، ثم تقدير انفعالات الآخرين، ثم إدارة الانفعالات والتحكم بها، وأخيرًا تحفيز الإنسان لذاته. كما بيّنت الدراسة أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي بين أنواع الصعوبات التعلمية المختلفة وهذه الفروق لصالح الأفراد من ذوي صعوبات التعلم الكتابية، وقد ظهرت هذه الفروق في كل من بعدي (تحفيز الإنسان لذاته، ومعرفة الإنسان لانفعالاته). كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الإناث على جميع أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، وأخيرًا لم تبين نتائج الدراسة إلى وجود فروق في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تعود لصف الطالب الدراسي.

وهدفت **دراسة عليا العويدي (٢٠١٣)** إلى الكشف عن الفروق في الأداء عن أبعاد الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغيري النوع والفئة العمرية، تكونت عينة الدراسة من (٩٩١) منهم (٦٨١) طلبة عاديون و (٣١٠) طالبًا وطالبة ذوي صعوبات التعلم للفئات العمرية التالية (٧– ٩، ١٠ – ١٢، ١٣ – ١٥، ١٦– ١٨)، وتم استخدام مقياس بار – أون للذكاء الانفعالي: نسخة الشباب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس لصالح العاديين باستثناء بعد الكفاية الشخصية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق لتفاعل النوع مع المجموعة، أما بالنسبة لمتغير الفئة العمرية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الفئة العمرية وتفاعل المجموعة مع الفئة العمرية.

وسعت **دراسة Hen & Goroshit (2014)** نحو تحديد العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والذكاء الانفعالي والأداء الدراسي وفعالية الذات الأكاديمية. وتمثلت العينة في (٢٨٧) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم

العاديين بالمرحلة الجامعية. ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي (Schutte et al., 1998)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (Owen & Froman, 1988)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي (Milgram, et al., 1998) وتم تقدير الأداء الأكاديمي من خلال متوسط الأداء الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر سالب دال إحصائيًا غير مباشر للذكاء الانفعالي في التلكؤ الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتوسطت فعالية الذات الأكاديمية هذا الأثر، كما أوضحت النتائج تدني درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مقاييس الذكاء الانفعالي وفعالية الذات الأكاديمية، بينما ارتفعت درجات هؤلاء الطلاب على مقياس التلكؤ الأكاديمي.

وحاولت **دراسة Saber (2016)** تقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي والإنجاز الأكاديمي، وتحديد الفروق في كل من المتغيرين لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم الاجتماعية مقارنة بأترابهن العاديات. وشارك بالدراسة (١٢٠) من التلميذات اللاتي مثلن مجموعتين: الأولى من العاديات والثانية من ذوات صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي المعد بالدراسة، ومقياس التوافق (Hugh & Bell, 1934). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتوافق، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الانفعالي والتوافق بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم الاجتماعية، لصالح التلميذات العاديات.

كما هدفت **دراسة Zysberg and Kasler (2017)** إلى الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. وشارك بالدراسة مجموعتان: الأولى كانت من ذوي صعوبات التعلم والثانية من أقرانهم العاديين مع مراعاة التكافؤ في النوع والسن وبرنامج الدراسة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي (Schutte et al., 1998) والاختبار السمع بصري للذكاء الانفعالي (Zysberg et al., 2011). وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.

وحاولت **دراسة يسري عيسى (٢٠١٨)** التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي والكفاءة وفقًا لمتغير نوع صعوبة التعلم والصف الدراسي، شارك في الدراسة (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ ذوي القدرات العالية، تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري واختبار الدوائر، كشف النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا

بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الاجتماعية، وجدت فروق وفقًا لنوع الصعوبة في متغيري الذكاء الانفعالي والكفاءة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة.

واستهدفت **دراسة Khasawneh (2021)** الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية مقارنة بأقرانهم العاديين. وبلغ عدد المشاركين بالدراسة (١٤٠) تلميذًا. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي المكون من خمسة أبعاد: التمييز الانفعالي، إدارة الانفعالات، التعاطف، الشفقة، والكفاءة الاجتماعية، وذلك بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. وبينت النتائج تدني مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين بشكل عام.

كما سعت **دراسة Karande et al. (2022)** نحو تحديد مستوى الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الفرق الدراسية من السابعة إلى التاسعة من ذوي صعوبات التعلم. وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي – نسخة المراهقين. وأظهرت النتائج قصور مستوى الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالسياق المدرسي مقارنة بالسياق الاجتماعي، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي (الدرجة الكلية – السياق الأسري).

وهدفت **دراسة Eid and Mohamed (2022)** إلى تحديد الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعاقين فكريًا في الذكاء الانفعالي. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) موزعة مجموعتين متساويتين: إحداهما من ذوي صعوبات التعلم الذين تراوحت أعمارهم من (٦ – ١٢) عامًا، والثانية من المعاقين فكريًا تراوحت أعمارهم من (٨ – ١٥) عامًا. وتم جمع البيانات باستخدام المقياس المصور للذكاء الانفعالي للأطفال المعاقين (المعد بالدراسة). وأظهرت النتائج وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعاقين فكريًا لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق في الذكاء الانفعالي لدى أفراد كلتا المجموعتين أمكن عزوها لعامل السن، لصالح التلاميذ الأكبر سنًا.

كما هدفت **دراسة مشاعل كرحان وهدى محمد (٢٠٢٢)** إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم استخدام مجموعة من الأدوات منها: مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (عيد، ٢٠١٧)، ومقياس المرونة المعرفية المعد بالدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم جاء في مستوى متوسط، وكذلك المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات

التعلم كانت في مستوى متوسط، كما خرجت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وسعت **دراسة Darawsheh et al. (2023)** نحو استقصاء الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (السن، الفرقة الدراسة، ونوع صعوبات التعلم). وشملت عينة الدراسة (٤٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي المكون من الأبعاد التالية: تمييز الانفعالات، وإدارة الانفعالات، التعاطف، والكفاءة الاجتماعية. وأوضحت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى إجمالي افراد العينة كان متوسط، هذا بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذكاء الانفعالي تبعـًا لمتغيري السن ونوع صعوبات التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى أهمية تحديد الذات واليقظة العقلية والذكاء الانفعالي كعوامل مؤثرة في حياة الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ حيث كشفت البحوث عن علاقات إيجابية بين تحديد الذات ومفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي، ودور اليقظة العقلية في تحسين التوافق الأكاديمي والانفعالي، وأثر الذكاء الانفعالي في رفع مستوى النجاح الدراسي وتقليل التلكؤ الأكاديمي. كما أوضحت الدراسات اختلاف هذه المتغيرات باختلاف النوع، والعرق، والبيئة الاجتماعية؛ مما يدعم الحاجة إلى فهم أعمق للخصائص النفسية لهؤلاء الطلاب. ويمكن الاستفادة من هذه الدراسات بتبني مداخل تدعيم تحديد الذات واليقظة العقلية والذكاء الانفعالي كمدخلات أساسية في البرامج الإرشادية والتأهيلية المقدمة لذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الاستفادة من أدوات القياس والتحقق من صلاحيتها ثقافيًا مما يعزز من جودة البحث العلمي والتدخلات التربوية المناسبة لهذه الفئة.

فرضا البحث:

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية على مقياس تحديد الذات وفقًا لمستوى اليقظة العقلية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية على مقياس تحديد الذات وفقًا لمستوى الذكاء الانفعالي.

إجراءات البحث:

أولًا: المنهج:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ نظرًا لأنه يتسق مع طبيعة أهدافها؛ إذ إنها ترصد واقع المتغيرات موضوع الدراسة، وتسعى إلى التحقق من الفروق في المتغيرات الثلاثة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، والتعرف كذلك على مستوى كل من (تحديد الذات، واليقظة العقلية، والذكاء الانفعالي لديهم).

ثانيًا: المشاركون في الدراسة:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

قام الباحثون بتطبيق أدوات البحث على مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية والتي بلغت (١٢٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية للأسباب الآتية:

١- أهمية تحديد الذات لدى المتعلمين في المراحل الأولي من التعليم.

٢- مناسبة قياس تحديد الذات لدى هذه الفئة العمرية؛ فهم يتوسطون مرحلتي الطفولة والمراهقة.

ب- عينة البحث الأساسية:

بلغ عدد مجموعة المشاركين في التحقق من فروض الدراسة (٦٢٠) وبعد تطبيق الأدوات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية بلغت العينة الأساسية (٣٢٧) تلميذًا من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية الأزهرية بمحافظة القاهرة بمعهد الدكتور عادل لطفي الإعدادي الثانوي الأزهري، معهد الدكتور طلعت السيد النموذجي الإعدادي الأزهري، معهد مجمع فتيات مدينة نصر النموذجي الإعدادي الثانوي الأزهري، ومعهد فتيات مصر الجديدة النموذجي الأزهري، ومعهد أحمد الليبي الإعدادي الأزهري، ومعهد فتيات المنطقة السادسة النموذجي الإعدادي الثانوي الأزهري.

أدوات البحث:

تطلب القيام بهذا البحث استخدام أدوات تشخيصية للعينة مثل اختبار الذكاء، واختبار المسح النيورولوجي السريع، والاختبار التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية، والأدوات الخاصة بالبحث متمثلة في أداة لقياس تحديد الذات، وأخرى لقياس الذكاء الانفعالي واليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية؛ ونظرًا لأنه لم يطلع الباحثون – في حدود علمهم – على وجود مقاييس في البيئة العربية تناسب عينة الدراسة؛ لذا قاموا بإعداد أداة لقياس كل متغير منهما لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات وكيفية التحقق من خصائصهم السيكومترية:

أ–الأدوات الخاصة بتشخيص المشاركين في الدراسة وتمثلت في:

(١) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن، ٢٠١٦)

وصف المقياس:

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للذكاء أحد المصفوفات الثلاث التي أعدها جون رافن، واستمر هو وتلاميذه في تطوير تلك المصفوفات لمدة ٣٠ عامًا حتى وفاته عام ١٩٧٠، وهو من أكثر اختبارات الذكاء غير اللفظية شهرة واستخدامًا؛ لأنه من الاختبارات التي تراعي أثر الثقافة واللغة. ويتكون الاختبار من (٦٠) مصفوفة متدرجة في الصعوبة تبدأ من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا المجردة، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي تم اقتطاع جزء أساسي منه وتحته ستة أو ثمانية أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يُكمل الفراغ في الشكل الأساسي. (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦، ٩ –١٠)

ويتكون الاختبار من ثلاث مجموعات وهي: مجموعة (أ)، ومجموعة (أ ب)، ومجموعة (ب)، وتتضمن كل مجموعة ١٢ بندًا، ويتكون كل بند من مصفوفات على شكل أو نمط أساسي قطع منه جزء معين وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وقد تم استخدام الألوان كخلفية للمشكلات كي تجعل الاختبار أكثر تشويقًا ووضوحًا وإثارة لانتباه الأطفال، وتم إعداد المصفوفات المتتابعة الملونة للتعرف مستوى الذكاء للأطفال وكبار لسن وذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى ذلك تعد المصفوفات المتتابعة من الاختبارات غير اللفظية؛ ولذا يفضل استخدامها مع الأشخاص الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات في اللغة والصم والبكم والذين يعانون من إصابات الدماغ، ويستغرق تطبيق الاختبار للفئة العمرية ١٥,٤ –١٠,٥ عامًا ٢٢ دقيقة تقريبًا. (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦، ١١–١٢)

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قام رافن بالتحقق التجريبي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة في صورته الأولية على (٦٢٧) من تلاميذ المدارس الإنجليزية، بواقع (١٠٠) طفل لكل سنة عمرية، وتم حساب المعايير في شكل رتب مئينية لكل مرحلة عمرية بفارق نصف سنة بين كل مرحلة وأخرى، وتراوحت أعمار المشاركين في التحقق التجريبي بين ٨–١٤ عامًا.

الصدق: تم استخدام مجموعة من الطرق لحساب معاملات الصدق للاختبار في صورته الأولية، منها: الصدق العاملي، والصدق التنبؤي، والصدق التلازمي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الاختبار وكل من مقياس

ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر واختبار رسم الرجل وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٦، ٠,٣٢) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما قام عماد أحمد حسن مُقنن الاختبار في البيئة العربية بتطبيق الاختبار على مجموعة من المشاركين المصريين من مستويات عمرية مختلفة تراوحت أعمارهم بين ٦٨,٤–٥,٥ عامًا. وتم التحقق من صدق الاختبار على عينة التقنيين من خلال الصدق التلازمي بحساب معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس ولوحة سيجان، وبلغت معاملات الارتباط (٠,٥٢– ٠,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الثبات: تم التحقق من ثبات الاختبار في صورته الأصلية من خلال طريقة إعادة التطبيق، وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩١، ٠,٦٢). كما تم حساب معامل الثبات على عينة التقنيين باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد اسبوعين؛ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهي قيمة مقبولة للثبات. (عماد أحمد حسن، ٢٠١٦، ١٨–٢٠)

مبررات اختيار اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ Raven:

- لا يتطلب الاختبار وقتًا طويلًا في تطبيقه؛ إذ يمكن تطبيقه في غضون ٢٢ دقيقه تقريبًا على المفحوصين ممن نتراوح أعمارهم بين ١٥,٤٠–١٠,٥٠ عامًا.
- لا يتأثر بالجوانب عبر الحضارية مثل اللغة والثقافة.
- لا يعتمد الاختبار على الأداء اللفظي، وهو ما يتناسب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- استخدمت العديد من الدراسات التي تناولت فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اختبار المصفوفات المتتابعة Raven مثل عادل العدل وإبراهيم العدل، ٢٠١٩، وأمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠٢٠.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع Quick Neurological Screening test (تعريب: عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)

يعد هذا الاختبار أداة مسحية سريعة ومختصرة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة التي تتسم بسهولة التطبيق دون الاضرار بالمفحوص، عددها (١٥) مهمة قابلة للملاحظة الموضوعية وهي: مهارة اليد، التعرف على الشكل وتكوينه، التعرف على الشكل براحة اليد، تتبع العين لمسار حركة الأشياء، نماذج الصوت، التصويب بالأصبع على الأنف، دائرة الإصبع والابهام، الاثارة المتزامنة المزدوجة لليد والخد، العكس السريع لحركات اليد المتكررة، مد الذراع والأرجل، المشي بالترادف، الوقوف على رجل واحدة، الوثب، تمييز اليمين من اليسار، الملاحظات السلوكية غير المنتظمة. وبتطبيق هذه المهام يمكن الحصول على ثلاثة أنواع من الدرجات: الدرجة المرتفعة، ودرجة الاشتباه، الدرجة العادية. فالدرجة المرتفعة

(تزيد عن ٥٠) توضح عدم لسواء النيورولوجي للفرد، ودرجة الاشتباه (٥٠-٢٦) توضح احتمال الاصابة النيورولوجية، أما الدرجة العادية (٢٥ فأقل) فتشير إلى السواء النيورولوجي، بمعنى أن الأفراد الذين يحصلون على الدرجة العادية ليس لديهم اضطراب في المخ أو القشرة المخية. (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩، ١-٣١)

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق التلازمي من خلال إيجاد معامل الارتباط بين اختبار المسح النيورولوجي السريع واختبار بندر جشطلت، وجاء معامل الارتباط بينهما ٠,٥١، أما الثبات فقد تم تسجيله من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره شهر واحد بين التطبيقين. وأشارت النتائج إلى أن مقدار معامل الثبات وصل إلى ٠,٨١. (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩، ٥٩). وتعد هذه المعاملات معاملات صدق وثبات جيدة؛ ولذلك تم استخدام الاختبار في الدراسة الحالية للتأكد من عدم وجود اضطرابات في المخ أو القشرة المخية لدى المشاركين في الدراسة.

(٣) الاختبار التشخيصي لصعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية (إعداد الباحثين):

يهدف الاختبار إلى تحديد المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ويتحدد التلميذ الذي لديه صعوبة في تعلم اللغة العربية بأنه هو الذي يكون مستوى ذكائه متوسطًا أو فوق المتوسط ولكن أداءه على هذا الاختبار يقل بواقع انحراف معياري واحد عن متوسط الأداء على الاختبار.

عند إعداد هذا الاختبار قام الباحثون بالخطوات التالية:

- مراجعة مناهج اللغة العربية بالصف الثاني الإعدادي من أجل عمل قائمة بأهم المهارات الفرعية الخاصة بتعلم اللغة العربية والتي تناسب تلميذ الصف الثاني الإعدادي.
- عرض قائمة المهارات على مجموعة من مدرسي اللغة العربية لاختيار أكثر المهارات إتقانًا من قبل الطالب المتوسط.
- وضع مفردات الاختبار في ضوء المهارات التي تم تحديدها، وعرضها على مجموعة من المتخصصين من أساتذة الجامعة ومدرسي وموجهي اللغة العربية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

الصدق: قام الباحثون بالرجوع لخبراء المادة لعمل نوعين من الصدق؛ هما: صدق المحتوى من خلال تحليل محتوى مقررات اللغة العربية واستخراج المهارات الفرعية، ثم عمل وزن نسبي لهذه المهارات من خلال عدد الصفحات المقررة وعدد الساعات التدريسية، وتم وضع مفردات الاختبار في ضوء ذلك.

صدق المحكمين؛ حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين، وتم الإبقاء على المفردات التي وصلت نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر.

معايير الأداء على الاختبار طبق الاختبار على ٤٩٦ تلميذًا بالصف الثاني الإعدادي، وتم صحيح الاختبار وحساب متوسط درجات التلاميذ وهو (٣٨)، بانحراف معياري قدره (١٠) درجات، وبناء على بذلك تم تحديد العينة النهائية التي توفرت بها الشروط في (٣٢٧) وذلك تمهيدًا لتطبيق أدوات الدراسة.

ب- الأدوات الخاصة بمتغيرات البحث وتمثلت في:

(١) مقياس تحديد الذات لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد الباحثين):

ويهدف إلى قياس تحديد الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية، وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- ❖ الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت تحديد الذات وخاصة لدى فئة التربية الخاصة، ومنها: Wehmeyer et al. (1996); field et al.(1997); Rayan & shogren et al.(2015); Rayan & Deci(2010); shogren et al.(2017)
- ❖ الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس تحديد الذات، مثل: مقياس تحديد الذات الصادر عن الجمعية الامريكية للأبحاث The American Institutes for Research (AIR) ومقياس تحديد الذات الصادر عن الجمعية الامريكية للمواطنين المعاقين (ARC) ومقياس تحديد الذات (نسخة المراهقين) إعداد : Wehmeyer & Kelchner,1995 وبطارية تحديد الذات إعداد: Field & Hoffman, 1996 ومقياس التحديد الذاتي لتلاميذ المرحلة الإعدادية إعداد: ياسمين عبد الغني، ٢٠١٢.
- ❖ ونظرًا لأن المقاييس التي اعدت في البيئة الاجنبية لم تصمم لقياس تحديد الذات لدى ذوي صعوبات التعلم فإن الباحثين قاموا بتصميم أداة تقوم بهذه المهمة.
- ❖ في ضوء ما سبق قام الباحثون بتعريف تحديد الذات بأنه العملية التي يتفاعل من خلالها التلاميذ مع هويتهم الشخصية وقيمهم وأهدافهم، مما يمكنهم من فهم مكانتهم في حياتهم وتحديد اتجاهاتهم وسلوكياتهم.
- ❖ وفي ضوء التعريفات الاجرائية لمكونات المقياس، تمت صياغة مجموعة من العبارات تعكس هذا التعريف الاجرائي، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين ثم طبقت على مجموعة استطلاعية عددها (١٢٠) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي للكشف عن الخصائص السيكومترية للمقياس.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس تحديد الذات:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق:

اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٢٠)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثون أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) أو تساوي صفر، أو أقل من (٠,٢٥) أو أكبر من (٠,٩٠).
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠,٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٦٧٢)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس التي أعدها Kaiser، واتبعت الباحثة محك Kaiser لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعد التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.

ثانيًا: الثبات:

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس تحديد الذات تراوحت ما بين (٠,٨٤٦-٠,٩٣٤)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٤٦)، ومعامل ثبات كلي للتجزئة النصفية بعد التصحيح (٠,٩١٢)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ أو بالتجزئة النصفية، تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس تحديد الذات.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد.

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأنه عبارة عن مقياس مواقف فيه الاختيارات بين بدائل، يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة للاختيار الإيجابي، و (درجتان) إذا وضع علامة للاختيار المتوسط، و(درجة واحدة) إذا وضع علامة للاختيار السلبيً، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٥٨ إلى ١٧٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى تحديد الذات، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى تحديد الذات.

(٢) مقياس الذكاء الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثين):

ويهدف إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية، وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي وخاصة لدى صعوبات التعلم، ومنها: (Bar-on, 2005 ; Petersen, 2010 ; سعاد جبر، ٢٠١٥; يسري عيسى، ٢٠١٨).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي، ومنها: (Bar-on, 2005 ; Shrink, 1996 ; مقياس الذكاء الانفعالي إعداد: عيد، ٢٠١٧).
- في ضوء ما سبق قام الباحثون بتعريف الذكاء الانفعالي بأنه هو القدرة على إدارة الانفعالات بشكل فعّال، وتنظيم المشاعر وفقًا للأهداف والسياقات، وفهم تأثير المشاعر على السلوك، والتفاعل الاجتماعي بطريقة تعزز العلاقات والتواصل.
- وبناءً على ما سبق عرضه تم إعداد مقياس الذكاء الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لكي تكون عباراته مناسبة لعينة الدراسة، وتستند على بعض المواقف التي توضح انفعالات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وهو الذي دفع الباحثة إلى بناء المقياس ليتناسب مع أهداف الدراسة.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق اعتمد الباحثين في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١-الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٢٠)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكدت الباحثة أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) أو تساوي صفر أو أقل من (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ بنفس الخطوات الذي تم الاشارة اليها في إعداد مقياس تحديد الذات.

٢-التحليل العاملي التوكيدي:

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس.

ثانيًا: الثبات:

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، واتضح أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس الذكاء الانفعالي تراوحت ما بين (٠.٧٣٢-٠.٨٢٩)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٧٩)، ومعامل ثبات كلي للتجزئة النصفية بعد التصحيح (٠.٧٤٨)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بالتجزئة النصفية تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس الذكاء الانفعالي.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد.

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأنه عبارة عن مقياس مواقف فيه الاختيارات بين بدائل، يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة للاختيار الإيجابي، و(درجتان) إذا وضع علامة للاختيار المتوسط، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة للاختيار السلبيً، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٦ إلى ١٣٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي.

(٣) مقياس اليقظة العقلية لذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثين):

وقد تطلب إعداد هذا المقياس القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اليقظة العقلية وخاصة عند فئة صعوبات التعلم، ومنها: (Esmailpoor & Dioulagh, 2016 ; Urner, 2021 ; رفاعي حسين، ٢٠٢١)
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس اليقظة العقلية، ومنها: مقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين إعداد Greco et al.,2011 ; ومقياس الوعي والانتباه اليقظ إعداد Brown & Ryan,2003 ; Bear et al.,2006، تعريب وتقنين السيد عبد الرحمن.
- وباطلاع الباحثين على الدراسات في البيئة العربية والاجنبية لم تجد مقياس مناسبًا لعينة الدراسة على حد علمها، وبناءً على ذلك تم إعداد مقياس لليقظة العقلية مستندًا إلى بعض الدراسات والمقاييس التي تم الاطلاع عليها، ولكن بعبارات تتناسب مع عينة الدراسة.
- في ضوء ما سبق قام الباحثون بتعريف اليقظة العقلية بأنها الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الراهنة، وملاحظتها، وتقبلها دون إصدار حكم تقييمي عليها، بحيث يكون التلميذ قادرًا على التحرر من الماضي وغير متعلق بالمستقبل.
- تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق:

اعتمد الباحثين في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٢٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكدت الباحثة أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١) أو تساوي صفر أو أقل من (٠,٢٥) أو أكبر من (٠,٩٠).
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ بنفس خطوات تطبيقه في المقاييس السابقة.

ثانيًا: الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس اليقظة العقلية تراوحت ما بين (٠,٨٢٨- ٠,٩٢٦)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٩٥١)، ومعامل ثبات كلي للتجزئة النصفية بعد التصحيح (٠,٩٣٦)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ أو بالتجزئة النصفية، تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس اليقظة العقلية.

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت نعم، و(درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و(درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت لا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٠ إلى ١٢٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى اليقظة العقلية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى اليقظة العقلية.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد **حساب** الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد.

نتائج البحث:

١- نتائج التحقق من صدق الفرض الأول ومناقشته:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية على مقياس تحديد الذات وفقًا لمستوى اليقظة العقلية (مرتفع / منخفض).

ولاختبار صدق هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية) على مقياس تحديد الذات.

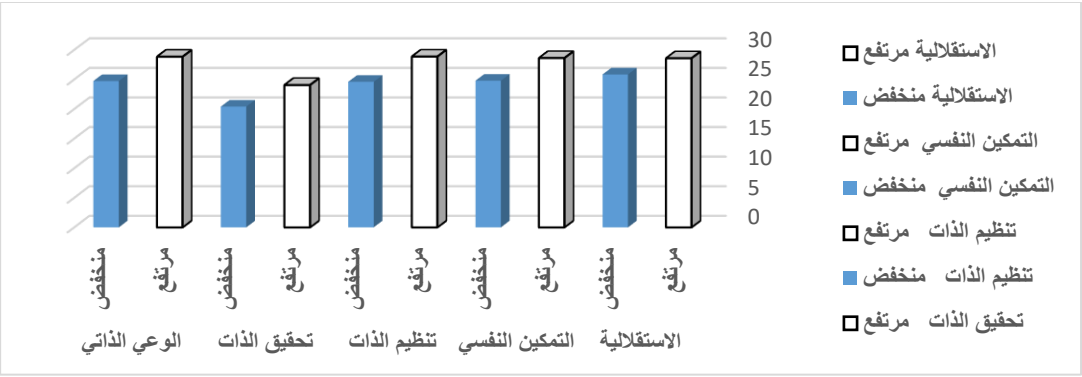
ويوضح الجدول التالي (١) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية على مقياس تحديد الذات.

جدول (١) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين (مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية)

	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الاستقلالية	مرتفع	٢٢٥	٢٦.٨٥	٣.٠٦٢	٤.٥٤١	٠.٠١
	منخفض	١٠٢	٢٥.٠٥	٣.٨٣٢		
التمكين النفسي	مرتفع	٢٢٥	٢٦.٢٠	٣.٣٩٤	٦.١٢١	٠.٠١
	منخفض	١٠٢	٢٣.٦٣	٣.٨٠٤		
تنظيم الذات	مرتفع	٢٢٥	٢٦.٠٨	٣.٧٥٢	٥.٦٥٩	٠.٠١
	منخفض	١٠٢	٢٣.٥٦	٣.٦٦٦		
تحقيق الذات	مرتفع	٢٢٥	٢١.٧٢	٣.٠٢٥	٦.٤٤٨	٠.٠١
	منخفض	١٠٢	١٩.٤٠	٢.٩٨٣		
الوعي الذاتي	مرتفع	٢٢٥	٢٦.٢٣	٣.٣٢٧	٦.٤٤٤	٠.٠١
	منخفض	١٠٢	٢٣.٥٦	٣.٧٨٠		
الدرجة الكلية	مرتفع	٢٢٥	١٢٧.٠٨	١٢.٦٧٧	٧.٦٢٦	٠.٠١
	منخفض	١٠٢	١١٥.٢٠	١٣.٢٢٤		

يتضح من جدول (١) أن قيمة "ت" للفروق بين (مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية) لأبعاد مقياس تحديد الذات والدرجة الكلية بلغت على التوالي (٤.٥٤١ – ٦.١٢١ – ٥.٦٥٩ – ٦.٤٤٨ – ٦.٤٤٤ – ٧.٦٢٦)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في أبعاد تحديد الذات والدرجة الكلية وفقًا لمستويات اليقظة العقلية **(مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية)** وذلك لصالح **مرتفعي اليقظة العقلية**.

وشكل (١) يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية) على أبعاد مقياس تحديد الذات.



شكل (١) الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد مقياس تحديد الذات

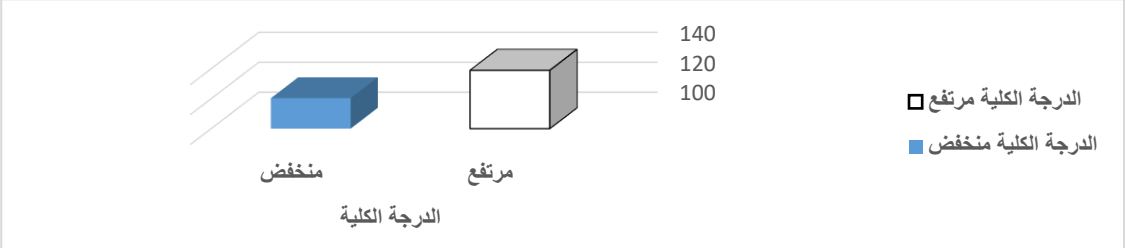
تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من خلال شكل (١):

- أنه توجد فروق في أبعاد تحديد الذات والدرجة الكلية وفقًا لمستويات اليقظة العقلية (مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية) وذلك لصالح مرتفعي اليقظة العقلية.
- أوضحت النتائج أن ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يرتبط بتحسن أبعاد تحديد الذات لديهم. وتفسَّر هذه النتيجة بأن اليقظة العقلية، بما تتضمنه من قدرة على التركيز في اللحظة الراهنة ومراقبة الأفكار والمشاعر بموضوعية، تسهم في تطوير وعي ذاتي أعمق. هذا الوعي يعزز من قدرة التلاميذ على فهم نقاط القوة والضعف الشخصية، والتعامل الواعي مع التحديات الدراسية والاجتماعية.
- كذلك أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية تساهم في تنظيم المشاعر السلبية مثل القلق والإحباط، مما يقلل من تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي والاجتماعي. كما تعزز من مهارات التفاعل الاجتماعي، وتزيد من المرونة النفسية اللازمة للتكيف مع الفشل والتحديات المتكررة، وهي جوانب حيوية لرفع مستوى تحديد الذات.
- وفي السياق الأكاديمي، تدعم اليقظة العقلية قدرة التلاميذ على التركيز وإدارة الانتباه بفعالية، مما ينعكس إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي وشعورهم بالكفاءة الذاتية. وبهذا، يمكن تفسير تحسن أبعاد تحديد الذات لدى التلاميذ ذوي مستويات اليقظة العقلية المرتفعة كنتيجة مباشرة لتحسن وعيهم الذاتي، ومرونتهم، وقدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي.

وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (ايمان سمير الغنيمي، ٢٠٢٠) هذه الدراسة لا تتناول الفرض مباشرة، لكنها توفر رؤي حول العلاقة بين صعوبات التعلم والكفاءة الذاتية ومكونات مثل مناصرة الذات واليقظة العقلية.

والشكل التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (مرتفع اليقظة العقلية ومنخفضي اليقظة العقلية) في الدرجة الكلية على مقياس تحديد الذات.



شكل (٢) الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس تحديد الذات

يظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس تحديد الذات.

٢- نتائج التحقق من صدق الفرض الثاني ومناقشته:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية على مقياس تحديد الذات وفقًا لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع / منخفض).

ولاختبار صدق هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين (مرتفع الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي) على مقياس تحديد الذات.

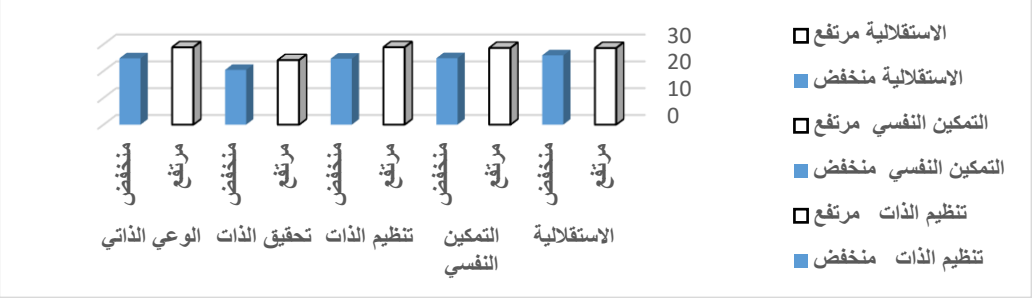
ويوضح الجدول التالي (٢) قيمة اختبار " ت " t-test ودلالتها الإحصائية على مقياس تحديد الذات.

جدول (٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين (مرتفع الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي)

	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الاستقلالية	مرتفع	٥٣	٢٨.٥٨	٢.٢٩٩	٧.٢٦٢	٠.٠١
	منخفض	٢٧٤	٢٥.٨٤	٣.٤٢٥		
التمكين النفسي	مرتفع	٥٣	٢٨.٦٢	٢.٨٢٣	٨.٦٧٨	٠.٠١
	منخفض	٢٧٤	٢٤.٧٨	٣.٥٤٨		
تنظيم الذات	مرتفع	٥٣	٢٨.٨٧	٢.٨٣٥	٩.٥١٠	٠.٠١
	منخفض	٢٧٤	٢٤.٦٠	٣.٦٩٥		
تحقيق الذات	مرتفع	٥٣	٢٤.٠٦	٢.٦٠٥	٨.٣٩٢	٠.٠١
	منخفض	٢٧٤	٢٠.٤١	٢.٩٥٣		
الوعي الذاتي	مرتفع	٥٣	٢٨.٨٥	٢.٤٩١	١٠.٢٣٨	٠.٠١
	منخفض	٢٧٤	٢٤.٧٣	٣.٥٠٢		
الدرجة الكلية	مرتفع	٥٣	١٣٨.٩٨	٨.٩٢٨	١٢.٨٧٧	٠.٠١
	منخفض	٢٧٤	١٢٠.٣٥	١٢.٦٩٨		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة "ت" للفروق بين (مرتفع الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي) لأبعاد مقياس تحديد الذات والدرجة الكلية بلغت على التوالي (٧.٢٦٢ - ٨.٦٧٨ - ٩.٥١٠ - ٨.٣٩٢ - ١٠.٢٣٨ - ١٢.٨٧٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في أبعاد تحديد الذات والدرجة الكلية وفقًا لمستويات الذكاء الانفعالي **(مرتفعي الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي)** وذلك لصالح **مرتفعي الذكاء الانفعالي.**

وشكل (٣) يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (مرتفع الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي) على أبعاد مقياس تحديد الذات.



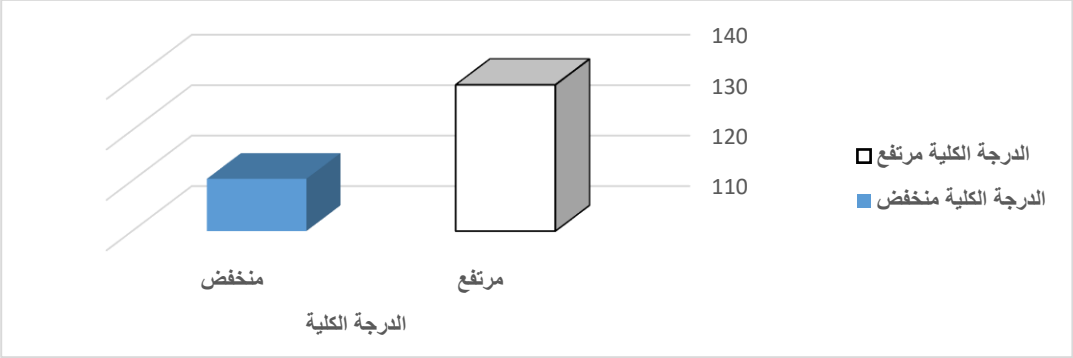
شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على أبعاد مقياس تحديد الذات

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من خلال شكل (٣):

- أنه توجد فروق في أبعاد تحديد الذات والدرجة الكلية وفقًا لمستويات الذكاء الانفعالي (مرتفع الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي) وذلك لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي.
- تدعم نتائج الدراسة الحالية الأهمية الكبرى للذكاء الانفعالي في تطوير أبعاد تحديد الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فالذكاء الانفعالي يتضمن الوعي بالمشاعر وتنظيمها، وهو ما يمكن أن يساهم في تمكين هؤلاء التلاميذ من التعامل بفعالية مع القلق والإحباط الناتج عن التحديات الدراسية. هذا التنظيم الانفعالي يعزز الإحساس بالتحكم الشخصي، وهو عنصر أساسي في بناء هوية ذاتية مستقرة وواضحة.
- كما تشير النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي المرتفع يرتبط بمرونة نفسية أكبر؛ حيث يتمكن التلاميذ من مواجهة الفشل الأكاديمي والتحديات اليومية دون الانهيار نفسيًا، مما يحفز استمرارهم في السعي نحو أهدافهم الشخصية والتعليمية. القدرة على إدارة الانفعالات والتكيف مع الضغوط يسهمان في بناء تصور إيجابي عن الذات، وتعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية والإنجاز.
- وبناءً على ذلك يمكن تفسير تفوق التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع في أبعاد تحديد الذات بأنهم يمتلكون أدوات نفسية فعالة لإدارة المشاعر، والتعامل مع الصعوبات، وتحقيق توازن نفسي واجتماعي وأكاديمي يدعم تطورهم الشخصي والأكاديمي.

والشكل التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (مرتفع الذكاء الانفعالي ومنخفضي الذكاء الانفعالي) في الدرجة الكلية على مقياس تحديد الذات.



شكل (٤) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس تحديد الذات

يظهر الشكل البياني السابق وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في الدرجة الكلية على مقياس تحديد الذات، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (سليمان عبد الواحد يوسف، سليمان محمد سليمان، ٢٠١٥).

توصيات البحث:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التوصية بما يلي:

١. تصميم وتنفيذ برامج تهدف إلى تعزيز اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ مما يساعدهم على تنمية قدرتهم على تحديد الذات.

٢. استخدام تقنيات مثل: التأمل الواعي وتمارين التركيز لمساعدة الطلاب على تحسين انتباههم وتنظيم مشاعرهم.

٣. تقديم ورش عمل حول كيفية التعرف على المشاعر والتحكم فيها، وتعليم الطلاب كيفية التعبير عن أنفسهم بطرق إيجابية وبناءة.

٤. تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات تدعم تنمية اليقظة العقلية والذكاء الانفعالي في الفصول الدراسية، مع التركيز على التعلم التفاعلي.

٥. يوصى بإجراء مزيد من الأبحاث حول تأثير هذه العوامل على مهارات أخرى مثل: التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البحوث والدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح البحوث والدراسات الآتية:

أولًا: بحوث حول اليقظة العقلية:

١. أثر برامج اليقظة العقلية على تحسين الانتباه والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. دور اليقظة العقلية في تقليل القلق وتحسين التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. فاعلية التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في تعزيز مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٤. العلاقة بين اليقظة العقلية ومستويات الإجهاد النفسي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: بحوث حول الذكاء الانفعالي:

١. أثر الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢. دور برامج تنمية الذكاء الانفعالي في تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣. العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية لدى تلاميذ ذوي اضطرابات التعلم.

٤. تأثير التدريب على الذكاء الانفعالي في تحسين المهارات التواصلية والعلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثالثًا: بحوث حول تحديد الذات لدى ذوي صعوبات التعلم:

١. العلاقة بين تحديد الذات والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

٢. فاعلية برامج التدخل المبكر في تنمية مهارات تحديد الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣. أثر العوامل البيئية والأسرية على تنمية الشعور بتحديد الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

٤. تحليل الفروق بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مهارات تحديد الذات واتخاذ القرار.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم أبو نيان. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

إحسان شكري حجازي وهانم أحمد سالم. (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بتقرير الذات لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،١١٣ (٣١)، ص ص١٥-٦١.

أحمد كمال البهنساوي، الشيماء إبراهيم محمد وأحمد عبيد عبد العزيز. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية والعبء المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين (دراسة ارتباطية مقارنة). *مجلة الإرشاد النفسي*، ٧٦ (٣)، ٤١-٧١.

أسماء فتحي عبد العزيز. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١)، ١-٦٠.

أسمهان عباس يونس. (٢٠١٥). *اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية تربية، جامعة اسيوط.

إسراء رضا شلبي. (٢٠١٧). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم والعاديين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

المركز المصري للدارسات الإستراتيجية. (٢٠٢٢). *صعوبات التعلم بين مشكلة التصنيف وأزمة التعريف*. من: ecss.com.eg.

ايمان سمير الغنيمي. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ١٢٤ (٣١)، ص ص ٥٨٢-٦١٤.

خالد محمد رمضان أبو شعيرة، ثائر أحمد سالم غباري. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

رفاعي شوقي حسين. (٢٠٢١). العلاقات بين اليقظة العقلية والقلق القرائي وتعرف وطلاقة تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٨٨، ٣٣٠-٣٨١.

سارة بنت أحمد وأحمد عبد الله. (٢٠٢٠). قياس مدى امتلاك تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التعلم

بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدارسات*،٩ (٤)، ص ص ١٤٤-١٧٤

سامية أبو غنايم وجيهان إبراهيم وأسماء محمد. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها الاستقلالية الذاتية لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ١٩ (١١٢)، ١٦٣-١٩٠.

سعاد جبر (٢٠١٥). *الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي* . الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠٠٨). *المرجع في صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية*، ط١: القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان عبد الواحد يوسف، سليمان محمد سليمان. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي. *مجلة التربية الخاصة*، ١٠ (٤)، ص ص ٢٢٣-٢٦١.

شعبان جاب الله رضوان ورشا جمعة وهدان. (٢٠٢٣). لفروق بين ذوي صعوبات القراءة والرياضيات والعاديين في كل من التعقل والقلق والاكتئاب. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، ١١ (٣)، ٤٨٧-٥٥٤.

صفاء الاعسر، علاء الدين كفافي. (٢٠٠٠). *الذكاء الوجداني*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

طارق عبد الرؤوف محمد عامر وإيهاب عيسى المصري. (٢٠١٨). *الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عادل أحمد عز الدين الأشول. (٢٠١٥). برنامج مقترح باستخدام بعض فنيات العلاج النفسي الإيجابي لخفض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من المراهقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤١، ٤٩٣-٥٢٧.

عبد المطلب أمين القريطي. (٢٠٠٥). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط.٤)*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عصام على الطيب، وجابر محمد عبد الله. (٢٠١٣). أثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء الذاكرة ومهارات تنظيم الوقت على أداء مهام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٨٠(٢٣) ١ -٩٥.

عليا محمد العويدي. (٢٠١٣). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية في عينة أردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (١)، ٣٦٧ –٣٩٩.

عماد أحمد حسن علي. (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل " *Raven* " للأطفال والكبار (٥.٥ – ٦٨.٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كمال دسوقي. (١٩٩٠). *ذخيرة علوم النفس* . قليوب، مصر: مطابع الأهرام التجارية.

ميادة بورغداد. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم "الواقع والدلالات". *مجلة الإنسان وعلوم المجتمع*، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة، (٨)، ١٣٩ –١٥٤.

محمد إسماعيل حميدة. (٢٠١٧). العلاقات السببية بين المهارات الاجتماعية والتحديد الذاتي وجودة الحياة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية جامعة عين شمس*، ٤١ (٤)، ١٢٢ –٢١٥.

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠١٤). *العلاج المعرفي والميتامعرفي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

محمد محمد أحمد. (٢٠٢٠). نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال في العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بغداد*،٥٩ (٢)، ٢١–٥٠.

محمد محمد فتح الله. (٢٠٢٠). نموذج مقترح للدور الوسيط للتعاطف الذاتي وصعوبات تنظيم الانفعال في العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٥٩ (٢)، ٢١–٥٠.

مشاعل كرحان وهدى شعبان. (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، ٢٤ (٦)، ٢٧٢ –٣١٤.

مصطفى القمش، فؤاد الجوالدة، خليل المعايطة، وعبد الله الهباهبة. (٢٠١٣). أبعاد الذكاء الانفعالي السائد لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الكرك بالأردن وأثره على نوع صعوبات التعلم، الجنس والصف الدراسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٧ (٤)، ٧٠٣ –٧٣٢.

ويليام ن. بيندر. (٢٠١١). *محاور الذكاء السبع*. القاهرة: دار الخلود للتراث.

يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم* . ليبيا , دار الكتب الوطنية و المكتبات بوزارة الثقافة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aldosiry, N. (2016). *Special Education Teachers' Perceptions For Teaching of Self-Determination to Students with Severe Disabilities* [Doctoral dissertation, University of Toledo].

Alsuhaibani, A., Evmenova, A., Graff, H., & Duke, J. (2021). Arabic Version of the Arc's Self-Determination Scale for Saudi Female Adolescents with Intellectual Disabilities, Learning Disabilities, and Multiple Disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, *24*(1), 36-46.

American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association (APA), (2023). *APA Dictionary of Psychology online*. Retrieved from: https://dictionary.apa.org/mindfulness .

American Psychological Association (APA), (2023). *Self –Determination Meaning*. APA Dictionary of Psychology online. Retrieved from: https://dictionary.apa.org/self-determination .

Bar-On, R. (2005). The Impact of Emotional Intelligence on Subjective Well-Being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-62.

Bear,R., Smith, G.,Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006) *Using Self-report Assessment Methods to Explore Facts of Mindfulness*, 13(1),27-54.

Brown, K., West, A., Loverich, T., & Biegel, G. (2011). Mindful Attention Awareness Scale – Adolescent (MAAS-A): Development and psychometric properties. *Psychological Assessment*, *23*(4), 23–33.

Bishara, S. (2022). Linking cognitive load, mindfulness, and self-efficacy in college students with and without learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(3), 494-510.

Bomar, B. (2017). *The role of online academic coaching on levels of self – determination of college students with learning disabilities* [Unpublihed Doctoral dissertation]. Texas Woman's University.

Castro Muñoz, J., Hernández-Pozo, M., & Barahona Torres, I. (2021). Metacognition and Self-determination, Impulsivity and Emotional intelligence, and its relation with wellbeing and health indicators in young adults. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, *7*(2021), e216.

Canadian mental health association British Columbia (2015). *Wellness Module 11: Mindfulness*. https://www.heretohelp.bc.ca/wellness-module/wellness-module-11-mindfulness.

Cavendish, W., Connor, D., & Perez, D. (2020). Choice, Support, Opportunity: Profiles of Self-Determination in High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *25*(2), 16-27.

Cleveland Clinic. (2025). *Dyslexia: What it is, causes, symptoms, treatment & types*. Retrieved May 14, 2025, from https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/6005-dyslexia.

Cristea, M., & Ghergut, A. (2023). The moderating role of microsystem factors in the relationship between self-concept and self-determination in the Romanian context of disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-12.

Darawsheh, S. R., Al-Darabah, I. T., Bedaiwy, A. A., Gmach, I., Alfandi, A. A. A., Elsharkasy, A. S., ... & Khasawneh, M. A. S. (2023). Emotional Intelligence for English Students with Learning Disabilities in Light of Some Variables. *Information Sciences Letters, 12*(3), 1373-1384.

Deci, E & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

Droppert, K ; Downey, L; Bunnett, E; Simmons, N., et al., (2019). *Differentiating the contributions of emotional intelligence and resilence on adolescent male,performance, Personality andIndividual Differences*, *145*, 75-81.

Eid, Y., & Mohamed, Y. (2022). Emotional Intelligence of Students with Learning Disabilities and Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *14*(1), 152-160.

Enoch, M. (2015*). Using mindfulness to increase directed attention, self-control, and psychological flexibility in children* [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Illinois University, Carbondale.

Esmailpoor, M., & Dioulagh, A. (2016). A comparison of self-concept of school and mindfulness between specific learning disabilities, hyperactivity and normal Ardabil student's in sixth school level. *MEJDS, 9*(43), 1-6.

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

Fullarton, S., & Duquette, C. (2015). The transition process for adolescents with learning disabilities: Perspectives of five families. *Exceptionality Education International*, *25*(2), 84-106.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gaballah, S., Zahran, S., Berma, A., & Aldiasty, N. (2021). Nursing Student'Emotional Intelligence and Their Self-Determination in Faculty of Nursing at Port Said University. *Port Said Scientific Journal of Nursing*, *8*(3), 46-67.

Garrett, B. (2010). *Improving transition domains by examining self-determination proficiency among gender and race of secondary adolescents with specific*

learning disabilities [Doctoral dissertation, Kansas State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Goodman, R., Trapp, S., Park, E., & Davis, J. (2021). Opening minds by supporting needs: Do autonomy and competence support facilitate mindfulness and academic performance? *Social Psychology of Education*, *24*, 119-142.

Hassed, C. (2016) Mindful Learning:Why attention matters in Education.*International Journal of school &Educational Psychology, 4*(1), 52-60 .

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *47*(2), 116-124.

Heon-Cheol, C. & Woo-yong, E. (2020). The Structural Relationship of Parenting Attitudes, Self-Determination Motivation, Emotional Intelligence and Self-Regulated Learning of Middle School Students. *The Korean Society for Child Education, 29*, 91-113.

Higgs, M., & Dulewicz, v. (2016). *Leading with emotional intelligence*. Palgrave Macmillan.

Humphrey, M. (2010). *The Relationship of Self-determination skills: Use of Accommodation, and use of services to Academic success in Undergraduate Juniors and seniors with Learning Disabilities* [Doctoral Dissertation, University of Maryland].

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte.

Karande, S., Bhavani, S., Gogtay, N., Shiledar, M., Kelkar, S., & Oke, A. (2022). Do school students with specific learning disabilities have lower emotional intelligence abilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. *Journal of Postgraduate Medicine*, *68*(1), 24.

Karremans, J., & Papies, E. (2017). *In Mindfulness in social psychology*. Routledge.

Khasawneh, M. (2021). The Level of Emotional Intelligence of English Language Students with Learning Disabilities from the Point of View of Their Parents. *Science and Education*, *2*(7), 264-275.

Kiken, L. & Shook, N. (2011). Looking up: Mindfulness increase positive Judgments and reduces negativity bais social,*Psychological and Personality Scince*, *2*(4), 425-431.

Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Addison Wesley.

Lee, S., & Kim, H. (2019). The Influence of Emotional Intelligence on Self-Determination and Learning Flow. *Asia-pacific Journal of Multimedia services convergent with Art, Humanities, and Sociology, 9*, 229-239.

Lee, S., & Kim, H. (2019). The Influence of Emotional Intelligence on Self-Determination and Learning Flow. *Asia-pacific Journal of Multimedia services convergent with Art, Humanities, and Sociology, 9*, 229-239.

Li, C., Kee, Y., Kong, L., Zou, L., Ng, K., & Li, H. (2019). Autonomy-supportive teaching and basic psychological need satisfaction among school students: The role of

mindfulness. *International journal of environmental research and public health*, *16*(14), 2599.

Marsono, M., Ashari, Z., Jumaat, N., Samah, N., Abdullah, A., & Ali, D. (2019, December). The Relationship Between Self-Determination Emotional Intelligence Towards Achievement Motivation in Mathematics. In *2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)* (pp. 1-8). IEEE.

Martin E. Seligman, Ph. (1998). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. *American Journal of Psychiatry, 16*1(5), 936-937.

Merzlyakova, S., & Vitalyevna, B. (2020). *Emotional Intelligence As A Factor Of Students' Family Self-Determination Development*. In I. Elkina, & S. Ivanova (Eds.), Cognitive - Social, and Behavioural Sciences - icCSBs 2020, vol 1. European Proceedings of Educational Sciences (pp. 1-10). European Publisher. https://doi.org/10.15405/epes.20121.1

Milligan, K., Badali, p., & Spiroiu, F. (2015). Using Integra Mindfulness Martial Arts to Address Self-regulation Challenges in Youth with Learning Disabilities: A Qualitative Exploration. *Journal of Child and Family Studies*, *24*, 562–575.

Mayer, J. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2018). *What are learning disabilities?* Retrieved May 14, 2025, from https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo

Noone, C., Bunting, B., & Hogan M. (2012). Does Mindfulness Enhance Critical thinking? Evidence for the Mediating Effects of Executive Functioning in the Relationship between Mindfulness and Critical thinking. *Frontiers in psychology, 6, 2043*.

Oxford (2023). *Oxford dictionaries online*. Retrieved from http://www.Oxford dictionaries.com.

Palmer, S. Summers, J. ,Brotherson, M. ,Erwin, E. ,Maude, S. ,Stroup - Rentier, V.,Wu, H. ,Peck. N. ,Zheng, Y. , Weigel, C. ,Chu, S.,Mc Grath, G., & Haines, S. (2012) Foundations for self-determination in early childhood: An inclusive model for children with disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(1), 38-47.

Petersen, V. (2010). *The relationship between emotional intelligence and middle school students with learning disabilities* (Publication No. 518687293) (Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University). ProQuest Dissertations & Theses Global.

Pierson, M., Carter, E., Lane,K., &Glaeser, B.(2008). Factors influencing the self-determination of transition age youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 13*(2), 115-125.

Parrish, C., Linder, N., Webb, L., Shields, A., & Sibings, E. (2016). Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, *7*, 101–108.

Racy, F., & Morin, A. (2024). Relationships between self-talk, inner speech, mind wandering, mindfulness, self-concept clarity, and self-regulation in university students. *Behavioral Sciences*, *14*(1), 55.

Raley, S. Shogren, K. & Burke, M. (2020). Enhancing secondary students goal attainment and self-determination in general education mathematics classes using self determined learning model of instruction. *Journal of Neuro Developmental Disorders,4,*155-167.

Ryan, R., et Deci E. (2017).Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford press.

Saber, M. (2016). Emotional Intelligence, Psychological Adjustment and Academic Achievement among Female Students with and without Social Learning Difficulties in Najran. *International Journal of Learning and Development*, *6*(3), 121-143.

Salavera, C, Usan, P. Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students, Are there gender difference?*Journal of adolescence*, *60*, 39-46.

Seo, H., Wehmeyer, M., Palmer, S., & Little, T. (2015). A two-group confirmatory factor analysis of The Arc's Self-Determination Scale with students with emotional/behavioral disorders or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *23*(1), 17-27.

Shevchenko, S., Huz, N., Huz, V., & Varina, H. (2020). Conceptual foundations of emotional intelligence as a factor in professional self-determination of high school students. *Habitus, 13*(2), 164-168.

Tuckwiller, E., Dardick, W., & Kutscher, E. (2019). Mixed-Methods Investigation of Mindset, Grit, Optimism, and Self-Determination in Adolescents with Learning Disabilities and Differences. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *24*(1), 19.

Urner, M. (2021). *The effects of mindfulness on self-determination skills in middle school students with mild-moderate learning disabilities* [Unpublished Doctoral dissertation]. California State University.

Viglas, M., & Perlman, M. (2018). Effects of a Mindfulness-Based Program on Young Children's Self-Regulation،Prosocial Behavior and Hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 27,1150–1161.

Viskovich, S., & De George-Walker, L. (2019). An investigation of self-care related constructs in undergraduate psychology students: Self-compassion, mindfulness, self-awareness, and integrated self-knowledge. *International Journal of Educational Research*, *95*, 109-117.

Zeng, W., & Zhang, D. (2022). The relationships among parent involvement, student self-determination, and postsecondary education enrollment for students with learning disabilities. *Journal of Disability Policy Studies* (Online Publication), 1-12.

Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N., & Noonan, P. (2014). The Relationship Among Self-Determination, Self-Concept, and Academic Achievement for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*, 462 - 474.

Zysberg, L., & Kasler, J. (2017). Learning disabilities and emotional intelligence. *The Journal of psychology*, *151*(5), 464-476.