الفروق في اليقظة العقلية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي

بحث مستل من رسالة ماجستير

إعداد

إسلام أحمد عبدالمعز شاهين

المعيدة بقسم علم النفس التربوي- كلية التربية – جامعة بنها

تحت إشراف

أ.د/ كمال إسماعيل عطية

أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ

كلية التربية/ جامعة بنها

أ.د/ عبدالعزيز محمود عبدالباسط

أستاذ علم النفس التربوي المساعد المتفرغ

كلية التربية/ جامعة بنها

د/ أمنيه حسن حلمي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية/ جامعة بنها

الفروق في اليقظة العقلية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي

مستخلص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي الكشف عن الفروق في اليقظة العقلية (الدرجة الكلية، والأبعاد:الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي (ن=٢١٧) (١١١مرتفعي الإخفاق المعرفي، ١٠٦ منخفضي الإخفاق المعرفي)، طُبق عليهم مقياسًا لليقظة العقلية، وباستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات،أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في الدرجة الكلية لليقظة العقلية، وأبعاد (الوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم) لصالح منخفضي الإخفاق المعرفي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في بُعدي (الملاحظة، وعدم التفاعل).

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الإخفاق المعرفي.

Differences inMindfulness Between Higher and LowerCognitive Failure.

Abstract:

The present study aims to examine differences in mindfulness (Whole Score and dimensions: observation, describtion, act with awareness, non judgment and non reactive) between high and lowcognitive failure students (N=217, 111 highcognitive failure students, 106 low cognitive failure students).mindfulness scale was applied on the study sample, byusing a t-test theresults indicate that There are statistically significant differences at the level of 0.01 between average(high and low) cognitive failure studentsin mindfulness whole scoreand some dimensions (describtion, act with awareness, non-judgment)in faver of low cognitive failure students, While there are no statistically significant differences betweenaverage (high and low) cognitive failure students in two dimensions (observation and non reactive).

Key Words: Mindfulness, Cognitive Failure.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يُعد الإخفاق المعرفي أحد المشكلات التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية والنفسية منذ أول ظهور له، عندما قدم (**Freud, 1914**) تحليلاً وتفسيراً للأسباب المحتملة لوقوع هفوات الأداء في كتابه "الأمراض النفسية في الحياة اليومية" والذي أشار فيه إلى الهفوات اليومية التي يقع فيها الأفراد (كالهفوات في القراءة، والكتابة، والتحدث، ونسيان المواعيد، ونسيان بعض الأوامر الموجهة للأفراد)،ويذكر(**Norman, 1981**)بعض الأسباب التي تكمن خلف حدوث تلك الهفوات في أداء المهام اليومية ومنها: تداخل الأفكار، وإصدار استجابات سابقة لأوانها.

ويذكر(**Broadbent et al., 1982**)أن هذه الهفوات تشير إلى مصطلح الإخفاق المعرفي، والذي يتمثل في فشل الفرد في التعامل مع المعلومات التي تواجهه سواء في عملية الانتباه لها وإدراكها أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما، ويشير (**Martin, 1983**) إلى الإخفاق المعرفي على أنه قصور في الوظيفة الإدراكية ينتج عنها خطأ في تنفيذ المهمة التي عادة ما يكون الفرد قادرًا على إتمامها بسهولة ويسر، وينظر(**Reason, 1987**)إلى الإخفاق المعرفي باعتباره أحد العوامل الرئيسية المسئولة عن الفشل في بيئات العمل المعقدة والخطرة، ويشير(**Payne& Schnapp, 2014**) إلى أن هذه الإخفاقات مرتبطة بقصور في الانتباه، والإدراك، والذاكرة، ويدعو(**Reason, 1990**)إلى ضرورة الكشف عن طرق أكثر فاعلية للتقليل من النتائج السلبية لهذه الإخفاقات.

ويعد الإخفاق المعرفي نتيجة متوقعة للإخفاق العام في نظام التحكم المعرفي، فعلى سبيل المثال: عندما يتحول الانتباه من المهمة الحالية إلى التركيز على مثيرات أخرى فإن ذلك يؤدي إلى تشتت الأفكار، وإن غياب التحكم (الضبط) المعرفي يؤدي إلى زيادة تكرار الإخفاق المعرفي، ومن ثم فإن دراسة الإخفاق المعرفي تمدنا بفهم أفضل للآليات أو الميكانيزمات التي تؤدي إلى الأخطاء، كما تزودنا بفهم أعمق لمن هم أكثر عرضة للتأثر بالنقد **Vulneable** الذي ينتج عن هذه الأخطاء(**Algharaibeh, 2017**).

ويشير (**Sadeghi et al., 2013**)إلى الدور الذى يؤديه الإخفاق المعرفي في الجانب الأكاديمي حيث يؤدي الإخفاق المعرفي إلى قصور في الفهم والتذكر، وعدم القدرة على إكمال المهام، ومن ثم ضعف الأداء الأكاديمي، كما يعاني الأفراد ذوي الإخفاق المعرفي

من فقدان وظيفة أو أكثر من الوظائف المعرفية كالانتباه، والإدراك، والتذكر، والتعلم، وحلالمشكلات(**Tuma& DeAngelis, 2000**)، ومن ثم،فقد نال الإخفاق المعرفي قدرًا كبيرًا من الاهتمام من قبل الباحثين في مجالات علم النفس مثل: علم النفس المعرفي، وعلم النفس العصبي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس التربوي. حيث ينظر إلى الإخفاق المعرفي كقوة كامنة تؤدي إلى الكثير من حالات سوء التوافق في مجالات الحياة المهنية، والاجتماعية، والأكاديمية (**Broadbent et al., 1982**).

ويرتبط الإخفاق المعرفي بعدد من العوامل المعرفية مثل: نقص الانتباه، وتشتت الانتباه، والعبء الزائد على الذاكرة (**Broadbent et al., 1982**)،وضعف القدرة على التركيز، وعدم الثبات الانفعالى(**Matthewset al., 1990**)،وانخفاض سعة الذاكرة العاملة (**Unsworth et al., 2012**)، والعبء المعرفي المستمر (**Head& Helton, 2014**)، ونقص الوعي، وعدم الحضور الذهني(**Herndon, 2008**)، ونقص القدرة على ضبط الانتباه(**سمية أحمد الجمال، وآخرون، ٢٠١٨**)، وانخفاض اليقظة العقلية (**Lopez et al., 2021**)،حيث يُنظر لليقظة العقلية **Mindfulness** على أنهامراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام(**كمال إسماعيل عطية،، ٢٠١٧**) **نقلًا** عن (**Bear et al., 2006**).

وإذا كان نقص الانتباه، وعدم الحضور (الوعي)، وانسياق الفرد وراء الأفكار غير ذات الصلة بالمهمة من الأسباب التي تكمن خلف حدوث الإخفاق المعرفي (**Kasset al., 2001; Yamanaka, 2003**)،فإن التركيز في اللحظة الحاضرة، وصقل الوعي بهذة اللحظة يعد جوهر اليقظة العقلية، حيث توصف اليقظة العقلية على أنها حالة من الانتباه والوعى بما يحدث في الوقت الحاضر(**Brown&Ryan, 2003**).

ويشير (**Letang, 2016**)إلى أن اليقظة العقلية تساعد في حجب المثيرات غير الملائمة من خلال الانتباه سعيًا نحو التركيز على المهمة الحالية، كما تتضمن اليقظة العقلية التصرف بوعى حيث تركيز الانتباه على اللحظة الراهنة مع عدم الانشغال بالأمور الأخرى سواءً تتعلق بالماضي أو المستقبل ومن ثم التركيز في إنجاز المهام، والبعد عن المشتتات (**Lindsay&Creswell, 2017**)، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (**Sur, 2016**) حيث يصف

ذوي اليقظة العقلية بأنهم أكثر وعيًا، وأكثر قدرة على تركيز الانتباه على المهام الحالية لحين إنجازها،ويشير(**Herndon, 2008; Klockner& Hicks, 2015**)إلى أنه كلما ارتفعت درجة اليقظة العقلية لدى الفرد كلما كان أقل عرضه للإخفاق المعرفي، فهم يبدون اهتمامًا أكبر لبيئتهم الخارجية بدلًا من بيئتهم الداخلية، حيث يقللالتركيز على البيئة الداخلية من تركيز الفرد على الموقف الراهن، ومن ثم يكون أكثر عرضة للإخفاق المعرفي، كما يشير (**Mrazek et al., 2012**)، إلىأن اليقظة العقلية تعمل على خفض تشتت الذهن أثناء أداء المهام، والتقليل من الأفكار غير ذات الصلة بالمهمة الحالية حيث يصبح الفرد أكثر قدرة على إعادة توجيه انتباهه من الأفكار غير ذات الصلة إلى الأفكار ذات الصلة، ومن ثم تحسن الأداء المعرفي المرتبط بالمهمة الحالية.

ويميز (**Wonget al., 2018**)بين نوعين مختلفين من الإخفاقات في أداء المهام وهما:

- إخفاقات تتم بدون وعي، وارتبطت بفقدان الانتباه.
- إخفاقات في الحساب وإعادة التعيين **miscountsandresets**،وارتبطت بتشتت الذهن.

ويتضح أن كلًا النوعين يُعزى إلى نقص الانتباه والوعي باللحظة الراهنة عند أداء المهام، مما يشير إلى أن الإخفاقات المعرفية تحدث نتيجة افتقار الفرد لليقظة العقلية.

وفي إطار العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي اجريت العديد من الدراسات فمنها من تناول العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي مثل دراسات: (**Herndon, 2008;Klockner& Hicks, 2015;Singh& Sharma, 2017; Sindermann et al., 2018**)التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي، وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسات تنظر لليقظة العقلية على أنها مهارة عامة أحادية البعد (الوعي بالخبرة في اللحظة الراهنة).

وفي ذات السياق توصلت نتائج دراسة كل من (**Gorbovskaya et al., 2014;Ahadi& Morada, 2018;Lopez et al., 2021**) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي، مع ملاحظة أن تلك الدراسات استخدمت مقياس (**Bear et al., 2006**) وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، والذي ينظر لليقظة العقلية على أنها تتضمن خمسة أبعاد (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل).

كما سعت بعض الدراسات لدراسة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية في الإخفاق المعرفي كدراسة **(Jankowski& Bak, 2019; Kondracki et al., 2021)** والتي كشفت عن وجود تأثير مباشر وسالب ودال إحصائيًا بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي.

وفي ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلي:

١. يُعد الإخفاق المعرفي من المتغيرات المهمة كونه المسئول عن الكثير من حالات سوء التوافق في الحياة المهنية، والاجتماعية، والأكاديمية.
٢. يتأثر الإخفاق المعرفي بكثير من المتغيرات مثل: (نقص الانتباه، وتشتت الانتباه، والعبء الزائد على الذاكرة، وعدم القدرة على الثبات الانفعالي، وانخفاض سعة الذاكرة العاملة، ونقص الوعي، وعدم الحضور الذهني، وانخفاض اليقظة العقلية).
٣. تشير نتائج بعض الدراسات الأجنبية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي **(Herndon, 2008; Klockner& Hicks, 2015; Singh& Sharma, 2017; Sindermann et al., 2018)**،ولا توجد دراسة عربية في حدود علم الباحثة تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسٍ التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى اليقظة العقلية(الدرجة الكلية، والأبعاد: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها؟

هدف الدراسة: تسعي الدراسة الحالية إلى:

الكشف عن الفروق بين (مرتفعي- منخفضي) الإخفاق المعرفي في اليقظة العقلية: الدرجة الكلية، والأبعاد (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) لدى عينة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية عام بكلية التربية- جامعة بنها.

أهمية الدراسة:

- ❖ تلقي الدراسة مزيدًا من الضوء علي أهمية دراسة الإخفاق المعرفي لكونه يعكس مظهرًا سلوكيًا من مظاهر الفشل في الجانب الأكاديمي ويمثل مشكلة شائعة بين الطلاب.
- ❖ توجيه عناية القائمين علي العملية التعليمية إلي أهمية متغير اليقظة العقلية كأحد المتغيرات التي تؤثر علي مختلف الموارد المعرفية والدافعية التي يحتاجها الطلاب للنجاح أكاديميًا.
- ❖ الاستفادة مما سوف تسفر عنه الدراسة من نتائج في الكشف عن الفروق في اليقظة العقلية: الدرجة الكلية والأبعاد طبقًا للإخفاق المعرفي.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: اليقظة العقلية Mindfulness: وتُعرف على أنها مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام(**كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧**) **نقلًا** عن (**Bear et al., 2006**). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالبعلى مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيًا: الإخفاق المعرفي Cognitive failure: ويُعرف على إنه فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه سواء في الانتباه لهاأو في تذكر الخبرة المرتبطة بها أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما(**Broadbent et al., 1982**)، ويتكون وفق نموذج برودبنت من ثلاثة أبعاد هى (إخفاق في الادراك، إخفاق في الذاكرة، إخفاق في الأداء).ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإخفاق المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية.

مفاهيم الدراسة:

تعرض الباحثة في الجزء التالي لمفاهيم الدراسة الأساسية بصورة موجزة.

أولًا: الإخفاق المعرفي:

يهدف علم النفس التربوي إلى التوصل لفهم أعمق لمختلف المشكلات النفسية والسلوكية التي عادة ما تشترك فيها الجوانب الانفعالية والقدرات والعمليات المعرفية، ولا يختلف علماء النفس في أن الهدف من ذلك في النهاية هو الرغبة في استخدام هذا الفهم في تحسين عمليات التعلم بشكل عام، ويعد الإخفاق المعرفي أحد المشكلات التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية والنفسية منذ أول ظهور له، عندما قدم **(Freud, 1914)** تحليلاً وتفسيراً للأسباب المحتملة لوقوع هفوات الأداء في كتابه "الأمراض النفسية في الحياة اليومية" والذي أشار فيه إلى الهفوات اليومية التي يقع فيها الأفراد (كالهفوات في القراءة، والكتابة، والتحدث، ونسيان المواعيد، ونسيان بعض الأوامر الموجهة للأفراد)،ويذكر**(Broadbent et al., 1982)**أن هذه الهفوات تشير إلى مصطلح الإخفاق المعرفي، والذي يتمثل في فشل الفرد في التعامل مع المعلومات التي تواجهه سواء في عملية الانتباه لها وإدراكها أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما، وتزايد الاهتمام به في الأونة الأخيرة ليشير إلى الإخفاق المعرفي الذي يحدث أثناء أداء المهام التي يؤديها الفرد بنجاح **(Wallaceet al., 2002)**.ويتفق ذلك مع ما أشار إليه**(Bridgeret al., 2013)**حيث ينظر للإخفاق المعرفي على أنه ارتكاب الفرد لهفوات متكررة في الحياة اليومية عند أداء المهام، كالاصطدام بالأشياء أو نسيان الأسماء أو الفشل في أداء المهام التي يسهل القيام بها.

ويرى (**سري أسعد جميل،وفاء كنعان خضر، ٢٠١٧**)أن الإخفاق المعرفي هو فشل الفرد في القدرة على التركيز والانتباه والادراك لأمر ما مما يجعله غير قادر على استعادة الخبرات المخزنة في المواقف المختلفة ومن ثم يخفق في إنجاز مهمة سبق له أن أنجزها، ويعرف**(Mahdiniaet al., 2017)**الإخفاق المعرفي على أنه الهفوات العقلية في الإدراك والانتباه والذاكرة والأداء، ويحدث أثناء قيام الفرد بالمهام الروتينية التي عادة لا يجد صعوبة في إكمالها بنجاح،كما تشير (**يسرا شعبان إبراهيم، محمد مصطفي عليوة، ٢٠١٩**)إلى أن الإخفاق المعرفي هو تعرض الفرد لصعوبة في الانتباه للمعلومة التي يكتسبها من البيئة وكذلك في إدراكها وفهمها، ومن ثم فشله في تخزينها وربطها بالمعلومات المخزنة في ذاكرته واسترجاعها عند الحاجة إليها، ومن ثم فشله في توظيفها في المهام المختلفة.

واختلف علماء النفس في تحديد البنية العاملية للإخفاق المعرفي، حيث إجريت العديد من الدراسات للوقوف على أبعاد هذا المتغير، فأجرى(**Broadbentet al., 1982**)دراسة هدفت إلى فحص طبيعة الإخفاق المعرفي، ومن خلال التحليل العاملي توصلوا إلى أنه يتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

-**إخفاق في الإدراك Perceptionfailure**: ويشير إلى فشل الفرد في إعطاء معنى ودلالة للمثيرات الحسية التي يتم الإحساس بها وصياغتها على نحو يمكن فهمه.

-**إخفاق في الذاكرة Memoryfailure**: ويشير إلى فشل الفرد في استرجاع أو إعادة ما سبق أنتعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته.

-**إخفاق في الأداء Motorfunctioningfailure**:ويشير إلى فشل الفرد فيتوظيف المعلومات والأحداث التي تم الانتباه إليها وإدراكها في أداء أفعال معينة والتي عادة ما يكون الفرد قادرا على إتمامها.

وفي هذا الإطار قام كل من(**سمية أحمدالجمال، وآخرون،٢٠١٨**)بإجراء تحليل عاملي توكيدي لمقياس الإخفاق المعرفي لبرودبينت، وتوصلوا إلى تشبع الأبعاد الثلاثة (الإخفاق في الإدراك، الإخفاق في الذاكرة، الإحفاق فيالوظيفة الحركية) بعامل كامن واحد (الإخفاق المعرفي).

بينما يشير(**Wallaceet al., 2002**)إلى أن الإخفاق المعرفي يشتمل على أربعة عوامل أو مكونات وهي:

١. **إخفاق في الذاكرةfailureMemory**: وينطوي على بنود تقيس النسيان على سبيل المثال: هل تجد أنك نسيتما أتيت إلى المتجر لشراءه؟

٢. **تشتت الانتباهDistractibility**: ويتعلق بالجوانب الإدراكية لمهام الانتباه المقسمة مثل: هل قرأت شيئا ووجدت أنك لم تفكر فيه ويجب عليك قراءته مرة أخرى؟

٣. **الأخطاء** الفادحة**Blunders**: ويتعلق بالأخطاء أو الحوادث البدنية**physical**مثل: الاصطدام بالأشخاص.

٤. **إخفاق تذكر الأسماءfailureMemoryofNames**: ويشتمل على بنود تقيس تذكر أسماء الأشخاص مثل: هل تفشل في تذكر اسم شخص ما بعد أن قدمته للآخرين؟

في حين يرى (**Pollinaet al., 1992**)أن الإخفاق المعرفي يتضمن خمسة عوامل وهي:

١. التشتت **Distractibility:** ويقصد به اضطرابات في عمليات الانتباه الداخلية، مثل: هل تستغرق في أحلام اليقظة عندما يجب أن تستمع إلى شيء ما؟
٢. الأفعال الخاطئة**Misdirectedaction**:ويعكس الاضطراب في عمليات الانتباه المركزة خارجياً، بمعنى أن تحول الانتباه من المهمة الحالية إلى التركيز على مثيرات أخرى يحدث في حالة العامل الأول (تشتت الانتباه) بسبب انشغال داخلي مثل: نسيان الفرد للأشياء التي ذهب لشراءها بسبب القلق بشأن مسألة شخصية، ويحدث في حالة العامل الثاني (الإجراءات الخاطئة) بسبب انشغال خارجي مثل: نسيان الفرد للأشياء التي ذهب لشراءها بسبب عاصفة ممطرة مفاجئة.
٣. الذاكرة المكانية/الحركية**Spatial/Kinaesthetic memory**: ويقصد بها عدم الانتباه إلى مواقع وحركة الأشخاص والأشياء مثل : هل لا تلاحظ العلامات على الطريق ؟ هل تصطدم بالناس؟
٤. الذكاء الشخصي**Interpersonalintelligence**: وهو عبارة عن اضطرابات في بعض جوانب المهارات الاجتماعية مثل : هل تترك رسائل مهمة دون رد عليها عدة أيام؟
٥. ذاكرة الأسماء**Memoryfornames**: يقصد بها الفشل في توجيه الانتباه إلى اسم الفرد عند سماعه لأول مرة وبالتالي عدم القدرة على ترميزه أو استعادته لاحقًا.

وفي ذات السياق قدم(**Matthewset al., 1990**)مقياسا للإخفاق المعرفي تضمن سبعة أبعاد وهي: (الفشل المادي أو الجسدي**physicalclumsiness**، والفشل في تذكر أسماء الناس **People'snames**، والفشل في التفاعل الاجتماعي **Plannedsocial interaction**، والفشل في التعرف المكاني**Spatial Recognition**، والفشل في استخدام اللغة**Useoflanguage**، ونقص التركيز **lack of concentration**، وانشغال الذهن**motor absent-mindedness**

وتختلف النظرة للإخفاق المعرفي طبقًا للنظريات المفسرة ومنها:

أولًا: نظرية الفلتر أو المرشح(Broadbent, 1957) Filter Theory :

قدم برودبينت في كتابه "الإدراك والتواصل **perceptionand communication** في عام (١٩٥٧) نظرية تهدف إلى تفسير الإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية أطلق عليها نظرية الفلتر أو المرشح (الانتباه الانتقائي)، وترتكز هذه النظرية على

مسلمة مفادها: أن انتباه الإنسان للمثيرات والمعلومات من خلال القنوات الحسية محدود**Limited**، وانتقائي**Selective**حيث إن هناك مصفاة للمثيرات تتيح للفرد أن يبعد المثيرات أو المعلومات التي لم ينتبه إليها، ويختار المعلومات التي تم الانتباه إليها، والإخفاق المعرفي وفقا لهذا النموذج يحدث عندما يفشل الفرد في تحديد المثير الأهم لكي تسمح المصفاة الانتقائية بمروره فقد يمر بدلًا منه المثير غير المهم بالنسبة للفرد، كما يخفق الفرد في استرجاع المعلومات نتيجة لقصر المدة الزمنية التي تعالج فيها المعلومات، وبالتالي يخفق الفرد في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى لتوظيفها في أداء المهام ومن ثم يخفق الفرد في أداء المهام.

ثانيًا: نموذج التوهين "الإضعاف" Attenuation model(Treisman, 1960).

يقوم هذا النموذج على مجموعة من المسلمات وهي:

-أن المصفاة الانتقائية وفقاً لنظرية الإضعاف قد تسمح لبعض المثيرات أو المعلومات غير المنتبه لها بالمرور من خلالها، ذلك بخلاف ما أشار إليه برودبيت وهو أن المنبهات إما أنيتم الانتباه إليها أو تُهمل وتختفي.

-أن مفهوم الإضعاف يشير إلى أننا لا نحجب بعض المثيرات كما يفترض نموذج المصفاة وإنما يحدث تباين في تركيز الانتباه على المدخلات الحسية بدلاً من حظرها أو إبعادها تمامًا، فحينما يتعرض لمعلومات من قناتين مختلفتين فإن انتباه الفرد يتذبذب بين القناتين، وعند محاولة التركيز على المعلومات القادمة من إحدى القناتين، فإنه يقوم بتحليل هذه المعلومات بصورة كاملة، في حين يحدث إضعاف أو تهوين في الانتباه للمعلومات القادمة من القناة الأخرى، ومن ثم لا يتم تحليل أو معالجة قدر ضئيل منها، ولكن لا يتم إبعادها بصورة كاملة.

-أنه عند استخدام الأذنين كقناتين في مهمة استماع انتقائية، بحيث تمثل إحداهما أذن الرصد (القناة المقبولة)، والأخرى أذن الرفض (القناة المرفوضة)، كما أن المفحوصين حين يتعرضون للمعلومات من كلتا القناتين فإنهم يعتقدون أن هذه المعلومات جاءت من القناة المقبولة فقط، رغم أن بعض هذه المعلومات جاءت من القناة المرفوضة، مما يجعلهم غير قادرين على تركيز انتباههم على المعلومات القادمة من القناة المقبولة فقط، وهذا بخلاف ما توصل إليه برودبينت في نظريته المصفاة (١٩٥٧).

- هناك بعض الكلمات أو الوحدات تحظى بانتباه منخفض، ولكن بعض الكلمات تحظى بانتباه مرتفع ودائم أكثر من غيرها، مثل: مهمة أو اسم شخص ما، أو ربما إشارات خطر مثل: "احترس" أو "حريق" **(Treisman, 1960)**.

مما سبق يتضح أن الإخفاق المعرفي وفقا لهذا النموذج يحدث عندما يخفق الفرد في تحديد أهمية المثيرات وفقًا لخواصها الفيزيائية لتحديد أي منها يتم انتقائها وإعطائها معنى وأي منها يتم إضعافها فيحدث الإخفاق في أداء المهام التي اعتاد الفرد على انجازها نتيجة إضعاف بعض المثيرات رغم دورها الهام في أداء المهمة، ومن ثم يحدث الإخفاق المعرفي.

ثالثًا: نظرية الانتباه المركز(Houston, 1989)focused attention:

يرجع الفضل في وضع نظرية الانتباه المركز إلى**(Houston, 1989)**ولكن تحت مسمى نظرية الوعي الذاتي**Self-Consciousness**، استنادًا إلى مبدأ أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الإخفاق المعرفي يكونون مدركون لميلهم أو نزعتهم إلى ارتكاب الأخطاء عند أداء المهام، فإن زيادة تركيز الانتباه الذاتي **self-focusing attention** يضعف أدائهم للمهام، لاسيما عندما تكون المطالب الانتباهية الخارجية **external demands**لتنفيذ هذه المهام كثيرة وتفوق قدرتهم الانتباهية، وقد يزيد القلق بشأن الأداء من هذا الضعف، ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة **(Brockner, 1979)** وهو أن العمليات المصممة لزيادة تركيز الانتباه على المهام لدى الأشخاص منخفضي التقدير الذاتي تؤدي إلى تحسين الأداء، بينما يؤدي التركيز المتزايد على الذات إلى إعاقة الأداء.

وفي هذا الإطار أسفرت نتائج دراسة**(Mazloumi et al., 2010)**عن أن الإخفاق المعرفي يحدث عندما يكون انتباه الفرد غير مرن ويصعب عليه الاستجابة للمتطلبات المتغيرة، أو المهام الانتباهية المتفرقة**Divided attention task**، ويفتقر إلى القدرة على تحمل كل المعلومات الواردة، كما يكون الإخفاق المعرفي مرتفعًا عندما يكون على الشخص الاستجابة لمهام انتباهية متزامنة فيركز انتباهه على بعض المعلومات أو المطالب ولا ينتبه إلى بعض المعلومات الأخرى والتي تكون بالغة الأهمية لنجاح أداء المهام مما يؤدي إلى الإخفاق المعرفي.

ثانيًا: اليقظة العقلية mindfulness:

ترجع أصول هذا المفهوم إلى الفلسفة البوذية التي بدأت في الهند وانتشرت في الشرق الأقصى منذ (٢٥٠٠) سنة، وبالرجوع إلى الأصل اللغوي لهذا المصطلح نجد أن اليقظة العقلية هي الترجمة الإنجليزية لكلمة "sati" ، وكلمة "sati" تعني: الوعي والانتباه والتذكر **(Germer et al., 2014)**، وعلى الرغم من الأصول الفلسفية والدينية لليقظة العقلية تم نقل هذا المفهوم إلى سياق غير ديني في الغرب، ففي بداية عام ١٩٧٠ وخاصة بعد الأعمال التي قدمها **Herbert Benson** في التدريب على الاسترخاء، اهتم العلماء بالتطبيقات العلاجية القائمة على الممارسات التأملية، حيث قام الباحثون في دراساتهم بتقييم تأثير التأمل على كل من الجسم والعقل، واهتمت هذه الدراسات بتأملات التركيز والوعي بالأفكار والمشاعر دون إصدار أحكام تقييمية عليها **(فتحي عبدالرحمن الضبع،أحمد على محمود، ٢٠١٣)**، ومن ثم قام علماء النفس بتطوير هذا المفهوم ودمجه في علم النفس، فقد تم دمجه بشكل ناجح في نطاق اهتمامات علم النفس الإيجابي، ويعد أحد المنبئات القوية بالصحة النفسية للفرد، كما أنها ترتبط والأداء في المجالات الأكاديمية.

ويُنظر إلى اليقظة العقلية على أنها حالة عقلية تركز على وعي الفرد بالخبرات، وتركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الراهنة، دون إصدار أحكام **Kabat-Zinn (2003 ,)**، وتُعرف على أنها مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام.**(Bear et al., 2006)**،ويشير **Cardaciotto et al., (2008)** إلى اليقظة العقلية على أنها المراقبة المستمرة للخبرات أوالتجارب، والتركيز على الخبرات الحالية أكثر من التركيز على الخبرات الماضية، وتقبل الخبرات ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع دون إصدار أحكام، ويعرفها **(أحمد محمد جادالرب، ٢٠١٧)** بأنها الوعي الكامل بالخبرة لحظة حدوثها، دون إصدار أحكام عليها، سواء من ذات الشخص أو من الآخرين،ويشير **(كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧)** إلى اليقظة العقلية على أنها النظر إلى الأفكار والانفعالات كأحداث عقلية عابرة، دون الاندماج فيها أو التفاعل معها، أى أنها حالة من الانتباه النشط والانفتاح على الحاضر، تُمكن الفرد من مراقبة أفكاره ومشاعره دون الحكم عليها، هل هي جيدة أم سيئة، صحيحة أم خاطئة**(محمد أحمد حماد، ٢٠١٨)**.

وعلى الرغم من تمايز هذه التعريفات إلا أنها تتداخل بشكل كبير لا سيما فيما يتعلق بالوعي باللحظة الراهنة وعدم الانشغال بالماضي، أو القلق بشأن المستقبل، والانفتاح على الخبرة، ومراقبة الأفكار والمشاعر دون إصدار حكم تقييمي عليها.

واختلف الباحثون في تحديد أبعاد اليقظة العقلية تبعًا لتوجهاتهم النظرية، حيث تعددت النظريات والنماذج المفسرة لليقظة العقلية ما بين البناء أحادي البعد، والبناء متعدد الأبعاد، فينظر **(Brown& Ryan, 2003)**لليقظة العقلية على أنها مهارة عامة أحادية البعد (الوعي بالخبرة في اللحظة الراهنة)، في حين ينظر **(Bishop et al., 2004)**إلى اليقظة العقلية على أنها تتضمن مكونين رئيسيين وهما:

المكون الأول: ويشير إلى التنظيم الذاتي للانتباه ويهدف إلى الإبقاء على الخبرة المباشرة التي تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث العقلية في اللحظة الراهنة، وينطوي التنظيم الذاتي للانتباه على مهارتي (الانتباه المستمر، وتبديل الانتباه).

المكون الثاني: التوجه نحو الخبرة: ويقصد به تبنى توجه خاص نحو خبرة الفرد في اللحظة الراهنة، وهو اتجاه يتميز (بالفضول، وحب الاستطلاع، والانفتاح، والقبول، وعدم إصدار أحكام، وعدم التفاعل مع الخبرات وعدم التمركز)، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه **(Teperet al., 2013; Lindsay&Creswell, 2017)**حيث يميزون بين مكونين لليقظة العقلية هما:

المكون الأول: ويشير إلى الوعي**Awareness** ويتحدد بالمراقبة المستمرة للخبرة، والتركيز على الخبرة الحالية بدلًا من الاستغراق في الماضي أو القلق بشأن المستقبل، ومن ثم تحسن المرونة المعرفية ،والانتباه، وتعمل على تثبيط الاستجابات المسبقة.

المكون الثاني: القبول Acceptance ويشير إلى الطريقة التي يتم بها التعامل مع الوعي فى اللحظة الراهنة وتشير إلى الانفتاح والتقبل وعدم الحكم أو محاولة التغيير والاتزان نحو الخبرات الداخلية والخارجية.

وينظر **(Kabat-Zinn, 1990)** إلى اليقظة العقلية على أنها بنية ثلاثية الأبعاد وهي:

المكون الأول:القصد أو النيةIntention: ويعني هل لدي النية والطاقة لممارسة اليقظة العقلية، وما هو الدافع لممارسة اليقظة العقلية، ومن ثم فإنه يمهد الطريق لما هو ممكن، كما أنه يذكر الفرد لحظة بلحظة لماذا يمارس اليقظة العقلية في المقام الأول.

المكون الثاني:الانتباهAttention: ويعني أن احتفاظ الفرد بالانتباه يساعد على ملاحظة الخبرات الخارجية والداخلية من لحظة إلى أخرى.

المكون الثالث:الاتجاهAttitude: ويعني توجيه الفرد إلى تكوين اتجاه نحو تقبل الخبرات الراهنة، وتقبل الذات، مما يساعد الفرد على الاسترخاء، وزيادة التركيز، وهذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها وإنما تحدث في وقت واحد، حيث تكون اليقظة العقلية هي العملية التي تحدث لحظة بلحظة.

ويشير كل من**(Shapiroet al., 2006)**إلى أن لليقظة العقلية تتضمن أربعة مكونات:

- **التنظيم الذاتي**: **self-regulation** وهي العملية التي يتم بواسطتها القدرة على التكيف مع التغيرات البيئية، فكلما كانالفرد يتمتع بالقدرة على الانتباه المتعمد دون إصدار أحكام (اليقظة العقلية) كلما كان لديه القدرة على التنظيم الذاتي.
- **القيم الواضحة clarification values:** قد تساعد عملية إعادة الإدراك الأفراد على إدراك معنى القيم بالنسبة لهم،حيث أن مراقبة قيمنا والتفكير فيها بموضوعية أكبر، يُعطي فرصة أكبر لإعادة اكتشاف واختيار القيم التي قد تكون ملاءمة بالنسبة لنا.
- **المرونة المعرفية والانفعالية والسلوكية Cognitive, emotional and behavioralflexibility:** إذا كان يمكننا رؤية الوضع الحالي وردود أفعالنا الداخلية تجاهه بمزيد من الوضوح، فنكون قادرين على الاستجابة بمزيد من المرونة، كما أن هذا يساعدنا على تحسين قدرتنا على مراقبة خبراتنا الداخلية المتغيرة باستمرار، ومن ثم نكون أكثر وعيًا بأفكارنا ومشاعرنا، والذي بدوره يوفر قدرًا أكبر من المرونة المعرفية والسلوكية.
- **العرضexposure:** يتيح للفرد مراقبة وإدراك محتويات وعيه وأفكاره بهدوء وموضوعية، ويؤدي التعريض إلى تلاشي استجابات الخوف وسلوكيات التجنب.

كما يشير**(Kang et al., 2012)** إلى أن اليقظة العقلية تتكون من أربعة مكونات أساسية تتفاعل مع بعضها لتقليل ردود الفعل المعرفية والانفعالية التلقائية وهي:

- **الوعيAwareness:** يقصد به تركيز الانتباه على الخبرة الحالية، والوعي بالتغيرات التي تحدث في الأحداث الداخلية بما في ذلك الأحاسيس الجسدية، والأفكار، والانفعالات)، والأحداث الخارجية مثل (الأصوات) لحظة بلحظة، فالشخص اليقظ يكون أقل تأثرا بردود الأفعال التلقائية التي تحدث غالبا دون وعي.

- **الاهتمام المتواصل sustained attention:** يقصد به توجيه انتباه الفرد للمثيرات الداخلية والخارجية المرتبطة بالهدف،وعندما يتعرض الفرد للتجول العقلي يتم إعادة توجيه الانتباه إلى الهدف الأساسي مرة أخري.
- **التركيز على اللحظة الراهنة Focuson Present Moment :** يقصد به توجيه انتباه الفرد إلى الظواهر الداخلية والخارجية التي تحدث في كل لحظة (هنا والآن)، مع عدم الانشغال بالماضي أو المستقبل.
- **القبول وعدم إصدار أحكام Nonjudgmental Acceptance:** ويقصد به أن يكون الفرد على وعي بالأفكار، والانفعالات، والأحداث كما هي في الوقت الراهن مع عدم الحكم عليها، والسماح للخبرات سواء كانت ممتعة أو مؤلمة أو محايدة بالحدوث بدون محاولة تغيرها أو التحكم فيها أو تجنبها.

وتتبني الدراسة الحالية وجهة نظر **(Bear et al., 2006)** التي تشير إلى أن اليقظة العقلية تتكون من خمسة أبعاد وهى:

- **الملاحظة Observation:** وتشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية مثل (الإحساسات، الانفعالات، الأصوات، والروائح).
- **الوصف Describtion:** ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.
- **التصرف بوعي Act with awareness:** ويشير إلى التعامل بوعي مركز مع الحاضر.
- **عدم الحكم Non judgment:** عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.
- **عدم التفاعل Non reactive:** ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.

وتشير نتائج دراسة **(Howell & Buro, 2011)** إلى أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتنظيم الذاتي المرتبط بالإنجاز مثل: البحث عن المساعدة، وتأجيل الإشباع، وضبط الذات، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة التحصيل، وتشير نتائج دراسة **Mrazak et al., 2013)** إلى أن التدريب على اليقظة العقلية يزيد من سعة الذاكرة العاملة، ويُحسن الفهم القرائي، بالإضافة إلى تحسين الأداء في الاختبارات من خلال الحد من قلق الاختبار، وزيادة عمليات الذاكرة العاملة الفعالة التي تؤدي إلى نتائج أفضل **(Bellingeret al., 2015)**،كما أن لهادورًا أساسيًا في استرجاع المعلومات أثناء الاختبارات **(Bennett et al.,2018)**، كما

تؤدي دورًا موجبًا ودالًا في تحسين الانتباه، حيثيشير(**Shapiro et al., 2007**) إلى أن اليقظة العقلية تساعد على تعزيز الانتباه، والتركيز، فضلاً عن الحد من التشتت، وإعادة توجيه الانتباه إلى المهمة الأساسية، وهذا يسمح للفرد بتركيز المزيد من الانتباه علىالخبرة الحالية(**Grundyet al., 2018**) ، وقد توصلت نتائج دراسة كل من (**Zanescoet al., 2016; Jazaieriet al., 2015**)إلى أن اليقظة العقلية تحد من تشتتالذهن،حيث يُنظر إلى تشتت الذهن على إنه الانشغال بأفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية(**Stawarczyk et al., 2011**)، وتؤدي هذه الأفكار إلى عرقلة الأداء في العديد من المهام التي تتطلب تركيز الانتباه (**Mooneyham& Schooler, 2013**)، لذلك تم استخدام اليقظة العقلية في الحد من تشتت الذهن أثناء أداء المهام حيث أنها حالة تتميز بالأفكار التي تركز على "هنا والآن".

فرض الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات اليقظة العقلية (الدرجة الكلية، والأبعاد: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي.

الطريقة والإجراءات:

تعرض الباحثة في الجزء التالي لمنهج الدراسة، وعينتها، والأدوات المستخدمة، والإجراءات التي تم اتباعها.

أولًا: منهج الدراسة:تعتمد الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

ثانيًا: عينة الدراسة: وتتضمن:

(أ): عينة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:وتكونت من (١٣٧*) طالبًا وطالبةً من الفرقة الثانية عام بكلية التربية– جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

(ب): العينة الأساسية: تكونت من (٤٠٠) طالب وطالبة من الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها، (لم تتضمن عينة الدراسة الأساسية أي من أفراد العينة الاستطلاعية) موزعين علي شعب مختلفة، بمتوسط عمر زمني (١٩.٣٢) سنة، وانحراف معياري (٠.٤٤) سنة. وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من فرض الدراسة وذلك في الفصل الدراسي

(*)تجدر الإشارة إلى اختلاف حجم العينة الاستطلاعية باختلاف مقاييس الدراسة.

الثاني(أكتوبر) من العام الجامعي (٢٠٢٢/٢٠٢١). والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة النهائية علي التخصصات المختلفة.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة الأساسية علي الشعب المختلفة.

الشعبة	ذكور	إناث	عدد الطلاب	الشعبة	ذكور	اناث	عدد الطلاب
فلسفة واجتماع	٢	٤٤	٤٦	رياضيات	١٧	٢٩	٤٦
تاريخ	٦	٥٨	٦٤	كيمياء	٢	٨٣	٨٥
لغة عربية	٨	٨٢	٩٠	بيولوجي	٢	٦٧	٦٩
إجمالي	١٦	١٨٤	٢٠٠	إجمالي	٢١	١٧٩	٢٠٠

ثالثًا: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي المقياسين التاليين:

(١) مقياس اليقظة العقلية :إعداد (**Baer et al., 2006**)، ترجمة (**كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧**):

وصف المقياس:

يشتمل هذا المقياس على (٣٩) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (١ نادرًا جدًا إلى ٥ دائمًا، ويتضمن المقياس عبارات موجبة وأخرى سالبة) وتتوزع عبارات المقياس على خمسة أبعاد يوضحها الجدول(٢):

جدول (٢): توزيع عبارات مقياس اليقظة العقلية على الأبعاد الفرعية.

البعد	العبارات
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٢، ٧، ١٢*، ١٦*، ٢٢*، ٢٧، ٣٢، ٣٧
التصرف بوعي	٥*، ٨*، ١٣*، ١٨*، ٢٣*، ٢٨*، ٣٨*، ٣٤*
عدم الحكم	٣*، ١٠*، ١٤*، ١٧*، ٢٥*، ٣٠*، ٣٥*، ٣٩*
عدم التفاعل	٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٣٣، ٢٩

*العبارات السالبة.

ثبات المقياس:

تحقق مُعدو المقياس من ثبات أبعاده بطريقة معامل ألفا وتراوحت قيم معاملات ألفا بين (٠,٧٥، ٠,٨٧) لأبعاد المقياس المختلفة، وتحقق (**كمال إسماعيل عطية،٢٠١٧**) من ثبات أبعاد المقياس حيث تراوحت قيم معاملات ألفا لـــ كرونباخ بين (٠,٦٩، ٠,٨٣)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت بين (٠,٤١، ٠,٧٢)، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما قام (**سامح حسن حرب، ٢٠١٨**) بالتحقق من ثبات المقياس حيث تراوحت قيم معاملات ألفا لـــ كرونباخ بين (٠,٦٦، ٠,٧٩)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت بين (٠,٤٤، ٠,٧٥)، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وفى الدراسة الحالية تم حساب معاملات ألفا لـــ كرونباخ لأبعاد مقياس اليقظة العقلية، والمقياس ككل، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): معاملات ثبات أبعاد مقياس اليقظة العقلية، والمقياس ككل (ن= ١٢٠).

البعد	معامل ألفا لـــ كرونباخ
الملاحظة	٠,٦٢٣
الوصف	٠,٧٦٧
التصرف بوعي	٠,٨١٤
عدم الحكم	٠,٧٠٣
عدم التفاعل	٠,٦٠٨
معامل ألفا لـــ كرونباخ للمقياس ككل= ٠,٨٩٢	

من جدول (٣) يتضح أن معاملات ثبات الأبعاد ومقياس اليقظة العقلية ككل بطريقة معامل ألفا لـــ كرونباخ مرتفعة مما يدل على ثبات مقياس اليقظة العقلية.

صدق المقياس:

تحقق مُعدو المقياس من صدقه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قوامها (٦١٣) من طلاب الجامعة ممن يدرسون مقررًا فى علم النفس، وقد تم التوصل إلى

(٥) عوامل مستقلة،بتباين كلي (٣٣%)، وقد تم التحقق من هذه العوامل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينتين متباينتين، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الخمسة تشبعًا دالًا على سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية)، وتراوحت قيم هذه التشبعات بين (٠,٣٤، ٠,٧٢)، كما قام (**كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧**) بإعادة التحقق من الصدق العاملي (صدق البناء الكامن) لمقياس اليقظة العقلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغ قوامها (١٣٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية– جامعة بنها، وأسفرت النتائج عن تشبع أبعاد المقياس على سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية) وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٥٠، ٠,٦٨).

وقد قام (**سامح حسن حرب، ٢٠١٨**) بإعادة التحقق من الصدق العاملي (صدق البناء الكامن) لمقياس اليقظة العقلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغ قوامها (٢٢٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية_جامعة بنها، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الخمسة تشبعًا دالًا على سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية)، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٤٤، ٠,٦١)،وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق التمييزي:

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق التمييزي للمقياس، حيث تم تحديد أعلى وأدنى ٢٧% على مقياس اليقظة العقلية المستخدم فى الدراسة الحالية من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (والذين بلغ عددهم ١٢٠، "ن للمرتفعين=٣٢، للمنخفضين=٣٢")، ثم قامت الباحثة بتطبيق **مقياس فيلادلفيا لليقظة العقلية إعداد(Cardaciotto et al., 2008)، ترجمة (فتحي عبدالرحمن الضبع، أحمد علىمحمود، ٢٠١٣)**على هاتين المجموعتين، وتم حساب قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي اليقظة العقلية طبقًا للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية في أدائهم على مقياس فيلادلفيا، وجدول (٤) يوضح نتائج ذلك:

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطي (مرتفعي_منخفضي) اليقظة العقلية وفقًا لمقياس (Bear et al., 2006) على مقياس فيلادلفيا(Cardaciotto et al., 2008).

المؤشرات / المجموعتين	ن	م	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
مرتفعي اليقظة العقلية	٣٢	٧٨.٤٧	٧.١٩	٦٢	٢.٦٥	٠.٠١
منخفضي اليقظة العقلية	٣٢	٧٣.٢٥	٨.٥٠			

يتضح من جدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي اليقظة العقلية في متوسط أدائهم على مقياس فيلادلفيا لليقظة العقلية ويشير ذلك إلى قدرة مقياس اليقظة العقلية على التمييز.

(٢) استبيان الإخفاق المعرفي: إعداد **(Broadbent et al., 1982)**،وترجمة **(سمية أحمد الجمال، وآخرون ، ٢٠١٨).**

وصف الاستبيان:

يشتمل هذا الاستبيان على (٢٥) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة ثلاثي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (٣ غالبًا، ٢ أحيانًا، ١ نادرًا)، وقد تم صياغة جميع مفردات الاستبيان بشكل إيجابي، وتتوزع عبارات الاستبيان على ثلاثة أبعاد يوضحها الجدول(٥):

جدول (٥): توزيع عبارات مقياس اليقظة العقلية على الأبعاد الفرعية.

البُعد	العبارات
الإخفاق فى الإدراك	١، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩
الإخفاق فى التذكر	٢، ٦، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٥
الإخفاق فى الأداء	٥، ١٠، ٢١، ٢٤

ثبات الاستبيان:

تم التحقق من ثبات أبعاد استبيان الإخفاق المعرفي بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ وتراوحت قيم معاملات ألفا بين (٠.٣١،٠.٦٨)، كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للاستبيان بطريقة التجزئة النصفية لـ"سبيرمان/ براون"، فكانت النتائج (٠.٧٤٩، ٠.٧٧٥، ٠.٨٦٣،٠.٥١٩) للأبعاد الفرعية والاستبيان على الترتيب، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه وتراوحت بين (٠.٣٦،٠.٦٦)، وحساب

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي والدرجة الكلية للاستبيان، وكانت النتائج كما يلي (٠.٨٤، ٠.٧٨،٠.٨٤) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وفى الدراسة الحالية تم حساب معاملات ألفا لــ كرونباخ لأبعاد اســتبيان الإخفــاق المعرفي، والاستبيان ككل، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): معاملات ثبات أبعاد استبيان الإخفاق المعرفي، والاستبيان ككل (ن= ١٣٧).

البعد	معامل ألفا لــ كرونباخ
الإخفاق فى الإدراك	٠,٧٣١
الإخفاق فى التذكر	٠,٧٦١
الإخفاق فى الأداء	٠,٥١٤
معامل ألفا لــ كرونباخ للاستبيان ككل- ٠,٨٦٧	

من جدول (٦) يتضح أن معاملات ثبات الأبعاد واستبيان الإخفاق المعرفــي ككــل بطريقة معامل ألفا لــ كرونباخ مرتفعة مما يدل على ثبات استبيان الإخفاق المعرفي.

صدق الاستبيان:

تم التحقق من صدق الاستبيان عن طريق:

١. حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفــردة فى حالة حذف المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٧،٠.١٩).

٢. كما تم التحقق من صدق الاستبيان باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينــة بلــغ قوامها (١٦٩) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى والرابعة كليــة التربيــة_ جامعــة الزقازيق، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الثلاثة تشبعًا دالًا على سمة كامنة واحــدة (الإخفاق المعرفي)، وكانت قيم التشبعات (٠.٧٤، ٠.٧٤،٠.٦٣) للأبعاد الثلاثة علــى الترتيب.

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين هما:

(١) **الصدق المرتبط بالمحك:** تم التحقق من الصدق التلازمي للاستبيان، حيث تم تطبيق استبيان الإخفاق المعرفي إعداد (**Broadbent et al., 1982**)، ترجمة (**سمية أحمد الجمال، وآخرون، ٢٠١٨**)، ومقياس الإخفاق المعرفي (**اعداد: محمدعبدالرؤوف عبدربه، ٢٠١٩**)كمحك في جلسة واحدة علي عينة بلغ عددها (١٣٧) من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية – جامعة بنها ، وتم حساب معامل الارتباط بين

درجات العينة على كل من الاستبيان والمحك، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٧٥٣) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١).

(٢) **الصدق التباعدي:** تم التحقق من الصدق التباعدي للاستبيان، حيث تم تطبيق استبيان الإخفاق المعرفي إعداد (**Broadbent et al., 1982**)، ترجمة (**سمية أحمد الجمال، وآخرون، ٢٠١٨**)، ومقياس فاعلية الذات اعداد(كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤)، علي عينة بلغ عددها (١٣٧) من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية – جامعة بنها، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على كل من استبيان الإخفاق المعرفي، ومقياس فاعلية الذات، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠.٦٧) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١).

وفي ضوء ما توفر من بيانات تتعلق بصدق وثبات الاستبيان، تأكد صدق وثبات الاستبيان، ومن ثم صلاحيته لقياس الإخفاق المعرفي لدي طلاب كلية التربية جامعة بنها.

إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات الدراسة علي النحو التالي:

- اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية-جامعة بنها من المقيدين بالعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١).
- تطبيق أدوات الدراسة (مقياساليقظة العقلية-واستبيان الإخفاق المعرفي) على العينة الاستطلاعية والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات.
- تطبيق استبيان الإخفاق المعرفي بعد تقنينه على عينة الدراسة الأساسية.
- رصد درجات الطلاب على استبيان الإخفاق المعرفي.
- حساب الإرباعيات لدرجات الطلاب على استبيان الإخفاق المعرفي، حيث تم الاعتماد على الإرباعي الأعلى ليمثل المرتفعين، والإرباعي الأدني ليمثل المنخفضين في الإخفاق المعرفي.
- تطبيق مقياس اليقظة العقلية على الطلاب مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي.
- رصد درجات الطلاب في مقياس اليقظة العقلية تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين (مرتفعي-منخفضي) الإخفاق المعرفي في اليقظة العقلية(الدرجة الكلية، والأبعاد: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل).

وتعرض الباحثة في الجزء التالي نتائج الدراسة:

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ينص فرض الدراسة على:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات اليقظة العقلية (الدرجة الكلية، والأبعاد: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب (مرتفعي- منخفضي) الإخفاق المعرفي في اليقظة العقلية(الدرجة الكلية ، والأبعاد: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل).

مجموعتي الدراسة / اليقظة العقلية	منخفضي الإخفاق المعرفي ن=١٠٦		مرتفعي الإخفاق المعرفي ن=١١١		قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
الملاحظة	٢٩.٧٨	٤.٧٨	٢٨.٧٠	٥	١.٦٢	٢١٥	غير دالة
الوصف	٢٦.٤٥	٣.٦٠	٢٣.٦١	٣.٨١	٥.٦٤	٢١٥	٠.٠١
التصرف بوعي	٣١.٩٩	٥.٠٦	٢٢.١٦	٦.٢٥	١٢.٧٦	٢١٥	٠.٠١
عدم الحكم	٢٤.٣١	٤.٨٦	١٩.٠٦	٥.٤٧	٧.٤٦	٢١٥	٠.٠١
عدم التفاعل	٢٠.١٢	٣.٩٦	١٩.٩٢	٥.٣٥	٠.٣٢٠	٢١٥	غير دالة
الدرجة الكلية	١٣٢.٦٦	١٢	١١٣.٤٦	١٣.٤٦	١١.٠٨	٢١٥	٠.٠١

ومن الجدول (٧) يتضح أنه:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في متوسطات درجات اليقظة العقلية (الدرجة الكلية، وأبعاد: الوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم) بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفيلصالح الطلاب منخفضي الإخفاق المعرفي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بُعدى (الملاحظة، وعدم التفاعل) بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي.

وتشير هذه النتائج إجمالًا إلى تحقق فرض الدراسة جزئيًا، ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لليقظة العقلية بين مجموعتي مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في ضوء مفهوم اليقظة العقلية الذي يشير إلى تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الراهنة دون إصدار أحكام تقيمية على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار، حيث تُساعد اليقظة العقلية الفرد على المراقبة المستمرة للخبرات الداخلية والخارجية مما يعمل على تعزيز التنظيم الذاتي للانتباه، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلًا من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتنمية الوعي باللحظة الراهنة، وتعزيز الانتباه والتفكير في مكان وزمان محددين (هنا، والآن)، ومن ثم تحسين التفكير في المهمة الحالية، ومراقبة الأفكار والسيطرة عليها لحين إتمام المهمة المطلوبة وبالتالي تجنب الفشل، كما تساعد اليقظة العقلية الفرد علي وصف المشاعر والأفكار والتخلص من المركزية تجاهها وفهمها على أنها أحداث عقلية عابرة أو مؤقتة وليست تمثيلًا للواقع، وذلك يساعد الفردفي التعامل مع خبراته وأفكاره كمراقب لها وليس كمتفاعل معها، أو مقيمًا لحالتها النوعية (جيدة/سيئة)، وبالتالي تحويل الانتباه إلى إنجاز المهام وتحقيق الأهداف مما يؤدي إلى تحسن الأداء والحد من الإخفاقات المعرفية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من **(Gorbovskaya et al., 2014; Ahadi& Mirada, 2018; Lopezet al., 2021)** والتي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي.

ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي- منخفضي) الإخفاق المعرفي في بعد الوصف في ضوء خصائص ذوي اليقظة العقلية في هذا البُعد حيث يتسمون بالقدرة على وصف الانفعالات والخبرات في صورة كلمات بدلًا من التفاعل معها أو محاولة التغلب عليها، ويسهم ذلك في صقل الوعي الذي يساعد على تحرير المجهود للتركيز على المثيرات محل الانتباه، في حين يشير**(Broadbent et al., 1982)** إلى فشل ذوي الإخفاق المعرفي في اعطاء معنى ودلالة للمثيرات والخبرات وصياغتها على نحو يمكن فهمه. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة **(Gorbovskayaet al., 2014).** كما أن ذوي الإخفاق المعرفي يميلون إلي الإنشغال بأمور ليس لها علاقة بالمهمة حيث أنهم لا يستطيعون حجب المثيرات غير الملائمة للمهمة، وكذلك الاستغراق في الأفكار السلبية، واصدار الأحكام المسبقة على امكانية تحقيق الأهداف، والتقييم السلبي للذات. مما يؤدى إلى الفشل فى التركيز على

المعلومة، وادراكها، وتذكرها. ويكمن ذلك خلف وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من **(Froeliger et al., 2012; Lopez et al., 2021)**.

كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي- منخفضي) الإخفاق المعرفي في بعد التصرف بوعي من خلال خصائص ذوي الإخفاق المعرفي، حيث يعانون من تركيز انتباهي صارم**astrict attentional focus** والذي بدوره يخلق لدى الفرد أسلوب إدارة معرفي يفتقر للمرونة، والضبط الدافعي الذي يعمل على تركيز انتباه الفرد للمهمة، والتحكم في سلوكه حتي تحقيق الهدف أو المهمة المطلوبة **(Wallace& Chen, 2005)**،كما يتسمون بضعف القدرة على التركيز على المعلومات ذات الصلة بالمهمة، وبالتالي قلة المصادر المعرفية المطلوبة لاهداف المهمة الحالية، ومن ثم عدم القدرة على استرجاع المعلومات المهمة، ومن ثم حدوث الإخفاق المعرفي،في حين يتسم مرتفعي اليقظة العقلية بالقدرة على تركيز الانتباه، ومُعايشة اللحظة الراهنة، والاندماج في المهمة الحالية وإنجازها بدلًا من الانشغال بالماضي أو القلق بشأن المستقبل وهو شكل من أشكال التنظيم الذاتي للانتباه وفقًا لما أشار إليه**(Bishop et al., 2004)**، ويكمن ذلك خلف تمتع مرتفعي اليقظة العقلية بتحكم انتباهي أفضل لحين اتمام المهمة المطلوبة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من **(Herndon, 2008;Klockner & Hicks, 2015;Sur, 2016;Singh& Sharma, 2017; Sindermann et al., 2018)**، والتي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي، مع ملاحظة أن هذه الدراسات تنظر لليقظة العقلية على أنها مهارة عامة أحادية البعد (الوعي بالخبرة في اللحظة الراهنة).

ويُعزي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (مرتفعي- منخفضي) الإخفاق المعرفي في بُعد عدم الحكم إلى كون اليقظة العقلية حالة من الوعي تتضمن مراقبة الأفكار والانفعالات والأحداث كما هى في الوقت الراهن والسماح لها بالحدوث دون محاولة تغييرها أو تجنبها، وتقبلها تقبلًا تامًا دون إصدار أحكام تقيمية عليها **(Kang et al., 2012)**، فعدم الحكم على الخبرات يجعل الفرد أكثر ارتباطًا بالحاضر، وأكثر يقظة أثناء سعيه نحو أهدافه، وأكثر اندماجًا في أداء المهام المطلوبة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه **(Shapiro et al.,**

(2006 حيث يشير إلى أن اليقظة العقلية تمنح الفرد القدرة على رؤية الوضع الحالي وردود الأفعال تجاهه بمزيد من الوضوح دون التقيد بالانطباعات أو الأحكام المسبقة، وينظر منحى اليقظة العقلية إلى كل المحتويات العقلية بوصفها خبرات يمكن ملاحظتها دون الحاجة إلى التقييم، ولذلك توجد فروق بين منخفضي ومرتفعي الإخفاق المعرفي في بُعد عدم الحكم،ويتفق ذلك مع نتائج دراسة**(Ahadi& Morada, 2018).**

خاتمة وبحوث مقترحة:

بناء علي نتائج الدراسة الحالية وما تم عرضه من مفاهيم نظرية ودراسات وبحوث سابقة توصي الباحثة بتوجيه عناية القائمين علي العملية التعليمية بضرورة تدريب الطلاب على الانتباه والتركيز والوعي بالمثيرات وكيفية التعامل معها، وكيفية مُعايشة الخبرة الراهنة وتقبلها، وتجنب إصدار الأحكام (مضمون اليقظة العقلية) وذلك من خلال برامج تدريبية، وجلسات إرشادية، وورش عمل حول كيفية التدريب على تركيز الانتباه،حيث يؤدي ذلك دورًا بالغ الأهمية فى الأداء الأكاديمي للطلاب، ونواتج التعلم المختلفة. كما أن لليقظة العقلية دورًا لا يمكن إغفاله فيما يتعلق بخفض الإخفاق المعرفي كأحد السلوكيات التي تعبر عن فشل الفرد فى الانتباه والوعي باللحظة الراهنة وانطلاقًا من ذلك لابد من التركيز على تدريبات اليقظة العقلية لخفض الإخفاق المعرفي سعيًا نحو أداء أكاديمي أفضل. وعليه يمكن القيام بالدراسات الآتية:

- أثر التدريب على اليقظة العقلية في خفض الإخفاق المعرفي.
- أثر التدريب علي خفض الإخفاق المعرفي فى التوافق الأكاديمي.
- أثر التدريب علي تحسين فاعلية الذات في خفض الإخفاق المعرفي.
- أثر التدريب على التنظيم الذاتي في خفض الإخفاق المعرفي.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الإنفعالي لدى الطالبات ذوات إضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الإضطراب. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عي نشمس، ٥١*، ١ – ٦٩.

سامح حسن حرب (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع/إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨* (٩٩)، ١٩٩-٢٩٨.

سري أسعد جميل، وفاء كنعان خضر (٢٠١٧). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية،٢٦*، ٤٧٣- ٤٩٢.

سمية أحمد الجمال، بسبوسة أحمد الغريب، هانم أحمد سالم (٢٠١٨). ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية كلية التربية- جامعة الزقازيق، ٩٨*، ٢٨٥-٣٦٥.

فتحي عبدالرحمن الضبع، أحمد محمد محمود (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي-جامعة عين شمس، ٣٤*، ١-٧٥.

كمال إسماعيل عطية (٢٠١٧). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر – الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في اسراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. *مجلة كلية التربية جامعةبنها،٢٨* (١٠٩)، ١٠٧-١٨٢.

محمد أحمد حماد (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الإنتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط، ٣٤* (٦)، ٤٣-١١٥.

محمد عبدالرؤوف محمد (٢٠١٩). التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي. *المجلة التربوية كلية التربية-جامعة سوهاج، ٦٥*، ٣٠٠-٣٩٥.

يسرا شعبان إبراهيم، ومحمد مصطفي عليوة (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج جامعة المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية بورسعيد، ٢٩*، ١٧٨ – ٢٢٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahadi, B., & Moradi, F. (2018). Relationship between Mindfulness and Cognitive Failures: Moderating Role of Education. *Journal of Gerontology, 2*(4), 1-10. http://doi.org/10.29252/JOGE.2.3.1.

Algharaibeh, S. A. S. (2017). Metacognitive skills as predictors of cognitive failure.*American Journal of Applied*, *6*(3), 31-37.http://doi.org/10.11648/j.ajap.20170603.11.

Bear, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness.*Assessment,1*(13),27-45. http://doi.org/10.1177/1073191105283504.

Bellinger, D. B., DeCaro, M.S.& Ralston, P.A. (2015). Mindfulness, anxiety, and highstakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Conscious Cognition*, *37*, 123-132. https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.09.001.

Bennett, R.I, Egan, H., Cook, A. & Mantzios, M. (2018). Mindfulness as an intervention for recalling information from a lecture as a measure of academic performance in higher education: A randomized experiment. *Higher Education For the Future*, *5*(1), 75-88.http://doi.org/10.1348/096317905X37442.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ...& Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230-241. http://doi.org/10.1348/096317905X37442.

Bridger, R. S., Johnsen, S. A. K., & Brasher, K. (2013).Psychometric properties of the cognitive failures questionnaire.*Ergonomics*, *56* (10),1515-1524.http://dx.doi.org/10.1080/00140139.2013.821172.

Broadbent, D. E. (1957). A mechanical model for human attention and immediate memory. *Psychological Review*, *64*(3), 205-215. http://doi.org/10.1037/h0047313.

Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., & Parkes, K. R. (1982). The cognitive failures questionnaire (CFQ) and its correlates.*British Journal of Clinical Psychology*, *21*(1), 1-16.

Brockner, J. (1979). The effects of self-esteem, success-failure, and self-consciousness on task performance. *Journal of Personality and SocialPsychology,37*(10),1732–1741.http://doi.org/10.1037/0022-3514.37.10.1732.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848. http://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822.

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment, 15*(2), 204-223.http://doi.org/10.1348/096317905X37442.

Freud, S. (1914). *The Psychopathology of Everyday Life* (Brill, A.A, trans).New York: The Macmillan Company.

Froeliger, B., Garland, E. L.& McClernon, J. (2012). Yoga meditation practitioners exhibit greater gray matter volume and fewer reported cognitive failures: results of a preliminary voxel-based morphometric analysis. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*,*1*, 1-8. http://doi.org/10.1155/2012/821307.

Germer, C., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Eds.).(2014). Mindfulness and psychotherapy.In Katz, E.(Eds.), *Smith College Studies In Social Work* (PP.132-136). New York, Guilford Publications.

Gorbovskaya, I., Park, N., & Kim, C. (2014).The relationships between mindfulness, distraction control, and working memory.*The Undergraduate Journal of Psychology, 3*, 20-27.

Grundy, J. G, Krishnamoorthy, S.& Shedden, J. M. (2018). Cognitive control as a function of trait mindfulness.*Journal of Cognitive Enhancement, 2*(44), 298-304. http://doi.org/10.1007/s41465-018-0065-4.

Head, J., & Helton, W. S. (2014). Sustained attention failures are primarily due to sustained cognitive load not task monotony. *Acta Psychologica,153*,87–94. http://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.09.007.

Herndon, F. (2008).Testing mindfulness with perceptual and cognitive factors: External vs. internal encoding, and the cognitive failures questionnaire.*Personality and Individual Differences, 44*(1), 32-41. http://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.002.

Houston, D. M. (1989). The relationship between cognitive failure and self-focused attention. *British Journal of Clinical Psychology, 28* (1), 85-86. http://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1989.tb00815.x.

Howell, A. J. & Buro, K. (2011).Relations among mindfulness, achievement-related selfregulation, and achievement emotions.*Journal of Happiness Studies, 12*(6), 1007-1022. http:doi.org/10.1007/s10902-010-9241-7.

Jankowski, T., & Bąk, W. (2019).Mindfulness as a mediator of the relationship between trait anxiety, attentional control and cognitive

failures.A multimodel inference approach.*Personality and Individual Differences, 142,* 62- 71. http://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.034.

Jazaieri, H., Lee, I. A., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2015). A wandering mind is a less caring mind: Daily experience sampling during compassion meditation training. *The Journal of Positive Psychology, 11,* 37–50. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1025418.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness,* New York: Delta Book.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology Science and Practice, 10*(2), 144-156. http://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016.

Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. R. (2012).Mindfulness and de-automatization.*Emotion Review, 5*(2), 192-201. http:doi/org.10.1177/1754073912451629.

Kass, S.J., Vodanovich, S.J., Stanny, C., & Taylor, T. (2001).Watching the clock: boredom and vigilance performance.*Perceptual and Motor Skills, 92*(3), 969-976. http:doi.org/10.1177/003151250109203c01.

Klockner, K., & Hicks, R. E. (2015).cognitive failures at work, mindfulness, and the Big Five. Global Science and Technology Forum Journal of Psychology, 2(1), 1-7. http://doi.org/10.5176/2345-7872-2.1-22.

Kondracki, A. J., Riedel, M. C., Crooks, K., Perez, P. V., Flannery, J. S., Laird, A. R.& Sustherland, M. T. (2021). The link between neuroticism and everyday cognitive failures is mediated by self-reported mindfulness among college students. *Psychological Reports*, 1-22. http://doi.org/10.1177/00332941211048467.

Letang, S. (2016).*Mindfulness therapy and its effect on working memory and prospective memory* [Unpublished Master's Thesis].University of Michigan-Dearborn.

Lindsay, E.& Creswell, J. D.(2017). Mechanisms of mindfulness training: monitor and acceptance theory(MAT). Clinical Psychology Review, 51, 48-59. http://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.10.011.

Lopez, A., Caffò, A. O., Tinella, L Di Masi, M. N.& Bosco, A. (2021). Variations in mindfulness associated with the COVID-19 outbreak: differential effects on cognitive failures, intrusive thoughts and

rumination. *Psychology Health Well-Being*, *13*(4), 761-780. http://doi.org/10.1111/aphw.12268.

Mahdinia, M., Aliabadi, M. M., Darvishi, E., Mohammadbeigi, A., Sadeghi, A., & Fallah, H. (2017). An investigation of cognitive failures and its related factors in industry employees in Qom Province, Iran, in 2016. (2017). *Journal ofOccupational Health and Epidemiology*, *6*(3), 157-164. http://doi.org/10.29252/johe.6.3.157.

Martin, M. (1983). Cognitive failure: every day and laboratory performance, *Bulletin of Psychonomic Society*, *21*(2), 97-100. http://doi.org/10.3758/BF03329964.

Matthews, G., Coyle, K., & Craig, A. (1990). Multiple factors of cognitive failure and their relationships with stress vulnerability. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *12*(1), 49-65. http://doi.org/10.1007/BF00960453.

Mazloumi, A., Kumashiro, M., Izumi, H., & Higuchi, Y. (2010).Examining the influence of different attentional demands and individuals' cognitive failure on workload assessment and psychological functioning.*International Journal of Occupational Hygiene*, *2*(1), 17-24.

Mooneyham B. W.& Schooler, J.W.(2013). The costs and benefits of mind-wandering: a review. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *67*(1) ,11–18.http://doi.org/10.1037/a0031569.

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. & Schooler, J. W. (2013).Mindfulness training improvesworking memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, *24*(5) , 776-781.http://doi.org/10.1177/0956797612459659

Mrazek, M. D., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2012). Mindfulness and mind-wandering: finding convergence through opposing constructs. *Emotion*, *12*(3), 1- 7.http://doi.org/10.1037/a0026678.

Norman, D. A. (1981). Categorization of action slips. *PsychologicalReview*,*88* (1), 1-15.http://dx.doi.org/10.1037//0033-295X.88.1.1.

Payne, T. W., & Schnapp, M. A. (2014). The relationship between negative affect and reported cognitive failures. *Depression Research and Treatment* ,1-7, http://dx.doi.org/10.1155/2014/396195.

Pollina, L. K., Greene, A. L., Tunick, R. H.& Puckett, J. M. (1992). Dimensions of everyday memory in late adulthood.British Journal of

Psychology, 83(3), .46-56. http://doi.org/10.1111/j.2044.8295.1992.tb02443.x.

Reason, J. T. (1987). Cognitive aids in process environments: prostheses or tools?.*International Journal of Man-Machine Studies*, *27*,463-470.

Reason, J. T. (1990).*Human error*.Cambridge England. New York:Cambridge University Press, Available at: https://www.cambridge.org.

Sadeghi, H., Abolghasemi, A. &Hajloon, N. (2013).Comparison of cognitive failures and academic performance among the students with and without developmental coordination disorder.*International Journal of Psychology and Behavioral Research*, *2*(2), 97-85.

Shapiro, S. L., Brown, K. W. &Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, *1*(2), 105-115.http://doi.org/ 10.1037/1931-3918.1.2.105

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006).Mechanisms of mindfulness.*Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 373-386.http://doi.org/10.1002/jclp.20237.

Sindermann, C., Markett, S., Jung, S., & Montag, C. (2018). Genetic Variation of COMT Impacts Mindfulness and Self-Reported Everyday Cognitive Failures but Not Self-Rated Attentional Control.*Mindfulness*, *9*(5), 1479- 1485. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0893-4.

Singh, S., & Sharma, N. R. (2017).Study of mindfulness and cognitive failure among young adults.*Indian Journal of Positive Psychology*, *8*(3), 415-419.

Stawarczyk, D., Majerus, S., Maquet, P. & D'Argembeau, A. (2011). Neural correlates of ongoing conscious experience: Both task-unrelatedness and stimulusindependence are related to default network activity.*Plos One, 6*(2), 1-14.http://dx.doi.org/10.1371.

Sur, S. (2016).*Neural correlates of attentive and pre-attentive control in normal aging* (Publication No. 10113339) [Doctoral dissertation, The Tulane University]. ProQuest Dissertation and Thesis Global.

Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: how mindfulness enhance emotion regulation through improvements in executive control. *Psychological Science*, *22*(6),449-454. http://doi.org/10.1177/0963721413495869.

Treisman, A. M. (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 12*(4), 242-248. http://dx.doi.irg/10.1080/17470216008416732.

Tuma, R., & DeAngelis, L. M. (2000).Altered mental status in patients with cancer.*Archives of Neurology, 57(12),* 1727-1731.http://doi.org/10.1001/archneur.57.12.1727.

Unsworth, N., Brewer, G. A., & Spillers, G. J. (2012). Variation in cognitive failures: an individual differences investigation of everyday attention and memory failures. *Journal of Memory and Language, 67,* 1-16. http://doi.org/10.1016/J.JML.2011.12.005.

Wallace, J. C., & Chen, G. (2005). Development and validation of a work-specific measure of cognitive failure: implications for occupational safety. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78(4),* 615-632.http://doi.org/10.1348/096317905X37442.

Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates. *The Journal of General Psychology, 129*(3), 238-256. http://doi.org/10.1080/00221300209602098.

Wong, K. F., Massar, S. A. A., Chee, M. W. L., & Lim, J. (2018). Towards an objective measure of mindfulness: Replicating and extending the features of the breath-counting task. *Mindfulness, 9*(5), 1402-1410.https://doi.org/10.1007/s12671-017-0880-1.

Yamanaka, A. (2003). Relations of mood states with types of typical cognitive failure in every life: a diary study. *Psychological Reports, 92(1),* 153-160. http://doi.org/10.2466/PR0.92.1.153-160.

Zanesco, A. P., King, B. G., MacLean, K. A., Jacobs, T. L., Aichele, S. R., Wallace, B. A., Smallwood, J., Schooler, J. W. & Saron, C. D. (2016). Meditation training influences mind wandering and mindless reading. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice, 3*(1), 12–33. http://dx.doi.org/10.1037/cns0000082.