

فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة
الفنية لتنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات
ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية

د/ ساره منصور صالح العجاي
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية
جامعة القصيم



المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الحادى عشر - العدد الثانى - مسلسل العدد (٢٩) - أبريل ٢٠٢٥ م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري <https://jsezu.journals.ekb.eg>

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية لتنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية

د/ ساره منصور صالح العجاجي

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة القصيم

تاريخ المراجعة ٢٠٢٥-٤-٦م

تاريخ الرفع ٢٠٢٥-٣-٢٠م

تاريخ النشر ٢٠٢٥-٤-٧م

تاريخ التحكيم ٢٠٢٥-٤-١م

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية وأبعادها الأربعة (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) بقياس قبلي-بعدي-تتبعي، وبلغت عينة الدراسة (١٦) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي من ضعاف السمع بمنطقة القصيم، تراوحت أعمارهن بين (١٢-١٣) عامًا، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية (ن=٨) وضابطة (ن=٨). واستخدمت الباحثة أداتين رئيسيتين: مقياس اليقظة العقلية الذي أعدته خصيصًا للدراسة، والبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية. وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في (٢١) جلسة تدريبية هدفت إلى تنمية المهارات المرتبطة باليقظة من خلال أنشطة فنية تأملية وتفاعلية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؛ مما يعكس فعالية البرنامج في تنمية اليقظة العقلية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي، بما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج بعد انتهاء التطبيق المباشر. وتوصي الدراسة بضرورة دمج الأنشطة الفنية الواعية ضمن البرامج النفسية والتربوية المقدمة للطالبات ضعاف السمع، لما لها من دور في تعزيز مهارات الانتباه والتفاعل الواعي وتحسين جودة الحياة النفسية والتربوية لتلك الفئة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الأنشطة الفنية، اليقظة العقلية، ضعاف السمع.

The Effectiveness of a Training Program Based on Art Activities in Developing Mindfulness Among Hearing-Loss Female Students at the Primary Stage

Abstract:

The present study aimed to examine the effectiveness of a training program based on art activities in developing mindfulness and its four dimensions (acting with awareness, non-judging of inner experience, observing, and describing) among female students with hearing loss at the primary stage. The study adopted a quasi-experimental approach using a two-group design (experimental and control) with pre-, post-, and

follow-up measurements. The sample consisted of 16 sixth-grade students with hearing loss In Al-Qassim region, aged between 12 and 13 years, equally divided into an experimental group (n = 8) and a control group (n = 8). Two main tools were utilized: a mindfulness scale constructed by the researcher, and the training program based on art activities. The program was administered to the experimental group over 21 training sessions, incorporating reflective and interactive artistic tasks designed to enhance mindfulness-related skills. The findings revealed statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-test scores in favor of the experimental group. Additionally, significant differences were found between the pre- and post-test scores of the experimental group, indicating the program's effectiveness in enhancing mindfulness. No significant differences were observed between the post- and follow-up measurements, suggesting the program's sustained impact over time.

The study recommends integrating mindful art-based activities into psychological and educational programs provided to students with hearing loss, given their role in promoting attentional skills, conscious engagement, and improving the psychological and educational quality of life for this group.

Keywords: training program, art activities, mindfulness, students with hearing loss.

مقدمة الدراسة:

يُعد الأطفال ضعاف السمع من الفئات التي تواجه تحديات مزدوجة في البيئة التعليمية والاجتماعية، إذ يعانون من صعوبات متفاوتة في استقبال الأصوات وفهم اللغة المنطوقة، ما يؤثر على قدراتهم التواصلية والانفعالية والمعرفية. وتبعاً لدرجة فقد السمع وطبيعة التدخل المبكر، تتفاوت مستويات التفاعل الصفي والانخراط الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال، خاصة في ظل غياب استراتيجيات تعليمية تراعي خصائصهم النمائية واللغوية. وقد أشار كلٌّ من عامر ومحمد (٢٠٠٨) إلى أن ضعف السمع يؤثر سلباً على النمو اللغوي والانفعالي، ويزيد من احتمالات الشعور بالعزلة النفسية وتدنّي تقدير الذات.

ومن خلال الملاحظة الميدانية، تتبيّن لدى الباحثة أن الطالبات ضعاف السمع - رغم امتلاكهن لقدرات معرفية جيدة - غالباً ما يُظهرن تشتتاً في الانتباه وضعفاً في التعبير عن الذات، وميلاً للانسحاب من الأنشطة التفاعلية، مما يؤثر على تحصيلهن الأكاديمي وتوافقهن الاجتماعي. ويعزى ذلك إلى النقص في البرامج التي تراعي حاجاتهن النفسية الخاصة، وتُتمّي مهارتهن الذهنية والانفعالية في آنٍ واحد. لذا تبرز الحاجة إلى اعتماد مدخل بديل ومتكامل - كالأنشطة الفنية - قادر على تحفيز التفاعل الواعي، وتدريب الطالبات على الانتباه للحظة الحاضرة، بما يسهم في تعزيز ما يُعرف بـ "اليقظة العقلية"، كمدخل تربوي مستحدث وواعد.

لقد أثبتت الأدبيات النفسية والتربوية فاعلية الأنشطة الفنية في دعم النمو النفسي والانفعالي والمعرفي لدى الأطفال، خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات تواصلية، كالت الطالبات ضعاف السمع، إذ توفر هذه الأنشطة وسيلة غير لفظية للتعبير عن الذات، وتُسَهّل على المتعلمات الانخراط في خبرات تعليمية ممتعة وآمنة. وقد أوضحت دراسة

(Faramarzi and Moradi 2015) أثر العلاج بالفن في خفض مشاعر الوحدة واليأس لدى الأطفال ضعاف السمع، كما بينت دراسة (Chan and Bose 2023) أن ممارسة الفن الواعي تؤدي إلى تحسين مؤشرات الاسترخاء والمرونة الذهنية، حتى لدى الأفراد المبتدئين في التأمل، مما يدعم استخدام الفن كوسيط تدريبي لتعزيز اليقظة العقلية.

وتُعد الأنشطة الفنية التفاعلية والتأملية من أكثر الاستراتيجيات توافقًا مع خصائص الطالبات ضعاف السمع، لما تتميز به من طابع بصري وحركي، يسهل عليهن التركيز والانتباه والانخراط في اللحظة الراهنة، دون الحاجة إلى مهارات لغوية متقدمة. وقد أشارت دراسة (Hammad and Shalhoub 2024) إلى فعالية البرامج القائمة على الفن في تحسين التنظيم الذاتي والانتباه لدى هذه الفئة، كما أكد كل من (Kamath, ; Albrecht et al. 2012) أن الفن يُعد مدخلًا قويًا لتعزيز اليقظة العقلية عبر تنشيط الانتباه الحسي، وتنمية القدرة على الملاحظة والتأمل. وبناءً عليه، تسعى الدراسة الحالية إلى توظيف الأنشطة الفنية كمدخل تعليمي-تألمي للتحقق من أثرها في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع.

تُعد اليقظة العقلية من المهارات النفسية المعرفية المهمة التي تسهم في تعزيز الوعي باللحظة الراهنة، وتساعد على تحسين التركيز والانتباه والتفاعل مع البيئة المحيطة، وهي مهارة ضرورية بشكل خاص لدى فئة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرًا لما يواجهونه من تحديات في التواصل والتكيف الاجتماعي. وتزداد أهمية تنمية هذه المهارة لدى الطالبات ضعاف السمع، لما لها من دور في تحسين جودة حياتهم النفسية والاجتماعية. ومن الجدير بالذكر أن العلاقة بين الطلاب ضعاف السمع والعاديين تتأثر بشكل كبير بحدة الإعاقة السمعية؛ فكلما زادت شدتها، زاد التباعد بين الفئتين، نتيجة افتقارهم إلى لغة تواصل مشتركة. ويؤدي ذلك إلى تقليص فرص التفاعل بينهم، مما يجعل الأشخاص الصم أكثر تفاعلًا وانسجامًا فيما بينهم كجماعة متفاهمة. في المقابل، فإن ضعاف السمع، مقارنة بالعاديين، غالبًا ما يكونون أكثر ميلًا للانسحاب والعزلة والانطواء، ويشعرون بوحدة نفسية أكبر، حتى عند مقارنتهم بذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة الفكرية أو البصرية. ويرجع ذلك إلى افتقارهم لأحد أهم وسائل التواصل الاجتماعي، وهي اللغة اللفظية، مما يصعب عليهم التعبير عن أنفسهم وفهم الآخرين لهم في مختلف السياقات الأسرية والتعليمية والمجتمعية (عامر ومحمد، ٢٠٠٨).

ولقد شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم اليقظة العقلية (Mindfulness) في الأوساط النفسية والتربوية، لما له من انعكاسات إيجابية على الصحة النفسية والوظائف المعرفية والسلوكية لدى الأفراد. فقد أشار (Cardaciotto et al. 2008) إلى أن اليقظة العقلية تمثل عملية مراقبة مستمرة للخبرات الحاضرة وتقبلها كما هي دون إصدار أحكام، وهو ما يعزز من قدرة الفرد على المواجهة الواقعية للأحداث. كما أوضح (Wells 2005) أن اليقظة العقلية تركز على توجيه الانتباه والوعي بالأفكار والمدرجات الذاتية، مما يسهم في تقوية التفكير ما وراء المعرفي وإعادة الهيكلة المعرفية.

وفي السياق ذاته، أوضح (Shapiro and Carlson 2009) أن اليقظة العقلية هي حصيلة وعي يقظ وممارسة منهجية لهذا الوعي، تجمع بين الحضور الذهني والانفتاح والبصيرة في التعامل مع الذات والعالم. وقد أكد (Albrecht et al. 2012) على أن تنمية اليقظة العقلية تساعد الطلبة على فهم أنفسهم بوضوح، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتحسين الأداء الأكاديمي.

وقد أجمعت الأدبيات على أن اليقظة العقلية تتجلى في انتباه متعمد للحظة الراهنة (Bergomi et al., 2013)، وتساعد الطلبة على تطوير تفكير تأملي ومنفتح، كما تمثل مدخلاً لتعزيز المرونة الذهنية والابتكار من خلال كبح الأفكار السلبية والانخراط في الحاضر (Lee & Orsillo, 2014). وترى (Kamath 2015) أن اليقظة العقلية تمكن الطالب من التحكم في حالته الانفعالية دون إصدار أحكام، وهو ما يعززه الضبع (٢٠١٦) بقوله إنها مهارة قابلة للتعلم تُكسب الطلبة قدرة على التركيز والتحكم في البيئة.

وتشير نتائج دراسة (Wang et al. 2017) إلى أن تنمية اليقظة العقلية تسهم في خفض الضغوط النفسية والانفعالات السلبية، بينما ترتبط بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية والشعور بالهناء. كما أوضح محمود (٢٠١٧) أن الطلبة ذوي اليقظة العقلية المرتفعة يتميزون بتركيز أعلى، وإبداع أفضل، وحماس متجدد نحو التعلم. فيما رأى (Langer and Moldoveanu 2017) أن هذه المهارة تُعزز المرونة العقلية والانفتاح على التصنيفات الجديدة، وهو ما يسهم في تحسين القدرة على الابتكار والتفاعل مع البيئة.

من جهة أخرى، أشار أخرس (٢٠١٦) إلى أن انخفاض مستوى اليقظة العقلية يرتبط بارتفاع التوتر وضعف الأداء المعرفي، مما يؤدي إلى ارتكاب أخطاء متكررة. كما أكدت دراسة (Crowder and Sears 2017) على أهمية اليقظة العقلية في تعزيز الصمود الأكاديمي وتحسين المهارات الانفعالية. ويعزز ذلك ما ذكره العاسمي والسعيد (٢٠١٧) بأن اليقظة العقلية تعد سمة للشخصية المتزنة سلوكيًا وانفعاليًا، وتساعد الطلبة على إعادة تنظيم مشاعرهم أثناء أداء المهام.

وتشير دراسة بهنساوي (٢٠٢٠) إلى أن اليقظة العقلية تُمكن الطلبة من الانخراط الكامل في الحياة والتعامل الإيجابي مع التحديات، كما تعمل على الوقاية من الاجترار الذهني والمخاوف المستقبلية. في حين أوضحت نتائج (Waterschoot et al. 2021) أن الطلبة ذوي اليقظة العقلية المرتفعة يتمتعون برضا أعلى عن الحياة ويمتلكون استراتيجيات ذاتية فعالة، على عكس أولئك الذين يعانون من الملل وانخفاض التحفيز.

وبناءً على ما سبق، فإن تنمية اليقظة العقلية باتت ضرورة ملحة في الميدان التربوي، لا سيما لدى الفئات ذات الإعاقة كفئة الطالبات ضعاف السمع، لما يعانينه من تحديات في الانتباه والتفاعل والانخراط في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية. ومن هذا المنطلق، تأتي أهمية هذه الدراسة في تناول فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية، بوصفها أداة تعليمية محفزة ومناسبة لهذه الفئة، تهدف إلى تنمية اليقظة العقلية لدى طالبات المرحلة

الابتدائية من ضعف السمع، من خلال ما تتيحه الأنشطة الفنية من فرص للتعبير عن الذات، والانخراط في اللحظة الراهنة، والتأمل، والتركيز، بعيداً عن الضغوط الخارجية.
مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحثة الميدانية في مجال التربية الخاصة، وتحديدًا في التعامل مع الطالبات ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، لاحظت وجود عدد من التحديات التي تعوق تفاعلهم الصفي وتواصلهم الاجتماعي، وتحدّ من اندماجهم في الأنشطة التعليمية. ومن أبرز هذه التحديات ما يتعلّق بانخفاض القدرة على الانتباه اللحظي، وضعف التعبير عن المشاعر والخبرات الذاتية، وميل بعضهم إلى الانسحاب والانطواء داخل المواقف التعليمية؛ مما قد ينعكس سلبيًا على مستوى التحصيل والتوافق النفسي والاجتماعي.

ويُعزى جانب كبير من هذه التحديات إلى محدودية البرامج التي تستهدف تنمية المهارات العقلية والوجدانية لدى هذه الفئة، خصوصًا تلك المتعلقة بالوعي باللحظة الراهنة وتنظيم الانتباه، وهي ما يُطلق عليه "اليقظة العقلية". ولاحظت الباحثة أن كثيرًا من الطالبات ضعاف السمع يعانون من صعوبات في الانتباه إلى التفاصيل، والتعبير الواعي عن الذات، وعدم القدرة على التعامل مع المثيرات الخارجية أو الانفعالية بدرجة من الاتزان العقلي والانفعالي. وتدعم ذلك نتائج دراسة عبدالوهاب (2021) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتدفق النفسي لدى الأطفال ضعاف السمع، بما يشير إلى أن تنمية اليقظة العقلية قد تُسهم في تحسين الأداء النفسي والمعرفي لدى هذه الفئة. كما كشفت دراسة حمادة (2023) عن فعالية البرامج الإرشادية في تعزيز اليقظة العقلية وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ضعاف السمع، فيما بيّنت دراسة Hammad and Shalhoub (2024) أن البرامج القائمة على اليقظة العقلية تؤثر إيجابيًا على التنظيم الذاتي والانتباه.

وفي ضوء ما تقدم، ومع تأكيد الدراسات النظرية (Kabat-Zinn, 2009; Albrecht et al., 2012) على أن اليقظة العقلية مهارة قابلة للتعلم والتدريب، ترى الباحثة أن هناك حاجة ماسة لتصميم برامج تدريبية تفاعلية تستند إلى الوسائط المناسبة لقدرات هذه الفئة، مثل الأنشطة الفنية، لما لها من خصائص محفزة على التركيز، والانخراط في اللحظة، والتعبير عن الذات بطرق غير لفظية. وقد أوصت بذلك أيضًا دراسة Faramarzi and Moradi (2015) التي أثبتت أثر العلاج بالفن في خفض مشاعر الوحدة واليأس لدى الأطفال ضعاف السمع.

ومن هذا المنطلق، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في: ضعف مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع، والحاجة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في تنمية هذه المهارة؛ لذا تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية؟

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المرحلة المتوسطة من ضعاف السمع بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العقلية لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية.

أهداف الدراسة:

١. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية لدى طالبات المرحلة الابتدائية من ضعاف السمع، وذلك من خلال مقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
٢. قياس مدى التغير في مستوى اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات المجموعة التجريبية من ضعاف السمع بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك من خلال مقارنة متوسطات درجاتهن في القياسين القبلي والبعدي.
٣. التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تنمية اليقظة العقلية وأبعادها لدى طالبات المجموعة التجريبية من ضعاف السمع، من خلال مقارنة متوسطات درجاتهن في القياسين البعدي والتتبعي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تناولها لموضوع اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع، وهي فئة ما تزال تحظى باهتمام بحثي محدود في الأدبيات النفسية والتربوية، لا سيما في البيئات العربية. كما تسعى الدراسة إلى إثراء الإطار النظري المرتبط بالعلاقة بين الأنشطة الفنية واليقظة العقلية، عبر تقديم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية يوضح كيفية توظيف الفن كمدخل تنموي يدعم اليقظة العقلية لهذه الفئة. وتسهم الدراسة في بناء قاعدة معرفية تربط بين مفاهيم مستحدثة في ميدان علم النفس التربوي كاليقظة العقلية من جهة، وخصائص الطالبات ضعاف السمع من جهة أخرى، وهو ما قد يفتح آفاقاً جديدة للبحث في مجال التربية الخاصة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في تصميم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية، يستهدف تنمية أحد الأبعاد النفسية المهمة - وهي اليقظة العقلية - لدى الطالبات ضعاف السمع؛ مما يعزز من فاعلية التدخلات النفسية والتربوية المقدمة لهن. ويمكن توظيف نتائج هذه الدراسة من قبل الأخصائيين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور في إعداد برامج تعليمية أكثر استجابة لحاجات الطالبات من هذه الفئة، باستخدام الفن كوسيلة بديلة للتعبير والتفاعل. كما

أن نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه قد يُسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية دامجة تدعم جودة حياة الطالبات ضعاف السمع أكاديميًا وانفعاليًا، خاصة في ظل محدودية الأساليب التي تراعي خصائص هذه الفئة ضمن السياقات التعليمية التقليدية.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية:

يقصد بالبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في الدراسة الحالية: مجموعة من الجلسات التدريبية المخططة، التي أعدتها الباحثة، وتقوم على استخدام الفن بوصفه وسيلة تعليمية تفاعلية تهدف إلى تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، من خلال توظيف أنشطة فنية تأملية (كالرسم الواعي، والتشكيل بالخامات، وتلوين المشاعر، وصندوق التعبير الفني) يتم تنفيذها في بيئة آمنة محفزة على الانتباه والتأمل والتعبير، ويُقاس أثر البرنامج من خلال الفروق بين درجات الطالبات في مقياس اليقظة العقلية قبل التطبيق، وبعده، وفي المتابعة اللاحقة.

ثانيًا: اليقظة العقلية Mindfulness.

يقصد باليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في الدراسة الحالية درجة امتلاك الطالبة للقدرة على التركيز الواعي في اللحظة الراهنة، مع تقبل الخبرات الذاتية والمحيطية دون إصدار أحكام، والانتباه للتفاصيل الحسية والانفعالية والسلوكية التي تمر بها، والتعبير عنها بوصف دقيق وواضح، وذلك كما تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اليقظة العقلية المُعد لهذا الغرض من إعداد الباحثة، والذي يتضمن الأبعاد الآتية:

١. التصرف بوعي: ويعني أداء الطالبة لسلوكياتها بطريقة مقصودة ومنتبهة بعيدًا عن التلقائية أو الشرود.
٢. التقبّل بدون إصدار أحكام: ويقصد به قدرة الطالبة على تقبّل مشاعرها وأفكارها وتجاربها اليومية دون تقييم سلبي أو نقد داخلي.
٣. الملاحظة: وتشير إلى قدرة الطالبة على ملاحظة التفاصيل الحسية والمثيرات البيئية والانفعالات الداخلية بدقة وانتباه.
٤. الوصف: ويقصد به قدرة الطالبة على التعبير اللفظي أو غير اللفظي عن مشاعرها، وتجاربها، بطريقة واضحة ومنظمة.

ثالثًا: ضعف السمع.

يقصد بضعف السمع الدراسة الحالية: الطالبات في المرحلة الابتدائية اللاتي يعانين من فقدان سمعي يتراوح بين البسيط إلى المتوسط (من ٢٠ إلى ٣٩ ديسبل)، ويؤثر على قدرتهن على استقبال المثيرات الصوتية وفهم اللغة المنطوقة بشكل طبيعي، بالرغم من امتلاكهن لبقايا سمعية قابلة للاستفادة منها عبر استخدام المعينات السمعية أو زراعة القوقعة، ويستطعن - بدرجات متفاوتة - التواصل اللفظي والانخراط في الأنشطة التعليمية والاجتماعية، وذلك

كما تم تحديده وفقاً للتقارير الطبية المعتمدة، وملفات التشخيص في المدارس الملحقه بتعليم ذوي الإعاقة السمعية. ويُقاس توفر هذا التعريف إجرائياً في الدراسة الحالية باعتماد الباحثة على العينة المحددة من الطالبات المسجلات في التعليم الابتدائي بمنطقة القصيم، ممن تم تصنيفهن ضمن فئة ضعاف السمع بناءً على درجات الفقد السمعي المشار إليها، ووفق السجلات الرسمية التي توثق حالتهم السمعية.

محددات الدراسة: شملت محددات الدراسة الحالية الجوانب التالية:

١. **محددات موضوعية:** تحددت بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة: برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية كمتغير مستقل، واليقظة العقلية كمتغير تابع.
٢. **محددات بشرية:** تحددت الدراسة بعينة من طالبات المرحلة الابتدائية من ضعاف السمع.
٣. **محددات زمنية:** طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٦ هـ.
٤. **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة على طالبات المرحلة الابتدائية من ضعاف السمع بمنطقة القصيم.

الإطار النظري:

مفهوم اليقظة العقلية: Mindfulness

نظراً لأهمية اليقظة العقلية في دعم الصحة النفسية وتنمية القدرات المعرفية والانفعالية، فقد حظي هذا المفهوم باهتمام واسع في الأدبيات التربوية والنفسية المعاصرة. وقد تعددت تعاريفه واختلفت باختلاف التوجهات النظرية والخلفيات البحثية للعلماء والباحثين، مما يعكس ثراء المفهوم وتنوع أبعاده.

فقد عرّف (Miller 1999) اليقظة العقلية بأنها: "الوعي بمدى وجود الخبرات، مع الانتباه للخبرات الحالية والقبول بها دون إصدار الأحكام، سواء أكانت هذه الأحكام سارة أم غير سارة، وتقبل جميع التجارب الشخصية مثل الأفكار والمشاعر والأحداث بشكل تام كما تكون في اللحظة الراهنة" (ص. ٣٣).

فيما عرفها (Baer et al. 2006) بأنها: "نشاط عقلي يكون به الطالب واعياً كاملاً بمشاعره وأفكاره ومعتقداته في لحظة حدوثها دون إصدار أي أحكام عليها" (ص. ٢٨).

وأشار الفرماوي وحسن (2009) إلى أن اليقظة العقلية تعني: "توجيه الفرد بشكل متعمد إلى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر بها في اللحظة الحالية بهدف تنظيم انفعالاته من خلال التدريبات القائمة على التأمل والتفكير" (ص. ١٦٩).

ويرى (Kettler 2010) أنها "الأسلوب أو الطريقة في التفكير التي تؤكد على أهمية الانتباه إلى البيئة التي يتواجد فيها الفرد وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام إيجابية أو سلبية، كما أن امتناع الطالب عن إصدار الحكم على الخبرة يساعده على عرضها بصورة واقعية وتحقيق استجابة تكيفية".

أما (Davis and Hayes 2011) فقد عرّفها بأنها "حالة من الوعي والممارسات التي تعززه، وطريقة لمعالجة المعلومات كسمة شخصية" (ص.١٩٨). وأشار أيضًا في عام لاحق إلى أنها "الوعي بالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم".

وقد عرفها (Langer 2014) بأنها "حالة من الوعي بالخبرات لحظة بلحظة دون إصدار حكم، فهي حالة وليست سمة، ويمكن تميمتها من خلال ممارسة التأمل" (ص.٨).

وفي السياق العربي، عرّف الوليدي (2017) اليقظة العقلية بأنها "الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الراهنة، وتقبلها دون إصدار أحكام تقييمية عليها" (ص.٤٥).

كما أشار بديوي وعبد (2018) إلى أنها "حالة يكون فيها الفرد واعيًا لما يحدث في الوقت الحاضر، وهو الاهتمام المعزز والوعي للتجربة أو الواقع الحالي" (ص.٤٢١).

وعرّفها علي وآخرون (2018) بأنها "كفاءة الوعي بالخبرة الآنية، سواء كانت داخلية أو خارجية، مع القدرة على الملاحظة والوصف الدقيق دون التقيد بالأحكام، وتقبل الفرد لما هو كائن، والإدراك الواعي، والإحساس بمعايشة التجربة" (ص.٥٨٥).

ويضيف جمعة والقطاوي وزيدان (2019) أن اليقظة العقلية هي "حالة من الوعي والانتباه بكل الخبرات السابقة، وكيفية توظيف تلك الخبرات والاستفادة منها الاستفادة القصوى في الوقت الراهن" (ص.٢٦٠).

فيما أكد بهنساوي (2020) أن اليقظة العقلية تمثل "حالة من الوعي النفسي الحاضر، المتسمة بالملاحظة التفصيلية للمنبهات الداخلية والخارجية عند ظهورها، والمعتمدة على الممارسات وطريقة معالجة المعلومات وسمات الشخصية التي تعزز هذا الوعي، والمنشأة من خلال الانتباه القصدي للحظة، لتساعد الطالب على ممارسة عدم الحكم بوعي عالٍ على أفكاره أو عواطفه أو تجاربه" (ص.٢٢-٢٣).

ووصفها صادق (2020) بأنها "حالة عقلية نشطة تتضمن وعي الفرد وتركيز انتباهه على أفكاره وحواسه وعواطفه الشخصية، وقدرته على التحكم فيها في الوقت الحالي، ويمكنه عزل المشتتات ووعيه بالمثيرات البيئية المحيطة به، مع الاستمرار في الوعي دون تقييم، والانفتاح على كل جديد، مما يمكنه من الابتكار" (ص.٣٤٣).

ويشير (Corti and Gelati 2020) إلى أنها "الوعي الناتج عن تركيز الطالب انتباهه على اللحظة الراهنة دون إصدار أحكام، لاكتشاف التجربة لحظة بلحظة" (ص.٢٠).

كما أوضح الشهاوي (2020) أن اليقظة العقلية تعني "حالة الانتباه المصحوبة بالمرونة العقلية والوعي بكل ما يتصل بالخبرة الراهنة، دون إصدار أحكام تقييمية، والانفتاح على الخبرات الجديدة لحظة بلحظة" (ص.٢٤).

أما النقيب (2020) فذكر أنها "نشاط عقلي يقوم به الطالب مركزًا انتباهه عن قصد على ما يقوم به من مهام، ومراقبتها، والسيطرة على أفكاره وأحكامه العقلية، وابتكار طرق جديدة للانفتاح على وجهات نظر وخبرات مختلفة" (ص.٣٦٧).

في حين يرى Marais et al. (2020) أن اليقظة العقلية "هي القدرة على تركيز الانتباه على اللحظة الحالية لإدراك الأحاسيس والأفكار والمشاعر والملاحظة الواعية دون إصدار أحكام" (ص. ١٠٣٦). وعرفها شلبي وآل معيض (2021) بأنها "تركيز الانتباه عن قصد على الخبرات الحاضرة وقبولها دون إصدار حكم على الانفعالات أو الأفكار، والوعي بالطريقة التي يوجّه بها الفرد انتباهه" (ص. ٦٢٩). وقد أوضح محمود وعيسى (2021) أن اليقظة العقلية هي "طريقة في التفكير تؤكد على انتباه الفرد للبيئة المحيطة وأحاسيسه الداخلية دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل جميع التجارب الشخصية، والعمل على التنظيم الذاتي للانتباه بعيداً عن التفكير النمطي، والحفاظ على وعي لحظة بلحظة بالعوامل الوجدانية والمعرفية والجسدية" (ص. ٣٥).

ويشير إبراهيم (2021) إلى أنها "قدرة الفرد على تركيز الانتباه على اللحظة الحالية، ووصف هذه الحالة، والملاحظة الواعية للأفكار والمشاعر دون إصدار أحكام" (ص. ١٠٨٧). أما Crego et al. (2021) فقد عرفوها بأنها "قدرة الفرد على الاهتمام بالتجارب والإدراك الكامل للمحفزات الداخلية والخارجية والتركيز عليها في اللحظة الراهنة" (ص. ٩٢٨). ويضيف Al-Refae et al. (2021) أنها "عملية تتضمن انتباه الطالب الواعي للحظة الراهنة مع ملاحظة مشاعره وأفكاره وقبولها بطريقة منفتحة دون إصدار أحكام" (ص. ٧). كما عرفها عامر (2022) بأنها "قدرة الفرد على الملاحظة والوصف والتصرف بوعي، مع التركيز على اللحظة الحاضرة دون التقييد بخبرات الماضي" (ص. ٩٣). وعرفها الشاعر وآخرون (٢٠٢٣) بأنها: "سمة أو حالة من الذهن التي تعتمد على التركيز في اللحظة الراهنة دون إصدار الأحكام أو التفكير في الماضي أو المستقبل حتى الوصول إلى حالة من الوعي والانتباه" (ص. ٢٨٣). وعرفها حمادة (٢٠٢٣) بأنها: "قدرة الطالب على ملاحظة ووصف كل ما يدخل لخبراته في الوقت نفسه بشكل يسمح بالتحقق من كل ما يدور حوله دون إصدار أحكام، ويجعله قادرًا على التصرف بوعي في المواقف المختلفة" (ص. ٧١٣).

من خلال هذا العرض التحليلي للتعريفات المتنوعة لليقظة العقلية، تلاحظ الباحثة وجود اتجاهين رئيسيين؛ أولهما يُعدّها حالة ذهنية مؤقتة يمكن تدريب الأفراد عليها، وثانيهما يراها مهارة عقلية قابلة للتنمية بمرور الوقت. ورغم تباين المصطلحات، إلا أن معظم التعريفات اتفقت على عناصر مشتركة تتضمن: الوعي اللحظي بالخبرات الداخلية والخارجية، والانتباه القصدي إلى الحاضر، وعدم التفاعل التلقائي مع الأفكار والمشاعر، وتقبل التجربة كما هي دون تقييم.

انطلاقاً من مجمل ما ورد، تُعرف الباحثة اليقظة العقلية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: "قدرة الطالبة من ضعاف السمع على التركيز الواعي في اللحظة الراهنة، والانتباه للتجارب الذاتية والمحيط بها، وتقبلها دون إصدار أحكام

تقييمية، مع ملاحظة دقيقة للتفاصيل الحسية والانفعالية والسلوكية، ووصفها بوعي، وذلك كما تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اليقظة العقلية الذي أعدته الباحثة.

نماذج وأبعاد اليقظة العقلية:

تُعد اليقظة العقلية من المفاهيم النفسية المعقدة والمتعددة الأبعاد، وقد حظيت باهتمام العديد من الباحثين والنظريات النفسية، حيث سعت العديد من الدراسات إلى تحديد بنيتها النظرية والنماذج المفسرة لها، فضلاً عن الأبعاد التي تتضمنها. ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن الوقوف على أبرز النماذج التي حاولت تفسير هذا المفهوم ووضع أبعاده الأساسية.

أشار كل من Bishop et al. (2004) إلى أن اليقظة العقلية تتألف من مكونين أساسيين: الأول هو التنظيم الذاتي للانتباه، ويتعلق بقدرة الفرد على توجيه الانتباه إلى الخبرة الراهنة؛ مما يعزز من وعيه بالأحداث العقلية في اللحظة الحالية. أما المكون الثاني فهو التوجه القائم على القبول والانفتاح تجاه تلك الخبرات دون إصدار أحكام. ومن جانبهم اقترح Shapiro et al. (2006) أربعة أبعاد لليقظة العقلية، وهي: تنظيم الذات، إدارة الذات، توضيح القيم، والاكتشاف؛ مما يعكس تفاعلاً بين العمليات العقلية والتنظيمية والسلوكية.

بينما طور Baer et al. (2006; 2008) نموذجاً أكثر تفصيلاً، ويُعد من أكثر النماذج استخداماً في الدراسات التطبيقية، حيث قسّموا اليقظة العقلية إلى خمسة أبعاد رئيسية: الملاحظة وتعني إدراك الأفكار والمشاعر والانفعالات الداخلية والخارجية، والوصف وتعني القدرة على التعبير عن الخبرات الوجدانية والمعرفية بلغة واضحة، والتصرف بوعي وتعني التركيز والانتباه الكامل أثناء القيام بالسلوكيات المختلفة، وعدم الحكم ويعني تجنب إصدار أحكام تقييمية على المشاعر والأفكار، وعدم التفاعل ويُقصد به السماح للأفكار والمشاعر بالمرور دون التورط الانفعالي فيها.

من ناحية أخرى يرى Kabat-Zinn and Hanh (2009) أن اليقظة العقلية تتكون من ثلاثة أبعاد مترابطة تعمل كوحدة واحدة: القصد، والانتباه، والاتجاه، حيث يرتبط القصد بدافعية الفرد، والانتباه بتركيز الذهن، والاتجاه بالتقبل والفضول.

بينما طرح Hasker (2010) بُعدين أساسيين: التنظيم الذاتي للانتباه، والانفتاح على الخبرات. ويتفق معه Miller (2011) الذي أضاف أن هذه الحالة تشمل كذلك الحيادية في الملاحظة وعدم إطلاق الأحكام. أما Sauer et al. (2011) فقد استخدموا مقاربة جدلية، واقترحوا أبعاداً ازدواجية مثل: النشاط مقابل السلبية، والرغبة مقابل عدم الرغبة، والقبول النشط مقابل السلبي، ما يعكس التوازن في التعامل مع الذات والعالم المحيط.

على المستوى العربي، أوضح العزي (2013) أربعة أبعاد لليقظة العقلية هي: التمييز اليقظ، الانفتاح على التوجه الجديد، الانشغال بالحاضر، والوعي بوجهات النظر المتعددة.

كما اقترح بديوي وآخرون (2018) نموذجًا يتضمن خمسة أبعاد معرفية وسلوكية مترابطة: وضوح المعنى، مرونة الوعي والانتباه، استمرار الانتباه، المرونة الذهنية، والبدايل البناءة. وتُظهر دراسة MacDonald and Olsen (2020) توافقًا كبيرًا مع نموذج Baer ، حيث حافظت على نفس الأبعاد الخمسة. وتدعم دراسة إبراهيم (2021) هذا التقسيم، في حين قدمت دراسة عامر (2022) نموذجًا بأربعة أبعاد تضمن التوجه نحو الحاضر كأحد الأبعاد الأساسية. وأظهرت دراسة الشاعر وآخرون (٢٠٢٣) وجود أربعة أبعاد، وهي: التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام مسبقة، الملاحظة، والوصف.

من خلال استعراض النماذج السابقة، يتضح أن معظم الباحثين اتفقوا على مجموعة أبعاد مركزية تتكرر في معظم النماذج، وتتمثل في: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم. وتتميز هذه الأبعاد بتركيزها على الخبرة الحاضرة، وتُعبّر عن اليقظة العقلية بوصفها حالة ديناميكية تتضمن الانتباه النشط والقبول المتزن دون تقييم. كما يمكن ملاحظة تطور فهم الباحثين لمفهوم اليقظة العقلية من كونه مجرد انتباه للحاضر إلى كونه عملية متكاملة تشمل وعيًا مقصودًا، وتنظيمًا ذاتيًا، وانفتاحًا على الخبرات دون تفاعل انفعالي مبالغ فيه، مع القدرة على التعبير عن هذه الخبرات. وبناءً على ما سبق، يتبنى الباحث النموذج الرباعي الذي يُعد الأكثر شمولًا وانتشارًا، ويضم الأبعاد التالية: الملاحظة، الوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وهو النموذج الذي ستعتمده الدراسة الحالية في بناء الإطار النظري، وتفسير نتائج التدخل التدريبي، وقياس فاعليته لدى الفئة المستهدفة.

خصائص التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية:

انطلاقًا من تنوع النماذج النظرية التي تناولت اليقظة العقلية، فقد حاول العديد من الباحثين تحديد السمات والخصائص التي تميز التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من هذا النمط العقلي، والتي تُعد مؤشرات دالة على توافر هذه المهارة بفعالية؛ حيث يرى Brown et al. (2007) أن اليقظة العقلية تتميز بثلاث سمات جوهرية:

١. التوجه نحو الهدف: أي أن التلميذ يقيظ عقليًا لا يتعامل مع الانتباه بشكل عشوائي، بل يوجهه بصورة مقصودة نحو ما يؤدي إلى تحقيق أهدافه الحالية.
٢. الحضور الذهني: حيث يعيش التلميذ اللحظة الراهنة بتفاعل كامل، مدرّكًا للأفكار والخبرات سواء الماضية أو الحالية دون تشتيت.
٣. القبول: ويتمثل في تقبل الأحداث والمواقف كما هي دون محاولة الحكم عليها أو تغييرها، ما يعكس نضجًا انفعاليًا وتوازنًا معرفيًا.

وفي السياق ذاته أشار Kabat-Zinn et al. (2009) إلى أن التلاميذ ذوي اليقظة العقلية العالية يتمتعون بسمات ثلاث مميزة:

١. الموافقة: أي الانفتاح على ما يحدث في اللحظة الراهنة وتقبّله كما هو، دون تحفّظ أو مقاومة.

٢. التعاطف: ويقصد به قدرة التلميذ على تفهم الآخرين من منظورهم الشخصي في الوقت الحالي، وهو ما يدعم مهاراته الاجتماعية.

٣. التفتح: وهو إدراك التلميذ لما حوله كما لو أنه يراه لأول مرة، مما يمنحه مرونة في الاستجابة واستعدادًا دائمًا للتعلم.

أما الضبع ومحمود (2013) فقد أكدوا أن التلاميذ اليقظين عقليًا يُظهرون قدرة على السيطرة على البيئة المحيطة، ويتميزون بالانفتاح على المعلومات الجديدة، والمرونة في التفكير من خلال ابتكار فئات جديدة وتنوع زوايا النظر للمشكلات.

من زاوية تفاعلية، قدم Langer et al. (2017) تصورًا تفصيليًا لطبيعة السلوك اليقظ عقليًا، عبر خمسة أنماط للتفاعل مع العالم:

١. تكوين وتحديث الفئات المعرفية: كإعادة التفكير في التصنيفات المعتادة للأشياء والأشخاص بما يفتح آفاقًا جديدة للفهم والتصرف.

٢. تعديل السلوك التلقائي: أي إعادة النظر في التصرفات الروتينية وتكييفها بما يناسب المواقف المتغيرة.

٣. تقبل الأفكار الجديدة: حيث يُبدي الفرد استعدادًا لمراجعة قناعاته ومراجعة المعلومات في ضوء الأدلة الجديدة.

٤. تأكيد العملية لا النتيجة: التركيز على الخطوات الفعلية للإنجاز بدلاً من اللهث وراء النتائج.

٥. تقبل الشك: وهو ما يعكس واقعية التلميذ في تعامله مع غموض العالم، وانفتاحه على التغيير والتأقلم.

وأوضح Rosini et al. (2017) أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من هذه المهارة يُظهرون أداءً مميزًا في خمسة أبعاد أساسية: الملاحظة الدقيقة، والقدرة على الوصف اللفظي للمشاعر، والتصرف بوعي، وعدم إطلاق الأحكام، وعدم التفاعل الانفعالي مع الخبرات السلبية، مما يمكنهم من التعامل مع تحديات البيئة بكفاءة عالية.

أما الحارثي (2019) فقد أشار إلى أن من خصائص هؤلاء الأفراد الصبر، والتروي في إطلاق الأحكام، والقدرة على تقدير اللحظة الراهنة بما تحمله من جمال وخصوصية، وهي سمات تعزز من إدراكهم لذواتهم وللعالم المحيط بهم بشكل أكثر وضوحًا وواقعية. كما أضاف صادق (2020) أن هؤلاء الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من الوعي بالذات والمواقف، والتنظيم العقلي، والانفتاح المعرفي، والقدرة على الدمج بين وجهات النظر المختلفة، مما يعكس تميزهم في معالجة المعلومات واتخاذ القرارات بكفاءة.

من خلال استعراض الخصائص السابقة، يتضح أن التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة من اليقظة العقلية يتسمون بعدد من المهارات المتداخلة معرفيًا ووجدانيًا وسلوكيًا، تشمل القدرة على التركيز، وضبط الانفعالات، والانفتاح على التجربة الجديدة، والتفكير المرن. وتدل هذه الخصائص على أن اليقظة العقلية ليست فقط سمة معرفية، بل تتعدى ذلك إلى كونها استراتيجية عقلية فعالة تُمكن الطالب من تنظيم انتباهه، وانفعالاته، بطريقة واعية وهادفة.

وترى الباحثة أن هذه السمات تُعد مؤشرات حقيقية وواقعية على فاعلية البرامج التدريبية الموجهة نحو تنمية اليقظة العقلية، لا سيما لدى الفئات التي تواجه صعوبات في الانتباه والتكيف مثل ضعاف السمع. كما أن هذه الخصائص تُسهم بدور حيوي في تحسين جودة الحياة الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعليته بشكل تطبيقي.

ثانيًا: ضعاف السمع.

يُعد الأطفال ضعاف السمع فئة من فئات ذوي الإعاقة السمعية الذين يعانون من قصور جزئي في القدرة السمعية، مما يؤثر على استقبالهم للمثيرات الصوتية بدرجات متفاوتة، دون أن يصل إلى حد الصمم الكامل. وتُظهر هذه الفئة قدرات متباينة في التواصل اللفظي، تتوقف على درجة الفقد السمعي، ووقت حدوثه، وطبيعة التدخلات السمعية المبكرة، ومدى استخدام المعينات السمعية كالأجهزة أو زراعة القوقعة.

ويواجه التلاميذ ضعاف السمع تحديات متعددة في البيئة التعليمية، أبرزها صعوبات الانتباه والتواصل، مما قد يؤثر سلبًا على تفاعلهم الاجتماعي وتحصيلهم الأكاديمي. كما أن طبيعة الإعاقة تجعلهم أكثر عرضة للعزلة النفسية، وانخفاض تقدير الذات، والانسحاب من الأنشطة الصفية، خاصة في البيئات غير الدامجة أو غير الداعمة لاحتياجاتهم الخاصة.

ولذا، فإن فهم خصائص هذه الفئة، والتعرف على احتياجاتهم النمائية والمعرفية والانفعالية، يُعد خطوة أساسية لبناء برامج تدريبية فاعلة، تستند إلى أساليب تربوية ملائمة، مثل استخدام الأنشطة الفنية، التي تُعد وسيلة فعالة للتعبير والتفاعل، وتتيح للتلميذ ضعيف السمع فرصة للتواصل مع الذات والآخرين بطرق بديلة تتجاوز الحواجز اللفظية.

ويُشكّل ضعاف السمع فئة من ذوي الإعاقة السمعية الذين يعانون من فقدان جزئي في القدرة السمعية يتراوح بين البسيط والمتوسط، بما يؤثر على قدرتهم في استقبال الأصوات بدرجات متفاوتة، دون أن يصل ذلك إلى مستوى الصمم الكامل. وتختلف درجة هذا الفقد في السمع بين الأفراد بحسب نوع الإعاقة (توصلية أو عصبية أو مختلطة)، وتوقيتها (مبكر أو متأخر)، وهو ما ينعكس على تطور اللغة، والمهارات المعرفية، والاندماج الاجتماعي.

وقد قدم الباحثون عدة تعريفات لمفهوم ضعاف السمع، تدرجت زمنياً تبعاً لتطور فهم الخصائص السمعية والتربوية لهذه الفئة. فقد عرف موسى (2009) ضعاف السمع بأنهم: "من يعانون من عجز في حاسة السمع وبالتالي ما لديهم من بقايا سمعية لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية" (ص. ٤٧١-٤٧٢). وفي السياق ذاته، أوضحت باظة (2019) أن ضعاف السمع هم: "الذين يكون مستوى السمع لديهم ما بين (٢٧-٤٠) ديسبل" (ص. ٣١٣)، مما يشير إلى حدود الفقد السمعي البسيط الذي يؤثر على فهم الكلام خاصة في البيئات المليئة بالضوضاء.

أما على الصعيد العالمي، فقد أشارت American Speech–Language–Hearing Association (ASHA, 2020) إلى أن ضعف السمع هم أولئك الذين لديهم "نقص سمعي يتراوح بين البسيط إلى المتوسط (٢٦-٧٠ ديسبل)، ويملكون قدرة على استخدام اللغة المنطوقة، وغالبًا ما يستفيدون من استخدام المعينات السمعية والتدخلات التربوية المبكرة. (ASHA, 2023, p.2) "ووفقًا لتعريف World Health Organization (WHO, 2021) فإن فقدان السمع الطفيف إلى المتوسط، والذي يمكن تصنيفه ضمن ضعف السمع، هو "عدم القدرة على سماع الأصوات بدرجة كافية للتواصل اللفظي الطبيعي، خاصة في البيئات الصاخبة، ويقع عادة بين (٢٠-٧٠) ديسبل".

الخصائص النفسية والتربوية لضعاف السمع:

يواجه الأطفال ضعاف السمع مجموعة من الخصائص النفسية والتربوية التي تؤثر على تكيفهم مع البيئة المدرسية والاجتماعية. وقد تناولت الأدبيات هذه الخصائص بشكل تفصيلي، إذ أشار القريطي (2005) إلى أن الطفل ضعيف السمع غالبًا ما يعاني من تأخر في اكتساب اللغة، وصعوبات في التفاعل الاجتماعي، نتيجة ضعف قدرته على تفسير الإشارات اللفظية بدقة.

وبين التركي (2006) أن ضعف السمع يؤثر سلبيًا على مستوى الثقة بالنفس والالتزان الانفعالي، مما يؤدي إلى ظهور مشاعر الانسحاب، والقلق، والخجل الاجتماعي لدى هذه الفئة. كما أشار عامر ومجد (2008) إلى أن التلميذ ضعيف السمع غالبًا ما يشعر بالعزلة والوحدة النفسية، ويواجه صعوبات في التعبير عن مشاعره وفهم مشاعر الآخرين، نتيجة نقص الكفاءة اللغوية.

وأكدت عبدالحميد (2021) أن هؤلاء التلاميذ يظهرون فروقًا واضحة في الأداء الدراسي مقارنة بأقرانهم السامعين، خاصة في مهارات الفهم القرائي والكتابة، بسبب القصور في البنية الصوتية واللفظية للغة. وتُجمع الدراسات الحديثة على أن الصعوبات التربوية لدى ضعاف السمع لا تعود فقط إلى الإعاقة نفسها، بل إلى ضعف الدعم البيئي والتربوي الذي يقدم لهم، سواء في الأسرة أو المدرسة.

أما في الأدبيات الأجنبية، فقد ذكرت Marschark and Hauser (2012) أن التلاميذ ضعاف السمع يواجهون تحديات في تطور اللغة المحكية، ويؤدي ذلك إلى صعوبات في التفكير المجرد والمرونة المعرفية، مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي. وأوضح Moeller et al. (2007) أن أحد أبرز التحديات النفسية لضعاف السمع يتمثل في مشاعر النقص والإقصاء الاجتماعي، والتي تزداد مع غياب التدخل المبكر والتدريب على المهارات الاجتماعية.

كما أشار Kral & O'Donoghue (2010) إلى أن الخصائص النفسية لضعاف السمع تتأثر بالعوامل البيئية واللغوية، فالأطفال الذين يحصلون على تدخل مبكر في بيئة محفزة لغويًا يظهرون توازنًا نفسيًا أفضل ومهارات تواصل اجتماعي أكثر تطورًا.

لذا يتضح من العرض السابق أن فئة ضعف السمع ليست متجانسة، بل تتنوع خصائصها تبعاً لدرجة الفقد السمعي، وتوقيت حدوثه، وجودة التدخلات التربوية والبيئية المقدمة لهم. لذا، فإن التعامل التربوي الفعال مع هذه الفئة يتطلب فهماً عميقاً لخصائصهم النفسية واللغوية والاجتماعية، وتصميم برامج تدريبية تراعي احتياجاتهم الخاصة، وتوفير لهم بيئة تعليمية دامجة تُعزز من تفاعلهم واستقلاليتهم، مثل البرامج القائمة على الأنشطة الفنية التي تعزز من اليقظة العقلية والانتباه والتعبير عن الذات بطرق غير لفظية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Faramarzi and Moradi 2015) إلى التحقق من فعالية العلاج بالفن (الرسم) في تقليل مشاعر اليأس والوحدة لدى الأطفال ضعاف السمع، واستخدمت المنهج التجريبي مع تصميم قبلي-بعدي ومجموعة ضابطة. وتكونت العينة من (٣٠) طفلاً من ضعاف السمع تتراوح أعمارهم بين (٧-١٠) سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس كازدين لليأس، ومقياس آشر للوحدة. وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تقليل مشاعر اليأس والوحدة بعد تطبيق العلاج بالفن.

هدفت دراسة الصادق وعطا (٢٠١٩) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنمية التمييز الانفعالي لدى المراهقين الصم، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التمييز الانفعالي والبرنامج القائم على اليقظة العقلية وجميعها من إعداد الباحثين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مراهقاً (٢٠ ذكور و ٣٠ إناث)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين اليقظة العقلية بأبعادها والتمييز الانفعالي، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالتمييز الانفعالي بدلالة اليقظة العقلية بنسبة وصلت إلى ٦٤٪، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من اليقظة العقلية ولا التمييز الانفعالي، وفي ضوء ذلك تم اختبار صحة الفرض التجريبي بتطبيق أدوات الدراسة على المجموعة التجريبية البالغ عددها (١٠) من المراهقين الصم؛ حيث أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تنمية التمييز الانفعالي لدى المراهقين الصم بحجم تأثير كبير.

وأجرى الباز (٢٠٢١) دراسة بهدف التعرف على فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف التاسع المعاقين سمعياً، وتم تدريس وحدتي "انعكاس الضوء وانكساره" في مادة العلوم باستخدام التعليم القائم على الظواهر ولتحقيق ذلك الهدف، تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات القياس القبلي البعدي، وتكونت مجموعة الدراسة من (١١) تلميذاً، قُسمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة (٦) تلاميذ درست بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية (٥) تلاميذ درست باستخدام التعليم القائم على الظواهر، وتم تطبيق أدوات الدراسة، وهي: اختبار المفاهيم العلمية وبطاقة ملاحظة مهارات تصميم النماذج، ومقياس اليقظة العقلية على أفراد مجموعتي الدراسة قبلًا

وبعدياً، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية كل من: المفاهيم العلمية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية.

هدفت دراسة الشاعر وآخرون (٢٠٢٣) التعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية لدى الطلاب ضعاف السمع والعاديين بالتعليم النوعي، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد، وهي: أولاً: التصرف بوعي، ثانياً: التقبل بدون إصدار أحكام مسبقة، ثالثاً: الملاحظة، رابعاً: الوصف، ويتكون من (٣٠) فقرة، وقد تكونت عينة الدراسة السيكومترية من (٥٠) طالباً من الطلاب ضعاف السمع والعاديين بالتعليم النوعي، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨ - ٢٢) عاماً بمتوسط حسابي (٢٠.٨٤) وانحراف معياري (١.٢٤)، وتم ذلك عن طريق استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه يتوفر مؤشرات الاتساق الداخلي والصدق والثبات لمقياس اليقظة العقلية لدى الطلاب ضعاف السمع والعاديين بالتعليم النوعي، بما يجعله أداة صالحة للاستخدام لتحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها، ومن ثم أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تستهدف الحد من أوجه القصور، وخفض اليقظة العقلية لدى الطلاب ضعاف السمع والعاديين بالتعليم النوعي باستخدام المقياس الحالي.

وأجرى حمادة (٢٠٢٣) دراسة بهدف معرفه مدي فاعليه برنامج إرشادي في تنمية اليقظة العقلية وأثره علي خفض التلكؤ الاكاديمي لدي الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الإعدادية، واشتملت عينه الدراسة علي عدد (٥) من الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الإعدادية واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية ومقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد الباحث وقد أظهرت النتائج الاتي: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس اليقظة العقلية في الاتجاه البُعدي، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي على مقياس التلكؤ الأكاديمي في الاتجاه البُعدي، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البُعدي والتتبعي على مقياس اليقظة العقلية، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البُعدي والتتبعي على مقياس التلكؤ الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة تنميه الوظيفة اليقظة العقلية لعينات مختلفة من الفئات الخاصة لما لها دور في خفض التلكؤ الاكاديمي لديهم.

وأجرى Chan and Bose (2023) دراسة تأثير ممارسة الفن الواعي (Mindful Art) على مؤشرات الاسترخاء والتنفس لدى المبتدئين والممارسين ذوي الخبرة في التأمل. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي على مجموعتين (مبتدئين وذوي خبرة) مع قياسات فيزيولوجية ونفسية. وتكونت العينة من (٣٠) مشاركاً (٢١ مبتدئاً و٩ ذوي خبرة) شاركوا في جلسات عبر الإنترنت لمدة ٢١ يوماً. واستخدمت الدراسة قياسات لمعدل التنفس، معدل النبض، ضغط الدم، وتقييم ذاتي لمستوى الاسترخاء. وأظهرت النتائج أن المجموعة ذات الخبرة تحسناً أكبر في مؤشرات الاسترخاء والتنفس، بينما أظهر المبتدئون تحسناً تدريجياً ملحوظاً على مدار الدراسة.

وهدفت دراسة (Hammad and Shalhoub, 2024) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين التنظيم الذاتي والانتباه لدى الأطفال ضعاف السمع. واستخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي، مع مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً من ضعاف السمع (متوسط العمر ١٢.٦ سنة) في مدينة نجران، السعودية. واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية للأطفال والمراهقين، مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس صعوبات الانتباه. وأظهرت النتائج تحسناً دالاً إحصائياً في مستويات اليقظة العقلية والتنظيم الذاتي والانتباه في المجموعة التجريبية بعد البرنامج، واستمر هذا التحسن في التقييم التبعي بعد ٣ أشهر.

وأجرى (Zeng et al., 2025) بدراسة العلاقة بين اليقظة العقلية والتحكم التثبيطي لدى الطلاب الصم، ومقارنة ذلك بالطلاب السامعين. واستخدمت المنهج المقارن باستخدام مقياس اليقظة العقلية ومهمة فلكر لقياس التحكم التثبيطي. وتكونت العينة من (١١٦) طالباً (٦١ من ضعاف السمع، ٥٥ من السامعين) في الصين. واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية للانتباه والوعي، ومهمة فلكر لقياس التحكم التثبيطي. وأظهرت النتائج أن الطلاب ضعاف السمع لديهم مستويات أقل من التحكم التثبيطي مقارنة بالطلاب السامعين، وأن اليقظة العقلية تتنبأ بشكل إيجابي بالتحكم التثبيطي لدى الطلاب ضعاف السمع.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل مضمون الدراسات السابقة، يتضح تنامي الاهتمام العلمي بمفهوم اليقظة العقلية لدى فئة ذوي الإعاقة السمعية، لا سيما فئة ضعاف السمع، وذلك لما له من ارتباط وثيق بالجوانب النفسية والمعرفية والانفعالية التي تُعد أساساً لتكيفهم الأكاديمي والاجتماعي. وقد كشفت هذه الدراسات عن فاعلية البرامج المستندة إلى اليقظة العقلية أو الأنشطة الفنية في تعزيز مجموعة من المتغيرات النفسية الإيجابية، مثل خفض مشاعر الوحدة واليأس (Faramarzi & Moradi, 2015)، وتنمية التمييز الانفعالي (الصادق وعطا، ٢٠١٩)، وخفض التلکؤ الأكاديمي (حمادة، ٢٠٢٣)، فضلاً عن تحسين التنظيم الذاتي والانتباه (Hammad & Shalhoub, 2024).

ويلاحظ أن أغلب هذه الدراسات اعتمدت التصميم شبه التجريبي أو التجريبي، مما يُكسب نتائجها درجة من الموثوقية العلمية، كما وظّفت أدوات مقننة لقياس اليقظة العقلية، منها ما تم بناؤه خصيصاً لفئة ضعاف السمع، كما في دراسة الشاعر وآخرون (٢٠٢٣)، وهو ما يدعم الجهود الرامية إلى تطوير أدوات مناسبة لقياس هذا المتغير لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

إلا أن المراجعة النقدية لتلك الدراسات تُظهر عدداً من الثغرات التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها، من أبرزها:

١. قصر أغلب الدراسات السابقة على الفئات العمرية المتقدمة (كالمرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية)؛ مما يُبرز الحاجة إلى دراسات تُعنى بمرحلة الطفولة المتوسطة، وهي المرحلة التي تستهدفها الدراسة الحالية.

٢. قلة الدراسات التي دمجت بوضوح بين الأنشطة الفنية واليقظة العقلية، على الرغم من إمكانيات الفن كمدخل تعليمي وتربوي فعال لدى ضعاف السمع، وهو ما تسعى الدراسة الراهنة إلى استثماره عبر بناء برنامج تدريبي يعتمد على الأنشطة الفنية لتنمية أبعاد اليقظة العقلية.

٣. ندرة الدراسات التي اهتمت بقياس استمرارية الأثر بعد انتهاء البرنامج، إذ ركزت غالبية الدراسات على القياس البعدي دون المتبعي، في حين تتبنى الدراسة الحالية التصميم الثلاثي (قبلي-بعدي-متبعي)، بما يُضفي بُعدًا زمنيًا إضافيًا يُعزز من قوة نتائجها.

٤. تفاوت حجم العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، حيث اتسم بعضها بصغر الحجم وصعوبة التعميم، مما يؤكد أهمية مراعاة الشروط المنهجية الصارمة في الدراسات القادمة.

وعليه، يُمكن القول إن الدراسة الحالية تنطلق من أرضية بحثية داعمة، وتأتي لتسد فجوة واضحة في الأدبيات، من خلال تقديم نموذج تطبيقي يجمع بين الفن بوصفه وسيطاً تعليمياً، واليقظة العقلية كهدف معرفي-انفعالي، لدى فئة غالباً ما تواجه تحديات مزدوجة تتعلق بالتواصل والانتباه والتفاعل الاجتماعي. وهو ما يُعد إسهاماً علمياً ذا قيمة في ميدان التربية الخاصة، ويُسهم في بناء تصور متكامل للتدخلات التربوية الموجهة نحو طالبات ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

إجراءات الدراسة: تمثلت إجراءات الدراسة الحالية في العناصر التالية:

١. **المنهج المُستخدم في الدراسة:** اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي حيث استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين: المجموعة الضابطة، المجموعة التجريبية، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما مستقل والآخر تابع، حيث يُعد البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر متغير اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بمثابة المتغير التابع.

٢. **عينة الدراسة:** انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

١. ٢. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** تكونت العينة السيكومترية من (٣٣) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم، واللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية بين (١٢-١٣) سنة، بمتوسط عمري (١٢.٥٨) سنة وانحراف معياري (٠.٥٠٢).

٢. ٢. **العينة الأساسية:** تكونت من (١٦) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم، واللاتي تم اختيارهم بطريقة قصدية، واللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية بين (١٢-١٣) سنة، بمتوسط عمري (١٢.٥٦) سنة وانحراف معياري (٠.٥١٢)، وقد قُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية (ن = ٨ طالبات) وضابطة (ن = ٨ طالبات)، والجدول التالي يوضح المؤشرات الإحصائية للعينة الأساسية:

جدول (١)

الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمني.

المجموعات	ن	متوسط أعمارهن الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني
المجموعة التجريبية	٨	١٢.٦٣	٠.٥١٨
المجموعة الضابطة	٨	١٢.٥٠	٠.٥٣٥
العينة الأساسية	١٦	١٢.٥٦	٠.٥١٢

وروعي عند اختيار الطالبات في العينة الأساسية أن يكونن من الطالبات ذوات الدرجات المنخفضة على مقياس اليقظة العقلية أي اللاتي يقعن في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة، وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، اليقظة العقلية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة-التجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس اليقظة العقلية والعمر الزمني:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس اليقظة العقلية والعمر الزمني تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب مجموعتي الدراسة في اليقظة العقلية والعمر الزمني، وجدول (٢) يوضح نتائج اختبار "مان-ويتني":

جدول (٢)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس اليقظة العقلية والعمر الزمني.

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٨	٩.٠٠	٧٢.٠٠	٢٨.٠٠٠	٠.٤٨٨-	(٠.٦٢٦) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٨	٨.٠٠	٦٤.٠٠			
البعد الأول (التصرف بوعي)	التجريبية	٨	٨.١٣	٦٥.٠٠	٢٩.٠٠٠	٠.٣٢٦-	(٠.٧٤٥) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٨	٨.٨٨	٧١.٠٠			
البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	التجريبية	٨	٦.٧٥	٥٤.٠٠	١٨.٠٠٠	١.٥٥٥-	(٠.١٢٠) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٨	١٠.٢٥	٨٢.٠٠			
البعد الثالث (الملاحظة)	التجريبية	٨	٨.٦٣	٦٩.٠٠	٣١.٠٠٠	٠.١١٠-	(٠.٩١٢) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٨	٨.٣٨	٦٧.٠٠			
البعد الرابع (الوصف)	التجريبية	٨	٧.٤٤	٥٩.٥٠	٢٣.٥٠٠	٠.٩١٧-	(٠.٣٥٩) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٨	٩.٥٦	٧٦.٥٠			
مقياس اليقظة العقلية ككل	التجريبية	٨	٨.٠٦	٦٤.٥٠	٢٨.٥٠٠	٠.٣٦٩-	(٠.٧١٢) غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٨	٨.٩٤	٧١.٥٠			

ويتضح من الجدول السابق أن قيم "Z" بلغت (-٠.٤٨٨، -٠.٣٢٦، -١.٥٥٥، -٠.١١٠، -٠.٩١٧، -٠.٣٦٩)، وهي قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) والعمر الزمني، مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس اليقظة العقلية والعمر الزمني.

أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة الحالية على ما يلي:

١. مقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية (إعداد: الباحثة).

٢. البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية (إعداد: الباحثة).

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإعداد مقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، والبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية: يتناول هذا المقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، كما يركز على أربعة أبعاد رئيسية: التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف، وسيتم استخدام نتائج هذا المقياس لتنمية البرامج التدريبية والتعليمية على الأنشطة الفنية الموجهة لهؤلاء الطالبات.

١. **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى تقييم اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك من خلال أربعة أبعاد أساسية هي: التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف.

٢. **الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي أعدت لقياس اليقظة العقلية**

أطلعت الباحثة على العديد من المصادر النظرية والمقاييس التي تهتم بتقييم اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، بهدف تحديد الأبعاد الأكثر اتساقاً مع طبيعة الفئة المستهدفة، والوصول إلى تعريفات إجرائية دقيقة لكل بُعد. وقد استفادت الباحثة من عدد من المقاييس المعتمدة في الأدبيات النفسية والتربوية، أبرزها مقياس اليقظة العقلية الذي طوره Baer et al. (2006) والذي يُعد من أكثر المقاييس استخداماً وشمولاً لأبعاد المفهوم. كما استعانت الباحثة بمقياس الشاعر وآخرون (٢٠٢٣) الذي طُبّق على طلاب التعليم النوعي من ضعاف السمع، وراعى الخصائص السيكومترية لهذه الفئة.

وقد تم تعديل بعض المفردات المأخوذة من المقاييس السابقة لتناسب السياق اللغوي والمعرفي للطالبات، مع الحفاظ على صدق البنية، كما قامت الباحثة بصياغة مفردات جديدة تمثل كل بعد من الأبعاد الأربعة (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف)، وذلك وفقاً للتعريفات الإجرائية المستمدة من الأدبيات النظرية (Kabat-Zinn, 2009; Langer, 2014; Davis & Hayes, 2011) وراعى بناء المفردات باستخدام

لغة بسيطة وواضحة تتناسب مع المستوى النمائي للطالبات ضعاف السمع، مع تنوع صيغ المواقف بحيث تعكس مواقف سلوكية واقعية من البيئة المدرسية واليومية، وتسمح بقياس درجة الوعي اللحظي والانتباه للمشاعر والانفعالات.

٣. إعداد الصورة الأولية لمقياس اليقظة العقلية: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنها: "درجة امتلاك الطالبة للقدرة على التركيز الواعي في اللحظة الراهنة، مع تقبل الخبرات الذاتية والمحيطية دون إصدار أحكام، والانتباه للتفاصيل الحسية والانفعالية والسلوكية التي تمر بها، والتعبير عنها بوصف دقيق وواعٍ، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اليقظة العقلية المعد لهذا الغرض من إعداد الباحثة، ويتكون من (٢٠) موقفًا موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة للمقياس، أي لكل بعد (٥) مواقف، وفيما يلي وصف للمقياس من حيث الأبعاد الفرعية:
 - **البعد الأول (التصرف بوعي):** ويعني أداء الطالبة لسلوكياتها بطريقة مقصودة ومنتهية بعيدًا عن التلقائية أو الشرود، ويشتمل على (٥) مواقف تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
 - **البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام):** ويقصد به قدرة الطالبة على تقبل مشاعرها وأفكارها وتجاربها اليومية دون تقييم سلبي أو نقد داخلي، ويشتمل على (٥) مواقف تأخذ أرقام (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).
 - **البعد الثالث (الملاحظة):** وتشير إلى قدرة الطالبة على ملاحظة التفاصيل الحسية والمثيرات البيئية والانفعالات الداخلية بدقة وانتباه، ويشتمل على (٥) مواقف تأخذ أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥).
 - **البعد الرابع (الوصف):** ويقصد به قدرة الطالبة على التعبير اللفظي أو غير اللفظي عن مشاعرها، وتجاربها، بطريقة واضحة ومنظمة، ويشتمل على (٥) مواقف تأخذ أرقام (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).
٤. تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات: وفي تعليمات المقياس يُطلب من الطالبة أن تختار بديلًا واحدًا من ثلاثة بدائل (أ، ب، ج)، بحيث يعكس البديل (أ) أعلى درجة من اليقظة العقلية ويأخذ (٣) درجات، والبديل (ب) متوسطة (بعض اليقظة أو بداية إدراك) ويأخذ (٢) درجتان، والبديل (ج) يعكس أقل مستوى من اليقظة العقلية ويأخذ (١) درجة واحدة، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس $(٢٠ = ٣ \times ٢٠)$ وتمثل أعلى درجة، والدرجة الدنيا للمقياس $(٢٠ = ١ \times ٢٠)$ وتمثل أدنى درجة للمقياس. وقد تم تصميم الإجابات بحيث تكون دائمًا مرتبة من الأعلى إلى الأقل يقظة، لتسهيل التصحيح وتوجيه الطالبات بشكل متدرج.
٥. تطبيق المقياس على عينة الدراسة: تم تطبيق على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وقوامها (٣٣) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، واللاتي تراوحت أعمارهن بين (١٢-١٣) سنة.
٦. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية للطالبات ضعاف السمع: قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس بعدة طرق، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: صدق المحكمين، صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (٩) محكمين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وقد طلب منهم إبداء الرأي بشأن: ملائمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد، مدى انتماء كل موقف للبعد المحدد لها، مدى ملائمة كل موقف وبنائه اللغوي، وقد أبدى أصحاب السعادة المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات والتعديلات، وتم الأخذ بها، وتم تعديل صياغة بعض مواقف المقياس، والجدول التالي يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مواقف المقياس:

جدول (٣)

بعض مواقف مقياس الحساسية الانفعالية التي تعديلها من قبل السادة المحكمين.

الموقف قبل التعديل	الموقف بعد التعديل
كيف تتصرف في المدرسة؟ (أ) أمشي بهدوء. (ب) أركض أحياناً. (ج) أركض دائماً. ماذا تفعل عندما تخطئ في الحل؟ (أ) أحاول مرة أخرى. (ب) أستسلم. (ج) أغضب وأقول لا أفهم.	عندما أمشي في المدرسة: (أ) أمشي بهدوء وأنتبه لطريقي. (ب) أركض أحياناً وأمشي أحياناً. (ج) أركض كثيراً دون أن أنتبه. إذا أخطأت في حل سؤال: (أ) أقول: لا بأس، سأجرب مرة أخرى. (ب) أشعر بالحزن قليلاً لكن أحاول من جديد. (٧) أقول عن نفسي إنني لا أفهم شيئاً.
ماذا تفعل إذا لم تفهم الدرس؟ (أ) أطلب شرحاً من المعلمة. (ب) أحاول مرة أخرى. (ج) لا أتابع الدرس.	عندما لا أفهم الدرس بسرعة: (أ) أطلب من المعلمة أن تشرح لي. (ب) أحاول فهمه لوحدي أولاً. (ج) أترك الدرس وأشعر أنني فاشلة.

كما اعتمدت الباحثة على معادلة لوشي (1975) Lawsh لحساب صدق المحكمين:

$$ص.م = (ن و - ن/٢) / (٢/ن - ٢)$$

حيث ن و = عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن) = عدد المحكمين ككل.

ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس اليقظة العقلية للطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الثانوية:

جدول (٤)

النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس اليقظة العقلية (ن = ٩).

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		رقم المفردة	ص.م	نسبة الاتفاق		ص.م
	تكرار	%			تكرار	%	
١	٩	%١٠٠	١١	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٢	٩	%١٠٠	١٢	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٣	٩	%١٠٠	١٣	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٤	٩	%١٠٠	١٤	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٥	٩	%١٠٠	١٥	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٦	٩	%١٠٠	١٦	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٧	٩	%١٠٠	١٧	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٨	٩	%١٠٠	١٨	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
٩	٩	%١٠٠	١٩	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠
١٠	٩	%١٠٠	٢٠	١.٠٠٠	٩	%١٠٠	١.٠٠٠

وفي ضوء النتائج الواردة في الجدول السابق، يتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق بلغت (١٠٠%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقاً لمعيار الحكم الذي وضعته الباحثة (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (١.٠٠٠)، وهي قيم مقبولة وعالية، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل عدد مفردات المقياس (٢٠) مفردة.

٣. المقارنة الطرفية:

أخذت الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية محكاً للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى (٢٧%) من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى (٢٧%) الطالبات المرتفعات، وتمثل مجموعة أدنى (٢٧%) من درجات الطالبات المنخفضات، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وجاءت النتائج على النحو التالي:

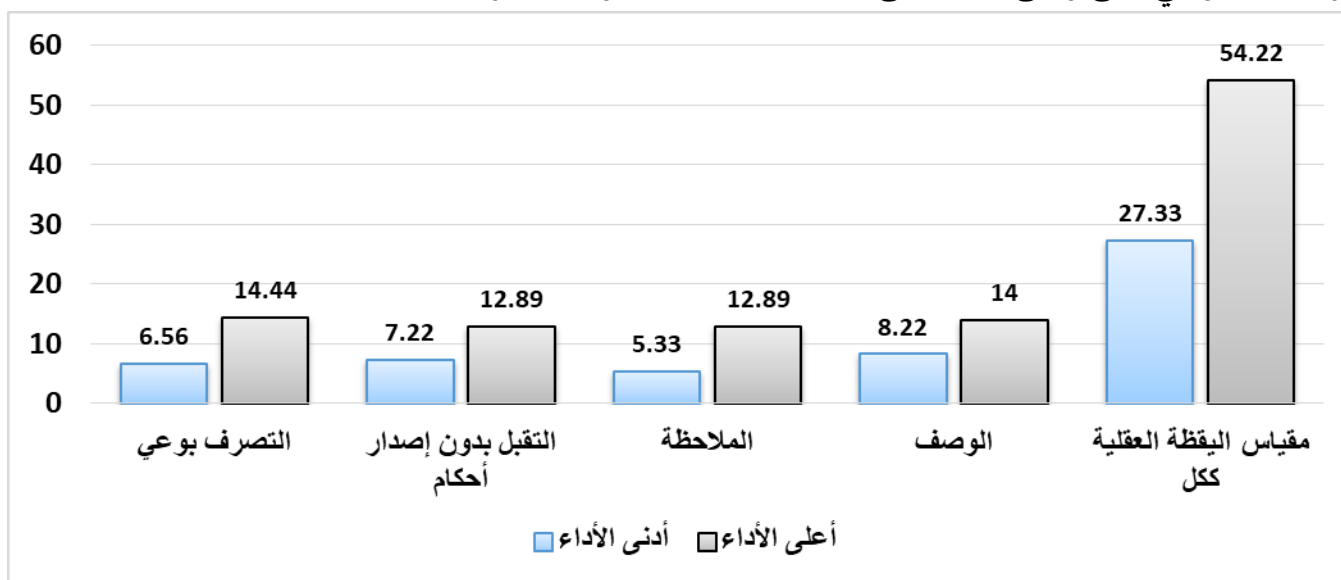
جدول (٥)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس اليقظة العقلية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (التصرف بوعي)	أدنى الأداء	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٠٠٠٠	٣.٦٥٦-	دالة عند ٠.٠٠٠١
	أعلى الأداء	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠			

دالة عند ٠.٠٠١	٣.٦٠٨-	٠.٠٠٠	٤٥.٠٠	٥.٠٠	٩	أدنى الأداء	البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)
			١٢٦.٠٠	١٤.٠٠	٩	أعلى الأداء	
دالة عند ٠.٠٠١	٣.٧١٣-	٠.٠٠٠	٤٥.٠٠	٥.٠٠	٩	أدنى الأداء	البعد الثالث (الملاحظة)
			١٢٦.٠٠	١٤.٠٠	٩	أعلى الأداء	
دالة عند ٠.٠٠١	٣.٦٢٧-	٠.٠٠٠	٤٥.٠٠	٥.٠٠	٩	أدنى الأداء	البعد الرابع (الوصف)
			١٢٦.٠٠	١٤.٠٠	٩	أعلى الأداء	
دالة عند ٠.٠٠١	٣.٥٨٧-	٠.٠٠٠	٤٥.٠٠	٥.٠٠	٩	أدنى الأداء	مقياس اليقظة العقلية ككل
			١٢٦.٠٠	١٤.٠٠	٩	أعلى الأداء	

يتضح من خلال جدول (٥) أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (٣.٦٥٦-، ٣.٦٠٨-، ٣.٧١٣-، ٣.٦٢٧-، ٣.٥٨٧)، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١؛ الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطي رتب درجات منخفضي ومرتفعي الأداء على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) لصالح مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية للمقياس في التعرف على المجموعات المتباينة في الأداء، والشكل البياني (١) يوضح الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية:



شكل بياني (١) الفروق بين مجموعتي أدنى وأعلى الأداء على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، وجدول (٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

أ. اتساق المفردات مع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية ومقياس اليقظة العقلية ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (التصرف بوعي)	١	**٠.٧٣٣	**٠.٥٩٩
	٢	**٠.٩٣٠	**٠.٨١٦
	٣	**٠.٨٧٨	**٠.٨٤٦
	٤	**٠.٨١١	**٠.٧٦٨
	٥	**٠.٩١٠	**٠.٨٥١
البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	٦	**٠.٦٢٢	**٠.٦٣٤
	٧	**٠.٥٤١	*٠.٣٤٦
	٨	**٠.٧٨٧	**٠.٦٢٠
	٩	**٠.٥٩٤	**٠.٦١٣
	١٠	**٠.٧٨٢	**٠.٨١٣
البعد الثالث (الملاحظة)	١١	**٠.٨٦٦	**٠.٧٩٣
	١٢	**٠.٨٧١	**٠.٨١٨
	١٣	**٠.٦٧٨	**٠.٥٧٠
	١٤	**٠.٧٨٦	**٠.٧٧٧
	١٥	**٠.٩٠٤	**٠.٨٤١
البعد الرابع (الوصف)	١٦	**٠.٧٨٢	**٠.٦٠٦
	١٧	**٠.٨١٦	**٠.٧٣٥
	١٨	**٠.٦٢٠	**٠.٤٨٢
	١٩	**٠.٧٩٤	**٠.٨٧١
	٢٠	**٠.٥٣٥	*٠.٣٥٩

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ دال عند مستوى ٠.٠١ (**) دال عند مستوى ٠.٠٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات وكل من الأبعاد الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها، وبهذا يظل عدد مفردات المقياس (٢٠) موفقًا بعد إجراء الاتساق الداخلي عليه.

ب. معاملات اتساق الأبعاد الفرعية مع المقياس ككل:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٣) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، وجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية.

المقياس وأبعاده الفرعية	التصرف بوعي	التقبل بدون إصدار أحكام	الملاحظة	الوصف	مقياس اليقظة العقلية ككل
التصرف بوعي	١	**٠.٧٨٨	**٠.٧٩٥	**٠.٦٧٣	**٠.٩١١
التقبل بدون إصدار أحكام	**٠.٧٨٨	١	**٠.٧٨٧	**٠.٧٤٧	**٠.٩٠٩
الملاحظة	**٠.٧٩٥	**٠.٧٨٧	١	**٠.٧٦٧	**٠.٩٣٠
الوصف	**٠.٦٧٣	**٠.٧٤٧	**٠.٧٦٧	١	**٠.٨٦٩
مقياس اليقظة العقلية ككل	**٠.٩١١	**٠.٩٠٩	**٠.٩٣٠	**٠.٨٦٩	١

(**). دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الأبعاد الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف)، وبين الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية للطالبات ضعاف السمع، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثاً: ثبات المقياس.

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (الكلي) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكمترية للاختبار بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار في قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٤)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بعدة طرق هي: طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا-كرونباخ، ومعامل مكدونالد أوميغا، وإعادة التطبيق Test-Retest، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ ومعامل مكدونالد أوميغا:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي معامل ألفا-كرونباخ ومعامل مكدونالد أوميغا على عينة قوامها (٣٣) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية بطريقتي ألفا-كرونباخ ومعامل مكدونالد أوميغا (ن = ٣٣).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	معامل مكدونالد أوميغا
البعد الأول (التصرف بوعي)	٥	٠.٩٠٨	٠.٩١١

٠.٦٧١	٠.٦٧٨	٥	البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)
٠.٨٩٢	٠.٨٨٢	٥	البعد الثالث (الملاحظة)
٠.٧٧٠	٠.٧٥٧	٥	البعد الرابع (الوصف)
٠.٩٤٤	٠.٩٤٣	٢٠	مقياس اليقظة العقلية ككل

ويتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس اليقظة العقلية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

أ) طريقة التجزئة النصفية Half-Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٣٣) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية:

جدول (٩)

قيم معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية بطريقة التجزئة النصفية (ن = ٣٣).

معامل جوتمان	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٠.٩٠٣	٠.٩٢٤	٠.٨٥٤	٥	البعد الأول (التصرف بوعي)
٠.٦٦٩	٠.٧٢٨	٠.٥٦٥	٥	البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)
٠.٨٨٠	٠.٩٠٢	٠.٨١٧	٥	البعد الثالث (الملاحظة)
٠.٧٨٥	٠.٧٩١	٠.٦٤٧	٥	البعد الرابع (الوصف)
٠.٩٧٢	٠.٩٧٢	٠.٩٤٦	٢٠	مقياس اليقظة العقلية ككل

ويتضح من خلال جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (٠.٦٦٩: ٠.٩٧٢)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة؛ مما يدل على ثبات مقياس اليقظة العقلية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ج) الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Retest

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٣٣) طالبة من الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بفواصل زمنية قدره شهرًا بين التطبيقين الأول والثاني، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بطريقة إعادة التطبيق (ن = ٣٣).

معامل الثبات بإعادة التطبيق	عدد المفردات	المقياس وأبعاده الفرعية
٠.٩٤٤ **	٥	البعد الأول (التصرف بوعي)

البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	٥	**٠.٨٥٨
البعد الثالث (الملاحظة)	٥	**٠.٩٣٠
البعد الرابع (الوصف)	٥	**٠.٨٨٤
مقياس اليقظة العقلية ككل	٢٠	**٠.٩١٩

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق قد بلغت (**٠.٩٤٤)، (**٠.٨٥٨)، (**٠.٩٣٠)، (**٠.٨٨٤)، (**٠.٩١٩)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهي قيم مقبولة ومطمئنة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس اليقظة العقلية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الصورة النهائية لمقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية:

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية، ظل المقياس مكوناً من (٢٠) موقفاً، ويُطلب من الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية أن يخترن بديلاً واحداً من ثلاثة بدائل (أ، ب، ج)، بحيث يعكس البديل (أ) أعلى درجة من اليقظة العقلية ويأخذ (٣) درجات، والبديل (ب) متوسطة (بعض اليقظة أو بداية إدراك) ويأخذ (٢) درجتان، والبديل (ج) يعكس أقل مستوى من اليقظة العقلية ويأخذ (١) درجة واحدة، وعليه تصبح الدرجة القصوى للمقياس (٦٠ = ٣ × ٢٠) وتمثل أعلى درجة، والدرجة الدنيا للمقياس (٢٠ = ١ × ٢٠) وتمثل أدنى درجة للمقياس، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، بينما تشير الدرجة الدنيا للمقياس إلى انخفاض مستوى اليقظة العقلية لديهن.

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية (إعداد: الباحثة).

مقدمة البرنامج التدريبي:

نظراً لما تعانيه الطالبات من ضعف السمع في المرحلة الابتدائية من صعوبات على مستوى الوعي الذاتي والانتباه والتواصل الانفعالي، فقد برزت الحاجة إلى تصميم برنامج تدريبي يساهم في تنمية اليقظة العقلية بمختلف أبعادها، اعتماداً على مدخل الأنشطة الفنية كوسيط تربوي يتلاءم مع طبيعة هذه الفئة، وقدرتها التعبيرية، وأساليب تعلمها المفضلة. وقد رُوعي في بناء البرنامج خصائص النمو في هذه المرحلة، واحتياجات الفئة المستهدفة، والسياقات البيئية والتعليمية التي تعيشها الطالبة، بالإضافة إلى الأسس العلمية لليقظة العقلية ومجالاتها.

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية أبعاد اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالصف السادس الابتدائي من خلال برنامج قائم على الأنشطة الفنية، وذلك بما يُمكنهن من التفاعل الواعي مع الذات والمحيط بطريقة متزنة ومنظمة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: يسعى البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية المتدرجة، على النحو التالي:

١. تنمية التصرف بوعي، من خلال مساعدة الطالبة على أداء سلوكها بطريقة مقصودة وانتباه حقيقي بعيداً عن التلقائية أو الشرود.
 ٢. تعزيز التقبل دون إصدار أحكام، عبر تدريب الطالبة على قبول مشاعرها وأفكارها وتجاربها كما هي، دون تقييم أو نقد داخلي.
 ٣. تنمية الملاحظة الدقيقة، من خلال تنشيط قدرة الطالبة على الانتباه للتفاصيل الحسية والمثيرات البيئية والانفعالات الداخلية.
 ٤. إكساب مهارة الوصف المنظم، سواء اللفظي أو غير اللفظي، بحيث تُعبر الطالبة عن مشاعرها، وتجاربها، بطريقة واضحة ومتربطة.
- الفنيات المستخدمة في البرنامج: اعتمد البرنامج على مجموعة من الفنيات النفسية والتربوية التي تتلاءم مع خصائص الطالبات ضعاف السمع، منها: الحوار التفاعلي المدعوم بالإشارة، والرسم الحر والرسم الانفعالي، والدراما ولعب الدور، والتأمل الحسي والتمثيل الصامت، والسرد القصصي البصري، والرسم التسلسلي والخريطة الذهنية.
- الأنشطة الفنية المستخدمة: تم توظيف أنشطة فنية متنوعة تجمع بين الجاذبية التربوية والوظيفة المعرفية-الانفعالية، من أبرزها: الرسم باللون للتعبير عن المشاعر، تصميم أقنعة تعبيرية، تكوين مجسمات من الصلصال، الرسم من الذاكرة والملاحظة، تأليف القصص المصورة، تمثيل مواقف درامية صامتة، خريطة المشاعر والتجارب.
- المدة الزمنية لجلسات البرنامج: تكون البرنامج من (21) جلسة تدريبية، موزعة على النحو التالي: بواقع (٥) جلسات لكل بُعد من أبعاد اليقظة العقلية الأربعة، وجلسة ختامية تهدف إلى الدمج بين المهارات المكتسبة والاحتفاء بمجهود الطالبات، وتم تصميم كل جلسة بحيث تستغرق (45) دقيقة، فيما عدا الجلسة الأخيرة التي تستغرق (60) دقيقة، بما يُراعي الزمن المدرسي والقدرة الانتباهية للفئة المستهدفة.
- مراحل إعداد البرنامج التدريبي: مرّ البرنامج بعدة مراحل منظمة، شملت ما يلي:
١. الاطلاع النظري: تم بناء البرنامج في ضوء الإطار النظري لليقظة العقلية والأنشطة الفنية، وبالرجوع إلى نظريات التعلم، ومدارس العلاج بالفن، والنماذج العالمية في تنمية الانتباه والوعي الذاتي لدى ذوي الإعاقة السمعية.
 ٢. تحليل الدراسات السابقة: شمل ذلك استعراض وتحليل عدد من الدراسات والبرامج ذات الصلة بتنمية المهارات النفسية-المعرفية لدى ضعاف السمع، مع الوقوف على نقاط القوة والقصور فيها، لبناء تصور ملائم وفاعل.
 ٣. التصميم المبدئي للبرنامج: تضمن ذلك تحديد الأهداف العامة والإجرائية، اختيار الفنيات والأنشطة المناسبة، وبناء محتوى الجلسات من حيث العناوين، الخطوات، أدوات التقييم، والتغذية الراجعة.
 ٤. عرض البرنامج على المحكمين: تم عرض البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس، والفن التعبيري، للحصول على التغذية الراجعة والتعديلات المقترحة.

٥. إعداد النسخة النهائية: بناءً على ملاحظات المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، وتضمنت إعادة صياغة بعض الجلسات، وتوسيع الأنشطة، وتدعيم أدوات القياس.

محتوى البرنامج في صورته النهائية: تضمن البرنامج في صورته النهائية (٢١) جلسة، موزعة كما يلي: الجلسات: (١-٥) تنمية التصرف بوعي، الجلسات: (٦-١٠) تنمية التقبل دون إصدار أحكام، والجلسات: (١١-١٥) تنمية الملاحظة الدقيقة، الجلسات: (١٦-٢٠) تنمية مهارة الوصف، الجلسة: (٢١) جلسة ختامية: أرسم يقظتي... وأحتفل بذاتي، كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١)

مخلص جلسات البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية

م	عنوان الجلسة	الهدف العام للجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	الأنشطة الفنية المستخدمة في الجلسة
١	أنا ألاحظ... إذن أنا أتصرف	مساعدة الطالبة على إدراك أفعالها اليومية وتحليلها بوعي بعيداً عن تلقائية.	معرفياً: أن تميز الطالبة بين السلوك التلقائي والسلوك المقصود. مهارياً: أن ترسم الطالبة موقفاً يومياً من واقعها يعبر عن تصرف واع. وجدانياً: أن تُعبر الطالبة عن شعورها بعد اكتشافها لفارق الانتباه في سلوكها.	الحوار، لعب الدور، العصف الذهني، التأمل البصري.	بطاقات صور، أوراق وألوان خشبية، عارضة، سيورة.	رسم مشهد حياتي يعكس سلوكاً مقصوداً.
٢	حواسي تساعدني أن أكون واعية	تنمية انتباه الطالبة لتفاصيل المواقف باستخدام الحواس كوسيلة للوعي.	معرفياً: أن تدرك الطالبة دور الحواس في الانتباه الواعي. مهارياً: أن تصمم الطالبة مجسماً بسيطاً لمشهد يحتوي على تفاصيل حسية. وجدانياً: أن تُعبر الطالبة عن متعة التركيز في تفاصيل البيئة المحيطة.	التدوق البصري، المناقشة الثنائية، تمثيل صامت.	معجون تشكيل، أدوات يدوية، ورق ملون.	تشكيل مجسم يعبر عن موقف اعتمدت فيه الطالبة على إحدى الحواس بانتباه.
٣	قبل أن أتصرف... أفكر	إكساب الطالبة مهارة التوقف والتفكير قبل اتخاذ القرار.	معرفياً: أن تتعرف الطالبة على مفهوم "التفكير قبل التصرف". مهارياً: أن تصمم الطالبة بطاقة "تذكير" تساعد على التوقف والتفكير. وجدانياً: أن تُعبر عن مشاعرها أثناء تطبيق هذا التمرين في حياتها.	قصة مصورة، تلوين إرشادي، عصف وجداني.	بطاقات، أقلام، ملصقات.	تصميم بطاقة ملونة بعنوان "توقف، فكر، ثم تصرف".
٤	أنا أتحكم في جسدي	تعزيز التحكم الحركي والانتباه للسلوك الجسدي كمدخل للتصرف بوعي.	معرفياً: أن تتعرف الطالبة على العلاقة بين وعي الجسد والسلوك. مهارياً: أن تؤدي حركات جسدية بطريقة منضبطة ومقصودة. وجدانياً: أن تُعبر عن شعورها تجاه ضبط سلوكها الجسدي	تمرينات إيقاعية، تمثيل، استخدام المرايا.	مرايا، شريط موسيقي، أوراق.	رسم "شكل الحركة الواعية".
٥	أنا أختار كيف أتصرف	تمكين الطالبة من الوعي بخياراتها	معرفياً: أن تُدرك الطالبة أن التصرف الواعي يتضمن حرية الاختيار.	الدراما النفسية، بطاقات اتخاذ	بطاقات مواقف، قبعات ألوان.	تمثيل مشهد قصير يتضمن اختياراً سلوكياً.

م	عنوان الجلسة	الهدف العام للجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	الأنشطة الفنية المستخدمة في الجلسة
		السلوكية وتحمل مسؤوليتها.	مهارياً: أن تمثل الطالبة موقفاً فيه أكثر من خيار سلوكي. وجدانياً: أن تُعبر الطالبة عن شعورها تجاه تحمل نتائج اختيارها.	القرار، تمثيل فني.		
٦	تمثيل مشهد قصير يتضمن اختياراً سلوكياً.	تعزيز وعي الطالبة بأن المشاعر تُقبل كما هي، دون تصنيفها بأنها جيدة أو سيئة.	معرفياً: أن تفرق الطالبة بين الشعور نفسه والتقييم المرتبط به. مهارياً: أن تمثل الطالبة مشاعرها المختلفة دون خجل أو مقاومة. وجدانياً: أن تُعبر الطالبة عن القبول الداخلي لمشاعرها دون نقد.	تمثيل تعبيرى، مناقشة مفتوحة، العصف العاطفي	بطاقات مشاعر، أقتعة ملونة، أوراق وألوان.	تصميم قناع فني يمثل شعوراً معيناً.
٧	أنا أقبل نفسي كما أنا	تنمية تقبل الطالبة لذاتها بجوانبها المختلفة، دون نقد أو مقارنة.	معرفياً: أن تُدرك الطالبة أن لكل فرد سماته الخاصة. مهارياً: أن تُجسد الطالبة ذاتها من خلال عمل فني رمزي. وجدانياً: أن تُعبر الطالبة عن قبولها لنفسها كما هي.	الرسم الرمزي، كتابة إبداعية، الحوار البناء.	أوراق، أقلام، تلوين، قصاصات.	رسم شجرة الذات.
٨	أنا أستمع لمشاعري... لا أحكم عليها	تعليم الطالبة الإصغاء الداخلي لمشاعرها دون مقاومة أو تهرب.	معرفياً: أن تُميز الطالبة بين الاستجابة للمشاعر ورفضها. مهارياً: أن تُجسد الطالبة مشاعرها عبر الفن دون تغييرها. وجدانياً: أن تُعبر الطالبة عن شعور الراحة عند تقبل مشاعرها.	التأمل، الرسم الانفعالي، الحوار الإرشادي.	ألوان مائية، أوراق، موسيقى هادئة.	رسم انفعالي تجريدي.
٩	كلنا مختلفون... وكلنا مقبولون	تعزيز تقبل الطالبة للآخرين دون أحكام، ومراعاة اختلاف المشاعر وردود الأفعال.	معرفياً: أن تفهم الطالبة أن الناس يختلفون في ردود أفعالهم. مهارياً: أن تمثل الطالبة مشهداً جماعياً يقبل اختلاف الآراء. وجدانياً: أن تشعر الطالبة بالارتياح تجاه الاختلاف دون قلق.	لعب الدور، تمثيل بالعرائس، المناقشة التقديرية.	عرائس قماش، خلفية مشهد، بطاقات تعبيرية.	تمثيل مسرحي لموقف تواصلية فيه اختلاف في المشاعر.
١٠	تجربتي لها معنى حتى لو كانت صعبة	مساعدة الطالبة على تقبل التجارب اليومية دون الحكم عليها كفشل أو نجاح.	معرفياً: أن تدرك الطالبة أن كل تجربة تحمل رسالة. مهارياً: أن تمثل الطالبة تجربتها الصعبة من خلال عمل فني تعبيرى. وجدانياً: أن تشعر الطالبة بالسلام تجاه المواقف الماضية.	القصة الشخصية، الفن السردى، تشكيل حر.	مجسمات بسيطة، مواد يدوية (صلصال، أقمشة، ألوان).	تصميم عمل تعبيرى بعنوان "تجربتي تحملني".
١١	أنظر جيداً... أكتشف أكثر	تنمية إدراك الطالبة لأهمية الانتباه البصري في ملاحظة التفاصيل	معرفياً: أن تفرق الطالبة بين المشاهدة العابرة والملاحظة الدقيقة. مهارياً: أن تعيد الطالبة إنتاج مشهد	التأمل البصري، المقارنة، الرسم من الذاكرة.	صور مشاهد طبيعية أو صافية، أوراق	إعادة رسم مشهد بعد ملاحظته لمدة قصيرة.

م	عنوان الجلسة	الهدف العام للجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	الأنشطة الفنية المستخدمة في الجلسة
		المحيطة.	بصري من الذاكرة بعد ملاحظته. وجدانيًا: أن تُعبّر عن شعورها تجاه ممارسة الانتباه للتفاصيل.		رسم، أقلام وألوان.	
١٢	ألواني تتحدث... وألاحظ صمتها	تدريب الطالبة على ملاحظة المشاعر والانفعالات المرتبطة بالألوان والأشكال.	معرفيًا: أن تُميز الطالبة بين تأثير الألوان على المشاعر والانفعالات. مهاريًا: أن تُنتج عملاً فنيًا يعكس ملاحظتها للعلاقة بين اللون والحالة الشعورية. وجدانيًا: أن تُعبّر عن مشاعرها من خلال اختيار ألوان واعية.	التأمل اللوني، التعبير الحسي، الرسم الرمزي.	ألوان مائية، أوراق فنية، نماذج لونية.	رسم مشهد تعبيرى باستخدام ألوان تعكس شعورًا داخليًا.
١٣	أنا أسمع بعيني... وأشعر بصمتي	تعزيز ملاحظة الطالبة للمثيرات غير اللفظية والانفعالات الحسية الصامتة.	معرفيًا: أن تُدرك الطالبة أن كثيرًا من الرسائل تُفهم دون كلمات. مهاريًا: أن تُقلد الطالبة تعبيرًا انفعاليًا دقيقًا بالصورة أو الوجه. وجدانيًا: أن تشعر الطالبة بالاتصال مع من حولها دون الحاجة للكلمات.	تمثيل صامت، رسم تعبيرى للانفعالات، تقليد الوجه.	بطاقات وجوه، مرايا، أقلام رسم.	رسم وجه يعبر عن انفعال داخلي دقيق (كالدهشة، الارتباك، الهدوء...).
١٤	عيونى ترى ما لا يُقال	تدريب الطالبة على ملاحظة التغيرات البسيطة في البيئة المحيطة.	معرفيًا: أن تُميز الطالبة بين ملاحظات سطحية وعميقة. مهاريًا: أن ترسم الطالبة مكانًا مألوفًا مع إظهار تفاصيل دقيقة فيه. وجدانيًا: أن تُعبّر الطالبة عن سعادتها بقدرتها على ملاحظة الأشياء الصغيرة.	المراقبة الدقيقة، الرسم الواقعي، الاستنتاج.	دفتر رسم، أقلام رصاص، مشهد من البيئة الصفية أو المدرسية.	رسم ركن من الصف أو ساحة المدرسة بتفاصيله.
١٥	أنا ألاحظ... إذن أنا أفهم	ربط الملاحظة الدقيقة بفهم أعمق للذات ولمن حولها.	معرفيًا: أن تدرك الطالبة أن الملاحظة تساعد على اتخاذ قرارات أفضل. مهاريًا: أن تصمم الطالبة خريطة ذهنية لموقف مرت به، تضم فيه ما لاحظته من مشاعر وسلوكيات. وجدانيًا: أن تشعر الطالبة بالقدرة على استخدام الملاحظة في تحسين علاقاتها.	التأمل الذاتي، رسم الخرائط الذهنية، سرد قصصي.	أوراق كبيرة، أقلام ملونة، ملصقات تعبيرية.	رسم خريطة موقف حياتي يضم الشخصيات، الأصوات، الألوان، المشاعر، والأفكار.
١٦	ألواني تتكلم عني	تدريب الطالبة على استخدام الألوان كأداة غير لفظية للتعبير عن مشاعرها الداخلية ووصفها.	معرفيًا: أن تُدرك الطالبة أن الوصف قد يكون لفظيًا أو غير لفظي. مهاريًا: أن تختار الطالبة ألوانًا تُعبّر عن مشاعر محددة وتصفها. وجدانيًا: أن تشعر الطالبة بالارتياح عند التعبير عن نفسها من خلال الفن.	التأمل اللوني، التعبير الفني، الحوار الفردي.	ألوان مائية، أوراق فنية، بطاقات مشاعر.	رسم لوحة بعنوان "أنا اليوم"، باستخدام الألوان التي تعكس مشاعرها دون أشكال محددة.

م	عنوان الجلسة	الهدف العام للجلسة	الأهداف الإجرائية للجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	الأنشطة الفنية المستخدمة في الجلسة
١٧	أنا أرسم تجربتي	تنمية قدرة الطالبة على وصف تجربة حياتية مرت بها من خلال الرسم والتعبير .	معرفيًا: أن تُميز الطالبة بين وصف الحدث ووصف المشاعر المرتبطة به. مهاريًا: أن تُعبّر الطالبة عن تجربة مرت بها باستخدام رسم منظم. وجدانيًا: أن تشعر الطالبة بالثقة أثناء مشاركة تجربتها.	السردي القصصي، الرسم التسلسلي، المناقشة الثنائية.	أوراق مرقمة، أقلام رصاص والوان، بطاقات مواقف.	رسم تسلسلي من ثلاث مشاهد يصف بداية ووسط ونهاية تجربة مرت بها الطالبة.
١٨	كأنني أعيش اللحظة	تنمية مهارة وصف اللحظة الراهنة من خلال ملاحظة الحواس والانفعالات.	معرفيًا: أن تتعرف الطالبة على عناصر وصف اللحظة (ما أراه، أسمع، أشعر به). مهاريًا: أن ترسم الطالبة مشهدًا تصفه باستخدام عناصر حسية واضحة. وجدانيًا: أن تُعبّر الطالبة عن مشاعرها المرتبطة باللمحة بصدق.	التأمل الحسي، الكتابة الحرة، الرسم المباشر.	ورق، ألوان، بطاقات حواس، مشهد طبيعي أو مقطع فيديو صامت.	رسم لحظة من البيئة الصفية أو من مشهد تُعرضه الباحثة، ثم وصفه بجملة حسية.
١٩	كلماتي تُشبهني	تعزيز استخدام الوصف اللفظي كوسيلة للتعبير عن الذات.	معرفيًا: أن تُدرك الطالبة أهمية تنظيم الأفكار قبل التعبير عنها. مهاريًا: أن تُكوّن الطالبة فقرة بسيطة تصف فيها شعورًا أو موقفًا. وجدانيًا: أن تشعر الطالبة بالثقة في قدرتها على التعبير بالكلام أو الكتابة.	كتابة إبداعية، تبادل عبارات، رسم تعبير حر .	بطاقات بداية جمل، أوراق، أقلام، صور مشاعر .	كتابة فقرة أو جمل قصيرة تبدأ ببطاقات مثل: "عندما أشعر ب..."، "في ذلك اليوم...".
٢٠	أصف... إذا أنا أفهم	تمكين الطالبة من استخدام مهارة الوصف لفهم الذات والتواصل مع الآخرين.	معرفيًا: أن تفهم الطالبة كيف يساعد الوصف على التعاطف والتواصل. مهاريًا: أن تكتب الطالبة قصة قصيرة أو حوارًا يصف شعورًا أو موقفًا من وجهة نظرها. وجدانيًا: أن تشعر الطالبة بالرضا عن قدرتها على التعبير.	القصة القصيرة، التعبير الفني، تمثيل سردي.	أوراق، أقلام، بطاقات قصص مصورة، أدوات فنية.	تأليف قصة قصيرة أو مشهد تمثيلي تصفه الطالبة شفهيًا أو كتابيًا.
٢١	الخاتمية: أرسمُ يقطتي... وأحتفل بذاتي	تعزيز التكامل بين أبعاد اليقظة العقلية المكتسبة لدى الطالبات من خلال نشاط فني احتفائي يُجسّد ما تعلمنه ويُعزز دافعيتهن للاستمرار في ممارسة مهارتهن بشكل تلقائي في الحياة اليومية.	معرفيًا: أن تتعرف الطالبة على الأبعاد الأربعة لليقظة العقلية وتُميّزها من خلال النشاط الختامي. مهاريًا: أن تُنتج الطالبة عملاً فنيًا متكاملًا يعكس فهمها لليقظة العقلية وسلوكياتها المرتبطة بها. وجدانيًا: أن تُعبّر الطالبة عن شعورها تجاه تجربتها في البرنامج، وتُعزز تقديرها لذاتها.	العصف الذهني - التعبير الحر - التقييم الذاتي - العرض الجماعي - التأمل الفني	ورق مقوى - ألوان متنوعة - مواد تشكيل بسيطة (قص ولصق، صلصال، أقمشة صغيرة) - بطاقات تعبير - مرآة دائرية - لافتات احتفائية.	"لوحة يقطتي" - عمل فني ترميزي تمثل فيه الطالبة كيف أصبحت أكثر وعيًا بذاتها ومحيطها من خلال الرموز والألوان والكتابة/الرسم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدمت الباحثة الأساليب الآتية لمعالجة البيانات وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار مان ويتني Mann-Whitney U، اختبار ويلكوكسون للباراميتري Wilcoxon Test، معادلة الكسب المعدلة لبلاك ونسبة التحسن لجيوغان وحجم الأثر، التجزئة النصفية (معادلتى سبيرمان-براون، جوتمان)، معامل الارتباط الخطي لبيرسون، معامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميجا، طريقة إعادة الاختبار Test-Retest.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية، وجدول (١٢) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٢)

نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z) ودالاتها الإحصائية	حجم الأثر
البعد الأول (التصرف بوعي)	تجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	**٣.٤٠٣-	٠.٨٥١) كبير
	ضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			
البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	تجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	**٣.٤٤٣-	٠.٨٦١) كبير
	ضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			
البعد الثالث (الملاحظة)	تجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	***٣.٤٨٣-	٠.٨٧١) كبير
	ضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			
البعد الرابع (الوصف)	تجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	**٣.٤٧٠-	٠.٨٦٨) كبير
	ضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			
مقياس اليقظة العقلية ككل	تجريبية	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	**٣.٣٨٣-	٠.٨٤٦) كبير
	ضابطة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			

(***) ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٠١. (**) ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠١. (*) ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٠١.

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (٣.٤٠٣-، ٣.٤٤٣-، ٣.٤٨٣-، ٣.٤٧٠-، ٣.٣٨٣-) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة

إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على أن البرنامج له تأثير في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات المشاركات بالمجموعة التجريبية.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation) باستخدام المعادلة التي أوردها (Field, 2018, 520) والذي يتم حساب حجم الأثر من المعادلة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

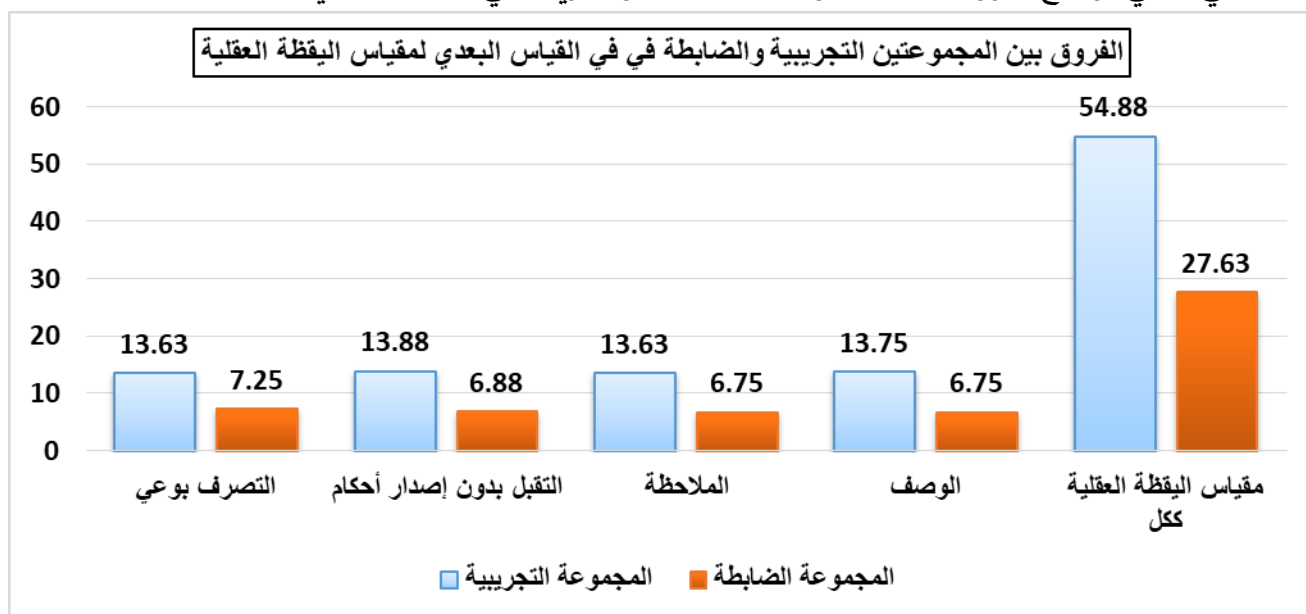
حيث (Z) قيمة (Z) المحسوبة و (N) تعني حجم العينة.

وتفسر قيم حجم الأثر وفقًا للمحكات الآتية: إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٤) يكون حجم الأثر ضعيفًا، إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٧) يكون حجم الأثر متوسطًا، إذا كان حجم الأثر أقل من (٠.٩) يكون حجم الأثر كبيرًا، إذا كان حجم الأثر أكبر من أو يساوي (٠.٩) يكون حجم الأثر كبيرًا جدًا. ويتضح أن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية كبير، وهذا ما تؤكد قيم معاملات التأثير حيث بلغت قيم حجم تأثير البرنامج في مقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) لدى أفراد المجموعة التجريبية (٠.٨٥١، ٠.٨٦١، ٠.٨٧١، ٠.٨٦٨، ٠.٨٤٦)، ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض فيما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد التصرف بوعي في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-٣.٤٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٥١)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد التقبل بدون إصدار أحكام في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-٣.٤٤٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٦١)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الملاحظة في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-٣.٤٨٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٧١)، وهي قيمة كبيرة.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الوصف في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-٣.٤٧٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٦٨)، وهي قيمة كبيرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية في اتجاه المجموعة التجريبية، توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد تنفيذ الحل في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "Z" (-٣.٣٨٣) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٤٦)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية له تأثير قوي في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية المشاركات بالمجموعة التجريبية.

والشكل البياني التالي يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اليقظة العقلية:



شكل بياني (٢) الفروق في أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اليقظة العقلية بعد تطبيق البرنامج.

تتسق هذه النتيجة مع الأطر النظرية التي تؤكد أن اليقظة العقلية مهارة قابلة للتعليم والتنمية عبر التدريب الموجه، كما أشار إلى ذلك (Baer et al., 2006; Kabat-Zinn, 2009) الذين شددوا على أن مكونات اليقظة مثل التصرف بوعي، الملاحظة، الوصف، والتقبل بدون إصدار أحكام، يمكن تعزيزها من خلال أنشطة منهجية. كما يعزز Wells (2005) هذا التوجه بتأكيد أن توجيه الانتباه إلى الحاضر بوعي، والتأمل في الخبرات دون تقييم، يسهم في تنشيط العمليات المعرفية المرتبطة بالتنظيم الذاتي والانتباه، وهو ما ظهر في الأداء الأفضل لطالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة كدراسة حمادة (2023) الذي وجد أن برنامجًا قائمًا على اليقظة العقلية أدى إلى تحسن واضح في اليقظة العقلية وخفض التلکؤ الأكاديمي لدى الطلاب ضعاف السمع. ودراسة Hammad and Shalhoub (2024) اللذان أشارا إلى أن برامج اليقظة العقلية تحسن التنظيم الذاتي والانتباه. كما دعمت دراسة Faramarzi and Moradi (2015) الأثر الإيجابي للأنشطة الفنية في خفض المشاعر السلبية وتعزيز التفاعل النفسي للأطفال ضعاف السمع.

ساهم البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية الذي أعدته الباحثة بشكل كبير في النتيجة المتحققة، ويمكن فهم ذلك من خلال تحليل لطبيعة الأنشطة الفنية المستخدمة، والتي ركزت على:

١. الرسم الواعي: (Mindful Drawing) حيث طلب من الطالبات رسم مشاعرهن أو تجاربهن اليومية؛ مما يعزز الوعي بالذات والانتباه للتفاصيل، ويرتبط بـ "الوصف" و "الملاحظة".
٢. التمارين التشكيلية باستخدام خامات حسية متنوعة (مثل الصلصال والألوان المائية): والتي عملت على تعزيز الإدراك الحسي والتفاعل الواعي مع المثيرات، مما يُنمي بُعد "التصرف بوعي" و "الملاحظة".
٣. الأنشطة التفاعلية مثل "لوحة المزاج": والتي عبرت فيها الطالبات عن مشاعرهن بلون أو شكل معين، مما ساعد على تنظيم الانفعال والقبول الذاتي، وهو ما يدعم بُعد "النقل بدون إصدار أحكام".
٤. تمارين تنفس بصرية أثناء النشاط الفني: هدفت إلى تهدئة ذهن قبل البدء، وهي تقنية موثقة في أدبيات اليقظة العقلية. (Shapiro & Carlson, 2009)

إذاً، فالعنصر الفني لم يكن مجرد وسيلة ترفيهية، بل كان أداة علاجية-معرفية، مدروسة لتعزيز أبعاد اليقظة العقلية. ويُعزى الفارق بين المجموعتين إلى انخراط المجموعة التجريبية في بيئة تعليمية واعية، خالية من الحكم، تتيح التعبير الذاتي والملاحظة الدقيقة، وهو ما ينسجم مع مفهوم "التعلم القائم على التجربة" الذي أشار إليه Langer and Moldoveanu (2017)

لذا تشير نتيجة الفرض الأول إلى أن تصميم البرنامج التدريبي كان موفقًا في استهداف المهارات الأربع لليقظة العقلية بشكل متكامل، وذلك عبر وسائط فنية جذابة وآمنة نفسيًا، تتماشى مع خصائص الطالبات ضعاف السمع. كما تؤكد أن الجمع بين الفن واليقظة العقلية يُعد مدخلًا مبتكرًا وفعالًا في برامج التربية الخاصة، ويساهم في تحقيق تحولات نوعية في الأداء الذهني والانفعالي لهذه الفئة.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

نص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المرحلة الابتدائية من ضعاف السمع بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العقلية لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق

بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العقلية، وجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول (١٣)

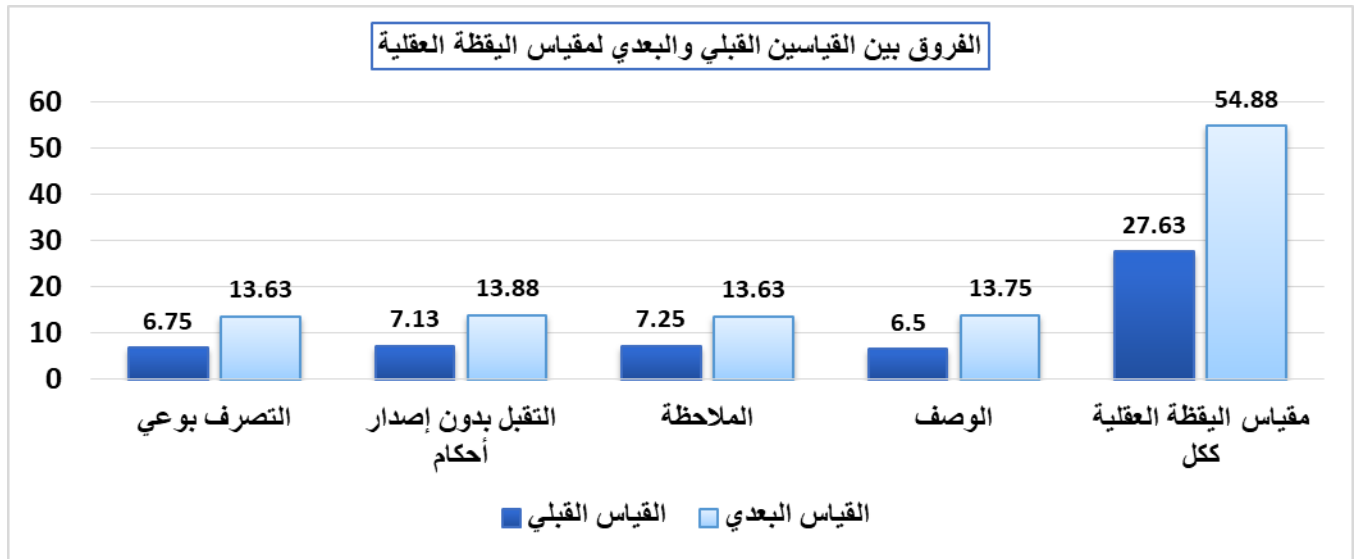
نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العقلية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z" ودلالاتها	حجم الأثر
البعد الأول (التصرف بوعي)	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٣٣-	(٠.٨٩٦) كبير
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٣٩-	(٠.٨٩٨) كبير
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الثالث (الملاحظة)	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٣٠-	(٠.٨٩٤) كبير
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
	المتساوية	٠				
البعد الرابع (الوصف)	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٣٠-	(٠.٨٩٤) كبير
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
	المتساوية	٠				
مقياس اليقظة العقلية ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٢٤-	(٠.٨٩٢) كبير
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
	المتساوية	٠				

(*) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٢.٥٣٣، -٢.٥٣٩، -٢.٥٣٠، -٢.٥٣٠) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج له أثر كبير في تنمية اليقظة العقلية لدى المجموعة التجريبية، كما بلغت قيم حجم الأثر على مستوى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية (٠.٨٩٦، ٠.٨٩٨، ٠.٨٩٤، ٠.٨٩٤، ٠.٨٩٢)،

- وهي قيم مرتفعة وقوية؛ مما يدل على التأثير القوي للبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. ويمكن تلخيص نتائج هذا الفرض فيما يلي:
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعـد التصرف بوعي في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (-٢.٥٣٣) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٩٦)، وهي قيمة كبيرة.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعـد التقبل بدون إصدار أحكام في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (-٢.٥٣٩) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٩٨)، وهي قيمة كبيرة.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعـد الملاحظة في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (-٢.٥٣٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٩٤)، وهي قيمة كبيرة.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبعـد الوصف في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (-٢.٥٣٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٩٤)، وهي قيمة كبيرة.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العقلية في اتجاه القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (-٢.٥٢٤) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠.٨٩٢)، وهي قيمة كبيرة؛ مما يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية له تأثير قوي في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية المشاركات بالمجموعة التجريبية.
- والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اليقظة العقلية:



شكل بياني (٣) الفروق في أداء المجموعة التجريبية على مقياس اليقظة العقلية قبل وبعد تطبيق البرنامج. وللتحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنهايات العظمى للأبعاد الفرعية ومقياس اليقظة العقلية ككل لدى عينة الدراسة، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك من خلال المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M_2 : المتوسط البُعدي، M_1 : المتوسط القبلي، P : النهاية العظمى للمقياس أو الأبعاد الفرعية. كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبُعدي لمتوسطات درجات الطالبات وذلك باستخدام النسبة المئوية للكسب التي اقترحها ماك جيوجان في صورة نسبة مئوية.

$$G_{percentage} = \left(\frac{M_2 - M_1}{P - M_1} \right) \times 100$$

والجدول التالي يوضح نتيجة تطبيق المعادلة على درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبُعدي لمقياس اليقظة العقلية لإثبات فعالية البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية:

جدول (١٤)

حساب نسبة التحسن ونسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبُعدي لمقياس اليقظة العقلية (ن=٨).

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي M_1	القياس البُعدي M_2	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المعدل لبلاك	نسبة التحسن لجيوجان	دلالة النسبة
البعد الأول (التصرف بوعي)	٦.٧٥	١٣.٦٣	١٥	١.٢٩	٨٣.٣٩%	مؤشر قوي على الفعالية

المقياس وأبعاده الفرعية	القياس القبلي	القياس البعدي	النهاية العظمى (P)	نسبة الكسب المعدل لبلاك	نسبة التحسن لجويجان	دلالة النسبة
	M ₁	M ₂				
البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	٧.١٣	١٣.٨٨	١٥	١.٣١	%٨٥.٧٧	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الثالث (الملاحظة)	٧.٢٥	١٣.٦٣	١٥	١.٢٥	%٨٢.٣٢	مؤشر قوي على الفعالية
البعد الرابع (الوصف)	٦.٥	١٣.٧٥	١٥	١.٣٤	%٨٥.٢٩	مؤشر قوي على الفعالية
مقياس اليقظة العقلية ككل	٢٧.٦٣	٥٤.٨٨	٦٠	١.٣	%٨٤.١٨	مؤشر قوي على الفعالية

يتضح من جدول (١٤) أن نسب التحسن على مستوى المقياس وأبعاده الفرعية بلغت (%٨٣.٣٩، %٨٥.٧٧، %٨٢.٣٢، %٨٥.٢٩، %٨٤.١٨)، وهي قيم مرتفعة أكبر من ٥٠%، بينما بلغت نسب الكسب المعدل لبلاك (١.٢٩، ١.٣١، ١.٢٥، ١.٣٤، ١.٣) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف)، وهي نسب مقبولة وفقًا للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1977) وهو (١.٢)؛ وهذا يدل على فعالية قوية لتأثير البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في تنمية اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف) لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.

تشير نتيجة الفرض الثاني بوضوح إلى أن البرنامج التدريبي قد أحدث تغييرًا داخليًا حقيقيًا في مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات، ويمكن تفسير هذا الأثر الإيجابي انطلاقًا من النظرية المعرفية-السلوكية التي تؤكد أن السلوك الواعي يمكن تعزيزه من خلال التعرض المنظم للخبرة والتدريب المتدرج على الانتباه، التنظيم، وقبول الذات (Wells, 2005؛ Kabat-Zinn, 2009).

كما أن هذا التحسن يتوافق مع ما طرحه Bishop et al. (2004) من أن اليقظة العقلية تتكون من مكونين مترابطين: التنظيم الذاتي للانتباه، والتوجه نحو القبول، وكلاهما كانا مستهدفين في البرنامج من خلال الممارسات الفنية والتأملات المرتبطة بها.

ويتفق هذا التحول الإيجابي في القياس البعدي مع نتائج عدد من الدراسات، منها: الصادق وعطا (2019) التي وجدت أن التدريب على اليقظة العقلية يُحدث فرقًا معنويًا في التمييز الانفعالي لدى فئة الصم. واللباز (2021) الذي أشار إلى أن التصميم التجريبي أدى لتحسن كبير في اليقظة العقلية بعد تطبيق التعليم القائم على الظواهر. حمادة (2023) الذي لاحظ تحسنًا كبيرًا في مستوى اليقظة العقلية بعد برنامج إرشادي على الطلاب ضعاف السمع.

هذه النتائج مجتمعة تؤكد أن البرامج التدريبية القائمة على الأنشطة الفنية المتضمن الممارسة التفاعلية يمكنها إحداث أثر عميق حتى في فترة زمنية قصيرة نسبياً، بشرط أن تكون مصممة وفق خصائص الفئة المستهدفة. وساهمت الطبيعة التفاعلية والتدرجية للبرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية في تحقيق هذه النتيجة. فقد مرّ البرنامج بمراحل تصاعديّة بدأت من التهيئة النفسية، ثم الانتقال إلى الملاحظة والتأمل، وانتهاءً بالتعبير الفني الهادف. ومن أبرز ما ساهم في هذا التحسن:

١. الأنشطة التمهيدية التحفيزية: مثل جلسات الاستماع الصامت، ولعبة "ما لون شعورك اليوم؟"، والتي هيأت الطالبات للتواصل مع ذواتهن دون تشتت.
 ٢. تدريبات الرسم الحر المرتبطة بالمشاعر أو الأحداث اليومية: ساعدت الطالبة على الانتباه لتفاصيل خبراتها الداخلية، وهو ما يرتبط مباشرة بـ "الملاحظة" و "الوصف".
 ٣. أنشطة تعزز بُعد "التصرف بوعي" مثل: ترتيب الألوان من الأهدأ إلى الأقوى، أو إعادة تشكيل مجسم باستخدام خامة واحدة بطرق مختلفة، مما يتطلب حضوراً ذهنياً مستمراً.
 ٤. تمارين فنية تركز على التقبل: كالرسم بالعين المغمضة ثم الحديث عن النتيجة دون تقييم، بهدف تعلم تقبل الذات دون إصدار حكم.
- هذه الأنشطة استهدفت مباشرة الجوانب الأساسية لليقظة العقلية، مما أدى إلى تحسن ملحوظ بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.
- وتدل نتيجة الفرض الثاني على أن الفتيات من فئة ضعاف السمع قادرات على تنمية مهارات عقلية عليا – كالليقظة – بشرط أن تُتاح لهن بيئة تعليمية آمنة تعتمد على الوسائط الحسية والبصرية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه Cardaciotto et al. (2008) بأن اليقظة العقلية ليست حكراً على ذوي الإدراك الكامل، بل يمكن غرسها حتى لدى من يعانون من اضطرابات حسية، عبر الوسائط المناسبة.
- تُظهر النتيجة أن البرنامج لم يكن مجرد نشاط فني، بل ممارسة معرفية-انفعالية واعية. وقد استطاع أن يحدث نقلة في نمط الوعي والانتباه الذاتي لدى الطالبات، وهو ما يُعد دليلاً عملياً على قابلية مهارة اليقظة العقلية للتنمية لدى هذه الفئة من خلال أنشطة فنية موجهة.
- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:**

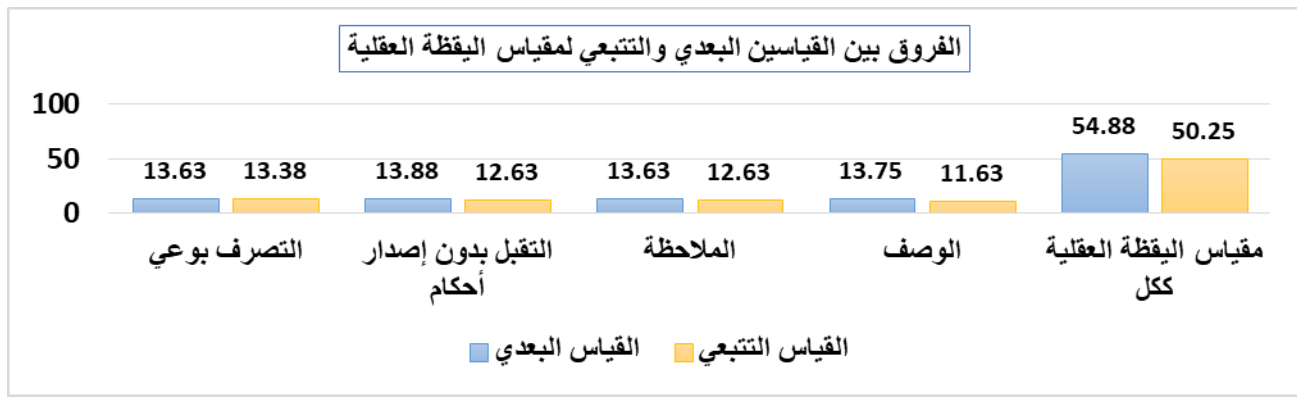
ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية، وجدول (١٥) يوضح نتائج هذا الاختبار:

نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية.

المقياس وأبعاده الفرعية	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (التصرف بوعي)	السالبة	٢	٤.٠٠	٨.٠٠	١.٠٣٥-	(٠.٣٠١) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠		
	المتساوية	١				
البعد الثاني (التقبل بدون إصدار أحكام)	السالبة	٢	٣.٧٥	٧.٥٠	٠.٠٠٠	(١.٠٠٠) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٣	٢.٥٠	٧.٥٠		
	المتساوية	٣				
البعد الثالث (الملاحظة)	السالبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٣٤٢-	(٠.١٨٠) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠		
	المتساوية	٣				
البعد الرابع (الوصف)	السالبة	٢	٢.٥٠	٥.٠٠	٠.٠٠٠	(١.٠٠٠) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٢	٢.٥٠	٥.٠٠		
	المتساوية	٤				
مقياس اليقظة العقلية ككل	السالبة	١	٦.٥٠	٦.٥٠	١.٢٧٩-	(٠.٢٠١) غير دالة إحصائياً
	الموجبة	٦	٣.٥٨	٢١.٥٠		
	المتساوية	١				

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-١.٠٣٥، ٠.٠٠٠، -١.٣٤٢، ٠.٠٠٠، ١.٢٧٩) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأبعاد الفرعية لمقياس اليقظة العقلية (التصرف بوعي، التقبل بدون إصدار أحكام، الملاحظة، الوصف)، حيث بلغت قيم "Z" (-١.٠٣٥، ٠.٠٠٠، -١.٣٤٢، ٠.٠٠٠)، وهي قيم غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية لدى الطالبات ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية حيث بلغت قيمة "Z" (-١.٢٧٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي القائم على الأنشطة الفنية بعد مرور فترة زمنية قدرها شهراً من تاريخ تطبيق القياس البعدي. والشكل البياني التالي يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية وأبعاده الفرعية:



شكل بياني (٤) الفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اليقظة العقلية.

تشير هذه النتيجة إلى أن أثر البرنامج التدريبي استمر لفترة زمنية بعد انتهاء التطبيق المباشر، وهو ما يُعرف في الأدبيات التربوية بـ "الاحتفاظ بالتعلم أو استدامة الأثر" (Retention of Learning) وبمعنى أدق، فإن الطالبات اللواتي تلقين البرنامج احتفظن بمستوى مرتفع من مهارات اليقظة العقلية حتى بعد مرور فترة من الزمن، دون الحاجة إلى تعزيزات إضافية.

تتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من (Langer, 2014; Shapiro & Carlson, 2009) من أن اليقظة العقلية ليست فقط حالة مؤقتة، بل مهارة يمكن ترسيخها إذا ما مورس التدريب بوعي واتساق. كما يؤكد (Kabat-Zinn, 2009) أن ممارسة اليقظة من خلال أنشطة منتظمة تُمكن الفرد من بناء "عادة ذهنية" تبقى فاعلة حتى في غياب الممارسة المباشرة، وهو ما يتضح من ثبات أداء الطالبات في القياس التتبعي. وتتفق نتيجة الفرض الثالث مع دراسة حمادة (2023) أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اليقظة العقلية، مما يُدلل على استمرارية الأثر بعد انتهاء البرنامج. كما بينت دراسة (Hammad and Shalhoub, 2024) استدامة أثر برنامج اليقظة العقلية لدى الأطفال ضعاف السمع بعد ثلاثة أشهر من التطبيق، وهو ما يدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

ويمكن عزو استمرارية الأثر إلى عدد من العوامل داخل البرنامج التدريبي:

١. التركيز على الممارسة الذاتية: لم تكن الأنشطة الفنية مقتصرة على الجلسة التدريبية، بل شجعت الطالبات على إعادة التجربة بأنفسهن (مثل دفتر "ألوان يومي"، أو صندوق "أرسم شعوري").
٢. الربط بين اليقظة والعادات اليومية: مثل تدريب الطالبات على استخدام "أنشطة بصرية تأملية" أثناء غسل اليدين أو ترتيب الأدوات، وهو ما يرسخ اليقظة ضمن الروتين اليومي.
٣. الدمج بين التعبير الفني والانتباه الداخلي: حيث ساعد الفن على بناء وعي مستمر بالذات والانفعالات، بشكل يجعل الطالبة قادرة على تكرار هذا النمط الواعي من التفكير دون تدخل خارجي.
٤. التحفيز الإيجابي والانخراط الوجداني: جميع الجلسات تمت في بيئة آمنة، تشجع على التعبير دون حكم، ما يُعزز الدافعية الذاتية لمواصلة السلوك اليقظ حتى بعد انتهاء البرنامج.

إن استمرارية أثر البرنامج تُعزز التصور النظري بأن اليقظة العقلية ليست مجرد مهارة طارئة، بل هي نمط ذهني وسلوكي يمكن تعزيزه وتنميته، كما أوضح ذلك (Davis & Hayes 2011) وهذه النتيجة بالذات تُعد مؤشراً إيجابياً على جودة تصميم البرنامج من حيث التسلسل المنهجي، والملاءمة النمائية للفئة المستهدفة، والتكرار البنائي للمفاهيم عبر أنشطة متنوعة.

كذلك تكشف نتيجة الفرض الثالث عن أن البرنامج التدريبي استطاع ترسيخ اليقظة العقلية لدى الطالبات بدرجة كافية للاستمرار الذاتي، دون الحاجة إلى تدخل مباشر مستمر. وهذا يُعد من أقوى مؤشرات فاعلية البرامج التربوية النفسية، لا سيما حين يُطبق على فئات ذات تحديات تواصلية مثل ضعاف السمع.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي بالنقاط التالية:

١. إدماج الأنشطة الفنية كوسيلة لتنمية اليقظة العقلية ضمن البرامج التربوية والنفسية الموجهة للطالبات ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، على أن تُراعى طبيعة الفئة من حيث الاحتياجات الحسية والبصرية، وتُنفذ الأنشطة بأسلوب تفاعلي قائم على الملاحظة والتأمل والتعبير الحسي.
٢. تضمين مفهوم "اليقظة العقلية" كمهارة تدريبية في الخطط الفردية والبرامج التربوية الخاصة بفئة ضعاف السمع، مع التركيز على الأبعاد الأربعة (التصرف بوعي - التقبل بدون إصدار أحكام - الملاحظة - الوصف)، باستخدام وسائل غير لفظية مثل التلوين والرسم والتمثيل البصري.
٣. تدريب معلمي التربية الخاصة وأخصائي الدعم النفسي والتربوي على تطبيق استراتيجيات قائمة على اليقظة العقلية في البيئة الصفية، بما يُساعد في تنظيم الانتباه، وتعزيز تفاعل الطالبات، وتخفيف مظاهر الشرود أو الانسحاب داخل الصف.
٤. تصميم وحدات تدريبية قائمة على الفن الواعي (Mindful Art) تُدرج ضمن النشاط اللاصفي أو الجلسات الفردية للطالبات ضعاف السمع، تتضمن تدريبات تأملية، وتمارين فنية تعبيرية، وتمارين تنفس مرتبطة بالرسم أو التشكيل.
٥. العمل على التوسع في تطبيق البرنامج على فئات أوسع من الطالبات في مراحل عمرية مختلفة، مع التحقق من أثره عبر قياسات تتبعية منتظمة، لضمان استدامة الأثر على المدى البعيد.
٦. تطوير أدوات تقييم ملائمة لقياس اليقظة العقلية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، على أن تتضمن الملاحظة السلوكية المباشرة، والتعبير غير اللفظي، ومهام فنية تُستخدم كمؤشرات لأبعاد اليقظة.
٧. تشجيع الأسرة على دعم مفهوم اليقظة العقلية في المنزل عبر أنشطة فنية بسيطة وموجهة، تُساعد الطالبة على إدراك مشاعرها والتعبير عنها، وتنظيم انتباهها داخل المواقف اليومية.
٨. حثّ مراكز الإرشاد والتأهيل على تبني البرامج الفنية الموجهة لضعاف السمع، نظراً لما أظهرته نتائج الدراسة من فاعلية عالية وسهولة تطبيق لهذه الفئة، مع ملاءمتها النفسية واللغوية.

بحوث مقترحة: وفي ضوء الأطر النظرية والأدبية والنتائج المستخلصة من الدراسة الحالية، يمكن اقتراح ما يلي:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفن التشكيلي في تنمية التنظيم الانفعالي لدى التلميذات ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.
٢. برنامج قائم على الأنشطة الإيقاعية لتنمية مهارات التركيز والانتباه لدى الأطفال ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية.
٣. أثر التدريب على مهارات اليقظة العقلية في تحسين التفاعل الاجتماعي وخفض مشاعر العزلة لدى الطالبات ذوات الإعاقة السمعية.
٤. تصميم وحدة دراسية قائمة على اليقظة العقلية وأثرها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلميذات ضعاف السمع.
٥. فاعلية برنامج تأملي فني في تعزيز مهارات التعبير الوجداني لدى الأطفال ضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة.
٦. مقارنة فاعلية مدخل اليقظة العقلية ومدخل العلاج بالفن في خفض القلق الصفي لدى التلاميذ ضعاف السمع ذوي اضطرابات الانتباه.
٧. برنامج تدريبي قائم على الرسم التفاعلي لتنمية مهارات الوصف والملاحظة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ضعاف السمع.
٨. أثر برنامج تدريبي قائم على المسرح التربوي في تنمية مهارات "التصرف بوعي" لدى التلميذات ضعاف السمع.
٩. اليقظة العقلية وعلاقتها بالتحكم التنفيذي لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.
١٠. فاعلية الأنشطة الفنية المعززة بالوسائط الرقمية في تحسين مهارات اليقظة العقلية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية.

- إبراهيم، رضا. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والتنظيم الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٩٢)، ١٠٧٥ - ١١٣٦.
- أخرس، نائل. (٢٠١٦). أثر برنامج اليقظة العقلية في خفض أعراض الوهن النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف. *المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس*، ٤(٢)، ٣٨٣ - ٤١٦.
- الباز، مروة. (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم القائم على الظواهر في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات تصميم النماذج واليقظة العقلية لدى تلاميذ الصف التاسع المعاقين سمعياً. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٦(١)، ٣٢٣ - ٣٦٩.

- باطة، آمال. (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي أسري لتنمية الحصيلة اللغوية للأطفال ضعاف السمع المعاقين عقلياً. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩ (١)، ٣٠٧-٣٣٧.
- بديوي، زينب؛ وعبد، مها. (٢٠١٨). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٣ (١)، ٤١٨-٤٤٢.
- بهنساوي، أحمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢١ (٥)، ٢٢٧-٢٦٧.
- التركي، يوسف. (٢٠٠٦). التعليم الثنائي للتلاميذ الصم: ثنائي اللغة وثنائي الثقافة. مطابع الحمضي.
- جمعة، راند؛ والقطاوي، سحر؛ وزيدان، أحمد. (٢٠١٩). النموذج السببي بين اليقظة الذهنية ومستوى التوافق النفسي وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين أكاديمياً. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٦ (١٢٣)، ٢٥٥-٣٢٤.
- الحارثي، سعد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٥٧ (١)، ١٣٠-١٥٧.
- حمادة، عمر. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي في تنمية اليقظة العقلية وخفض التلکؤ الأكاديمي لدى الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (يوليو)، ٧٠٣-٧٤٧.
- خطاب، علي. (٢٠٠٤). الإحصاء الوصفي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشاعر، مروة؛ وسليمان، سليمان؛ ومحمد، سعيد؛ وهاشم، أماني. (٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس اليقظة العقلية لدى الطلاب ضعاف السمع والعاديين بالتعليم النوعي. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ٩ (٣)، ٢٧٨-٢٩٦.
- شلبي، يوسف؛ وآل معيض، عائض. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٨٤ (١)، ٦١١-٦٦٧.
- الشهاوي، محمود. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين فاعلية الذات الأكاديمية والصمود النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٤٤ (٤)، ١٥-٧٦.
- الصادق، عادل؛ وعطا، أسامة. (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تنمية التمييز الانفعالي لدى المراهقين الصم. مجلة التربية الخاصة، ٢٨ (١)، ٢٢٤-٢٨٧.

صادق، مروة. (٢٠٢٠). تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الاتجاه نحو التعلم بالأجهزة المحمولة "التابلت المدرسي" واليقظة العقلية والتنظيم الذاتي الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٨ (٢)، ٣٢٣-٤٢٤.

الضبع، فتحي. (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٩١)، ٣٢٥-٣٦٦.

الضبع، فتحي؛ ومحمود، أحمد. (٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٤)، ١-٧٥.

العاسمي، رياض؛ والسعيد، عاتكة. (٢٠١٧). اليقظة العقلية كوسيط للعلاقة بين المرونة النفسية والضغوط النفسية: دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي دمشق والكويت. مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق، ٣٣ (٢٢)، ٣٨١-٤٢٠.

عامر، إيمان. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين اليقظة العقلية وأثره في خفض الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، (٩٣)، ١١١١-١١٦٩.

عامر، طارق؛ ومحمد، ربيع. (٢٠٠٨). الإعاقة السمعية مفهوما وأسبابها وتشخيصها. مؤسسة طيبة.

عبد الحميد، سعيد. (٢٠١١). تربية وتعليم المعوقين سمعياً. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، ميرفت. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١٣٠)، ١٢٩-١٧٤.

عبد الوهاب؛ اسراء. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع. مجلة دراسات الطفولة، ٢٤ (٩٠)، ٣١-٤٤.

العزي، أحلام. (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بغداد، العراق، ٢٠٥ (٢)، ٣٤٣-٣٦٧.

الفرماوي، حمدي؛ وحسن، وليد. (٢٠٠٩). الميّا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية. دار صفاء.

القريطي، عبدالمطلب. (٢٠٠٥) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. دار الفكر العربي.

محمود، الفرحاتي. (٢٠١٧). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعلم ادامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية للاختبار. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث والنشر العلمي والتنمية البشرية، ٤ (١) ١٢-١٢٥.

محمود، إيناس؛ وعيسى، محمد. (٢٠٢١). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية: دراسة مقارنة في ضوء النماذج البنائية للعلاقات السببية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، (١٦)، ٢١ - ١٣٠*.

موسى، رشاد. (٢٠٠٩). *سيكولوجية المعاق سمعياً*. عالم الكتب.

النقيب، إيناس. (٢٠٢٠). الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي وعلاقتها بكل من اليقظة العقلية والمرونة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، كلية التربية، (٤٤)، ٣٥٥ - ٤٦١*.

الوليدي، علي. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (٢٨)، ٤١ - ٦٨*.

ثانياً: المراجع الإنجليزية.

Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14.

Al-Refae, M., Al-Refae, A., Munroe, M., Sardella, N. A., & Ferrari, M. (2021). A Self-Compassion and Mindfulness-Based Cognitive Mobile Intervention (Serene) for Depression, Anxiety, and Stress: Promoting Adaptive Emotional Regulation and Wisdom. *Frontiers in psychology*, 12, 839.

Aural Rehabilitation Clinical Practice Guideline Development Panel, Basura, G., Cienkowski, K., Hamlin, L., Ray, C., Rutherford, C., ... & Ambrose, J. (2023). American Speech-Language-Hearing Association clinical practice guideline on aural rehabilitation for adults with hearing loss. *American Journal of Audiology*, 32(1), 1-51.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., ... & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342.

Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). Measuring mindfulness: first steps towards the development of a comprehensive mindfulness scale. *Mindfulness*, 4(1), 18-32.

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.

- Blake, C. (1977). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. *Innovations in Education & Training International*, 2(3), 97-101. DOI: 10.1080/1355800770030207.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- 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.
- Chan, K. E., & Bose, J. (2023). Effect of Mindfulness and Mindful Art on Beginners and Experienced Meditators. *arXiv preprint arXiv:2308.12601*.
- Corti, L., & Gelati, C. (2020). Mindfulness and coaching to improve learning abilities in university students: A pilot study. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1935.
- Crego, A., Yela, J. R., Gómez-Martínez, M. Á., Riesco-Matías, P., & Petisco-Rodríguez, C. (2021). Relationships between Mindfulness, Purpose in Life, Happiness, Anxiety, and Depression: Testing a Mediation Model in a Sample of Women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 925-937.
- Crowder, R., & Sears, A. (2017). Building resilience in social workers: An exploratory study on the impacts of a mindfulness-based intervention. *Australian Social Work*, 70(1), 17-29.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198.
- Faramarzi, S., & Moradi, M. R. (2015). Effectiveness of art therapy on reduction of hopelessness and solitude in children with hearing impairment. *Audiology*, 23(6).
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: North American edition*. SAGE.
- Hammad, M. A., & Shalhoub, H. A. B. (2024). Effects of a Mindfulness-Based Program in Improving Self-Regulation and Attention Among Hard-of-Hearing Children: A Preliminary Investigation. *Mindfulness*, 1-11.
- Hasker, S. M. (2010). *Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Indiana University of Pennsylvania.
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kamath, S. (2015). Role of mindfulness in building resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(4).
- Kettler, K. (2010). Mindfulness and cardiovascular risk in college students. *Eagle Feather*, 7(2010).

- Kral, A., & O'Donoghue, G. M. (2010). Profound deafness in childhood. *New England Journal of Medicine*, 363(15), 1438-1450.
- Langer, E. J. (2014). Mindfulness forward and back. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 1, 7-20.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2017). The construct of mindfulness.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4).
- Lee, J. K., & Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45(1), 208-216.
- MacDonald, H. Z., & Olsen, A. (2020). The role of attentional control in the relationship between mindfulness and anxiety. *Psychological reports*, 123(3), 759-780.
- Marais, G. A., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-Based Programs Improve Psychological Flexibility, Mental Health, Well-Being, and Time Management in Academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1035-1050.
- Mardon, N., Richards, H., & Martindale, A. (2016). The effect of mindfulness training on attention and performance in national-level swimmers: An exploratory investigation. *The Sport Psychologist*, 30(2), 131-140.
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. OUP USA.
- Miller, J. L. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia.
- Miller, W. R. (1999). *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners* (pp. xix-293). American Psychological Association.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and hearing*, 28(6), 740-753.
- Rosini, R. J., Nelson, A., Sledjeski, E., & Dinzeo, T. (2017). Relationships between levels of mindfulness and subjective well-being in undergraduate students. *Modern Psychological Studies*, 23(1), 4.
- Sauer, S., Lynch, S., Walach, H., & Kohls, N. (2011). Dialectics of mindfulness: implications for western medicine. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 6(1), 1-7.
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.

- Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of anxiety disorders*, 25(1), 123-130.
- Wang, Y., Xu, W., Zhuang, C., & Liu, X. (2017). Does mind wandering mediate the association between mindfulness and negative mood? A preliminary study. *Psychological Reports*, 120(1), 118-129.
- Waterschoot, J., Van der Kaap-Deeder, J., Morbée, S., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2021). "How to unlock myself from boredom?" The role of mindfulness and a dual awareness-and action-oriented pathway during the COVID-19 lockdown. *Personality and Individual Differences*, 175, 110729.
- Wells, A. (2005). Detached mindfulness in cognitive therapy: A metacognitive analysis and ten techniques. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 23(4), 337-355.
- World Health Organization. (2021). *World report on hearing*. World Health Organization.
- Zeng, T., Xu, M., Shi, L., Zhang, M., Su, R., Wang, C., ... & Li, H. (2025). Mindfulness and Inhibitory Control of Deaf Students: Evidence from China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-15.