The Effectiveness of a Training Program Based on Mindfulness in Improving Academic Emotions and Reducing Cognitive Failure among Academically Struggling University Students

Dr. Noha M. Soliman
Lecturer, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt
noha.mohamed129@yahoo.com

Received: 19-7-2024 Revised: 11-8-2024 Accepted: 14-8-2024
Published: 23-9-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.305583.1709
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_378321.html

Abstract

The current study aimed to verify the effectiveness of a Training program based on mindfulness in improving positive academic emotions and reducing negative academic emotions and cognitive failure among academically struggling university students. The study sample consisted of (20) male and female students who were academically struggling at the Faculty of Education and was divided into (10) student at experimental groups and (10) student at control groups. The study tools were applied which included: program based on mindfulness (prepared by the researcher), the Academic Emotions Battery (prepared by the researcher), and the Cognitive Failure Scale (prepared by Broadbent et al., 1982). The Mann-Whitney test for independent measurements and the Friedman test for repeated measurements were used. The study resulted in statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group and the control group in the post-measurement of each of the measures of positive academic emotions, negative academic emotions, and cognitive failure in favor of the experimental group. It also showed that there are statistically significant differences between the mean rank scores of the experimental group students in the repeated measurements (pre-post-following) in each of the positive emotions and its dimensions, negative emotions and its dimensions, and cognitive failure and its dimensions in favor of the two post- and follow-up measurements. In addition, the results stated that there were no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores on all dependent variables in the post- and follow-up measurements, which indicates the continued effectiveness of the program in improving academic emotions and reducing cognitive failure among the experimental group even after the end of the application period.

Keywords: *Mindfulness, Positive Academic Emotions, Negative Academic Emotions, Cognitive Failure, Academically Struggling.*

فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة

د. نهى محمد سليمان محمد
مدرس بقسم علم النفس التربوى، علم النفس التربوى
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
noha.mohamed129@yahoo.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية والإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٠) طالب وطالبة من المتعثرين دراسياً من طلاب كلية التربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما مجموعة تجريبية تكونت من (١٠) طلاب، ومجموعة ضابطة تكونت من (١٠) طلاب. وطبق عليهم برنامج قائم على اليقظة العقلية (إعداد الباحثة)، وبطارية الانفعالات الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس الإخفاق المعرفى (إعداد Broadbent et al., 1982). وتم استخدام المنهج شبه التجريبى، وباستخدام اختبار مان ويتنى للمجموعات المستقلة، واختبار فريدمان للقياسات المتكررة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لكل من مقاييس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والانفعالات الأكاديمية السلبية والإخفاق المعرفى لصالح المجموعة التجريبية، كذلك توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (قبلى- بعدى- تتبعى) فى كل من الانفعالات الإيجابية وأبعادها والانفعالات السلبية وأبعادها والإخفاق المعرفى وأبعاده لصالح القياسين البعدى والتتبعى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على جميع المتغيرات التابعة فى القياسين البعدى والتتبعى، مما يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج فى تحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى لدى المجموعة التجريبية حتى بعد انتهاء فترة التطبيق.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، الانفعالات الأكاديمية السلبية، الإخفاق المعرفى، التعثر الدراسى.

فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة

المقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التى تمر على حياة الفرد؛ لأن النجاح أو الفشل الأكاديمى يؤثر على الأفراد فى حياتهم كلها ويحدد مستقبلهم الأكاديمى والمهنى، مما يؤثر على تطوير وتقدم المجتمع، لذلك يأتى دور الجامعة فى بناء شخصية الطالب وتنميتها من جميع الجوانب ليس فقط الجانب المعرفى الذى يعتمد على تلقى المعلومات وحشو أذهان الطلاب بكم المعلومات فقط، بل يجب الاهتمام بجميع الجوانب سواء الانفعالية أو النفسية أو الاجتماعية ، والتى لا تقل أهمية فى تأثيرها على أدائهم الأكاديمى.

وتعتبر مشكلة التعثر الدراسى من المشكلات الهامة التى لابد من الوقوف عندها والحد منها، حيث تعد مشكلة ذات نواحى متعددة (نفسية وتربوية واجتماعية)؛لأن رسوب الطالب أو فصله يعتبرإهدار من الموارد البشرية والتى تؤثر سلبيا على تقدم المجتمعات وازدهارها، وكذلك تشير إلى تدنى جودة الأداء الأكاديمى، حيث يعتبر المحك الأساسى فى نجاح وفشل المؤسسات التعليمية، هو التحصيل الدراسى.

وحظيت دراسة الانفعالات وخاصة الانفعالات المرتبطة بالمجال الأكاديمى باهتمام كبير من الباحثين؛ لما لها تأثير على تعلمهم وتحصليهم(Yang et al, 2022)، فالانفعالات التى يشعر بها الطلاب داخل المؤسسات التعليمية سواء كانت إيجابية أو سلبية يطلق عليها الانفعالات الأكاديمية. وتعتبر الانفعالات الأكاديمية أحد المصطلحات الحديثة فى مجال علم النفس، وتلعب دوراً أساسياً فى التعليم؛ حيث يمكن الانفعالات أن تؤثر على اهتمامات الطلاب، واندماجهم، وتحصيلهم، ونمو شخصيتهم، كذلك تعد الانفعالات ركيزة أساسية بالنسبة للصحة النفسية، والسعادة، مما يعنى أنه يجب أخذها فى الاعتبار كنواتج تعليمية هامة فى حد ذاتها (Pekrun, 2006).

بجانب ذلك، أشار الفرحاتى السيد (٢٠٠٩) إلى أن الطلاب الذين يشعرون بفقدان الأمل والإحباط واليأس بسبب تدنى درجاتهم، يلجئون إلى التسرب أو ترك الدراسة، لأنهم غير قادرين على تحقيق أهدافهم، وكذلك توصلت دراسة تيسير الخوالدة (٢٠١٣) إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالملل الأكاديمى يحصلون على أداء أكاديمى أقل من الذين لا يشعرون بالملل الأكاديمى، بينما توصل (2002) Cassady& Jahnson أن الطلبة ذوى القلق المرتفع، ليس لديهم قدرة على استرجاع المعلومات المهمة، وعدم الاستعداد الجيد للاختبارات، مما يؤدى إلى حدوث اخفاق معرفى.

ويعد الإخفاق المعرفى أحد المشكلات التى تواجه الطلاب فى جميع المراحل التعليمية المختلفة والتى لا يقل أهمية عن الانفعالات الأكاديمية فى الأداء الأكاديمى؛ حيث يشير إلى فشل الفرد فى اتمام المهمة بالرغم من قدرته على إكمالها بصفة عامة(Wallace, 2004)، ويتضمن مشاكل فى الانتباه والتركيز والذاكرة، والتى تعبر بشكل فعلى عن الأخطاء المعرفية (Macpueen et al., 2002). كذلك يؤثر الإخفاق المعرفى على أداء المهام اليومية التى يقوم بها الطلاب وأدائهم الأكاديمى؛ حيث يشمل الهفوات

في الانتباه والتركيز(Mogle,2011)، كذلك أشارت دراسة كل من يوسف شلبى ووسام القصبى وعائشة عسيرى (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة سلبية بين الإخفاق المعرفى والتحصيل الأكاديمى .

أضف على ذلك ، نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى أهم العوامل التى ترتبط بالإخفاق المعرفى هى الحالة المزاجية الانفعالية؛ حيث توصلت دراسة Robertson et al., (1997) إلى أن الأخطاء أو الإخفاقات المعرفية ترجع إلى عوامل الملل أو عدم الاستمتاع والتوتر والقلق وكذلك تشتت الانتباه، كما توصلت دراسة على سليمان (٢٠٢١) إلى وجود علاقة بين العجز والإخفاق المعرفى، كما أشارت دراسة كل من يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠) إلى أن الطلاب ذوى انفعالات إيجابية أقل فى مستوى الإخفاق المعرفى وأعلى فى التحصيل الأكاديمى، بينما الطلاب ذوى انفعالات سلبية أعلى فى مستوى الإخفاق المعرفى وأقل فى التحصيل الأكاديمى.

مما سبق يتضح أن من أهم المتغيرات المرتبطة بالتعثر الدراسى، متغيرى الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى، ومن هنا تسعى الباحثة إلى تحسين الانفعالات الأكاديمية والحد من الإخفاق المعرفى للطلاب المتعثرين دراسياً من خلال برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية من ناحية ، واليقظة العقلية والإخفاق المعرفى من ناحية أخرى، فقد توصلت دراسة إسلام شاهين وكمال عطية وعبد العزيز عبد الباسط وأمنيه حلمى (٢٠٢١) إلى وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى الإخفاق المعرفى على اليقظة العقلية لصالح منخفضى الإخفاق المعرفى، وكذلك توصلت دراسة Lopez et al (2021) إلى وجود علاقة سلبية بين الإخفاق المعرفى واليقظة العقلية.

وعلى الجانب الآخر، أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية، مثل: دراسة يوسف المرتجى وأحمد العازمى (٢٠٢٤) توصلت إلى ارتباط اليقظة العقلية طردياً مع الانفعالات الإيجابية وعكسيا مع الانفعالات السلبية، ودراسة أحمد محاسنة وعمر العظامات وأحمد غزو (٢٠٢٣) أسفرت عن وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار واليقظة العقلية، وأوصوا بتنمية اليقظة العقلية وخفض قلق الاختبار لطلاب الجامعة. كذلك توصلت دراسة أشرف عبد اللطيف (٢٠٢١) إلى وجود ارتباط سلبى بين الملل واليقظة العقلية، وأوضحت دور اليقظة العقلية فى التحرر من الملل، كما أشارت دراسة محمد متولى (٢٠٢٠) أن التدريب على مهارات اليقظة العقلية يعمل على خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة. وتوصلت دراسة اية المشاقبة وجهاد علاء الدين (٢٠١٨) إلى أن التدريب على اليقظة العقلية يعمل على تحسين التفاؤل لدى طلاب الجامعة. ومن هنا تسعى الباحثة إلى بناء برنامج قائم على اليقظة العقلية لتحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى لدى الطلاب المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مشكلة التعثر الدراسى من أهم المشكلات التى تواجه منظومة التعليم الجامعى؛ بسبب تعثر بعض الطلاب للتخرج وبقائهم مدة أطول فى الجامعة، يزداد الأعباء الدراسية على منظومة العملية التعليمية بالجامعة بجميع عناصرها ، فالتعثر الدراسى هو حالة مؤقتة تصيب الكثير من الطلاب، وتتمثل فى مواجهة الطلاب لصعوبة فى مقرر ما أو موضوع معين، لسبب من الأسباب التى يمكن أن يدركها

الطلاب او المعلمين فليحق بزملائها بعد إدراكها (أحمد جباراللە، ٢٠١٤) ، ويتسم المتعثرون دراسياً بضعف القدرة على التحليل و التذكر والتخمين وعدم الاكتثار بالتعلم أو المذاكرة، والخجل، والرهبة ، والشعور بالضعف وعدم التحكم فى الانفعالات، والتوتر،والقلق (عصام نصار وعبد الرحمن عبد الرحمن، ٢٠١٦).

ومن خلال طرح الباحثة (بحكم وظيفتها كعضو هيئة تدريس بكلية التربية) على ثمانية طلاب من المتعثرين دراسياً، بعض الأسئلة المتعلقة بمشاكلهم التى يواجهوها اثناء التعلم أو الاستذكار أو الامتحانات، والتى تؤثر فيهم، استخلصت الباحثة من إجابتهم بعض المشاكل التى قد تكون سبباً فى تعثرهم الدراسى، والتى تشير إلى الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى ، مثل: الشعور بالقلق المستمر من التكليفات والاختبارات، والذى تكرر عند جميع الطلاب الثمانية ، أما الشعور بالخجل عند طرح الأسئلة عليهم (وأنهم لا يفضلون رفع أيديهم بالرغم من معرفة الإجابة) تكرر عند خمس طالبات ، بينما الشعور بالعجز واليأس وفقدان الأمل من كثرة المقررات والأعباء الدراسية تكرر عند ستة طلاب ، وحضور المحاضرات دون استمتاع والشعور بالملل بسبب استخدام طرق التدريس التقليدية تكررعند جميع الطلاب الثمانية ، والشعور بتشتت الانتباه وضعف التذكر تكرر عند سبعة طلاب، وكل هذا يؤثر فى أدائهم الأكاديمى، والذى ينتج حالة التعثر الدراسى، ويؤكد هذا دراسة حنان محمد وسعاد عبد العزيز (٢٠١٥) التى أشارت إلى أن انخفاض الانفعالات الإيجابية، وانتشار الانفعالات الأكاديمية السلبية مثل : شعور الطلاب بالخوف، واحساسهم الدائم بقلق الاختبارات، والاحساس بالملل، والشعور باليأس، كل هذا يؤثر بالسلب على أداء الطلاب.

وتلعب الانفعالات الأكاديمية دوراً مهماً فى التعلم وتؤثر على أداء المتعلم(Ben-Eliyahu, 2019; Pekrun,2006 ; Yang et al, 2022) حيث أشارت بعض الدراسات والبحوث إلى أهمية تأثير الانفعالات الأكاديمية على الأداء الأكاديمى للطلاب (باعتباره المحك الأساسى للمتعثرين دراسياً)، مثل: دراسة Tze, Daniels, and Klassen (2016) التى توصلت إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالملل الأكاديمى يكون أدائهم الأكاديمى أقل من الذين لا يشعرون بالملل الأكاديمى، وكذلك توصلت دراسة كل من (Hunter and Eastwwod, 2021; Hemmings, Kay, and Sharp, 2019) وجود علاقة بين الملل الأكاديمى والأداء الأكاديمى، كما أشارت كل من (وسام القصبى وعبد الناصر أمين ٢٠١٧، Cocorada, 2016;) إلى أن الانفعالات السلبية (الغضب، القلق، اليأس، الملل) ارتبطت سلبياً مع الأداء الدراسى لطلاب الجامعة، بينما ارتبطت الانفعالات الإيجابية (الفخر، الأمل، الاستمتاع) ارتباطاً ايجابياً مع الأداء الدراسى، فى حين توصلت دراسة أمنة محمد وفايزة المغربى ومصطفى مفضل (٢٠٢٠) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لها دوراً كبيراً فى زيادة التحصيل الأكاديمى، وأشارت دراسة(Pekrun 2006) أن الفخرومتعة التعلم من العوامل المهمة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى، وتوصل دراسة Putwain et al(2018) إلى أن هناك علاقات متبادلة بين ارتفاع السعادة ، وانخفاض الملل، والتحصيل الأكاديمي بين طلاب الصف الخامس والسادس الذين يدرسون الرياضيات، كما يرى Lazarus(1991) أن الشعور بتحقيق التقدم أو الإنجاز يساهم في السعادة.

كما لا يمكن تقليل دور الإخفاق المعرفى فى الأداء الأكاديمى؛ فالإخفاق المعرفى يشير إلى عدم قدرة الفرد على النجاح فى أداء المهام التى عادة أن يقوم بها يومياً، وهذا الفشل فى الأنشطة اليومية يرجع إلى مشاكل فى العمليات المعرفية العامة المرتبطة بالانتباه والذاكرة(Paynt & Schnapp, 2014)، كذلك يرى(Sadeghi et al (2013 أن الإخفاق المعرفى يؤدى قصور فى الفهم والتذكر، وعدم القدرة على اكمال المهام، ومن ثم ضعف الأداء الأكاديمى.

وأشار Kumke (2008) أن الأنشغال بأمور ليس لها علاقة بالمهام، والنظرة السلبية للذات، والاستغراق فى الأفكارالسلبية والشعور بالمشاعر والانفعالات السلبية، يؤدى إلى عدم الانتباه والتشتت أثناء أداء المهام، من ثم يحدث الإخفاق المعرفى. كذلك يرى Wallace (2004) أن الإخفاق المعرفي يرتبط بالانفعالات التي يشعرون بها الطلاب أثناء الدراسة وبالأخص الانفعالات السلبية كالقلق،الملل، والغضب، وأوضحت بعض الدراسات وجود ارتباط بين الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى، مثل: دراسة يوسف شلبى ووسام القصبى وعائشة عسيرى (٢٠٢٠) التى توصلت إلى وجود فروق فى التجمعات الثلاثة للانفعالات التحصيلية (الأكاديمية)، وهى: (الملل وعدم الاستمتاع بالتعلم)، (الفخر والأمل والملل)، (الاستمتاع واليأس والغضب والخجل) فى الإخفاق المعرفى والتحصيل الأكاديمى لطلاب الجامعة، كذلك أشار Broadbent et al (1982) إلى أن الأفراد الذين تتكرر لديهم حالات الإخفاق المعرفى يمتلكون مستوى مرتفع من القلق والكآبة فى هذه المواقف، كذلك توصلت نتائج دراسة كل من (عصام نصار ٢٠٢١؛ ميرفت عبد الحميد،٢٠٢٢) إلى وجود علاقة موجبة بين الملل الأكاديمى والإخفاق المعرفى.

ونظراً لأهمية تأثير الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى على أداء الطلاب الأكاديمى، أوصت بعض الدراسات بضرورة تحسين الانفعالات الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية والإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة، منها: دراسة محمد عبد ربه (٢٠١٩) التى أوصت بتدريب الطلاب متكرر الإخفاق المعرفى على الاستراتيجيات الناجحة فى التجهيز الانفعالى للحد من الفشل أو الإخفاق المعرفى، كذلك دراسة ايناس خريبه (٢٠٢٣) أوصت بضرورة الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الجامعة؛ لما لها تأثير على التحصيل الدراسى، كما أوصت دراسة ميرفت عبد الحميد (٢٠٢٢) إلى بناء برامج تدريبية تقلل العوامل المسببة للإخفاق المعرفى والحد من الانفعالات السلبية التى تؤثر فى التعلم لدى طلاب الجامعة، بينما أوصلت دراسة رمضان سيد(٢٠١٩) بتنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لما لها تاثير إيجابى على التحصيل الدراسى.

أضف على ذلك، ما يتسم به المتعثرون دراسياً من انفعالات سلبية وتكرار فى الإخفاق المعرفى؛ حيث أشار (Salmela-Aro,2017) إلى أن المتعثرين دراسياً يواجهون تحديات أكاديمية تتعلق بإكمال وإنهاء التكليفات والمهام ، مما يلقى عليهم مزيداً من الأعباء ، كما أن عليهم تحديد مسارهم التعليمي، الذي يحدد مستقبلهم المهني وكل هذه القضايا تثير لديهم شعور بالإجهاد ، والقلق، والعديد من المشكلات التي ربما تدفعهم إلى الإخفاق، كذلك أشار كل من براءة الشرع وخالد العمار (٢٠٢١) إلى أن الطلاب المتعثرين لديهم صعوبات فى تنظيم انفعالاتهم مما يؤثر على صحتهم النفسية.

بجانب ذلك، أظهرت بعض نتائج الدراسات امتلاك طلاب الجامعة لمستوى مرتفع من الانفعالات الأكاديمية السلبية، ومستوى منخفض من الانفعالات الإيجابية، وتكرار الإخفاق المعرفى والذى بدوره يؤثر على أدائهم الأكاديمى وتعلمهم، مثل: (محمد عبد ربه ، ٢٠١٩؛ ايناس خريبه ،٢٠٢٣؛ Kleine et al,2015؛ وسام القصبى وعبد الناصر أمين ، ٢٠١٧).

وإدراكاً للباحثة بأهمية التداخل لتحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية وكذلك خفض تكرار الإخفاق المعرفى للطلاب المتعثيرين دراسياً، يأتى التدخل عن طريق مهارات وفنيات اليقظة العقلية، لما لها أهمية فى المجال التربوى والأكاديمى؛ حيث لها تاثير قوى على مستوى الانفعالات الإيجابية والسلبية (Heppner et al., 2015)، كما أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط اليقظة العقلية طردياً مع الانفعالات الإيجابية وعكسياً مع الانفعالات السلبية مثل (يوسف شلبى وعايض آل معيض، ٢٠٢١؛ سعد الحارثى، ٢٠١٩؛ يوسف المرتجى وأحمد العازمى ،٢٠٢٤).

كما تتضمن اليقظة العقلية وعى الفرد بخبراته سواء كانت معرفية أو انفعالية وعدم إصدار أحكام عليها، حتى يعطى الفرد وقت للتفكير والتأمل، وذلك من خلال انتباه الفرد لأفكاره وانفعالاته (ميرفت عبد الحميد، ٢٠٢٢)، وأشار كل من (Matthewset al., 1990; Herndon, 2008; Broadbent et al., 1982) إلى أن الإخفاق المعرفى يرتبط بعدة عوامل منها: انخفاض مستوى الوعى ، والتشتت فى الانتباه، وضعف القدرة على التركيز، والانشغال بالأفكار ليس لها صلة بالمهام المطلوبة، وأيضاً أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث عن وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، مثل: (اسلام شاهين، ٢٠٢١؛ Ahadi, Moradi,2018 ؛ Klockner and Hicks, 2015)، وأيضاً أوصى دراسة محمد زغيبى (٢٠٢٤) بضرورة تنمية اليقظة العقلية وخفض الإخفاق المعرفى لدى طلاب الجامعة.

أضف على ذلك، لاحظت الباحثة اهتمام الباحثين بالتدخل التجريبى من خلال اليقظة العقلية فى السنوات الماضية على عينات مختلفة، مثل: دراسة (Naderi et al, 2015 ؛ Proeve, Anton & Kenny, 2018) التى أظهرت فاعلية اليقظة العقلية مع مرضى الاكتئاب الشديد والقلق، و دراسة ماجدة العدينى ، ٢٠١٩) التى أكدت على فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة، أما دراسة إخلاص ملا وفيصل الربيع (٢٠٢٣) أشارت إلى فاعلية اليقظة العقلية فى خفض مستوى التعب العقلى لطلاب المرحلة الثانوية، بينما أكدت دراسة Coo & Salanova (2018) أهمية التدخل من خلال اليقظة العقلية للموظفين من مستشفى عام أسبانى لتحسين السعادة النفسية، ودراسة محمد متولى (٢٠٢٠) أوضحت تاثير اليقظة العقلية فى خفض حدة قلق الاختبار وتحسين كفاءة الذات الأكاديمة لدى طلاب كلية التربية مرتفعى التحصيل، كذلك دراسة Asani et al., (2023) توصلت إلى التدخل الايجابى من خلال اليقظة العقلية في الانفعالات الأكاديمية والتفاؤل الأكاديمي لدى الطلاب المتسوفين. لذلك نجد أنه تم التدخل من خلال اليقظة العقلية مع طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية ومرضى القلق والاكتئاب ومرتفعى التحصيل والمتسوفين أكاديمى، ولم تجد الباحثة – فى حدود علمها- دراسة تناولت اليقظة العقلية مع المتعثرين دراسياً.

وبناء على ما تم ذكره، ولقلة الدراسات التى تناولت التدخل من خلال اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية، وعدم وجود دراسات تناولت التدخل من خلال اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى، كذلك عدم وجود دراسات تناولت اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً، كل هذا دفع الباحثة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية على النحو التالى:

١- ما فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة ؟
٢- ما فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة ؟
٣- هل تستمر فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية بعد توقفه فى نهاية فترة المتابعة فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة ؟
٤- هل تستمر فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية بعد توقفه فى نهاية فترة المتابعة فى خفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة ؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى:

١- التحقق من فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.
٢- التحقق من فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.
٣- التحقق من استمرارية الأثر الإيجابى للبرنامج فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة بعد توقف البرنامج خلال فترة المتابعة.
٤- التحقق من استمرارية الأثر الإيجابى للبرنامج فى خفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة بعد توقف البرنامج خلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية:

- تزويد التراث النظرى والدراسات العربية بدراسة عن اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى.

- تكمن الأهمية النظرية من أهمية المتغيرات التى تتناولها الدراسة ، وهى: الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى واليقظة العقلية؛ فهى متغيرات حديثة نسبيا لها تأثير فعال على العملية التعليمة فى المرحلة الجامعية.
- كذلك تكمن أهمية الدراسة فى القاء الضوء على الطلاب المتعثرين دراسياً وبعض المشكلات التى يعانون منها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- امتداد التراث التربوى والنفسى ببعض المقاييس النفسية المتمثلة فى الانفعالات الأكاديمية، برنامج قائم على اليقظة العقلية.
- تزويد الميدان التربوى والنفسى ببرنامج قادر على تحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى .
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية لفئة المتعثرين دراسياً، والقاء الضوء على بعض المشكلات التى يعانون منها.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبى:

يعرف إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة فى ضوء فنيات ومهارات اليقظة العقلية، وفق خطة زمنية معينة ، وتضمن هذه الجلسات مجموعة من الأنشطة عبارة عن مواقف وفيديوهات والعاب وقصص قائمة على اليقظة العقلية، بهدف تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات السلبية وخفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.

اليقظة العقلية:

يعرف بيرو وآخرون (Baer et al(2006 اليقظة العقلية بأنها نشاط عقلى يكون فيها الفرد فى حالة وعى بأفكاره ومشاعره وأحساسيه فى اللحظة الحالية دون الانشغال بخبرات الماضى أو الأحداث المستقبلية، ودون إصدار حكم عليها. وتتبنى الباحثة تعريف بيرو وآخرون (٢٠٠٦) كتعريف إجرائى فى الدراسة الحالية.

الانفعالات الأكاديمية:

تعرف فى الدراسة الحالية بأنها مجموعة من المشاعر التى ترتبط مباشرة بالتعلم الأكاديمى والامتحانات والأنشطة التحصيلية داخل وخارج المحاضرات الجامعية، وتشمل على انفعالات إيجابية مثل (الاستمتاع، الفخر،الأمل)، وانفعالات سلبية مثل (الغضب، الخجل، القلق).

القلق الأكاديمى:

يعرف القلق الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه انفعال أكاديمى سلبى، والذى يشير إلى الشعور غير السار، والذى يتضمن عدم الارتياح والخوف والتوتر من المحاضرة أو من الامتحانات أو من الأفكارالمختلفة التي تشتت انتباههم . ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

الغضب الأكاديمى:

يعرف الغضب الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه انفعال أكاديمى سلبى ، والذى يشير إلى الشعور غيرسار، والذى يتضمن الانزعاج تجاه شخص ما أو شيء ما داخل الفصل الدراسى . ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

الخجل الأكاديمى:

يعرف الخجل الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه انفعال أكاديمى سلبى، ويشير إلى المشاعر غير السارة المرتبطة بالكبت التي يشعر بها الشخص في ظروف معينة، وكذلك المرتبط بمشاعر الخجل من فعل أو قول اشياء غير لائقة. ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

الاستمتاع الأكاديمى:

يعرف الاستمتاع الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه انفعال أكاديمى ايجابى، ويشير إلى شعور لطيف بالبهجة التي يشعر بها طلاب الجامعة عند حضور الفصول الدراسية والامتحانات. ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

الأمل الأكاديمى:

يعرف الأمل الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه انفعال أكاديمى إيجابى، ويشير إلى الشعور بالثقة بالنفس والشعور الذي نختبره عندما ندرك شيئًا نرغب فيه أو ننوي أن يكون ممكنًا . ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

الفخر الأكاديمى:

يعرف الفخر الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه انفعال أكاديمى إيجابى، ويشير إلى الشعور بالرضا والامتنان فيما يتعلق بأداء والأهداف التي تم تحقيقها. ويحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطلاب على مقياس المعد من قبل الباحثة.

الإخفاق المعرفى:

يعرفه Broadbent et al (1982) بأنه أخطاء معرفية فى المهام البسيطة، ويستطيع الطالب العادى أدائها بدون أخطاء، ولكنه يفشل فى إتمام هذه المهام نتيجة أخطاء فى العمليات المعرفية وهى، الإدراك، الذاكرة، الانتباه، الأداء. وتتبنى الباحثة تعريف برودبنت وآخرون (١٩٨٢) كتعريف إجرائى فى الدراسة الحالية.

المتعثرين دراسياً:

يعرف التعثر الدراسى فى الدراسة الحالية بأنه حالة مؤقتة تصيب بعض الطلاب، وتتمثل فى تراجع وانخفاض المستوى التحصيلى عن المستوى العادى لمقرر دراسى أو أكثر، ويعرف إجرائياً بأنهم هؤلاء الطلاب المنقلون بمادة أو أكثر أو اؤلئك الطلاب الراسبون.

الاطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: التعثر الدراسى

يرجع مصطلح التعثر الدراسي فى المجال النفسى التربوى إلى معانى عديدة وهي كلها تعنى ضعف المتعلم عن بلوغ الأهداف المطلوبة جيمعها أو الأدنى منها، ومن هذه المصطلحات، الفشل الدراسي والتأخر الدراسي والتخلف الدراسي ، ويشير مصطلح التعثر إلى عدم مسايرة الطالب للمواد الدراسية مقارنة مع استعداداته وقدراته الذهنية (فى: اسامة عبد الرازق، ٢٠٢٠)

ويعرف يوسف عواد (٢٠٠٦) التعثر الدراسى بأنه انخفاض فى التحصيل الدراسى دون المستوى العادى المتوسط لمقرر أو أكثر، نتيجة أسباب مختلفة منها مرتبطة بالشخص نفسه، ومنها مرتبطة بالبيئة الاجتماعية والأكاديمية.

يعرفه كل من محمود الأستاذ وأيمن صبح (٢٠١٠) بأنه تدني الأداء الأكاديمى للطلبة عن المستوى الطبيعى او المعدل المقبول، وبالتالي تعرضه للحصول على إنذار أو وقف قيد، أوالتحويل من كلية لأخرى أومن قسم لآخر .

بينما يعرفه أحمد جبار الله (٢٠١٤) بأنه حالة مؤقتة تحدث لكثير من الطلاب، وتتمثل فى صعوبة فى مقرر معين لسبب من الأسباب الذى يمكن أن يدركه من قبل الطالب أو المدرسين فيلحق بزملائه.

ويرى موسى الشقيفى (٢٠٢٢) أن التعثر الدراسى هو انخفاض فى التحصيل الدراسى لدى الطلاب لأقل من (١) من اصل (٤) أو حصولهم على انذار أكاديمى بسبب حالة الإخفاق المتكررة.

وأشار محمد عطاالله (٢٠١٨) إلى أن الطلاب المتعثرين دراسياً يعانون من انخفاض الدافعية الذاتية للدراسة والإنجاز، وجهلهم لطرق الاستذكار مثل التنظيم ، والتسميع الذاتى، وتسجيل النقاط المهمة، وإدارة الوقت، وكيفية الإفادة من مصارد التعلم المتنوعة، وكيفية الاستعداد للامتحانات، كل هذا يؤدى إلى تدنى وانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسى.

وهناك العديد من الأسباب أو العوامل التى تؤدى إلى حدوث مشكلة التعثر الدراسى، وهذه الأسباب قد تكون متعلقة بشخصية الطالب، أو متعلقة بالواقع الأكاديمي، وقد تكون أسباب أسرية، وقد تكون أسباب تتعلق بالبيئة (عبد العزيز صقر، ٢٠٠٣).

وترى وفاء الفريح (٢٠١٥) من أهم العوامل التي لابد من دراستها وتحليلها وفهمها جيداً ومحاولة ضبطها والتنبؤ بها للحد من ظاهرة التعثر الدراسي هى العوامل التى تتعلق بالطالب نفسه، ومن بين تلك العوامل تدنى نسبة الطموح وانخفاض مستوى الدافعية وقلة الرغبة فى التخصص الأكاديمى، والتصور الخاطئ للدراسة فى الجامعة، وعدم استغلال أوقات الفراغ ، وكثرة المشكلات الأسرية، وعدم دعم الأسرة لابنائها.

وأشار عادل السلمى (٢٠٢٠) فى دراسته إلى أسباب التعثر الدراسي لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى أهم الأسباب وهى: سعي الطالب المتعثر للعمل أو البحث عن وظيفة أكثر من اهتمامه بالدراسة، عدم ملائمة محتوى المقررات الاكاديمية مع متطلبات وميول الطلاب، تراجع الحافز والدافعية نحو الدراسة، كذلك يقين الطلاب بعدم الحصول على عمل بعد التخرج؛ بسبب زيادة عدد الخريجين والبطالة ، وأشار كل من براءة الشرع وخالد العمار (٢٠٢١) إلى وجود علاقة موجبة بين صعوبات التنظيم الانفعالي والاكتئاب للمتعثرين دراسياً.

ثانياً: الإخفاق المعرفى

تعريف الإخفاق المعرفى:

يعرف كل من Broadbent, Cooper, Fitzgerald, & Parkes (1982) الإخفاق المعرفى بأنه قصور مستمر في العمليات المعرفية، والتي تتمثل في الأخطاء في الذاكرة او الانتباه او الإدراك أو أداء الأنشطة التي يستطيع الأفراد عموماً تنفيذها.

ويعرفه كل من (Wallace, Kass, & Stanny, 2002) بأنه تلك الإخفاقات فى الانتباه أو اليقظة، نتيجة المحفزات الخارجية (مثل الضوضاء العالية)، والأفكار الداخلية والمشتتات (مثل أحلام اليقظة)، وشرود الذهن الذي قد يؤدي إلى ارتكاب أخطاء في إكمال المهمة.

بينما تعرفه انعام الركابى (٢٠١٠) بأنه تدني قدرة الفرد على الانتباه والتحكم في العمليات الذهنية، وعدم القدرة على التركيز ومعالجة المعلومات السابقة والحديثة والربط بينهما، وكذلك عدم القدرة على التخطيط والتنظيم، مما يؤدى إلى الوقوع فى الفشل والأخطاء والإخفاقات المعرفية.

ويرى (Mogle (2011 الإخفاق المعرفى بأنه الهفوات في الانتباه والتركيز.

كما يعرفه سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) بأنه فشل قدرة الفرد عل الانتباه والتركيز والإدراك لمهمة معينة ، مما يؤثر على قدرة الفرد على استرجاع المعلومات المخزونة السابقة فى المواقف المختلفة، مما يجعله يفشل أو يخطئ فى انجازه .

مكونات الإخفاق المعرفى

يتضمن الإخفاق المعرفى مشاكل فى الانتباه والتركيز والذاكرة والتى تعبر بشكل فعلى عن الأخطاء المعرفية، وتكرار هذه الحالات والمشاكل قد تزداد عند حدوث ظروف خاصة (Macpueen et al, 2002)

وأشار (Wallace et al (2002 إلى أن الإخفاق المعرفى يضم أربعة عوامل أو مكونات، وهى:

١- إخفاق فى الذاكرة: تتعلق بالنسيان مثل هل تجد نفسك أنك نسيتى ما تريد شراءه عندما ذهبت إلى المحل؟
٢- تشتت الانتباه: تتعلق بالجوانب الإدراكية بمهام الانتباه مثل هل قرأت شيئاً ووجدت أنك لم تفكر فيه ويجب عليك قراءته مرة أخرى؟
٣- الأخطاء الفادحة: يتعلق بالأخطاء أو الحوادث البدنية مثل الاصطدام بالأشخاص.
٤- إخفاق فى الأسماء: تتعلق بتذكر اسماء الأشخاص

بينما أشار كل من على شعيب وهند رسلان (٢٠٢٢) إلى مكونات الإخفاق المعرفى فى التالى:

١- أخطاء الانتباه :هو عدم قدرة التلميذ على الانتباه لبعض المثيرات ولأحداث والمواقف التي يمر بها ومنها شرود الذهن والسرحان وأحلام اليقظة وتشتت الانتباه بفعل العوامل الخارجية (البيئية).
٢- أخطاء الإدراك :عدم قدرة التلميذ على إعطاء المعنى ودلالة للمثيرات الحسية التي يكتسبها من البيئة وصياغتها على نحو يمكن فهمه.
٣- أخطاء الذاكرة :عدم قدرة التلميذ على تذكر واستراجاع بعض المعلومات والخبرات والمواقف التي سبق أن تعلمها ومر بها .
٤- أخطاء الأداء : عدم قدرة التلميذ على إنجاز المهام المعرفية وعدم قدرته على توظيف المعلومات والمعارف التي تم إدركها فى مهام والتي عادة ما يكون قادراً على إتمامها من قبل.

ثالثاً: الانفعالات الأكاديمية Academic emotions

تعتبر الانفعالات ظواهر متعددة الأوجه؛ حيث تتضمن مجموعات من العمليات النفسية المنسقة تشمل على المكونات العاطفية والمعرفية والفسيولوجية والتعبيرية والتحفيزية او دافعية (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Scherer, 2009)، على سبيل المثال، يمكن أن يتكون قلق الطالب قبل الامتحان من مشاعر عصبية وغير مريحة (عاطفية)؛ مخاوف بشأن الفشل في الامتحان (معرفية)؛ زيادة تنشيط القلب والأوعية الدموية (الفسيولوجية) ؛ دوافع الهروب من الموقف (تحفيزية) ؛ وتعبيرات الوجه القلقة (التعبيرية).

تعريف الانفعالات الأكاديمية:

يعرفها كل من Meyer& Turner (2007) بأنها تلك المشاعر التى يشعر بها الطلاب داخل أو خارج القاعة الدراسية، والتى ترتبط بمواقف التعلم ونواتج التحصيل والأنشطة الدراسية. وتتضمن

انفعالات سلبية مثل(اليأس، القلق، الخجل، الضجر، الغضب)، وانفعالات إيجابية مثل (الفخر، الأمل،الاستمتاع).

ويرى Cocorada, (2016) الانفعالات الأكاديمية بأنها الانفعالات التى ترافق التعلم، والتى تظهر قبل وأثناء وبعد حضور الفصل أو الدراسة أو إجراء الاختبارات.

ويعرفها (Pekrun et al, (2017 بـأنها الانفعالات والمشاعر المختلفة المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية للطلاب أثناء الدراسة والتعلم، فهى تشمل المشاعر المختلفة التي يواجهها الطلاب فيما يتعلق بالنجاح أو الفشل الأكاديمي، بالإضافة إلى المشاعر أثناء الدراسة في الفصول الدراسية، والواجبات المنزلية اليومية، والامتحانات.

ويعرفها (Camacho- Morles et al, (2021 بأنها تلك الانفعالات المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية أو أنشطة الإنجاز ونواتج النجاح والفشل المتعلقة بها، وترتبط بالعمليات المعرفية والدافعية والذاتية المرتبطة بالنجاح الأكاديمى.

بينما تعرفها سمر وهبه (٢٠٢١) بـأنها تلك الانفعالات التى يشعر بها التلميذ أثناء حضوره فى الفصل الدراسى أو خارجه، وتظهر هذه الانفعالات أثناء تفاعله مع المعلم، أو المادة أو الامتحانات، وهذه الانفعالات قد تكون سلبية مثل (القلق- الملل- الغضب- اليأس)، أو إيجابية مثل (الاستمتاع- الفخر- الأمل).

تصنيف الانفعالات الأكاديمية:

تشير الانفعالات الأكاديمية إلى جميع أنواع العمليات النفسية أثناء التعلم؛ حيث وفقًا للنموذج الذي قدمه فيلدمان ورسل Feldman and Russell (1999) فإن الانفعالات لها بعدان، الأول هو مستوى الإثارة، والذي يمكن تقسيمه إلى مستويين: مرتفع ومنخفض، والآخرهو قيمة المتعة، والتي يمكن تقسيمها إلى الإيجابية والسلبية.

فى حين اقترح رافاجا وآخرون(Ravaja et al., (2004 نموذج التكافؤ ودرجة الإثارة، يمكن تقسيم الانفعالات الأكاديمية إلى أربع فئات: الانفعالات الأكاديمية السلبية منخفضة الإثارة ، والانفعالات الأكاديمية السلبية العالية الإثارة، والانفعالات الأكاديمية الإيجابية منخفضة الإثارة، والانفعالات الأكاديمية الإيجابية العالية الإثارة.

ومن أكثر تصنيفات شمولاً للانفعالات الأكاديمية تصنيف بيكرون وزملاءه الذى قدمه فى نظرية التحكم- القيمة للانفعالات الأكاديمية (Pekrun, 2006) كمدخل معرفى اجتماعى لتفسير الانفعالات الأكاديمية، وتفترض النظرية أن هذه الانفعالات تثار من خلال التقييمات المعرفية للتحكم على أنشطة الإنجاز ومخرجاتها والقيمة الذاتية لها؛ حيث تتكون تقييمات التحكم من تصورات كفاءة الفرد في أداء الإجراءات بنجاح (أي المفاهيم الذاتية الأكاديمية وتوقعات الكفاءة الذاتية) وتحقيق المخرجات (توقعات النتائج)، بينما تتعلق تقييمات القيمة بالأهمية المتصورة لهذه الأنشطة والمخرجات ، وكذلك تفترض هذه النظرية أن هذه الانفعالات تؤثر على سلوك الإنجاز والأداء .

ووفقاً لنظرية الضبط- القيمة يمكن تصنيف الانفعالات الأكاديمية إلى بعدين يصفان أنواع الانفعالات، وهما: التكافؤ (الإيجابي مقابل السلبي أو السار مقابل غير السار) والتنشيط (منشط مقابل غير منشط)، بالتالى يؤدي استخدام هذه الأبعاد إلى ظهور أربع مجموعات واسعة من الانفعالات: انفعالات إيجابية منشطة (مثل الاستمتاع والأمل والفخر)، وانفعالات إيجابية غير منشطة (مثل الإسترخاء والراحة)، وانفعالات سلبية منشطة (مثل الغضب والقلق والخجل)، والانفعالات السلبية غير منشطة (مثل، الملل واليأس)، تقترح النظرية أن هذه الانفعالات تؤثر على المصادر المعرفية للطلاب، ودافعيتهم للتعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم، وبالتالي تؤثر على تحصيلهم(Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)

الانفعالات الأكاديمية الإيجابية:

أشار كل من Ngo,Thanh, & Lương (2021) أن الانفعالات الإيجابية ضرورية للسلوك البشري والتكيف؛ لأنها تساعد الناس في وضع وتصورأهدافهم وتعقبها، وفي فتح عقولهم للتفكير وحل المشاكل. فالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، هي المشاعر الإيجابية المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية لطلبة الجامعة.

ويعرفها كل من Fredrickson and Joiner (2018) الانفعالات الأكاديمية الإيجابية أنها ردود فعل سريعة ومتعددة الأنظمة للطلاب تجاه التحولات في التعلم وتقييمهم لوضعهم التعليمي الحالي.

ويرى Pekrun et al(2017) أن المستويات العالية من الكفاءة والسيطرة على مهام النجاح تعزز الانفعالات الإيجابية .على سبيل المثال، إذا كان الطلاب منخرطين في الموضوع، فيجب أن يجدوا التعلم ممتعًا عندما يعتقدون أنه يمكنهم إكمال مهمة التعلم بنجاح.

وحدد Pekrun et al. (2002) الانفعالات الإيجابية وهى: الاستمتاع والأمل والفخر والراحة، كما أعد (Pekrun et al. (2005 مقياس للانفعالات الأكاديمية، وحدد فيها الانفعالات الإيجابية، ووزعها على أساس التنشيط؛ حيث شملت الانفعالات الأكاديمية الإيجابية النشطة على (الأمل والاستمتاع والفخر)، بينما شملت الانفعالات الأكاديمية الإيجابية المثبطة على (الراحة). وركزت الدراسة الحالية على الانفعالات الأكاديمية الإيجابية النشطة (الأمل والاستمتاع والفخر).

الأمل: أشار Ngo et al.(2021) إلى أن الأمل من الانفعالات الإيجابية ، ويعرف بأنه تصميم الشخص على الوصول إلى هدف محدد في حياته، ويعد عاملاً مهماً فى نجاح المتعلمين أثناء عملية التعلم؛ حيث يعتقد أن المتعلم المتفائل مؤهل لكى يستنبط أفضل حل لمشكلة التعلم وحتى إنشاء أساليب جديدة لتحل محل الأساليب التي فشلت في تحقيق أهداف التعلم، كذلك يعتبر أحد المتغيرات التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطالب

الاستمتاع: يستخدم مصطلح المتعة مع الأحداث التى تجلب السعادة والفرح والسرور، فالاستمتاع يعبر عن شعور المتعلم بالسعادة والراحة اثناء عملية التعلم (Suraji et al, 2018)، وتعرف شيرين السيد (٢٠١٨) الاستمتاع بالتعلم بأنه شعور الطلاب بالمتعة اثناء التعلم؛ مما يزيد من دافعيتهم، ويجعلهم محبين

للمادة الدراسية، ويؤهلهم للمشاركة الإيجابية فى الأنشطة والمهام المطلوبة منهم؛ مما يسهم فى إنجاز العمل وإتقانه.

الفخر: هو انفعال مرتبط بالذات، يحدث نتيجة إنجازات الفرد بالذات أو مع الآخرين (Salerno, Laran & Janiszewski, 2015)، ويرتبط بالخبرات الذاتية المتعلقة بالنجاح والشعور بالثقة، كذلك يساعد الفخر على تطوير الفاعلية الذاتية والقيادة التى تمكن أصحابه من مساعدة الآخرين وقيادتهم (Williams & Desteno, 2009).

كما أشار كل من Villavicencio & Bernardo(2013) إلى أن الاستمتاع والفخر مؤشرين إيجابيين للتحصيل والنجاح، وكذلك يلعبان دوراً هاماً فى العلاقة بين التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمى، ويرى رمضان سيد (٢٠١٩) أن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية ضرورية لعملية التعلم ويجب تنميتها؛ حيث تؤثر وتتأثر بالعديد من العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والذاكرة، وتؤثر فى التعلم والتحصيل والتفاعلات داخل القاعة الدراسية، وتساعد فى تشكيل نمو شخصية المتعلم،

الانفعالات الأكاديمية السلبية:

تعد العوامل البيئة والاجتماعية والأسرية هى السبب الرئيسى للانفعالات الأكاديمية السلبية، فهى تلك الانفعالات التى تؤثر بشكل سلبى على قدرة الطالب على حل المشكلات، وتساعد على انخفاض الدافعية، والفشل فى أداء المهمة (Pekrun et al., 2007).

ويعرفها علاء الدرس وإيمان فيود (٢٠٢٣) بأنها مجموعة من العمليات النفسية المتداخلة والمترابطة لحالات شعورية، وخبرات انفعالية سالبة تتعلق بخبرة ذاتية يشعر بها الطلاب فى السياق الأكاديمى، وتظهر بسبب طبيعة المهام المكلف بهـا، للنواتج المتوقعة.

ويعرفها Pekrun et al (2006) بأنها تلك المشاعر والانفعالات التى تحدث فى القاعات الدراسية، مثل: القلق والغضب واليأس والملل والخجل، والتى تشتت انتباه وتركيز الطالب نحو مهمة معينة؛ مما يؤثر على الأداء الدراسى والإنجاز الأكاديمى .

وحدد Pekrun et al. (2002) الانفعالات السلبية وهى: الغضب والقلق والخجل واليأس والملل، كما أعد Pekrun et al. (2005) مقياس للانفعالات الأكاديمية ، وحدد فيها الانفعالات السلبية، ووزعها على أساس التنشيط؛ حيث شملت الانفعالات الأكاديمية السلبية النشطة على (القلق والغضب والخجل)، بينما شملت الانفعالات الأكاديمية السلبية المثبطة على (اليأس والملل) وركزت الدراسة الحالية على الانفعالات الأكاديمية السلبية النشطة (القلق والغضب والخجل).

القلق الأكاديمى : تعرفه حنان الجمال (٢٠١٥) بأنه خبرة انفعالية غير سارة يشعر بها الطالب أثناء تواجده فى الفصول الدراسية، فيشعر بالتوتر والخوف وعدم الارتياح بسبب توقعه نتائج سلبية ما، وهذا يؤثر على الجوانب الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية.

الغضب الأكاديمى : يعرفه سليمان الشناوى (٢٠١٤) بأنه انفعال يصدر عن الطالب عند تعرضه لمواقف الإهانة ، أو شعوره بالإحباط لعدم تحقيقه أهدافه.

الخجل الأكاديمى : ينتج نتيجة التقييم السلبى للذات (Pekurn & Stephens, 2010)، حيث يؤدى تقييم أداء الفرد والحكم عليه بالفشل او التغذية الراجعة السلبية لنتائج الاختبارات إلى الشعور بالخجل.

وأشارت كل من (2006) Eroglu, Esiklar & Bozgeyikli إلى ان الانفعالات الأكاديمية السلبية وخاصة القلق يؤثر سلبياً على عملية التعلم، كما يرى (2011) Villavicencio أن الانفعالات السلبية (الغضب والقلق والخجل والملل واليأس) ارتبطت سلبياً بالإنجاز، وأيضاً ترى مروة جابر (٢٠١٦) أنه يجب الحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق والغضب والخجل والملل) ؛ حيث تؤثر على أداء الطلاب ومستوى تعلمهم.

رابعاً: اليقظة العقلية

تعريف اليقظة العقلية:

على الرغم من تزايد الاهتمام بمفهوم اليقظة العقلية إلا أنه مازال يحتاج إلى بحث ودراسة، فقد تعددت واختلفت النظرة حول تعريف اليقظة العقلية، فهناك من ينظر إليها بأنها مهارة، أو حالة ، أو صفة، أو تمرين من تمارين الاسترخاء، أو إجراءعلاجي (Vago , Silbersweig, 2012)، يعود أصل مصطلح اليقظة العقلية إلى الكلمة البوذية "sati" التى تعنى القصد وصفاء الذهن(Glomb et al, 2011, 117)

ويعرفها Kabat-Zinn (1991) بأنها الانتباه بطريقة معينة عن قصد، في الوقت الحاضر، ودون إصدار أحكام.

ويعرفها كل من (2009)Shapiro & Carlsonبأنها دفع الانتباه نحو الخبرة اللحظية الحالية.

ويرى(2006),Baer et al اليقظة العقلية أنها نشاط عقلى يكون فيها الفرد فى حالة وعى بأفكاره ومشاعره وأحساسيه فى اللحظة الحالية دون إصدار حكم عليها.

كذلك يعرفها Siegel et al (2009) بأنها تركيز الانتباه فى اللحظة الراهنة، سواء كانت المنبهات داخلية (الأفكاروالمشاعر) أو خارجية (البئية المحيطة بالأفراد)، وملاحظة هذه المنبهات، والتصرف بوعى دون إصدار حكم عليها أو إعطاء رد فعل لها.

بينما يعرفها على الشلوى (٢٠١٨) بأنها الوعى الكامل بالمنبهات التى يتفاعل معها الفرد، وتحفز الانتباه لديه دون إصدار أحكام، أو الانشغال بالخبرات والمشاعر السابقة.

وعرفها آمال الفقى (٢٠١٨) بأنها التحكم والسيطرة الذاتية على الذهن من خلال الوعي والتنظيم الذاتي للانتباه، والتركيز على اللحظة الحالية دون إصدار أحكام مسبقة، ويمكن تنميتها بالتأمل والملاحظة والانفتاح على ثقافة الآخرين وتجاربهم.

بينما يعرفها محمود الطنطاوى (٢٠٢٠) بأنها وعي الشخص بحالاته الداخلية وبيئته الخارجية؛ وذلك من أجل الحد من الاستجابات السلبية، ويحدث ذلك من خلال ملاحظة الفرد لأفكاره، وانفعالاته، وتجاربه، وخبراته الحالية دون إصدار أحكام عليها.

خصائص اليقظة العقلية:

هناك ثلاث خصائص لليقظة العقلية (Naik, Harris and Forthun (2013 ، هى:

- **الغرض**: تتضمن اليقظة العقلية توجيه انتباهك عن قصد وبشكل هادف بدلاً من تركه يتجول.
- **الحضور:** تتضمن اليقظة العقلية المشاركة الكاملة في اللحظة الحالية والانتباه إليها، يتم التعرف على الأفكارالتي تنشأ حول الماضي والمستقبل ببساطة على أنها أفكار تحدث في الوقت الحاضر.
- **القبول** :اليقظة العقلية تنطوي على عدم إصدار الأحكام تجاه كل ما ينشأ في هذه اللحظة، وهذا يعني أنه لا يتم الحكم على الأحاسيس والأفكار والعواطف على أنها جيدة أو سيئة، ممتعة أو غير سارة؛ حيث يتم ملاحظتها ببساطة على أنها "تحدث"، ويتم مراقبتها حتى تمر في النهاية.

فوائد اليقظة العقلية

اليقظة هي ممارسة العقل والجسم التي ثبت أنها تفيد الصحة النفسية والجسدية، والتغيير النفسي الأساسي الذي يحدث أثناء ممارسة اليقظة العقلية هو زيادة الوعي بالأفكار والمشاعر والأحاسيس في الوقت الحاضر، ويمكن أن تساعد ممارسة اليقظة العقلية على إدراك المسافة بين ملاحظة التجارب والتفاعل معها من خلال السماح لك بإبطاء ومراقبة عمليات عقلك (Black, 2010)، والهدف النهائي لممارسة اليقظة العقلية هو الاستفادة من هذه المساحة حتى تتمكن من اتخاذ المزيد من القرارات المتعمدة، للاستيقاظ من الحياة المعيشية على الطيار الآلي، بناءاً على عادات العقل غير المنتجة (Black, 2010; Walach et al., 2007).

وأشار Naik et al.,(2013)إلى مجموعة من الفوائد لليقظة العقلية، وهى:

- زيادة الوعي بعقل الفرد.
- تقليل التوتر والقلق والمشاعر السلبية بشكل ملحوظ.
- زيادة المرونة العقلية والتركيز.
- تحسين الذاكرة العاملة.
- انخفاض تشتيت الأفكار.
- انخفاض التفاعل العاطفي.
- زيادة التعاطف والرحمة والضمير لمشاعر الآخرين.
- تعزيز أداء الجهاز المناعي.
- زيادة كثافة الدماغ والتكامل العصبي في المناطق المسئولة عن المشاعر الإيجابية، والتنظيم الذاتي، والتخطيط طويل المدى.

- انخفاض ضغط الدم.
- انخفاض مستويات الكورتيزول في الدم (هرمون التوتر الرئيسي).
- مقاومة أكبر للأمراض المرتبطة بالتوتر مثل أمراض القلب.
- زيادة الوعى الذاتى.
- زيادة قبول الآخرين.
- زيادة الشعور بالأخلاق، والحدس، والشجاعة للتغيير.
- زيادة السيطرة على السلوكيات التلقائية .

بينما أشار Mace (2008) إلى أن اليقظة العقلية تساعد على تعزيز شعور الشخص بأهمية الحياة واستكشاف المعنى، كما تحسن الشعور بالصلابة؛ حيث أن الوعي باللحظة الحالية يسهل الانفتاح على الخبرات والاحساس بها، كما يرى كل من Bajaj and Panda (2015) أن اليقظة العقلية تعمل على خفض المخاوف المرضية، والاكتئاب، والقلق، وتعمل على تحسين عمليات الانتباه، والرضا عن الحياة، والسعادة النفسية.

مكونات اليقظة العقلية:

تباينت العديد من وجهات النظر حول مكونات وأبعاد اليقظة العقلية؛ حيث أشار Kabat et (2009) al إلى أن هناك ثلاث مكونات متداخلة متشابكة في وقت واحد حيث أن اليقظة العقلية عملية تحدث لحظة بلحظة ، وهى: القصد والانتباه والاتجاه

فى حين يرى Miller (2011) أن اليقظة العقلية تتكون من مكونين، هما:

المكون الأول: الوعى فى الحظة الراهنة مع التركيز الهادف الموجه.
المكون الثانى: يتمثل فى المعالجة المعرفية لليقظة العقلية، والذى يشير إلى الملاحظة الواعية للمثيرات والمنبهات كما هى فى الوقت الحالى دون إصدار أحكام.

كذلك حدد (Hasker (2010مكونين لليقظة العقلية، هما: التنظيم الذاتى للانتباه فى الحظة الراهنة ، والوعى والانفتاح والاستعداد بالتجارب فى اللحظة الحالية.

وحدد(2006) ,.Shapiro et al اربعة مكونات لليقظة العقلية، هى: تنظيم الذات، إدارة الذات، توضيح القيم، الاكتشاف.

وأشار على الشلوى (٢٠١٨) إلى وجود خمسة أبعاد لليقظة العقلية، هى: الملاحظة، الوصف، الوعى، تجنب الأحكام، عدم التأثر.

فى حين حدد (2006),Baer et al خمس مكونات لليقظة العقلية هى:

- **الملاحظة:** تشير إلى الانتباه والتركيز على الخبرات الداخلية والخارجية مثل الأحساس والمعارف الانفعالات والأصوات والأشكال.

- **الوصف:** قدرة الفرد على التعرف على الأفكاروالمشاعر التي يواجهها وتمييزها (بمعنى أخر التعبير بشكل لفظي ووصف الخبرات الداخلية)
- **التصرف بالوعي:** قدرة الفرد على البقاء منتبها في اللحظة الراهنة، وتجاهل أو تجنب التغيرات المحتملة.
- **عدم الحكم على الخبرات:** تشير إلى الميل نحوالحكم الموضوعى للأفكاروالمشاعر(عدم إصدار أحكام تقيمية على الأفكاروالمشاعر الداخلية والخارجية)
- **عدم رد الفعل أو عدم التفاعل الخبرات الداخلية**: يشير إلى قدرة الفرد على متابعة الأفكار والأصوات والمشاعر التي تأتي وتعاود دون تفاعل معها أو الإبتعاد عنها.

التدريب القائم على اليقظة العقلية:

أن الهدف من التدخل من خلال اليقظة العقلية هو زيادة قدرة الفرد على الانتباه بطريقة مقصودة إلى اللحظات الحالية دون إصدار الأحكام حول أفكاره، وبالتالى يستطيع الفرد بناء عقل قوي من خلال تنمية القدرة على الوعى باللحظة الحالية، معنى ذلك أن ممارسات اليقظة العقلية تساعد على الوصول إلى الوعي الذاتي ، والتقبل ، والانتباه، وتحسين الأداء النفسي وتقليل الضغوط، وتحديد أنماط الاستجابة الواعية (Stankovic, 2015).

واعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من مهارات وفنيات المختلفة لليقظة العقلية؛ والتى لها تأثير ودورهام فى زيادة التركيز والانتباه، وزيادة الوعى بالذات، وتحسن قدرة الشخص على التخلص من الأفكاروالمشاعر السلبية، وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التى استخدمت تدخلات قائمة على اليقظة العقلية ، مثل:(محمد حميدة، ٢٠١٩؛ Mrazek et al , 2013؛ إخلاص ملا وفيصل الربيع، ٢٠٢٣؛ محمد عبد الكريم، ٢٠١٩؛ Naderi, 2015؛ هناء زكى وأمنية حلمى، ٢٠١٩، مى خليفة، ٢٠٢٣)، وقد اعتمدت على مجموعة مهارات وفنيات التالى:

- **مهارة الملاحظة:** هى الانتباه بالتركيز على الخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساس والمعارف والانفعالات والأصوات والأشكال.
- **مهارة الوصف:** هى وصف الأفكار والمشاعر فى كلمات بسيطة، أى قدرة الفرد على تعبيرالأفكاروالمشاعر بشكل لفظي ووصف الخبرات الداخلية وتتميزها.
- **مهارة الوعى:** قدرة الفرد على البقاء منتبها في اللحظة الراهنة، وتجاهل أو تجنب التغيرات المحتملة، وهى مهارة تضمن المهارات السابقة (الملاحظة والوصف).
- **مهارة عدم إصدار أحكام:** تشير عدم إصدار أحكام تقيمية على الأفكار والمشاعر الداخلية والخارجية، أى التخلى عن إصدار الأحكام التلقائية التى يصدرها العقل عند مرور الفرد بخبرة معينة، وتساعد هذه المهارة فى الانفتاح على الخبرات والتجارب التى نمر بها والشعور بالراحة والهدوء عند التعامل معها.
- **مهارة معايشة اللحظة الراهنة:** يشير إلى قدرة الفرد على متابعة الأفكارو الأصوات والمشاعر التي تأتي وتعاود دون تفاعل معها أو الإبتعاد عنها.

- **مهارة الوعى الذاتى:** هى قدرة الشخص على فهم مشاعره وإدراكه لتأثير تلك المشاعرعلي سلوكه، ويشمل الوعي بالذات على جوانب مترابطة هي المشاعر والإدراك و السلوك، ومراقبة الذات، ويتطلب تطويره اكتشاف رؤى وجوانب جديدة في الذات، لذلك لابد من التقييم الذاتي المنتظم، ويساعد الفرد على فهم القيم الخاصة به واحتياجاته وميوله، ونواحى القوة والضعف؛ لأن معرفة نقاط القوة وفهم المشاعر يؤثر على السلوك، ويعمل على تعزيز العلاقات مع الآخرين.
- **الاسترخاء**: إجراء يحتاج إلى التدريب المنظم؛ فهو فنية يربط بين الحركة الجسمية والحركة العقلية وتقييم التوازن بينهما ، وهو أكثر فائدة في علاج القلق والغضب والتوتر.
- **التنفس اليقظ:** فيه يتم توجيه الفرد على تركيز الانتباه على عملية التنفس وملاحظة تدفق الهواء بشكل طبيعي داخل وخارج الجسم من خلال توجيه الجلوس بشكل مريح مع وضع اليدين على الساقين وغلق العينين، مع مراعاة توجيه التعليمات من قبل المدرب بصوت هادئ.
- **تأمل التخيل:** وهو عبارة عن خلق مكان هادئ ومريح داخل عقل الشخص، والإبحار فيه حتى الوصول إلي حالة من الهدوء الكامل ، ويتضمن تخيل في أي مكان، مثل تخيل شاطيء رملي دافيء، أو حديقة مليئة بالزهور.
- **تأمل الابتهال:** هو أسلوب آخر شائع للتأمل، وهو عبارة عن ترديد الابتهالات (صوت أو كلمة أو عبارة) بشكل متكرر بهدف تهدئة عقل الشخص، يكون الابتهال أي شيء من اختيار الشخص؛ بحيث يمكن تذكره بسهولة .
- **مسح الجسد:** فيها يتم تدريب الفرد على التركيز والانتباه للاحاسيس الجسمية من خلال قيامه بمسح الجسم بطريقة منهجية لتركيز انتباهه على أجزاء مختلفة من الجسم وصولاً للإدراك الجسم كله بدءاً من أصابع القدم وصولاً إلى الرأس، مع توجيه الفرد للتفكير في شئ آخر غير الخبرة التي يواجهها فى اللحظة الحالية.
- **تدفق الخواطر:** تهدف إلى تدريب الطلاب على زيادة القدرة على رؤية الأشياء والمشاعر التى تسببها الكلمات، وتركيز الانتباه على المفاهيم المنخفضة ومعالجتها - وخاصة السلبية منها – وصرف الانتباه عن الأفكارالسلبية حول هذه الكلمات من خلال استبدالها بالعبارات تشعرهم بالسعادة والأمل.

ويمكن عرض بعض الدراسات السابقة التى تناولت اليقظة العقلية كمدخل تجريبى مثل دراسة Mrazek et al (2013)التى فحصت اذا كان التدخل من خلال اليقظة العقلية سوف يقلل من التجول العقلي ويحسن الأداء المعرفي ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤٨) طالب وطالبة ، وأسفرت النتائج عن فاعلية التدريب على اليقظة العقلية يحسن من الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة ويخفض من التجول العقلى.

وسعت دراسة(Naderi et al (2015 إلي الكشف عن فاعلية الخفض من الإجهاد القائم على اليقظة العقلية على استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي لدى النساء مع الاكتئاب الشديد. تكونت عينة الدراسة من(٣٠) مريض بالاكتئاب الشديد وتعيينهم بشكل عشوائي في مجموعات تجريبية والسيطرة عليها. تلقت المجموعة التجريبية الخفض من التوتر القائم على اليقظة العقلية ، في حين أن المجموعة

الضابطة لم تتلق أي عالج نفسي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الخفض من الإجهاد القائم على اليقظة العقلية فى تحسين استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي.

ودراسة Rahl et al (2017) بحثت فيما إذا كان التدريب على اليقظة العقلية يخفض من التجول العقلي، تكونت العينة من (١٤٧) من طلبة الجامعة، وتوصلت إلى وجود تأثير دال للتدريب على اليقظة العقلية في خفض التجول العقلى.

أما دراسة ماجدة العدينى (٢٠١٩) هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفى سلوكى قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (٥٠) طالب وطالبة، توزعت على مجموعتين، مجموعة تجريبية عددهم (٢٥) طالب وطالبة، ومجموعة ضابطة عددهم (٢٥) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج فاعلية البرنامج فى تحسين تنظيم الانفعال. كما أسفرت عن استمرار فاعلية البرنامج أثناء فترة المتابعة.

وكشفت دراسة إخلاص ملا وفيصل الربيع (٢٠٢٣) عن أثر برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى خفض مستوى التعب العقلى لدى معلمى المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (٤٠) معلم ومعلمة، موزعة على مجموعتين، مجموعة تجريبية (٢٠) معلم ومعلمة، مجموعة ضابطة (٢٠) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى تقليل مستوى التعب العقلى.

دراسة رانيا أبو زيد (٢٠٢٤) التى هدفت عن الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في خفض الإجهاد الرقمي والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٢٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها (١٠) طلبة، ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) طلبة، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في خفض درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الإجهاد الرقمي والتجول العقلي، كما استمرت فعالية البرنامج أثناء فترة المتابعة.

ويتضح من الدراسات السابقة أهمية اليقظة العقلية فى تحسين كثير من المتغيرات، مثل: الإجهاد العقلى، والتجول العقلى، القلق، والتوتر، والأكتئاب ، والأداء الأكاديمى، وتنظيم الانفعال. لذلك اعتمدت الباحثة فى الدراسة الحالية على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية وخفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.

خامسا: العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية:

دعمت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية سواء فى دراسات وصفية أو تجريبية، مثل **:** دراسة (Pellegrino(2012 والتى هدفت إلى دراسة التغيرات في صعوبات إدارة الغضب واليقظة العقلية لأربعة طلاب من المدارس الثانوية الذين شاركوا في العلاج القائم على اليقظة والعلاج السلوكي المعرفي لإدارة الغضب (Kelly, 2006)، وأظهرت النتائج إلى أن الطلاب الأربعة أظهروا انخفاضاً في صعوبات إدارة الغضب وزيادة اليقظة العقلية بعد المشاركة في التدخل من خلال البرنامج القائم على اليقظة العقلية والعلاج المعرفى السلوكى.

وهدفت دراسة فتحى الضبع (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وأشارت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين السعادة الدراسية واليقظة العقلية.

أما دراسة وردة السقا وماجى يوسف وحنان زكى (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف عل العلاقة بين اليقظة العقلية والغضب وإدارة الغضب، وتكونت العينة من (١٦٠) طالبة بالسنة الثانية علم النفس، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط سلبى بين اليقظة العقلية والغضب، ووجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وإدارة الغضب.

بينما هدفت دراسة كمال حسن (٢٠١٧) إلى التعرف على الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز "الفخر - الخجل "الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تكونت العينة (٢٦٦) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة بنها، أسفرت الدراسة عن إسهام المتغيرات فى استراتيجيات التعلم منظم ذاتيا.

فى حين دراسة اية المشاقبة وجهاد علاء الدين (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشادى جمعى للعلاج المعرفى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين التفاؤل والعافية النفسية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وشملت العينة على (٨٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الهاشمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية عددهم (٤٠) طالبا، وضابطة عددهم (٤٠) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادى جمعى للعلاج المعرفى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين التفاؤل والعافية النفسية لدى طلبة الجامعة.

كذلك دراسة Coo & Salanova (2018) هدفت إلى التعرف على أثر تدخل قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الصحة النفسية والاجتماعية للموظفين من مستشفى عام أسبانى، وتكونت العينة من (١٩) موظف فى المجموعة التجريبية، و(١٥) موظفا فى المجموعة الضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية فى تحسين السعادة والأداء بين المتخصصين فى الرعاية الصحية.

ودراسة Proeve et al., (2018) هدفت إلى التحقق من أثر التدخل القائم على اليقظة العقلية على الخجل والرحمة الذاتية والضيق النفسي لدى مرضى القلق والاكتئاب، وتم تقييم (٣٢) من مستخدمي الخدمة الذين عانوا من اضطرابات الاكتئاب أو القلق المشخصة سريريًا في برنامج العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية قبل العلاج و(٢٢) بعد العلاج باستخدام مقاييس الميل إلى الخجل، والخجل الخارجي، والاجترار، والرحمة الذاتية، والضيق النفسى، وتشير النتائج فاعلية التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في زيادة التعاطف مع الذات وتقليل الميل إلى الخجل والخجل الخارجى.

كما بحثت دراسة محمد حميدة (٢٠١٩) فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تحسين التدفق النفسي والسعادة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وشملت على (٢٥) طالب وطالبة، ومجموعة ضابطة شملت على (٢٥) طالب وطالبة، وأسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج فى تحسين التدفق النفسي والسعادة النفسية واليقظة الذهنية .

وأيضاً بحثت دراسة سعد الحارثى (٢٠١٩) العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشه، وتكونت العينة من (٢٨٤) من طلاب كلية التقنية، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين أعراض القلق واليقظة العقلية.

وفحصت دراسة (Sedighimornani et al., (2019 العلاقة بين اليقظة العقلية والرحمة الذاتية والخجل، وتكونت العينة من (١٥٩) شخص تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٦٥، وتوصلت نتائج الدراسة إلى كل من اليقظة العقلية والتعاطف مع الذات مرتبطين بشكل سلبي بالخجل، وفي محاولة لاستكشاف هذه العلاقة بشكل أكبر، تم فحص الارتباطات بين جوانب محددة من اليقظة العقلية (على سبيل المثال، الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم التفاعل، وعدم إصدار الأحكام) والخجل، كذلك أظهرت أن بعد عدم إصدار الأحكام يظل مؤشراً مهماً للخجل حتى بعد التحكم في التعاطف مع الذات، وأوصت الدراسة أن الأفراد الذين يشعرون بالخجل قد يستفيدون أكثر من التدخلات التي تعزز مواقف عدم الحكم تجاه المشاعر والأفكار.

وهدفت دراسة محمد متولى (٢٠٢٠) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية فى خفض حدة قلق الاختبار وتحسين كفاءة الذات الأكاديمة لدى طلاب كلية التربية مرتفعى التحصيل، وتكونت العينة من (٤٠) طالبا من ذوي التحصيل المرتفع، وتم توزيعهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (٢٠) طالب ، مجموعة ضابطة (٢٠) طالب، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم فى تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة التجريبية مما كان له أثر فى تخفيف قلق الاختبار وتحسين كفاءة الذات الأكاديمة لديهم، كذلك استمر أثر البرنامج فى العينة التجريبية خلال فترة المتابعة.

فى حين دراسة أشرف عبد اللطيف (٢٠٢٠) هدفت إلى كشف علاقة العرضة للملل باليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٩٩) طالباً من طلاب جامعى أسيوط، وأسفرت النتائج عن ارتباطاً عكسياً بين العرضة للمل واليقظة العقلية بمختلف مظاهرها، ماعدا كل من الملاحظة وعدم التفاعل مع الخبرات.

كذلك هدفت دراسة Senker et al., (2021) إلى فحص العلاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية في مواقف تعليمية (المحاضرات)، وتكونت العينة من (١٠٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين كانوا أكثر وعياً أثناء المحاضرة شعروا بانفعالات أكثر إيجابية وأقل سلبية، وكانوا أكثر تفاؤلاً بشأن الامتحان القادم، أى توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والانفعالات الإيجابية وعلاقة سلبية بين اليقظة العقلية والانفعالات السلبية، وأيضاً أشارت إلى أن اليقظة العقلية لها أهمية كبيرة بالنسبة للانفعالات الأكاديمية .

أما دراسة يوسف شلبى وعايض آل معيض (٢٠٢١) هدفت إلى وضع نموذج بنائي سببى بين التجول العقلي واليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل الدراسى لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (٧٧٧) طالب وطالبة، وتوصلت إلى صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة والغير المباشرة بين التجول العقلى وكل من : اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة.

بينما هدفت دراسة Dinc& Oguz- Duran (2021) إلى فحص العلاقة بين الشفقة بالذات واليقظة العقلية وقلق الاختبار، وتكونت العينة من (٦٤٦) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية فى تركيا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار.

وهدفت دراسة Vorontsova-Wenger et al., (2022) إلى تقييم فاعلية تدخل اليقظة العقلية على أعراض القلق والتوتر والأكتئاب والأداء الأكاديمى، وطبقت الدراسة على (٥٠) متطوع يعانون من مستويات عالية من القلق أو التوتر أو الاكتئاب، وتم توزيعهم بشكل عشوائى على مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وأسفرت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج فى خفض اعراض القلق والتوتر والاكتئاب، وكذلك التأثير الإيجابى للبرنامج على الأداء الأكاديمى.

كما هدفت دراسة شيرين طنطاوى (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقات البنائية بين اليقظة العقلية والقلق والتسويف الأكاديمى مع التركيز على دراسة دور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفى لدى طلاب الجامعة، وطبقت الدراسة على (٢٨٠) من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة مباشرة بين التسويف الأكاديمى والقلق واستراتيجيات تنظيم الانفعالى المعرفى اللاتكيفية، كما توجد علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمى واسترتيجيات التنظيم الانفعالى التكيفية واليقظة العقلية.

كذلك دراسة Bajaj et al (2022) هدفت إلى دراسة التأثيرات الوسيطة للمرونة والتوتر بين السعادة النفسية واليقظة العقلية، وطبقت الدراسة على (٥٢٣) طالبا جامعيا فى الهند، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن اليقظة العقلية تلعب دوراً موثراً فى تحسين السعادة النفسية من خلال التأثيرات الوسيطة للمرونة والتوتر.

وايضاً دراسة أمل زايد وسوميه محمود (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على اليقظة العقلية والأمل والحكمة كمنبئات بالازدهار النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس وكذلك التعرف على العلاقة بين المتغيرات، وتكونت العينة من (٥٩٠) من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تحليل الانحدار الهرمى أن الأمل هو أكثر المتغيرات إسهاما فى تفسير الازدهار النفسى يليه اليقظة العقلية ثم الحكمة وأخيراً الدرجة الأكاديمية، وكذلك توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الأمل واليقظة العقلية.

وفحصت دراسة أحمد محاسنة وعمر العظامات وأحمد غزو (٢٠٢٣) العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية، ومعرفة مستوى قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية، وشملت الدراسة على (٤٧٢) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط عكسى دال بين قلق الاختبار المعرفي واليقظة العقلية.

ودراسة Asani et al., (2023) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية العلاج المعرفي المبني على اليقظة العقلية في الانفعالات الأكاديمية والتفاؤل الأكاديمي لدى الطلاب المتسوفين، وتضمنت عينة الدراسة (٣٠) طالباً جامعياً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (١٥) طالب، ومجموعة ضابطة(١٥) طالب، أظهرت النتائج أن العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية يزيد من الانفعالات الإيجابية مثل (المتعة، والأمل ، والفخر) وانخفاض الانفعالات السلبية(الغضب والقلق ، والخجل،

واليأس، والتعب) في مجموعة التدخل، كما أظهرت فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية فى تحسن التفاؤل الأكاديمي.

وكذلك دراسة Abedi et al., (2023) هدفت إلى الكشف عن نمذجة العلاقات الهيكلية بين التكيف الأكاديمي واليقظة العقلية مع الدور الوسيط لانفعال الأمل الأكاديمي وانفعال القلق الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢٥٦) من طلاب المرحلة الثانوية، وأوضحت نتائج الدراسة أن اليقظة العقلية يمكن أن تتنبأ بالتكيف الأكاديمي بشكل غير مباشر من خلال الأمل الأكاديمي و القلق الأكاديمي، كذلك أظهرت نتائج الدراسة دور انفعال الأمل الأكاديمي وانفعال القلق الأكاديمي في العلاقة بين اليقظة العقلية والتكيف الأكاديمى، ومن هنا يمكن الاستنتاج أنه من أجل زيادة التكيف الأكاديمي لدى الطلاب، لا بد من الاهتمام باليقظة العقلية وأمل الأكاديمي وقلق الأكاديمي.

وهدفت دراسة يوسف المرتجى وأحمد العازمى (٢٠٢٤) إلى التعرف على الانفعالات الأكاديمية الشائعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، والعلاقة بينها وبين اليقظة العقلية ، ودورهما في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وطبقت الدراسة على (٥٠٦) طالباً من الجنسين من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، طبق عليهم مقياس الانفعالات الأكاديمية، ومقياس اليقظة العقلية، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلاب وانخفاض الانفعالات السلبية، كذلك توصلت إلى ارتباط اليقظة العقلية طردياً مع الانفعالات الإيجابية وعكسياً مع الانفعالات السلبية.

ودراسة مانع القحطانى وإبراهيم الحكمى (٢٠٢٤) بحثت العلاقة بين اليقظة العقلية و التنظيم الانفعالى والسعادة النفسية لدى أفراد المراهقة المتوسطة بمدينة جدة، وتكونت العينة من (١٥٠) فرد من أفراد المراهقة المتوسطة بمدينة جدة، وأظهرت النتائج عن وجود ارتباط دال بين اليقظة العقلية وكل من التنظيم الانفعالى والسعادة النفسية.

ودراسة Shrestha (2024) هدفت إلى التعرف على تأثير اليقظة العقلية على القلق الأكاديمي والتنظيم الانفعالي لدى الطلاب الجامعة، وتكونت العينة من (١٥٢) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والقلق الأكاديمى، أى أن مع زيادة اليقظة العقلية، يميل القلق الأكاديمي إلى الانخفاض، وكذلك وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية وتنظيم الانفعال.

بناء على ما سبق، يتضح وجود علاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية (الإيجابية- السلبية)، وتأثيرهم القوى على الأداء الأكاديمى، لذلك تسعى الباحثة فى الدراسة الحالية إلى استخدام اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى الطلاب المتعثرين؛ حيث- فى حدود علم الباحثة - لم تجد دراسة تجريبية تناولت هذه المتغيرات، وكذلك عند هذه الفئة (المتعثرين دراسياً).

سادساً: العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى:

تؤكد عدداً من الدراسات السابقة والأطر النظرية وجودة علاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، مثل :دراسة (Klockner& Hicks (2015 التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى فى العمل، وتكونت العينة من(٩٢) موظفاً مقيماً في أستراليا ، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى فى العمل.

وهدفت دراسة Singh & Sharma (2017) إلى فحص طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى. شملت العينة على (٨٠) شابًا من كلا الجنسين (الذكور = ٤٠، الإناث = ٤٠). وكشفت نتائج الدراسة أن اليقظة العقلية ترتبط سلباً بالإخفاق المعرفي.

كذلك دراسة إسلام شاهين وآخرون (٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن الفروق فى اليقظة العقلية بين مرتفعى ومنخفضى الإخفاق المعرفى، وطبقت الدراسة على (٢١٧) من طلاب الجامعة (١١١ مرتفعى الإخفاق المعرفى ، ١٠٦ منخفض الإخفاق المعرفى)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى الإخفاق المعرفى على اليقظة العقلية لصالح منخفضى الإخفاق المعرفى.

أما دراسة Kondracki et al (2021) سعت إلى نمذجة العلاقات السببية بين العصابية واليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، وطبقت الدراسة على (١٠٠٣) من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وسالب لليقظة العقلية على الإخفاق المعرفى لدى عينة الدراسة.

وأيضاً هدفت دراسة نشوة البصير وأسماء عرفان (٢٠٢٢) إلى بناء نموذج بنائي سببى بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وطبقت الدراسة على (١٠٦٧) طالب وطالبة من ست جامعات مصرية، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر سلبي ودال إحصائياً لليقظة العقلية على الإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

فى حين هدفت دراسة نهلة إبراهيم (٢٠٢٣) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط ممارسة الأنشطة (الموجه/ الحر) فى بيئة تعلم تكيفية ومستوى اليقظة العقلية (مرتفع/ منخفض) فى خفض الإخفاق المعرفى وتحسين المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا، تكونت العينة من (٨٠) طالبة وطالبة، وتوصلت إلى أن التفاعل بين مستوى اليقظة العقلية ونمط ممارسة الأنشطة ساعد فى الحد من الإخفاق المعرفى وتنمية المثابرة الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة محمد زغيبى (٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقات السببية بين التجول العقلى واليقظة العقلية والإخفاق المعرفى لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، وتكونت العينة من (١٧٠) طالب وطالبة، وكشفت الدراسة عن صحت النموذج البنائى الذى يوضح العلاقات السببية بين التجول العقلى واليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، كما أظهرت النتائج أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين التجول العقلى والإخفاق المعرفى، كذلك توصلت إلى وجود علاقة سالبة مباشرة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، وأوصى بضرورة إعداد برامج لتنمية اليقظة العقلية وخفض الإخفاق المعرفى

ومن خلال ما تم ذكره فى الدراسات السابقة التى تناولت اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، يتضح وجود علاقة قوية سلبية بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، وكذلك يتضح للباحثة أن أغلب الدراسات التى تناولت المتغيرين هى دراسات وصفية – فى حدود علم الباحثة- لذلك تسعى الباحثة إلى دراسة التدخل التجريبى من خلال اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.

ختاماً، بعد عرض الإطار النظرى والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة؛ اتضح وجود علاقة بين اليقظة العقلية وكل من الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى، وكذلك أكدت الدراسات السابقة على قدرة اليقظة العقلية فى تحسين العديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية والوجدانية، وأيضاً اتضح ندرة الدراسات التى تناولت هذه المتغيرات مع المتعثرين دراسياً، على الرغم أن اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى لهم تأثير قوى على الأداء الأكاديمى.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظرى والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالى:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على بطارية الانفعالات الأكاديمية(الإيجابية – السلبية) لصالح المجموعة التجريبية.
٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الإخفاق المعرفى وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.
٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى- البعدى- التتبعى) على بطارية الانفعالات الأكاديمية(الإيجابية – السلبية) لصالح القياسين البعدى والتتبعى.
٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى- البعدى- التتبعى) على مقياس الإخفاق المعرفى وأبعاده لصالح القياسين البعدى والتتبعى.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة

اقتضت الدراسة الحالية على استخدام المنهج شبه التجريبى ؛ لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وتم استخدم التصميم ذى المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات القياس القبلى والبعدى والتتبعى، وكذلك قياس الأثر التتبعى للبرنامج على المتغيرات التابعة بعد مرور شهر ونصف.

ثانياً: المشاركون

بلغ عدد المشاركين لحساب الخصائص السيكومترية (٢٩٦) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية جامعة حلوان، وشملت الشعب التالية: علم النفس، رياضية أساسى، رياضية عربى، علوم أساسى، فيزياء عربى، فيزياء انجليزى، كيمياء عربى، كيمياء انجليزى، جيولوجيا.

بينما بلغ عدد الطلاب المشاركين فى العينة الأساسية (٢٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة بشعبة علم النفس بكلية التربية ، الذين سبق رسوبهم فى الفرقة الأولى والثانية، وتكرار رسوبهم فى مقرر أو مقررين عند انتقالهم للفرقة الأعلى، وحاصلون على درجات منخفضة فى الانفعالات الإيجابية ودرجات مرتفعة فى الانفعالات السلبية والإخفاق المعرفى. وتراوحت أعمارهم الزمنية من (١٩- ٢١) سنة، بمتوسط عمر زمنى (٢٠,٠٠) ، وانحراف معيارى (٠,٧٢٥)، وتم توزيع العينة إلى مجموعتين بشكل عشوائى، إحداهما مجموعة تجريبية عددها (١٠) طلاب طبق عليهم البرنامج التدريبى، ومجموعة ضابطة عددها (١٠) طلاب لم يطبق عليهم البرنامج التدريبى. وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمنى والذكاء (تم استخدام اختبار الذكاء لجون رافن) والانفعالات الأكاديمية وأبعادها والإخفاق المعرفى وأبعاده . من خلال اختبار" مان ويتنى " Mann- Whitney Test" لحساب الفروق بين متوسطى رتب درجات مجموعتين مستقلتين، والجدول التالى يوضح لك:

جدول (١) قيمة (U) لحساب الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الذكاء والعمر الزمنى والانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	(Z)	الدلالة	مستوى الدلالة
الذكاء	التجريبية	10	9.55	95.50	40.500	-.734	0.481	غير دال
	الضابطة	10	11.45	114.50				
العمر الزمنى	التجريبية	10	10.85	108.50	46.500	-.284	0.776	غير دال
	الضابطة	10	10.15	101.50				
الأمل	التجريبية	10	9.15	91.50	36.500	-1.027	0.304	غير دال
	الضابطة	10	11.85	118.50				
الاستمتاع	التجريبية	10	9.80	98.00	43.000	-.535	0.592	غير دال
	الضابطة	10	11.20	112.00				
الفخر	التجريبية	10	10.85	108.50	46.500	-.266	0.791	غير دال
	الضابطة	10	10.15	101.50				
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية	التجريبية	10	9.65	96.50	41.500	-.644	0.529	غير دال
	الضابطة	10	11.35	113.50				
الخجل	التجريبية	10	10.00	100.00	45.000	-.380	0.704	غير دال
	الضابطة	10	11.00	110.00				
القلق	التجريبية	10	11.70	117.00	38.000	-.920	0.358	غير دال
	الضابطة	10	9.30	93.00				
الغضب	التجريبية	10	11.50	115.00	40.000	-.764	0.445	غير دال
	الضابطة	10	9.50	95.00				

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	(Z)	الدلالة	مستوى الدلالة
الانفعالات الأكاديمية السلبية	التجريبية	10	11.15	111.50	43.500	-.493	0.631	غير دال
	الضابطة	10	9.85	98.50				
الإخفاق فى الإدراك	التجريبية	10	9.85	98.50	43.500	-.493	0.631	غير دال
	الضابطة	10	11.15	111.50				
الإخفاق فى التذكر	التجريبية	10	11.50	115.00	40.000	-.761	0.481	غير دال
	الضابطة	10	9.50	95.00				
الإخفاق فى الانتباه	التجريبية	10	11.45	114.50	40.500	-.727	0.481	غير دال
	الضابطة	10	9.55	95.50				
الإخفاق فى الأداء	التجريبية	10	10.95	109.50	45.500	-.344	0.739	غير دال
	الضابطة	10	10.05	100.50				
الإخفاق المعرفى	التجريبية	10	11.35	113.50	41.500	-.644	0.529	غير دال
	الضابطة	10	9.65	96.50				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (0.05) = 1.65
قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.33

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الذكاء والعمر الزمنى والانفعالات الأكاديمية وأبعادها والإخفاق المعرفى وأبعاده، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبى.

ادوات الدراسة

١- بطارية الانفعالات الأكاديمية (إعداد الباحثة)
٢- مقياس الإخفاق المعرفى إعداد (Broadbent et al(1982 تعريب وتقنين الباحثة)
٣- البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية (إعداد الباحثة)

أولاً: بطارية الانفعالات الأكاديمية

خطوات إعداد البطارية

تحديد الهدف: يمثل الهدف من إعداد البطارية هو قياس مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والسلبية لدى طلاب الجامعة.

تحديد محاور البطارية: بعد الإطلاع على الأطر النظرى وبعض المقاييس والاختبارات المرتبطة بالانفعالات الأكاديمية، مثل: دراسة عبد المنعم الدردير و محمد عبد السميع و شرين أحمد (٢٠٢٠)، دراسة يوسف شلبى ووسام القصبى وعائشة عسيرى (٢٠٢٠)، (Pekrun et al, 2011) ،

(Bieleke et al., 2021)، تم تحديد ثلاث انفعالات إيجابية (الاستمتاع والأمل والفخر) ، وثلاث انفعالات سلبية (الخجل والقلق والغضب)

وصف البطارية فى صورتها الأولية: شملت البطارية على مقياسين، هما:

١- مقياس للانفعالات الأكاديمية الإيجابية: تكون من (٤٤) مفردة موزعة كالتالى: الأمل (١٦) مفردة، والاستمتاع (٢٠) مفردة، والفخر (٨) مفردة.
٢- مقياس للانفعالات الأكاديمية السلبية **:** تكون المقياس من (٢٦) مفردة موزعة كالتالى: الخجل (٨) مفردة، والقلق على (١٠) مفردة ، والغضب (٨) مفردة.

طريقة التصحيح : يجيب الطالب وفقاً لتقدير ثلاثى (اوافق – أحيانا- لا اوافق) بحيث تعطى الدرجات (٣ اوافق- ٢ أحيانا – ١ لا اوافق) هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية فى المقياس وتعكس الدرجات بالنسبة للعبارات السلبية بحيث (١ أوافق - ٢ احيانا - ٣ لا اوافق) .

عرض البطارية على المحكمين:

تم عرض البطارية على ستة من الخبراء والمتخصصين فى علم النفس التربوى؛ لتعرف على أرائهم على مدى مطابقة المفردات للأبعاد، ومدى ملاءمة المقاييس لعينة الدراسة، وتم إجراء كافة التعديلات وفقاً لأراء المحكمين.

التحقق من الخصائص السيكومترية للبطارية:

١- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

اولا الصدق:

الصدق العاملي للمقياس Factorial Validity

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (٤٤) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافى له، باستخدام البرنامج الاحصائى(SPSS v.22)، وقد استخدمت الباحثة طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المائل بطريقة البروماكس promax.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٧٥٨) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٣٧٥٥,١٨٥) بدرجة حرية (٩٤٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن $\geq$ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأظهرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود ثلاثة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح ، وتم حذف المفردات (١، ١٣، ١٤، ١٥، ٣٩)؛ نظراً

لعدم تشبعهم على أى من العوامل الثلاثة، وكذلك حذف المفردة (٥)؛ نظراً لانخفاض معامل التشبع عن (٠,٣)، وبذلك اصبح المقياس يتكون من (٣٨) مفردة. وجدول (٢) يوضح نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية.

جدول (٢) مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملى لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وتشبع المفردات على العوامل بعد تدوير المحاور

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢٩	.695		
٢٧	.690		
١٩	.653		
٢١	.646		
٢٢	.639		
٢٥	.635		
٢٦	.527		
٣٠	.478		
٣٣	.454		
٣٢	.430		
٢٤	.414		
٢٣	.353		
١٨	.343		
٣		.718	
٨		.645	
٣٦		.643	
١٦		.630	
١٠		.624	
٧		.574	
١٢		.563	
٢٨		.547	
٣٤		.455	
٣٥			.661
٣٧			.654
٣١			.638
٢٠			.615
١٧			.588
٣٨			.460
٤٣			.459
٤١			.440
٤٢			.438
٤٠			.418

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢			.396
٦			.394
٤٤			.371
٩			.345
٤			.325
١١			.300
الجذر الكامن	6.580	4.116	2.896
نسبة التباين	%14.955	%9.354	%6.583
نسبة التباين التراكمية	%14.955	%24.309	%30.892
اختبار كايزر- ماير-أوليكن=(0.785)			
اختبار بارتليت= (3755.185)			
دالة عند مستوى (0.001)			

ويشير جدول (٢) إلى أن التحليل العاملى الاستكشافى أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ٣٠,٨٩٢% من التباين الكلى. وتشبع على العامل الأول (١٣) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٦,٥٨٠)، ويفسر هذا العامل (١٤,٩٥٥%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل " **الأمل الأكاديمى** "، وتشبع على العامل الثانى (٩) مفردات ، وبلغ جذرها الكامن (٤,١١٦)، ويفسر هذا العامل (٩,٣٥٤%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل " **الفخر الأكاديمى** ". وتشبع على العامل الثالث (١٦) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٢,٨٩٦)، ويفسر هذا العامل (٦,٥٨٣%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل "**الاستمتاع الأكاديمى** ". وهذا يشير إلى صدق العاملى للمقياس.

ثانيا: الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الثبات المركب (أوميجا) ، وقد بلغت معاملات ثبات لبعد الأمل (٠,٨٣٠)، ولبعد الفخر (٠,٧٨٣)، ولبعد الاستمتاع (٠,٧٠١)، وللانفعالات الإيجابية ككل (٠,٦١٥)، وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يعنى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي: -

تم حساب تجانس المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

المفردات	الأمل الأكاديمى	المفردات	الاستمتاع الأكاديمى	المفردات	الفخر الأكاديمى
٢٩	.700**	٣٥	.303**	٣	.352**
٢٧	.707**	٣٧	.336**	٨	.566**
١٩	.703**	٣١	.384**	٣٦	.614**
٢١	.642**	٢٠	.416**	١٦	.733**
٢٢	.549**	١٧	.444**	١٠	.643**
٢٥	.543**	٣٨	.420**	٧	.677**
٢٦	.530**	٤٣	.383**	١٢	.665**
٣٠	.554**	٤١	.396**	٢٨	.639**
٣٣	.512**	٤٢	.575**	٣٤	.696**
٣٢	.553**	٤٠	.522**		
٢٤	.596**	٢	.449**		
٢٣	.474**	٦	.449**		
١٨	.388**	٤٤	.538**		
		٩	.603**		
		٤	.607**		
		١١	.545**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الأمل الأكاديمى	**.662**
الفخر الأكاديمى	**.477**
الاستمتاع الأكاديمى	**.805**

** دالة عدد مستوى ٠,٠١ * دالة عدد مستوى ٠,٠٥

يوضح جداول (٣) و(٤) أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

شكل المقياس بصورته النهائية

شمل المقياس فى صورته النهائية على (٣٨) مفردة مندرجة تحت ثلاثة أبعاد، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١١٤)، والدرجة الصغرى (٣٨)، الجدول التالى يوضح توزيع المفردات على ابعاد المقياس:

جدول (٥) توزيع مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الأمل الأكاديمى	١٣	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣
الفخر الأكاديمى	٩	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢
الاستمتاع الأكاديمى	١٦	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨

٢-التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية

اولا الصدق:

الصدق العاملي للمقياس Factorial Validity

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (٢٦) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافى له ، باستخدام البرنامج الاحصائى(SPSS v.22)، وقد استخدمت الباحثة طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المائل بطريقة البروماكس promax.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٧٦٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (١٦٩٣,٦٤٩) بدرجة حرية (٣٢٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن $\geq$ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وجدول (٦) يوضح نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية.

جدول (٦) مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملى لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وتشبع المفردات على العوامل بعد تدوير المحاور

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
١٤	.683		
١٠	.678		
٢	.671		
٥	.611		
٦	.588		
١٣	.436		
٧	.404		
١	.342		
٣	.323		

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
٤	.318		
٢٦		.716	
٢٣		.688	
٢٥		.609	
٢٤		.602	
١٧		.601	
١٥		.499	
١٢		.326	
٩		.318	
١٩			.668
٢٢			.632
١٨			.619
٢١			.473
١٦			.437
٨			.430
٢٠			.429
١١			.377
الجذر الكامن	4.921	2.288	1.915
نسبة التباين	%18.925	%8.800	%7.367
نسبة التباين التراكمية	%18.925	%27.725	%35.092
اختبار كايزر- ماير-أوليكن=(0.762)			
اختبار بارتليت= (1693.649)			
دالة عند مستوى (0.001			

ويشير جدول (٦) أن التحليل العاملى الاستكشافى أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ٣٥,٠٩٢% من التباين الكلى. وتشبع على العامل الأول (١٠) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٤,٩٢١)، ويفسر هذا العامل (١٨,٩٢٥%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل "**الخجل الأكاديمى"** .وتشبع على العامل الثانى (٨) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٢,٢٨٨)، ويفسر هذا العامل (٨,٨٠٠%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل **"القلق الأكاديمى"**. وتشبع على العامل الثالث (٨) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (١,٩١٥)، ويفسر هذا العامل (٧,٣٦٧%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل " **الغضب الأكاديمى** ". وهذا يشير إلى صدق العاملى للمقياس.

ثانيا: الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة الثبات المركب (أوميجا) ، وقد بلغت معاملات ثبات لبعد الخجل (٠,٧٨١)، ولبعد القلق (٠,٦٩٦) ، ولبعد الغضب (٠,٦٩٨)، وللانفعالات السلبية ككل (٠,٨١٨). وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يعنى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم حساب تجانس المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

المفردات	الخجل الأكاديمى	المفردات	القلق الأكاديمى	المفردات	الغضب الأكاديمى
١٤	.431**	٢٦	.608**	١٩	.433**
١٠	.471**	٢٣	.591**	٢٢	.509**
٢	.576**	٢٥	.695**	١٨	.498**
٥	.673**	٢٤	.629**	٢١	.404**
٦	.626**	١٧	.454**	١٦	.607**
١٣	.620**	١٥	.638**	٨	.454**
٧	.669**	١٢	.421**	٢٠	.499**
١	.647**	٩	.486**	١١	.452**
٣	.547**				
٤	.491**				

** دالة عدد مستوى ٠,٠١

* دالة عدد مستوى ٠,٠٥

جدول (٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الخجل الأكاديمى	**.815**
القلق الأكاديمى	**.807**
الغضب الأكاديمى	**.671**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يوضح جداول (٧) و(٨) أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس.

شكل المقياس بصورته النهائية

شمل المقياس فى صورته النهائية على(٢٦) مفردة مندرجة تحت ثلاثة أبعاد، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٧٨)، والدرجة الصغرى (٢٦)، الجدول التالى يوضح توزيع المفردات على ابعاد المقياس:

جدول (٩) توزيع مفردات مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية على الأبعاد الفرعية للمقياس

الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الخجل الأكاديمى	١٠	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠
القلق الأكاديمى	٨	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨
الغضب الأكاديمى	٨	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦

ثانياً:مقياس الإخفاق المعرفى إعداد (Broadbent et al., 1982) تعريب الباحثة

أعد مقياس الإخفاق المعرفى فى صورته الأجنبية برودبينت وآخرون (Broadbent et al (1982 فى شكل تقرير ذاتى لقياس الإخفاق فى الإدراك والذاكرة والنشاط الحركى، وشمل المقياس على (٢٥) مفردة جميعها مفردات إيجابية، ويتم الإجابة عليه بطريقة ليكرت على تدريج خماسى (من ١ إلى ٥)، ويعتقد برودبينت أن المقياس يفضل أن يستخدم لقياس الدرجة الكلية للمقياس فقط.

صدق وثبات المقياس فى صورته الأجنبية:

تحقق برودبينت وآخرون (Broadbent et al (1982 من ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرونباخ ، وبلغ معامل الثبات ٠,٨٩ ، وكذلك استخدم طريقة اعادة الاختبار؛ حيث تم الحصول على نتائج لمجموعتين، إحداهما تمت إعادة الاختبار فيها على مدى فترة متوسطها ٢١ أسبوعاً، والأخرى قامت بإعادة الاختبار على مدى فترة متوسطها ٦٥ أسبوعاً .بالنسبة للمجموعة الأولى (ن= ٥٧) بلغ معامل الارتباط ٠,٨٢٤، وللمجموعة (ن = ٣٢)، بلغ معامل الارتباط ٠,٨٠٣. وكذلك تحقق من صدق المقياس من خلال طريقة الصدق التلازمى مع مقاييس أخرى، وبلغ معامل الارتباط ٠,٦٢١.

واستخدام هذا المقياس من قبل العديد من الباحثين، ولكن لم تعثر الباحثة على النسخة المعربة؛ لذلك ترجمت الباحثة فقرات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية بكونها تجيد اللغة الانجليزية، وحرصاً من الباحثة للتأكد من سلامة الترجمة؛ عرضت الترجمة على اثنين من المتخصصين فى اللغة الإنجليزية، ثم تمت إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد عرضه على متخصصين فى اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من حيث صحة وسلامة صياغة مفرداد المقياس، وكذلك من أن الترجمة العربية تنقل نفس المعنى المقصود باللغة الإنجليزية. ثم تمت المطابقة بين النسختين (النسخة الأصلية الإنجليزية والنسخة المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية)، تبين للباحثة تشابه وتطابق النسختين، مما يدل على صدق ترجمة المقياس. وبعد التأكد من سلامة وصحة الترجمة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (ن= ١٥) للتأكد من سلامة وصحة صياغة مفردات المقياس ووضوحها للعينة . وبعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحية المقياس لعينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاق المعرفى:

اولا الصدق:

الصدق العاملي للمقياس Factorial Validity

تم التحقق من صدق العاملى للمقياس المكون من (٢٥) مفردة من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافى له ، باستخدام البرنامج الاحصائى(SPSS v.22)، وقد استخدمت الباحثة طريقة المكونات الأساسية Principal Component، التدوير المائل بطريقة البروماكس promax.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٩٢٥) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٢٤٧٩,٢٤٥) بدرجة حرية (٣٠٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن $\geq$ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وجدول (١٠) يوضح النتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس الإخفاق المعرفى.

جدول (١٠) مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملى لمقياس الإخفاق المعرفى وتشبع المفردات على العوامل بعد تدوير المحاور

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
4	.775			
12	.687			
8	.684			
13	.655			
3	.617			
18	.494			
1	.474			
14	.466			
25	.380			
22		.824		
17		.814		
6		.539		
11		.523		
2		.508		
23		.466		
15		.344		
16		.321		

7			.690	
20			.661	
19			.614	
9			.611	
5				.610
10				.554
24				.508
21				.328
الجذر الكامن	8.845	1.430	1.153	1.095
نسبة التباين	%35.380	%5.720	%4.611	%4.381
نسبة التباين التراكمية	%35.380	%41.099	%45.711	%50.092

اختبار كايزر- ماير-أوليكن=(.925)
اختبار بارتليت= (2479.245)
دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدول (١٠) أن التحليل العاملى الاستكشافى أسفر عن وجود أربعة عوامل فسرت ٥٠,٠٩٢% من التباين الكلى. وتشبع على العامل الأول (٩) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (٨,٨٤٥)، ويفسر هذا العامل (٣٥,٣٨٠%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل " **الإخفاق فى الإدراك** "، وتشبع على العامل الثانى (٨) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (١,٤٣٠)، ويفسر هذا العامل (٥,٧٢٠%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل " **الإخفاق فى التذكر** ". وتشبع على العامل الثالث (٤) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (١,١٥٣)، ويفسر هذا العامل (٤,٦١١%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل "**البعد الإخفاق فى الانتباه** ". وتشبع على العامل الرابع (٤) مفردات، وبلغ جذرها الكامن (١,٠٩٥)، ويفسر هذا العامل (٤,٣٨١%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تعكسه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل "**الإخفاق فى الأداء**" ". وهذا يشير إلى صدق العاملى للمقياس .

ثانيا: الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الثبات المركب (أوميجا) ، وقد بلغت معاملات ثبات لبعد الإخفاق فى الإدراك (٠,٨٠٨)، ولبعد الإخفاق فى التذكر (٠,٨١٢)، ولبعد الإخفاق فى الانتباه (٠,٧٠٧)، ولبعد الإخفاق فى الأداء (٠,٦٦٦)، وللإخفاق المعرفى ككل (٠,٩٢٣). وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يعنى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي: -

تم حساب تجانس المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه

المفردات	الإخفاق فى الإدراك	المفردات	الإخفاق فى التذكر	المفردات	الإخفاق فى الانتباه	المفردات	الإخفاق فى الأداء
4	.653**	**22**	.652**	**7**	.770**	**5**	.738**
12	.704**	**17**	.687**	**20**	.796**	**10**	.649**
8	.564**	**6**	.641**	**19**	.703**	**24**	.714**
13	.652**	**11**	.529**	**9**	.614**	**21**	.721**
3	.679**	**2**	.655**				
18	.700**	**23**	.687**				
1	.480**	**15**	.664**				
14	.555**	**16**	.753**				
25	.603**						

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية والدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
الإخفاق فى الإدراك	.938**
الإخفاق فى التذكر	.923**
الإخفاق فى الانتباه	.807**
الإخفاق فى الأداء	.830**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يوضح جداول (١١) و(١٢) أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

شكل المقياس بصورته النهائية

شمل المقياس فى شكله النهائي على (٢٥) مفردة مندرجة تحت أربعة عوامل، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٢٥)، والدرجة الصغرى (٢٥)، الجدول التالى يوضح توزيع المفردات على الأبعاد الأربعة:

جدول (١٣) توزيع مفردات مقياس الإخفاق المعرفى على الأبعاد الفرعية للمقياس

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

ثالثاً: البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية

تعريف البرنامج :

يعرف البرنامج فى الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة فى ضوء فنيات ومهارات اليقظة العقلية، وفق خطة زمنية معينة ومحددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم ، وتضمن هذه الجلسات مجموعة من الأنشطة عبارة عن مواقف وفيديوهات والعاب وقصص قائمة على اليقظة العقلية بهدف تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية والإخفاق المعرفى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على (١٠) طلاب من المتعثرين دراسياً من طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

بناء البرنامج:

تم إعداد وتصميم الإطار النظرى والتطبيقى للبرنامج فى ضوء الأطر النظرى والدراسات السابقة التى تناولت اليقظة العقلية وفنياتها ومكوناتها .

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية إلى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية وخفض الإخفاق المعرفى لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

فى ختام البرنامج التدريبى، يصبح الطالب قادراً على أن:

- يلاحظ ويراقب الأفكار المرتبطة بالانفعالات الأكاديمية.
- يصف الأفكار المرتبطة بالانفعالات الأكاديمية.
- يتدرب على معايشة اللحظة الراهنة دون إصدار حكم.
- يتعرف على مفهوم الوعى بالذات.
- يحدد أهمية تقييم الذات.

- يتدرب على تعزيز الوعى بالذات.
- يتعرف على الوعى بالجسد اثناء الشعور بالخجل الأكاديمى.
- يتدرب على تحسين الانتباه والتركيز.
- يتعرف على فنية الاسترخاء.
- يمارس الاسترخاء للحد من الخجل الأكاديمى واليأس الأكاديمى وتحسين الأمل الأكاديمى.
- يستخدم الاسترخاء فى ملاحظة الأفكاروالمشاعر المرتبطة بالضجر الأكاديمى.
- يطبق الاسترخاء للحد من الإخفاق المعرفى.
- يتعرف على فنية التنفس اليقظ.
- يمارس تمرين التنفس اليقظ للحد من الغضب الأكاديمى.
- يتعرف على فنية تأمل التخيل.
- يستخدم تأمل التخيل للحد عن انفعال القلق الأكاديمى واليأس الأكاديمى.
- يتعرف على فنية تدفق الخواطر.
- يستخدم تدفق الخواطر لملاحظة الأفكارالسلبية المسببة للضجر واستبعادها من المجال الإدراكى والتركيزعلى الأفكارالمسببة للاستمتاع.
- يتعرف على فنية تأمل الابتهال.
- يمارس فنية تأمل الابتهال لتحسين الانفعالات الإيجابية.
- يتعرف على فنية تأمل الأصوات والأفكار.
- يمارس فنية تأمل الأصوات والأفكار للحد من الإخفاق المعرفى.
- يتعرف على فنية تأمل المسح الجسد.
- يمارس فنية تأمل المسح الجسدى للحد من الإخفاق المعرفى.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج:

- يستند البرنامج على فنيات ومكونات اليقظة العقلية.
- يقوم على التسلسل المنطقى فى عرض جلسات ومحتوى البرنامج.
- يقوم على المشاركة الفعالة للطلاب.
- التنوع فى الوسائل المستخدمة.
- الاحترام المتبادل بين الباحثة والطلاب وكذلك التعاون بين بعضهم البعض.
- يقوم البرنامج على المرونة وتقبل أراء ووجهات نظر الطلاب.
- يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

محتوى البرنامج:

محتوى البرنامج هو محتوى عام لا يرتبط بمنهج مقرر دراسى معين، وإنما يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة قائمة على مهارات اليقظة العقلية وفنياتها والتى تساعد على تهدئة الذهن والانفعالات وتحسين الانتباه والتركيز؛ وهذه الأنشطة عبارة عن تمارين اليقظة العقلية، بالاضافة إلى بعض المواقف والقصص والفيديوهات والألعاب العقلية.

الفنيات المستخدمة فى البرنامج:

استخدمت الباحثة بعض فنيات اليقظة العقلية، وهى: الاسترخاء، التنفس اليقظ، تأمل التخيل، تدفق الخواطر، تأمل الابتهال، تأمل الأصوات والأفكار، تأمل المسح الجسدى.

المهارات المستخدمة فى البرنامج

استخدمت الباحثة مهارات اليقظة العقلية، وهى: الملاحظة الواعية، الوصف الواعى، الوعى بالأفكار والمشاعر، عدم الحكم على الخبرات، عدم رد الفعل.

الاستراتيجيات المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التى تلائم طبيعة العينة وطبيعة المتغيرات، مثل: الحوار والمناقشة، العصف الذهنى، النمذجة، التعزيز، التغذية الراجعة، التعلم التعاونى.

التخطيط الزمنى للبرنامج:

تكون البرنامج من (٢١) جلسة، منها جلسة تطبيق القياس القبلى لأدوات البحث، وجلسة تطبيق القياس البعد لأدوات البحث، وجلسة تطبيق القياس التتبعى لأدوات البحث ، بواقع جلستين اسبوعياً، ويترواح المدة الزمنية للجلسات ما بين (٦٠ – ١٢٠) دقيقة، ويستغرق فترة تطبيق البرنامج ثلاث شهور تقريبا، ويوضح جدول (١٤) موضوع الجلسات والاستراتيجيات المستخدمة.

جدول (١٤) مخطط لجلسات البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية

رقم الجلسة	موضوع الجلسات	الاستراتيجيات المستخدمة
الجلسة الأولى	**تمهيد وتعارف الطلاب على الباحثة والطلاب على بعضهم البعض، والتعرف على أهمية البرنامج التدريبى وأهدافه، ويحدد القواعد المتبعة اثناء جلسات البرنامج.**	**الحوار – المناقشة- العصف الذهنى**
الجلسة(من ٢ إلى٦)	**تعرف الطلاب على متغيرات البرنامج (التعثر الدراسى والانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى واليقظة العقلية)**	**التعلم التعاونى-الحوار والمناقشة -العصف الذهنى- التعزيز- التغذية الراجعة**
الجلسة(من٧ إلى ١٢)	**تدريب الطلاب على مهارات اليقظة العقلية (الملاحظة ، الوصف، التصرق بوعى، عدم إصدار احكام ، معايشة اللحظة الراهنة ، الوعى الذاتى) وفنياتها (الاسترخاء والتنفس اليقظ والتأمل التخيل) للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق، الغضب، الخجل)**	**الحوار والمناقشة- النمذجة- التعزيز- التغذية الراجعة**

الجلسة (من ١٣ إلى ١٦)	تدريب الطلاب على مهارات اليقظة العقلية(الملاحظة ، الوصف، التصرف بوعى، عدم إصدار احكام ، معايشة اللحظة الراهنة) وفنياتها (تدفق الخواطروالاسترخاء وتأمل التخيل وتأمل الابتهال) لتحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية(الأمل، الاستمتاع، الفخر)	الحوار والمناقشة ـ التعزيز- التغذية الراجعة، النمذجة.
الجلسة(من ١٧ إلى١٩)	تدريب الطلاب على مهارات اليقظة العقلية(الملاحظة ، الوصف، التصرف بوعى، عدم إصدار احكام ، معايشة اللحظة الراهنة) وفنياتها (تأمل الأصوات والأفكارو الاسترخاء وتأمل المسح الجسدى) للحد من الإخفاق المعرفى.	الحوار والمناقشة ـ التعزيز- التغذية الراجعة، النمذجة
الجلسة (٢٠)	جلسة ختامية للتعرف على مدى استفادة الطلاب من البرنامج التدريبى فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والحد من الانفعالات السلبية والإخفاق المعرفى، والتطبيق البعدى للادوات، وتحديد موعد للقياس التتعبى بعد شهر ونصف.	الحوار والمناقشة – التعزيز.
الجلسة(٢١)	التطبيق التتبعى للادوات، تحديد الاثار المستمرة للبرنامج التدريبى.	الحوار والمناقشة ـ التعزيز- التغذية الراجعة.

اساليب التقويم المستخدمة :

التقويم القبلى: تم قبل البدء فى تطبيق البرنامج من خلال قياس كل من الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى.

التقويم التكوينى: تم اثناء فترة تطبيق البرنامج، من خلال مناقشة الباحثة للطلاب اثناء الجلسات وفى نهاية كل جلسة ومتابعة تنفيذهم للتدريبات، للتعرف على مدى تحقيق الأهداف الفرعية للبرنامج.

التقويم التجميعى: تم بعد تطبيق البرنامج مباشرة من خلال قياس كل من الانفعالات الأكاديمية والإخفاق المعرفى.

التقويم التتبعى: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج حوال شهر ونصف، تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة التجريبية، للتعرف على مدى استمرارية اثار البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه.

صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج على (٣) محكمين من قسم علم النفس التربوى؛ للتحقق من ملائمة الصياغة اللفظية لمحتوى البرنامج، ومدى ملائمة الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل جلسة، ومدى مناسبة المدة الزمنية لكل جلسة، وتم إجراء كافة التعديلات وفقاً لأراء المحكمين.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

- اختبار Shapiro- wilk
- اختبار فريدمان للقياسات المتكررة .
- اختبار مان ويتنى "u" للقياسات المستقلة.
- معادلة حجم الأثر r=z/

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: التحقق من اعتدالية التوزيع لأفراد العينة:

تم استخدام اختبار Shapiro- wilk للتحقق من اعتدالية التوزيع للمجموعتين الدراسة

جدول (١٥) اعتدالية توزيع المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعات	درجات الحرية	قيمة Shapiro- wilk الاحصائية	مجموع الرتب	مستوى الدلالة
الأمل	التجريبية	10	.821	.02	دال
	الضابطة	10	.841	.04	دال
الاستمتاع	التجريبية	10	.957	.750	غير دال
	الضابطة	10	.928	.425	غير دال
الفخر	التجريبية	10	.907	.262	غير دال
	الضابطة	10	.922	.376	غير دال
الانفعالات الإيجابية	التجريبية	10	.921	.363	غير دال
	الضابطة	10	.969	.884	غير دال
الخجل	التجريبية	10	.898	.207	غير دال
	الضابطة	10	.952	.688	غير دال
القلق	التجريبية	10	.936	.515	غير دال
	الضابطة	10	.785	.01	دال
الغضب	التجريبية	10	.884	.145	غير دال
	الضابطة	10	.962	.803	غير دال
الانفعالات السلبية	التجريبية	10	.870	.100	غير دال
	الضابطة	10	.871	.104	غير دال
الإخفاق فى الإدراك	التجريبية	10	.895	.193	غير دال
	الضابطة	10	.930	.444	غير دال
الإخفاق فى التذكر	التجريبية	10	.946	.624	غير دال

	الضابطة	10	.931	.455	غير دال
الإخفاق فى الانتباه	التجريبية	10	.823	.02	دال
	الضابطة	10	.921	.363	غير دال
الإخفاق فى الأداء	التجريبية	10	.791	.01	دال
	الضابطة	10	.921	.363	غير دال
الإخفاق المعرفى	التجريبية	10	.928	.433	غير دال
	الضابطة	10	.947	.632	غير دال

يشير جدول (١٥) إلى أن شرط التوزيع الطبيعى للبيانات تحقق فى كل المتغيرات عدا متغير الأمل الأكاديمى للمجموعتين، وكذلك لم يتحقق فى متغير القلق الأكاديمى للمجموعة الضابطة، وأيضاً لم يتحقق فى الإخفاق فى الانتباه والإخفاق فى الأداء للمجموعة التجريبية.

بناء على أنه لم يتحقق شرط التوزيع الطبيعى لكل المتغيرات؛ لذلك تم استخدام الاحصاء اللابرامترى المتمثلة فى اختبار مان ويتنى واختبار فريدمان.

ثانياً: نتائج الدراسة

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض الرئيسى الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على بطارية الانفعالات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية".

يتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفرضين الفرعيين التاليين

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار مان ويتنى" Mann- Whitney U Test " لحساب الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة ، والجداول التالية توضح هذا.

جدول (١٦) نتائج مان ويتنى "U" لفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية فى القياس البعدى

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان "u"ويتني	قيمة Z	الدلالة	حجم الاثر
الأمل	التجريبية	10	15.00	150.00	5.000	-3.425	0.000	.766
	الضابطة	10	6.00	60.00				
الاستمتاع	التجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-3.788	0.000	.847
	الضابطة	10	5.50	55.00				
الفخر	التجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-3.791	0.000	.848
	الضابطة	10	5.50	55.00				
الانفعالات الإيجابية (الدرجة الكلية)	التجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-3.788	0.000	.847
	الضابطة	10	5.50	55.00				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٦٥
قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٣٣

تشير نتائج جدول(١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية؛ حيث جميع قيم (Z) المحسوبة دالة إحصائياً؛ وبالرجوع إلى متوسطات رتب درجات المجموعتين، نجد أن الفرق فى اتجاه المجموعة التجريبية(الزيادة)؛ أى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى وهى ارتفاع مستوى الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وهذا يشير إلى أثر البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأبعادها للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى.

وتم استخدام معادلة معامل الارتباط لرتب الازواج المستقلة ($r= z/\sqrt{n}$) لحساب حجم الأثر، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٧٦٦) لبعد الأمل، و (٠,٨٤٧) لبعد الاستمتاع، و(٠,٨٤٨) لبعد الفخر، و (٠,٨٤٧) للدرجة الكلية، وجميعها قيم مرتفعة وقوية طبقا لتفسير كوهين (١٩٨٨) إذا ($r\geq 0.50$) يكون حجم التاثير قوى. وبذلك تحقق الفرض الفرعى الأول، الذى يدعم الفعالية والتأثير الايجابى للبرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الإيجابية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

جدول (١٧) نتائج مان ويتنى "U" لفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية فى القياس البعدى

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان "u"ويتني	قيمة Z	الدلالة	حجم الاثر
الخجل	التجريبية	10	5.60	56.00	1.000	-3.728	0.000	.833
	الضابطة	10	15.40	154.00				
القلق	التجريبية	10	5.80	58.00	3.000	-3.573	0.000	.799
	الضابطة	10	15.20	152.00				
الغضب	التجريبية	10	5.60	56.00	1.000	-3.725	0.000	.832
	الضابطة	10	15.40	154.00				
الانفعالات السلبية (الدرجة الكلية)	التجريبية	10	5.50	55.00	0.000	-3.791	0.000	.848
	الضابطة	10	15.50	155.00				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٦٥
قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٣٣

يتضح من نتائج جدول(١٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية؛ حيث جميع قيم (Z) المحسوبة دالة إحصائياً؛ وبالرجوع إلى متوسطات رتب درجات المجموعتين، نجد أن الفرق فى اتجاه المجموعة التجريبية (الإنخفاض)؛ أى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى وهى انخفاض فى مستوى الانفعالات الأكاديمية السلبية، وهذا يشير إلى أثر البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية وأبعادها الفرعية للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى.

وتم استخدام معادلة معامل الارتباط لرتب الازواج المستقلة ($r= z/\sqrt{n}$) لحساب حجم الأثر ، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٣٣) لبعد الخجل، و (٠,٧٩٩) لبعد القلق، و (٠,٨٣٢) لبعد الغضب، و (٠,٨٤٨) للدرجة الكلية، وجميعها قيم كبيرة طبقا لتفسير كوهين (١٩٨٨) إذا ($r\geq 0.50$) وبذلك تحقق الفرض الفرعى الثانى، الذى يدعم فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الانفعالات السلبية وأبعادها لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى وتفسيره:

ينص الفرض الثانى على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الإخفاق المعرفى وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة الفرض الثانى تم استخدام اختبار مان ويتنى" Mann- Whitney U Test " لحساب الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة ، وجدول (١٨) يوضح هذا.

جدول (١٨) نتائج مان ويتنى "U" لفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإخفاق المعرفى فى القياس البعدى

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان "u" ويتني	قيمة Z	الدلالة	حجم الاثر
الإخفاق فى الإدراك	التجريبية	10	5.50	55.00	0.000	-3.811	0.000	.852
	الضابطة	10	15.50	155.00				
الإخفاق فى التذكر	التجريبية	10	6.45	64.50	9.500	-3.074	0.001	.687
	الضابطة	10	14.55	145.50				
الإخفاق فى الانتباه	التجريبية	10	6.85	68.50	13.500	-2.788	0.004	.623
	الضابطة	10	14.15	141.50				
الإخفاق فى الأداء	التجريبية	10	5.55	55.50	0.500	-3.794	0.000	0.848
	الضابطة	10	15.45	154.50				
الإخفاق المعرفى (الدرجة الكلية)	التجريبية	10	5.50	55.00	0.000	-3.787	0.000	.846
	الضابطة	10	15.50	155.00				

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٦٥
قيمة (Z) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٣٣

تشير نتائج جدول(١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس الإخفاق المعرفى؛ حيث جميع قيم (Z) المحسوبة دالة إحصائياً؛ وبالرجوع إلى متوسطات رتب درجات المجموعتين، نجد أن الفرق فى اتجاه المجموعة التجريبية (الإنخفاض)؛ أى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية فى القياس البعدى وهى الاقل إخفاقاً معرفياً، وهذا يشير إلى أثر البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى وأبعاده للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى.

وتم استخدام معادلة ($r= z/\sqrt{n}$) لحساب حجم الأثر، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٥٢) لبعد الإخفاق فى الإدراك ، و (٠,٦٨٧) لبعد الإخفاق فى التذكر، و(٠,٦٢٣) لبعد الإخفاق فى الانتباه، و(٠,٨٤٨) لبعد الإخفاق فى الأداء، و (٠,٨٤٦) للدرجة الكلية، وجميعها قيم كبيرة. وبذلك تحقق الفرض الثانى، الذى يدعم فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى وأبعاده لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث وتفسيره:

ينص الفرض الرئيسى الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى- البعدى- التتبعى) على بطارية الانفعالات الأكاديمية لصالح القياسين البعدى والتتبعى".

يتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفرضين الفرعيين التاليين

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى- البعدى- التتبعى) على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأبعاده لصالح القياسين البعدى والتتبعى".
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى- البعدى- التتبعى) على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وأبعاده لصالح القياسين البعدى والتتبعى.

للتحقق من صحة الفرض الثالث، تم استخدام اختبار فريدمان للمجموعات المترابطة Friedman Test، ومعامل التطابق عند كيندال لحساب حجم الأثر من خلال معادلة مربع ايتا= كا٢ / ن(ك -١)، وجداول (١٩) ،(٢١) توضح نتائج اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وحجم الأثر.

جدول (١٩) نتائج اختبار فريدمان لحساب الفروق بين المجموعات المترابطة على مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية

الأبعاد	القياسات	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة اختبار فريدمان (كا^2)	الدلالة	حجم الاثر كيندال Kendalls
الأمل	القبلى	10	1.00	2	17.200	0.000	.86
	البعدى	10	2.45				
	التتبعى	10	2.55				
الاستمتاع	القبلى	10	1.00	2	16.889	0.000	.84
	البعدى	10	2.40				
	التتبعى	10	2.60				
الفخر	القبلى	10	1.00	2	18.750	0.000	.94
	البعدى	10	2.50				
	التتبعى	10	2.50				
الانفعالات الإيجابية (الدرجة الكلية)	القبلى	10	1.00	2	15.846	0.000	.79
	البعدى	10	2.35				
	التتبعى	10	2.65				

قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٤,٦٠
قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٧,٨٢

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة لمقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأبعاده خلال فترات التطبيق (القبلى- البعدى- التتبعى)؛ حيث بلغت قيم كا ٢ (١٧,٢٠٠) لبعد الأمل، و (١٦,٨٨٩) لبعد الاستمتاع، و (١٨,٧٥٠) لبعد الفخر، و(١٥,٨٤٦) للدرجة الكلية، وجميع قيم (كا٢) المحسوبة دالة إحصائياً؛ وبالرجوع إلى متوسطات رتب درجات القياسات، نجد أن الفرق لصالح القياسين البعدى والتتبعى، وهذا يتضح فى جدول (٢٠) عند إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائى الاتجاه لفريدمان لرتب الدرجات.

جدول (٢٠) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات رتب درجات القياس القبلى والبعدى والتتبعى للانفعالات الأكاديمية الإيجابية

الأبعاد	القياسات	قيمة الاختبار	الخطا المعيارى	الدلالة	مستوى الدلالة
الأمل	القبلى- البعدى	1.450	.447	.001	.01
	القبلى- التتبعى	1.550	.447	.001	.01
	البعدى- التتبعى	.100	.447	.823	غير دال
الاستمتاع	القبلى- البعدى	1.400	.447	.002	.01
	القبلى- التتبعى	1.600	.447	.000	.01
	البعدى- التتبعى	.200	.447	.655	غير دال
الفخر	القبلى- البعدى	1.500	.447	.001	.01
	القبلى- التتبعى	1.500	.447	.001	.01
	البعدى- التتبعى	.000	.447	1.00	غير دال
الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الدرجة الكلية)	القبلى- البعدى	1.350	.447	.003	.01
	القبلى- التتبعى	1.650	.447	.000	.01
	البعدى- التتبعى	.300	.447	.502	غير دال

يتبين من جدول (٢٠) ما يلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى فى كل من (الأمل- الاستمتاع- الفخر- الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (١,٤٥٠، ١,٤٠٠، ١,٥٠٠، ١,٣٥٠) ، وجميعها قيم دالة عند(٠,٠١).

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى رتب القياسين القبلى والتتبعى فى كل من (الأمل- الاستمتاع- الفخر- الدرجة الكلية) لصالح القياس التتبعى؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (١,٥٥٠، ١,٦٠٠، ١,٥٠٠، ١,٦٥٠) ، وجميعها قيم دالة عند(٠,٠١)
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى فى كل من (الأمل- الاستمتاع- الفخر- الدرجة الكلية)؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (٠,١٠٠، ٠,٢٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٣٠٠)، وهى قيم غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى أن استخدام البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية حقق تحسناً ملحوظاً فى تحسن الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لطلاب المجموعة التجريبية التى تطبق عليها البرنامج، واستمر التحسن مع مرور الوقت، وهذا يتضح عند حجم الأثر؛ حيث بلغ (٠,٨٦) لبعد الأمل، و (٠,٨٤) لبعد الاستمتاع، و(٠,٩٤) لبعد الفخر، و(٠,٧٩) للدرجة الكلية، وجميعها قيم كبيرة وقوية.

جدول (٢١) نتائج اختبار فريدمان لحساب الفروق بين المجموعات المترابطة على مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية

الأبعاد	القياسات	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة اختبار فريدمان (كا٢)	الدلالة	حجم الاثر كيندال Kendalls
الخجل	القبلى	10	2.75	2	10.970	0.004	.55
	البعدى	10	1.45				
	التتبعى	10	1.80				
القلق	القبلى	10	3.00	2	16.703	0.000	.84
	البعدى	10	1.65				
	التتبعى	10	1.35				
الغضب	القبلى	10	2.95	2	15.389	0.000	.77
	البعدى	10	1.40				
	التتبعى	10	1.65				
الانفعالات السلبية (الدرجة الكلية)	القبلى	10	3.00	2	16.632	0.000	.83
	البعدى	10	1.30				
	التتبعى	10	1.70				

قيمة (كا^{2}) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٤,٦٠
قيمة (كا^{2}) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٧,٨٢

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية وأبعاده خلال فترات التطبيق (القبلى- البعدى- التتبعى)؛ حيث بلغت قيم كا ^{2} (١٠,٩٧٠) لبعد الخجل، و (١٦,٧٠٣) لبعد القلق، و (١٥,٣٨٩)

لبعد الغضب، و(١٦,٦٣٢) للدرجة الكلية، وجميع قيم (كا٢) المحسوبة دالة إحصائياً؛ وبالرجوع إلى متوسطات رتب درجات القياسات، نجد أن الفرق فى لصالح القياس البعدى والتتبعى، وهذا يتضح فى جدول (٢٢) عند إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائى الاتجاه لفريدمان لرتب الدرجات.

جدول (٢٢) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات القياس القبلى والبعدى والتتبعى للانفعالات الأكاديمية السلبية

الأبعاد	القياسات	قيمة الاختبار	الخطا المعيارى	الدلالة	مستوى الدلالة
الخجل	القبلى- البعدى	1.300	.447	.004	.01
	القبلى- التتبعى	.950	.447	.034	.01
	البعدى- التتبعى	.350	.447	.434	غير دال
القلق	القبلى- البعدى	1.350	.447	.003	.01
	القبلى- التتبعى	1.650	.447	.000	.01
	البعدى- التتبعى	.300	.447	.502	غير دال
الغضب	القبلى- البعدى	1.550	.447	.001	.01
	القبلى- التتبعى	1.300	.447	.004	.01
	البعدى- التتبعى	.250	.447	.576	غير دال
الانفعالات السلبية(الدرجة الكلية)	القبلى- البعدى	1.700	.447	.000	.01
	القبلى- التتبعى	1.300	.447	.004	.01
	البعدى- التتبعى	.400	.447	.371	غير دال

يتضح من جدول (٢٢) ما يلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى فى كل من (الخجل- القلق- الغضب- الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (١,٣٠٠، ١,٣٥٠، ١,٥٥٠، ١,٧٠٠) ، وجميعها قيم دالة عند(٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى رتب القياسين القبلى والتتبعى فى كل من (الخجل- القلق- الغضب- الدرجة الكلية) لصالح القياس التتبعى؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (٠,٩٥٠، ١,٦٥٠، ١,٣٠٠، ١,٣٠٠) ، وجميعها قيم دالة عند(٠,٠١، ٠,٠٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى فى كل من (الخجل-القلق- الغضب - الدرجة الكلية) حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (٠,٣٥٠، ٠,٣٠٠، ٠,٢٥٠، ٠,٤٠٠)، وهى قيم غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى أن استخدام البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية حقق تحسناً ملحوظاً فى خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لطلاب المجموعة التجريبية التى تطبق عليها البرنامج، واستمر التحسن مع مرور الوقت، وهذا يتضح عند حجم الأثر للبرنامج، حيث بلغ (٠,٥٥) لبعد الخجل، و (٠,٨٤) لبعد القلق، و(٠,٧٧) لبعد الغضب، و(٠,٨٣) للدرجة الكلية، وجميعها قيم كبيرة وقوية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص **الفرض الرابع** على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى- البعدى- التتبعى) على مقياس الإخفاق المعرفى وأبعاده لصالح القياسين البعدى والتتبعى".

للتحقق من صحة الفرض الرابع، تم استخدام اختبار فريدمان للمجموعات المترابطة Freedman Test، ومعامل التطابق عند كيندال لحساب حجم الأثر من خلال معادلة مربع ايتا= كا^{٢} / ن(ك -١)، والجدول (٢٣) يوضح نتائج اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وحجم الأثر.

جدول (٢٣) نتائج اختبار فريدمان لحساب الفروق بين المجموعات المترابطة على مقياس الإخفاق المعرفى

الابعاد	القياسات	ن	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة اختبار فريدمان (كا^{٢})	الدلالة	حجم الاثر كيندال Kendalls
الإخفاق فى الإدراك	القبلى	10	3.00	2	17.568	0.000	.88
	البعدى	10	1.25				
	التتبعى	10	1.75				
الإخفاق فى التذكر	القبلى	10	2.85	2	12.378	0.002	.62
	البعدى	10	1.75				
	التتبعى	10	1.40				
الإخفاق فى الانتباه	القبلى	10	2.80	2	11.486	0.003	.57
	البعدى	10	1.45				
	التتبعى	10	1.75				
الإخفاق فى الأداء	القبلى	10	2.80	2	13.867	0.001	.69
	البعدى	10	1.40				
	التتبعى	10	1.80				
الإخفاق المعرفى (الدرجة الكلية)	القبلى	10	3.00	2	15.800	0.000	.79
	البعدى	10	1.30				
	التتبعى	10	1.70				

قيمة (كا^{٢}) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ٤,٦٠

قيمة (كا^{٢}) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٧,٨٢

يتضح من جدول(٢٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة لمقياس الإخفاق المعرفى وأبعاده خلال فترات التطبيق (القبلى- البعدى- التتبعى)؛ حيث بلغت قيم كا ^{2} (١٧,٥٦٨) لبعد الإخفاق فى الإدراك، و (١٢,٣٧٨) لبعد الإخفاق فى التذكر، و (١١,٤٨٦) لبعد الإخفاق فى الانتباه، و (١٣,٨٦٧) لبعد الإخفاق فى الأداء، و(١٥,٨٠٠) للدرجة الكلية، وجميع قيم (كا^{2}) المحسوبة دالة إحصائياً؛ وبالرجوع إلى متوسطات رتب درجات القياسات، نجد أن الفرق فى اتجاه القياس البعدى والتتبعى، وهذا يتضح فى جدول (٢٤) عند إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائى الاتجاه لفريدمان لرتب الدرجات.

جدول (٢٤) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات القياس القبلى والبعدى والتتبعى للاخفاق المعرفى

الأبعاد	القياسات	قيمة الاختبار	الخطا المعيارى	الدلالة	مستوى الدلالة
الإخفاق فى الإدراك	القبلى- البعدى	1.750	.447	.000	.01
	القبلى- التتبعى	1.250	.447	.005	.01
	البعدى- التتبعى	.500	.447	.264	غير دال
الإخفاق فى التذكر	القبلى- البعدى	1.100	.447	.001	.01
	القبلى- التتبعى	1.450	.447	.001	.01
	البعدى- التتبعى	.350	.447	.434	غير دال
الإخفاق فى الانتباه	القبلى- البعدى	1.350	.447	.001	.01
	القبلى- التتبعى	1.050	.447	.001	.01
	البعدى- التتبعى	.300	.447	.502	غير دال
الإخفاق فى الأداء	القبلى- البعدى	1.400	.447	.002	.01
	القبلى- التتبعى	1.000	.447	.025	.01
	البعدى- التتبعى	.400	.447	.371	غير دال
الإخفاق المعرفى (الدرجة الكلية)	القبلى- البعدى	1.700	.447	.000	.01
	القبلى- التتبعى	1.300	.447	.000	.01
	البعدى- التتبعى	.400	.447	.371	غير دال

يتضح من جدول (٢٤) ما يلى:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى رتب القياسين القبلى والبعدى فى كل من (الإخفاق فى الإدراك- الإخفاق فى التذكر- الإخفاق فى الانتباه- الإخفاق قى الأداء- الدرجة الكلية) لصالح القياس البعدى ؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (١,٧٥٠، ١,١٠٠، ١,٣٥٠، ١,٤٠٠، ١,٧٠٠) ، وجميعها قيم دالة عند(٠,٠١).
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى رتب القياسين القبلى والتتبعى فى كل من (الإخفاق فى الإدراك- الإخفاق فى التذكر- الإخفاق فى الانتباه- الإخفاق قى الأداء- الدرجة

الكلية) لصالح القياس التتبعى؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (١,٢٥٠، ١,٤٥٠، ١,٠٥٠، ١,٠٠٠، ١,٣٠٠) ، وجميعها قيم دالة عند(٠,٠١)

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب القياسين البعدى والتتبعى فى كل من (الإخفاق فى الإدراك- الإخفاق فى التذكر- الإخفاق فى الانتباه- الإخفاق قى الأداء- الدرجة الكلية)؛ حيث بلغت قيمة الاختبار على التوالى (٠,٥٠٠، ٠,٣٥٠، ٠,٣٠٠، ٠,٤٠٠، ٠,٤٠٠)، وهى قيم غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلى أن استخدام البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية حقق تحسناً ملحوظاً فى خفض مستوى الإخفاق المعرفى لطلاب المجموعة التجريبية التى تطبق عليها البرنامج، واستمر التحسن مع مرور الوقت، وهذا يتضح عند حجم الأثر للبرنامج، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٨) لبعد الإخفاق فى الإدراك ، و (٠,٦٢) لبعد الإخفاق فى التذكر، و(٠,٥٧) لبعد الإخفاق فى الانتباه، و(٠,٦٩) لبعد الإخفاق فى الأداء، و (٠,٧٩) للدرجة الكلية.

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة نتائج الفرض الأول والثالث

تشير نتيجة الفرض الأول والثالث إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلاب المتعثيرين دراسياً، واستمرارية أثر البرنامج فى تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ودعمت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة (2023) Asani et al., أظهرت أن العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية يزيد من الانفعالات الإيجابية مثل (المتعة، والأمل ، والفخر)، ودراسة اية المشاقبة وجهاد علاء الدين (٢٠١٨) توصلت إلى فاعلية البرنامج الارشادى جمعى للعلاج المعرفى القائم على اليقظة العقلية فى تحسين التفاؤل والعافية النفسية لدى طلبة الجامعة. بينما دراسة Coo & Salanova (2018) التى توصلت إلى برنامج التدخل قائم على اليقظة العقلية كان فعال فى تحسين السعادة والأداء بين المتخصصين فى الرعاية الصحية،كما دراسة محمد حميدة (٢٠١٩) توصلت إلى فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية السعادة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وأيضاً دراسة Bajaj et al (2022) أسفرت عن أن اليقظة العقلية تلعب دوراً موثراً فى تحسين السعادة النفسية.

ويمكن عزو هذه النتيجة فى ضوء ما أكدت عليه الدراسات السابقة عن وجود علاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية؛ مثل: دراسة Senker et al., (2021) أوضحت وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية الإيجابية، كما توصلت دراسة كل من (أمل زايد وسوميه محمود ،٢٠٢٢؛ Abedi et al., ,2023) وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والأمل الأكاديمى، بينما أكدت دراسة يوسف المرتجى وأحمد العازمى (٢٠٢٤) وجود ارتباط إيجابى بين اليقظة العقلية والانفعالات الإيجابية، وأوضحت دراسة كل من (فتحى الضبع ،٢٠١٦؛ مانع القحطانى وإبراهيم الحكمى،٢٠٢٤) عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والسعادة الدراسية.

كما تتفق نتيجة فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الانفعالات الأكاديمية السلبية مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة (Pellegrino(2012 التى أظهرت فاعلية التدخل من خلال البرنامج القائم على اليقظة العقلية والعلاج المعرفى السلوكى فى خفض الغضب، ودراسة (2018) Proeve, Anton & Kenny توصلت إلى فاعلية التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في زيادة التعاطف مع الذات وتقليل الميل إلى الخجل والخجل الخارجى، وأكدت نتائج دراسة كل من (محمد متولى، ٢٠٢٠؛ Vorontsova-Wenger et al.,2022) فعالية البرنامج القائمة على اليقظة العقلية فى خفض قلق الاختبار أو أعراض القلق والتأثير الإيجابى على الأداء الأكاديمى، كذلك استمر أثر البرنامج فى العينة التجريبية خلال فترة المتابعة، كما أكدت دراسة (2023) ,.Asani et al أن العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية يخفض الانفعالات السلبية (الغضب والقلق ، والخجل، واليأس، والتعب).

ودعمت هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة التى تثبت وجود علاقة بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية السلبية، مثل: دراسة كل من (يوسف المرتجى وأحمد العازمى، ٢٠٢٤؛ Senker et al., 2021) أوضحت وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية السلبية، بينما توصلت دراسة كل من (سعد الحارثى، ٢٠١٩؛ Dinc& Oguz- Duran, 2021؛ شيرين طنطاوى، ٢٠٢٢؛ أحمد محاسنة وآخرون، ٢٠٢٣، Shrestha, 2024؛ Abedi et al., 2023) إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والقلق، كما توصلت دراسة أشرف عبد اللطيف (٢٠٢١) إلى وجود ارتباط سلبى بين الملل واليقظة العقلية، وأوضحت دور اليقظة العقلية فى التحرر من الملل، ودراسة (2019) Sedighimornani, et al., توصلت إلى كل من اليقظة العقلية والتعاطف مع الذات مرتبطين بشكل سلبي بالخجل، كذلك وأوصت الدراسة أن الأفراد الذين يشعرون بالخجل قد يستفيدون أكثر من التدخلات التي تعزز مواقف عدم الحكم تجاه المشاعر والأفكار، فى حين أوضحت دراسة وردة السقا وماجى يوسف وحنان زكى (٢٠١٦) وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والغضب.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى جلسات البرنامج التى أتاحت للطلاب مساحة فى التعبيرعن انفعالاتهم وأفكارهم وأرائهم، واشتراكهم فى أداء الأنشطة، مما ساهم فى كسر الخوف والخجل لديهم، ونشرجو من الألفة والتعاون والراحة والسعادة بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والباحثة.

كذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى محتوى جلسات البرنامج؛ حيث تضمن اليقظة العقلية وأهميتها فى التأثير الإيحابى فى تحسين الانفعالات الإيجابية والسلبية، ويرى كل من Mandal, Arya,& Pandey(2011) أن ممارسة اليقظة العقلية تؤدى إلى الوعى والإدراك للانفعالات المختلفة، وهذا بدوره يعمل على التخلص من الانفعالات السلبية وتقبلها كما هى، كذلك ترى سحر علام (٢٠١٦) اليقظة العقلية قد تساعد الأفراد فى تنظيم انفعالاتهم سواء الإيجابية أو السلبية لما تضمنه من عمليات الوعى والإدراك، بينما يرى (Bajaj and Panda(2015 اليقظة العقلية تعمل على خفض المخاوف المرضية، والاكتئاب، والقلق، وتعمل على تحسين عمليات الانتباه، والرضا عن الحياة، والسعادة النفسية.

وأيضاً تطرق جلسات البرنامج إلى أهمية دور الانفعالات الإيجابية والسلبية على الأداء الأكاديمى؛ فالانفعالات تؤثر على العمليات المعرفية للطلاب، ودافعيتهم للتعلم، واستخدام استراتيجيات التعلم، وبالتالي تؤثر على تحصيلهم(Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)، كذلك الانفعالات السلبية

لها آثار سلبية على عملية التعلم وتساعد على عدم الإقبال على عملية التعلم؛ حيث تحد من الدافعية الداخلية، وتزيد من تشتت الطلاب عن المهمة، وتؤدى إلى عدم الاشتراك فى الأنشطة التعليمية، مما ينعكس بذلك بشكل سلبى على عملية التعلم، فى حين الانفعالات الإيجابية تسهم فى توسيع الفكر والإدراك، وتشجيع على البحث والتعلم، وأشار يوسف المرتجى وأحمد العازمى (٢٠٢٤) أن الانفعالات الأكاديمية تلعب دور هام فى التنبؤ الأكاديمى، كذلك أشار Cocorada (2016) إلى أن الانفعالات الإيجابية ارتبطت إيجابياً بالأداء الأكاديمى، فى حين الانفعالات السلبية ارتبطت سلبياً بالأداء الأكاديمى.

كما يمكن عزو هذه النتيجة فى ضوء خصائص العينة وأنشطة البرنامج؛ حيث يتسم المتعثرون دراسياً بالخجل والشعور بالضعف وعدم السيطرة على الانفعالات والقلق والتوتر، فى حين ساهمت أنشطة البرنامج المتنوعة فى تعزيز مهارات اليقظة العقلية والتى انعكست بشكل ايجابى على تحسين هذه السمات؛ حيث تم طرح بعض أنشطة البرنامج على شكل مواقف ومشكلات أكاديمية واقعية، والتطرق لكيفية التعبيرعنها بشكل صحيح، وتدريب الطالب على الوعى بحالاته المزاجية وانفعالاته وأفكاره التى تؤثر على سلوكه وشخصيته، كذلك مراقبة الذات والتعرف على المشاعر والأفكار وتقييمها، والتعرف على العلاقة بين المشاعر والأفكار، والتخلص من الأفكاروالمشاعر السلبية وتبديلها بالافكار والمشاعر الإيجابية، كذلك طرح بعض الأنشطة على شكل فيديوهات متوفره لدي عينة الدراسة،لإمكانية التدريب عليها فى أى وقت مناسب لهم.

كذلك من العوامل التى ساعدت فى نجاح البرنامج واستمرارية أثر البرنامج، هى فنيات البرنامج؛ فالتدريب على هذه الفنيات اثناء وبعد التطبيق ساعد على تحسين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وخفض الانفعالات السلبية، حيث ساعدت فنية الاسترخاء فى الحد من الخجل والغضب وتحسين مستوى الاستمتاع والأمل الأكاديمى من خلال تخفيف الضغط الذى يقع على الجسم والذهن، كذلك ساعدت فنية تدفق الخواطر فى تحسين مستوى الاستمتاع من خلال صرف الانتباه عن الأفكارالسلبية واستبدلها بالأفكار الإيجابية، وأيضاً ساعدت فنية التأمل الابتهال فى تحسين الانفعالات الإيجابية؛ حيث تعتمد على الوصول للعقل الواعى، وذلك من خلال ترديد الابتهالات (صوت أو كلمة او عبارة) مراراً وتكراراً بهدف تهدئة العقل والوصول إلى الاستمتاع بالمستوى الأكثر استقرار للعقل والجسد.

بينما ساعدت فنية تأمل التنفس اليقظ خفض مستوى الغضب لدى عينة الدراسة، عن طريق وصول الشخص إلى حالة من الاسترخاء التام ، الذى بدوره يؤدى إلى تحسين الانتباه وصرفه عن الانفعالات السلبية وتركيزه على الانفعالات الإيجابية، فى حين ساعدت فنية تأمل التخيل خفض مستوى القلق وتحسن مستوى الأمل، من خلال تحسين قدرة الفرد على الإدراك الذاتي؛ حيث يتم توجيه العقل فى اللحظة الحالية بدلا من التفكير فى الماضى أو المستقبل وذلك عن طريق التدريب على الجلوس الهادئ وملاحظة ورصد أي شئ يدخل في مجال إدراك الفرد مثل الأفكار والانفعالات والأحاسيس، والتخلص من هذه الأفكاروالمشاعر والأحاسيس بطريقة منطقية وصحيحة. كما حرصت الباحثة فى اعطاء عدد من الواجبات المنزلية، لتدريبهم على الفنيات وتمارين اليقظة العقلية لتصبح جزء من نظامهم السلوكى المعرفى.

كذلك من أسباب تحقيق البرنامج فاعلية واستمرارية هو حجم العنية الصغير؛ الذى ساعد الباحثة فى التأكد من تطبيق جميع افراد العينة لتمارين وتدريبات اليقظة العقلية، وكذلك تقديم تغذية راجعة لكل طالب على حدة، كذلك حرصت الباحثة فى التواصل مع جميع الطلاب بعد انتهاء البرنامج، لتشجيع الطلاب على ممارسة تمارين اليقظة العقلية فى حياتهم اليومية.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الثانى والرابع

تشير نتيجة الفرض الثانى والرابع إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم على اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى لدى الطلاب المتعثيرين دراسياً، واستمرارية أثر البرنامج فى خفض الإخفاق المعرفى، يمكن تدعيم هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه سرى جميل ووفاء خضر (٢٠١٧) بأن الإخفاق المعرفى هو فشل قدرة الفرد على الانتباه والتركيز والإدراك لمهمة معينة ، مما يؤثر على قدرة الفرد على استرجاع المعلومات المخزونة السابقة فى المواقف المختلفة، مما يجعله يفشل أو يخطئ فى إنجازها، ويرى كل من (Naik, Harris and Forthun(2013 أن اليقظة العقلية تتضمن توجيه انتباهك عن قصد وبشكل هادف بدلاً من تركه يتجول، مما تعمل على انخفاض تشتت الأفكاروزيادة الذاكرة العاملة، كذلك يرى على الشلوى (٢٠١٨) أن اليقظة العقلية هى الوعى الكامل بالمنبهات التى يتفاعل معها الفرد، وتحفز الانتباه لديه دون إصدار أحكام، أو الأنشغال بالخبرات والمشاعر السابقة، ويرى كل من (Bajaj and Panda(2015 أن اليقظة العقلية تعمل على تحسين عمليات الانتباه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى تؤكد العلاقة بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، مثل: دراسة كل من(إسلام شاهين وآخرون، ٢٠٢١؛ Klockner& Hicks, 2015؛ Singh & Sharma, 2017) أكدت وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفى، كما توصلت دراسة (Mrazak et al., 2013) إلى أن التدريب على اليقظة العقلية يحسن من سعة الذاكرة العاملة، والفهم القرائى، فى حين دراسة كل من (نشوة البصير واسماء عرفان، ٢٠٢٢؛ Kondracki et al, 2021؛ محمد زغيبى، ٢٠٢٤) أوضحت التأثير العكسى المباشر لليقظة العقلية على الإخفاق المعرفى، بينما توصلت دراسة نهلة إبراهيم (٢٠٢٣) إلى أن تأثيرمستوى اليقظة العقلية ونمط ممارسة الأنشطة معاً ساعد فى الحد من الإخفاق المعرفى.

وتم اثناء جلسات البرنامج توجيه نظر الطلاب نحو أسباب الإخفاق المعرفى، ودور التدريب على اليقظة العقلية فى خفض الإخفاق المعرفى؛ حيث يحدث الإخفاق المعرفى نتيجة عوامل داخلية ترتبط بالفرد نفسه مثل انخفاض الدافعية والتقدير السلبي للذات والاستغراق في الأفكارالسلبية والشعور بانفعالاته السلبية مثل القلق والخوف والضجر،أما العوامل خارجية تتعلق بالبيئة الخارجية التي تحيط بالفرد، وكذلك يحدث نتيجة قصور في العمليات العقلية كالانتباه والتذكر والإدراك ، كذلك أشار(2015) Stankovic أن ممارسات اليقظة العقلية تساعد على الوصول إلى الوعي الذاتي المرتفع ، والانتباه، وتحسين الأداء، وتقليل الضغوط.

كما يمكن عزو أسباب تحقيق البرنامج فاعلية واستمرارية فى خفض الإخفاق المعرفى إلى ما تضمنته جلسات البرنامج من أنشطة متنوعة ساعدت على تحسين العلمليات المعرفية ؛ حيث تم تدريب الطلاب اثناء وبعد التطبيق على بعض الأنشطة الأدائية المتمثلة فى نشاط القرص الخشبى (puzzle) ، حيث

طلبت من الطالب النظر جيداً إلى شكل القرص المركب، بعد ذلك تقوم الباحثة بفك القرص، وتطلب منه تركيبه خلال دقيقة واحدة، ويتم حساب عدد الحركات الصحيحة والخاطئة التى يقوم بها المفحوص، وحرصت الباحثة من إجراء جميع الطلاب هذا النشاط أكثر من مرة إلى الوصول إلى محك التعلم، وساعد هذا النشاط فى تحسن مستوى الإدراك والانتباه والتذكر والأداء لدى الطلاب، وكذلك طلبت الباحثة من الطلاب تحميل العاب لحل الألغازالتى تحمل نفس فكرة القرص الخشبى للتدريب والتمرين عليها ؛ حيث تساعد على تحسين العمليات المعرفية (الانتباه والتركيز والإدراك) والذى بدوره يساعد على خفض الإخفاق المعرفى.

كما عرض بعض أنشطة البرنامج على شكل تطبيقات إلكترونية مثل تطبيق Memory Games ، حيث طلبت الباحثة من الطلاب تحميل التطبيق من متجر الألعاب، ويضم هذا التطبيق مجموعة متنوعة ومختلفة من الألعاب العقلية، مثل (تذكر الأوجه Remember Faces، الأوجه والأسماء Faces& Names ، تحدى الألوان Color Challenge ، ايجاد الجديد Find the New، مطابقة الأزواج Pairs of Cards ، قائمة المشتريات Shopping List ، وغيرها)، هذه الألعاب ساعدت على تحسين التذكروالانتباه والإدراك والأداء الوظيفى، لذلك حرصت الباحثة على إجراء الطلاب كافة الألعاب وإجرائه بشكل يومى ؛ حيث تعمل الألعاب العقلية على تنشيط العقل وتحسين العمليات المعرفية المختلفة، مما ينعكس بشكل ايجابى على خفض الإخفاق المعرفى.

كذلك من العوامل التى ساعدت فى نجاح البرنامج واستمرارية أثر البرنامج فى خفض الإخفاق المعرفى، هى فنيات البرنامج؛ فالتدريب على هذه الفنيات اثناء وبعد التطبيق ساعدت على خفض الإخفاق المعرفى لدى الطلاب، حيث ساعدت فنية تأمل الأصوات والأفكار الوعى بحالات صرف الانتباه والتفكير المشتت التى تنشأ فى عقل الفرد، مما يسهم فى تحسين الانتباه وإدراك الأفكاروالانفعالات الهامة، وحذف الانفعالات والأفكار التى ليس لها قيمة، كذلك ساعدت فنية مسح الجسد على تحسين الوعي بجسد الشخص، وضبط استشعاره للجسد، كما أن التدريب عليها يزيد من قدرات الحواس، مما ينعكس على الانتباه والذاكرة.

وأيضاً حرصت الباحثة على التأكد من تطبيق جميع افراد العينة لتمارين اليقظة العقلية والألعاب العقلية، كذلك إعطاء عدد من الواجبات المنزلية، لتدريبهم على الفنيات وتمارين اليقظة العقلية لتحسن وزيادة التركيز والانتباه والذاكرة والإداك، أيضاً حرصت على التواصل مع جميع الطلاب بعد انتهاء البرنامج، لتشجيع الطلاب على ممارسة تمارين اليقظة العقلية والألعاب العقلية المفيدة فى حياتهم اليومية.

التوصيات:

١- توجيه القائمين بالعملية التعليمية إلى تطبيق تمارين اليقظة العقلية داخل المؤسسات التعليمية، لما لها تأثير إيجابى على مواجهة الضغوط الأكاديمية والحياتية.
٢- توعية القائمين بالتدريس بضرورة مراعاة الاهمتام بالمتعثيرين دراسياً والتعرف على انفعالاتهم وأسباب الإخفاق المعرفى لديهم.
٣- توفيم الدعم الاجتماعى والأكاديمى الذى يسهم فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والحد من الانفعالات السلبية والإخفاق المعرفى لدي المتعثرين دراسياً.

٤- عقد ورش عمل وندوات لتوعية الطلاب بالانفعالات الأكاديمية وطرق تحسينها.
٥- توجيه نظر الباحثين فى مجال علم النفس التربوى بإجراء المزيد من الدراسات التجريبية لمتغير الإخفاق المعرفى .

البحوث المقترحة:

١- الانفعالات الأكاديمية السلبية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمى لدى الطلاب المتعثربن دراسياً.
٢- فعالية برامج تدريبية أخرى للحد من الإخفاق المعرفى لدى طلاب المرحلة الجامعية.
٣- الخجل الأكاديمى وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.
٤- فعالية برنامج قائم على التنظيم الانفعالى فى خفض الإخفاق المعرفى والانفعالات السلبية لدى الطلاب المتعثرين دراسياً.
٥- اثر التدريب على اليقظة العقلية فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أحمد جبارالله (٢٠١٤). استراتجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية : الأساس والتعثر الدراسي، مجلة علم التربية، المغرب، ٢٥، ٣٤١- ٣٦٤.

أحمد محاسنة، عمر العظامات، أحمد غزو (٢٠٢٣). قلق الاختبار المعرفي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة الهاشمية.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٤(١)، ١٠٣- ١٣٢ .

إخلاص ملا ، فيصل الربيع(٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في خفض مستوى التعب العقلي لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٤(٤٣)، ٨٩ – ١٠٦

أسامة عبدالرازق (٢٠٢٠). علاقة التعثر الدراسي بالدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسياً بجامعة نجران: دراسة تنبؤية.مجلة العلوم الإنسانية، (٦)، ٧- ٤٩.

إسلام شاهين ، كمال عطية، عبد العزيز عبد الباسط، أمنيه حلمى (٢٠٢١) .الفروق في اليقظة العقلية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفى. مجلة كلية التربية ببنها، (١٢٧)، ٣٣٥- ٣٦٨.

أشرف عبد اللطيف (٢٠٢١). الإسهام النسبي لمظاهر اليقظة العقلية في التنبؤ بالعرضة للملل لدى الطلاب الجامعيين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١٠)، ٢١١- ٢٥٨.

آمال الفقي (٢٠١٨). فعالية التدريب على اليقظة العقلية فى حل الصراع الزواجي لدي عينة من الزوجات، مجلة كلية الأداب بجامعة ببنها، ١١٦ (٢٩)، ١-٤٦.

أمل زايد ، سوميه محمود (٢٠٢٢). الحكمة واليقظة العقلية والأمل كمنبئات بالازدهار النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.مجلة التربية، (١٩٥)، ١-٤٧.

امنة محمد، فايزة المغربي، مصطفى مفضل (٢٠٢٠). الانفعالات الأكاديمية: الإيجابية والسلبية: المفهوم والنظرية.مجلة العلوم التربوية، ٣ (٤)، ١٣١- ١٥٤.

أنعام الركاب (٢٠١٠). الفشل المعرفى وعلاقته بمركز التفكير فى نظام الأنكرام لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

اية المشاقبة ، جهاد علاء الدين (٢٠١٨). أثر برنامج إرشاد جمعي للعلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تحسين التفاؤل والعافية النفسية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

إيناس خريبه (٢٠٢٣). بروفيلات انفعالات الإنجاز وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الزقازيق .مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٧ (١)، ١٤٥- ٢٤٢.

براءة الشرع ، خالد العمار (٢٠٢١) صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاكتئاب لدى المتعثرين دراسياً من طلبة الثانوية العامة في مدينة درعا. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، ٤٣ (٣٦)، ١١-٥٣.

تيسير الخوالدة (٢٠١٣). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٩(١)، ٧٩- ١٠٤.

حنان الجمال (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج فى تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسى والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوى. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٠(٤)، ١٤٧- ١٨٩.

حنان محمد ، سعاد عبد العزيز (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج فى تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٠ (٤)، ١٤٧-١٩٨.

رانيا أبو زيد (٢٠٢٤). فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية لخفض الإجهاد الرقمي والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، ٢١(١٢٠) ، ٦٧٧ – ٧٨٨.

رمضان سيد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .مجلة التربية الخاصة، (٢٩)، ٣١٥- ٣٧٧.

سحر علام (٢٠١٦) النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التمعن والتنظيم الانفعالي والتراحم بالذات لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، ٢٦(١)، ٨٥-١٥٨.

سرى جميل ، وفاء خضر (٢٠١٧).الإخفاق المعرفى وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، (٢٦)، ٤٧٣- ٤٩٢.

سعد الحارثي (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة .المجلة التربوية، ٥٧ ، ١٢٩ - ١٥٧

سليمان الشناوى (٢٠١٤).التعبير عن الغضب وعلاقته بالأعراض النفس جسمية لدى عينة من طلبة جامعة الإمام بن سعود الاسلامية، مجلة الارشاد النفسى، جامعة عين شمس، ٣٧، ١٩٣- ٢٥٠.

سمر وهبه (٢٠٢١). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.مجلة الإرشاد النفسي، (٦٦) ١ – ٦٩.

شرين السيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض مهارات البحث العلمى ومتعة التعلم لدى التلاميذ بالمركز الاستكشافى للعلوم والتكنولوجيا، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١ (٣)، ١٢٣-١٦٠.

شيرين طنطاوي (٢٠٢٢). الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي في العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.مجلة الدراسات النفسية المعاصرة، ٤ (٢)، ١-٤٣.

عادل السلمي(٢٠٢٠). التعثر الدراسي لدى الطالب الجامعي: الأسباب والمقترحات.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤١)، ١١٥ - .١٢٨ .

عبد العزيز صقر (٢٠٠٣). مشكلات الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا. مستقبل التربية العربية، (٢٣)، المكتب الجامعى بالاسكندرية.

عصام نصار وعبد الرحمن عبد الرحمن (٢٠١٦). أثر التدريب على بعض أستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى التلكؤ الأكاديمى لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، السعودية، ٧٧، ٣٤٧- ٣٨٣.

عصام نصار (٢٠٢١). السلوك الفوضوي والملل الدراسي في علاقتهما بالإخفاق المعرفي والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .العلوم التربوية، ٢٩ (١)، ١- ٤٧.

علاء الدرس، إيمان فيود(٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتنافر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١٢١)، ١٣٧-٢٠٠

على الشلوى (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمى .مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩)، ١-٢٤.

على سليمان (٢٠٢١) . العجز النفسى وعلاقته بالإخفاق المعرفى لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، (٣)، ٢٨٧- ٣٠٤.

علي شعيب، و هند رسلان (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للعبء المعرفي وأبعاده في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة .المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٥(٤)، ١٢٥- ١٩٣.

فتحي الضبع. (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩١)، ٣٢٥- ٣٦٥.

الفرحاتى السيد (٢٠٠٩). العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

كمال حسن (٢٠١٧). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز "الفخر - الخجل" الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .مجلة كلية التربية، ٢٨ (١٠٩)، ١٠٥- ١٨٢.

ماجدة العديني. (٢٠١٩). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية لتحسين تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة .مجلة كلية التربية،٣٥ (١١)، ١٣١- ١٨٥.

مانع القحطاني ، و إبراهيم الحكمي (٢٠٢٤). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي والسعادة النفسية لدى أفراد المراهقة المتوسطة بمدينة جدة.مجلة البحوث التربوية والنوعية، (٢٤)، ١٩٠- ٢١٧.

محمد حميدة (٢٠١٩) . فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية – تجريبية) . مجلة الارشاد النفسى، (٦٠)، ٢٤٨- ٣٣٩.

محمد زغيبي (٢٠٢٤). نموذج بنائي للعلاقات السببية بين التجول العقلي واليقظة العقلية والإخفاق المعرفي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل. أبحاث، جامعة الحديدة- كلية التربية بالحديدة، ١١(٢)،١٢٩١- ١٣٥٤.

محمد عبد الكريم (٢٠١٩). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جديد فى تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقات. مجلة الإرشاد النفسى، (٦٠)، ١٨٠- ٢٤٥.

محمد عبد ربه(٢٠١٩). التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي .المجلة التربوية،٦٥، ، ٣٠١ – ٣٩٥.

محمد عطالله (٢٠١٨). عالية برنامج إرشادى معرفى انفعالى سلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، (٤٩)، ٤٦٦- ٥٠٧.

محمد متولى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض قلق الاختبار وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب مرتفعي التحصيل بجامعة الأمير سطام. ٢١(٣)، ٣٠١- ٣٤٥.

محمود الأستاذ ، وأيمن صبح (٢٠١٠). التعثر الأكاديمى وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى معالجته. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٨ (١)، ٣٩- ٨١.

محمود الطنطاوى (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض شدة التلعثم وتحسين التنظيم الانفعالي لدى عينة من الطلاب المتلعثمين. مجلة البحث العملي في التربية، ٢١(١٥)، ٢١٢- ٢٧٤.

مروة جابر.(٢٠١٦). برنامج تدريبي للحد من الانفعالات الأكاديمية السلبية لطلاب الجامعة وأثره في الذاكرة الدلالية واللفظية في ضوء نموذج ديز/روديجر –ماكديرموت. مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف، ١٣ (٧٦)، ١-٤٨.

موسى الشقيفي (٢٠٢٢). مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المتعثرين دراسياً بجامعة أم القرى.مجلة القراءة والمعرفة، (٢٥٢)، ١٥- ٤١.

مى خليفة (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية فى تنظيم الذات الأكادميي لدى الطلاب المتعلمين ذوي العجز المتعلم. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ٢٩، ٥٥٣- ٦١٤.

ميرفت عبدالحميد (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للذاكرة الانفعالية والملل الأكاديمي في التنبؤ بالإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة .المجلة التربوية، ١٠٣، ٣٠٣- ٣٨٦.

نشوة البصير، واسماء عرفان (٢٠٢٢) النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٧)، ٣٧٥- ٤٥٠.

نهلة إبراهيم (٢٠٢٣). التفاعل بين نمطي ممارسة الأنشطة الالكترونية ومستوى اليقظة العقلية ببيئة تعلم تكيفية وأثره في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا .تكنولوجيا التعليم، ٣٣ (٤)، ١٩٥- ٢٧٩.

هناء زكى ، وأمنية حلمى (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم علي اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٤)، ٤٠٩- ٤٦٨.

وردة السقا ، ماجى يوسف، وحنان زكى (٢٠١٦).العلاقة بين اليقظة العقلية وكلا من الغضب وإدارته. مجلة البحث العلمى فى التربية، جامعة عين شمس، (١٧)، ٦٢٦- ٦٤٩.

وسام القصبى، وعبد الناصر أمين (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد.مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية، (١٣)، ١- ٧٢.

وفاء الفريح(٢٠١٥). العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمى لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازى فى قسم اصول التربية فى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة السعودية للتعليم العالى ، (١٣)، ٥٤-٨١.

يوسف المرتجي، و أحمد العازمي. (٢٠٢٤). علاقة الانفعالات الأكاديمية باليقظة العقلية ودورهما في التنبؤ بالتحصيل لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.المجلة التربوية، ٣٨ (١٥٠)، ١- ٨٣.

يوسف شلبى، وعايض آل معيض (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من: اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية جامعة سوهاج، (٨٤)، ٦١٢- ٦٦٧.

يوسف شلبى ، وسام القصبى، وعائشة عسيرى (٢٠٢٠). الفروق فى الإخفاق المعرفى بين بروفيلات الانفعالات التحصيلية الناتجة عن التحليل العنقودى لدى طالبات الجامعة. المجلة التربوية، (٧٦)، ١٢١٦- ١٢٥٩.

English References:

Abedi, E., Yousefi, E., Khajepour, L., & Jokar, S. (2023). The relationship between mindfulness and academic adjustment in students: Investigating the mediating role of academic hope emotion and academic anxiety emotion. Iranian Journal of Learning and Memory, 6(21), 68-79. https://doi.org/10.22034/iepa.2023.391510.1415

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

Asani, S., Panahali, A., Abdi, R., and Gargari, R. (2023). The Effectiveness of Mindfulness-based Cognitive Therapy on Academic Emotions and Academic Optimism of Procrastinating Students. Mod Care J. 20(1), 1-8. DOI:10.5812/modernc-129819

Baer RA, Smith GT, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment. 13(1),27-45. doi: 10.1177/1073191105283504. PMID: 16443717.

Bajaj, B., & Panda, N. (2015). Mediating role of resilience in impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well- being. Personality and Individual Differences

Bajaj, B., Khoury, B., & Sengupta, S.(2022). Resilience and Stress as Mediators in the Relationship of Mindfulness and Happiness. Frontiers in Psychology, (13),1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.771263

Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. Educational Psychologist, 54(2), 84–105. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345

Black, DS. (2010). Incorporating Mindfulness within Established Theories of Health Behavior. Complementary health practice review.15(2):108-109. doi:10.1177/1533210110387815

Broadbent, D.E., Cooper, P.F., FitzGerald, P., and Parkes, K.R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. British Journal of Clinical Psychology, 21, 1-16.

Camacho-Morles, J., Slemp, G.R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. Educ Psychol Rev 33, 1051–1095. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. Contemporary Educational Psychology, 27, 270-295. DOI:10.1006/ceps.2001.1094

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Special Issue Series VII: Social Sciences Law, 9 (59) ,2. 119- 128.

Coo, C., & Salanova, M. (2018). Mindfulness can make you happy-and-productive: A Mindfulness controlled trial and its effects on happiness, work engagement and performance. Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 19(6), 1691–1711. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9892-8

Dinc, Z., & Oguz- Duran, N. (2021). An Investigation of the Predictive Roles of Self-Compassion and Mindfulness on Test Anxiety Among Turkish Adolescents. 5(13), 1292-1309.

Eroğlu, S.E., Işıklar, A. & Bozgeyikli, H. (2006). Research OF University Students' Academic Emotions Regarding Some Variables: Selçuk University Faculty OF Education Sample. Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology, 2(9), 33-42.

Feldman, L. B., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect: controversies and emerging consensus. Current Directions in Psychological Science, 8, 10–14. https://doi.org/ 10.1111/1467-8721.00003

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. Perspectives on Psychological Science, 13(2), 194- 199. https://doi.org/10.1177%2F1745691617692106

Glomb, T.M., Duffy, M.K., Bono, J.E. and Yang, T. (2011), "Mindfulness at Work", Joshi, A., Liao, H. and Martocchio, J.J. (Ed.) Research in Personnel and Human Resources Management (Research in Personnel and Human Resources Management, Vol. 30), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 115-157. https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005

Hasker, S. M. (2010). Evaluation of the Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC) Approach for Enhancing Athletic Performance. Doctoral Dissertation, Indiana, PA: Indiana University of Pennsylvania. http://dspace.iup.edu/handle/2069/276

Hemmings, B., Kay, R., and Sharp, G. (2019). The Relationship between academic trait boredom, Learning approach and university achievement. Educational and Developmental Psychologist, 36(2), 41-50

Heppner, W. L., Spears, C. A., Vidrine, J. I., & Wetter, D. W. (2015). Mindfulness and emotion regulation. In book: Handbook of Mindfulness and Self-Regulation (pp.107-120). DOI:10.1007/978-1-4939-2263-5_9

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

Hunter, J., Eastwood, J. (2021). Understanding the Relation between Boredom and Academic Performance in Postsecondary Students. Journal of Educational Psychology, 113(3), 499-515.

Kabat-Zinn J. (1991) Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness. Delta; New York.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5, 345 – 37. doi:10.1007/BF00992553

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

Kondracki AJ, Riedel MC, Crooks K, Perez PV, Flannery JS, Laird AR, Sutherland MT. (2021) The Link Between Neuroticism and Everyday Cognitive Failures is Mediated by Self-Reported Mindfulness Among College Students. Psychol Rep,126(1),265-287. doi: 10.1177/00332941211048467

Kumke, J. (2008). The adolescent test anxiety scale: Initial scale development and construct validation. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin- Madison.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation.* Oxford University Press.

Lopez, A., Caffò, A. O., Tinella, L Di Masi, M. N.& Bosco, A. (2021). Variations in mindfulness associated with the COVID-19 outbreak: differential effects on cognitive failures, intrusive thoughts and rumination. Psychology Health Well-Being, 13(4), 761-780. http://doi.org/10.1111/aphw.12268.

Mace, C. (2008). Mindfulness and Mental Health. Theory and science. London: Rout ledge Taylor &Francis Group.

MacQueen GM, Galway TM, Hay J, Young LT, Joffe RT. (2002) Recollection memory deficits in patients with major depressive disorder predicted by past depressions but not current mood state or treatment status. Psychol Med. 32(2), 251-8. DOI: 10.1017/s0033291701004834

Mandal, S. P., Arya, Y. K., & Pandey, R. (2011). Mindfulness, emotion regulation and subjective wellbeing: An overview of pathways to positive mental health. Indian Journal of Social Science Research, 8(1-2), 159-167.

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

Meyer, D., Turner, J. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. In P Schutz Emotion in Education(243- 258), DOI:10.1016/B978-012372545-5/50015-0.

Miller, J. (2011). Teaching Mindfulness to Individuals with Schizophrenia. Doctoral Dissertation the University of Montana Missoula, MT.

Mogle, J. (2011). "Development of a Daily Diary Method for the Assessment of Everyday Cognitive Failures" (2011). *Psychology - Dissertations*. 160. https://surface.syr.edu/psy_etd/160

Mrazek, MD., Franklin MS, Phillips DT, Baird B, Schooler JW. (2013) Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. Psychol Sci. 24(5):776-81. doi: 10.1177/0956797612459659. PMID: 23538911.

Naderi, Y., Hasani, J., Taghizade, T., and Ramezanzadeh, F. (2015). Efficacy of Mindfulness-Based Stress Reduction on cognitive emotional regulation strategies in women with major depression disorder. Journal of Mazandaran University of Medical Sciences, 24(122),53-63.

Naik, P., Harris, V., & Forthun, L. (2013). Mindfulness: An introduction. EDIS, 8,1-6.

Ngo, T., Thanh, V., & Lương, T. (2021). Positive Academic Emotions and Academic Achievement: The Role of Academic Psychological Capital. Hong Kong Journal of Social Sciences 58,175-184.

Payne, T. W., & Schnapp, M. A. (2014). The Relationship between - Negative Affect and Reported Cognitive Failures. Depression Research and Treatment. (7), 195 - 396.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., &Murayama, K. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. Child Development, 88(5), 1-42. DOI:10.1111/cdev.12704

Pekrun, R., & Linnenbink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 259-282). New York: Springer.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of educational Psychology, 98(3), 583. Retrieved on January 9, 2019 from https://goo. gl/T8ruDP.

Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M) user's manual. Department of Psychology, University of Munich.

Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W.; Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educ. Psychol, 37, 91–105

Pekrun, R.; Stephens, E. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. Soc. Personal. Compass 4, 238–255

Pellegrino, B. (2012)."Evaluating the Mindfulness-Based and Cognitive-Behavior Therapy for Anger Management Program". *PCOM Psychology Dissertations*. 235.https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/235

Proeve M, Anton R, Kenny M. (2018). Effects of mindfulness-based cognitive therapy on shame, self-compassion and psychological distress in anxious and depressed patients: A pilot study. Psychol Psychother.91(4):434-449. doi: 10.1111/papt.12170. Epub 2018 Jan 18. PMID: 29345803.

Putwain, DW, Becker, S, Symes, W and Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. Learning and Instruction. ISSN 0959-4752.

Rahl, HA., Lindsay, EK., Pacilio, LE,. Brown, KW,.& Creswell, JD.(2017). Brief mindfulness meditation training reduces mind wandering: The critical role of acceptance. Emotion. 17(2),224-230. doi: 10.1037/emo0000250.

Ravaja, N., Kallinen, K., Saari, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (2004). Suboptimal Exposure to Facial Expressions When Viewing Video Messages from a Small Screen: Effects on Emotion, Attention, and Memory. Journal of Experimental Psychology: Applied, 10(2), 120–131. https://doi.org/10.1037/1076-898x.10.2.120

Robertson, I. H., Manly, T., Andrade, J., Baddeley, B. T., & Yiend, J. (1997). "Oops!": Performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects. Neuropsychologia, 35(6), 747–758. https://doi.org/10.1016/S0028-3932(97)00015-8

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

Salerno, A,. Juliano, L,. and Janiszewski, C. (2015), "Pride and Regulatory Behavior: The Influence of Appraisal Information and Self-Regulatory Goals," *Journal of Consumer Research*, 42 ,499-514.

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving - school burnout and engagement in the Finnish context. European Journal of Developmental Psychology, 14(3), 337-349. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. Cognition and Emotion, 23, 1307 –1351. doi:10.1080/02699930902928969

Sedighimornani, N., Rimes, K. A., & Verplanken, B. (2019). Exploring the Relationships Between Mindfulness, Self-Compassion, and Shame. *Sage Open*, *9*(3). https://doi.org/10.1177/2158244019866294

Senker, K., Fries, S., Dietrich, J., & Grund, A. (2021). Mindfulness and academic emotions: A field study during a lecture. Learning and Individual Differences 92(3–4). DOI:10.1016/j.lindif.2021.102079

Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., and Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness.journal of Clinical Psychology, 62(3),373-86. DOI:10.1002/jclp.20237

Shapiro, S.L., Carlson, L.E (2009). The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions.Washington, DC: American psychological Association.

Siegel, R., Germer, C., and Olendzki, A. (2009). Mindfulness: what is it? Where did it come from? in: F. Didonna (Ed.), Clinical Handbook of Mindfulness Springer, New York, NY, https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2.

Singh, S., Sharma, N, (2017). Study of Mindfulness and Cognitive Failure among Young Adults. Indian Journal of Positive Psychology, 8 (3), 415- 419. https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i3%2F162010

Stankovic, D. (2015). Mindfulness mediation training for tennis players. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education. Boston University.

Suraji, S., Ahmad, R., Awang, M., Mamat, N., & Seman, A. (2018). Fun learning approaches in enhancing patriotism values among preschool children. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8 (8), 152–58 http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i8/4455

Tze, V., Daniels, L., and Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A Meta – analysis. Educational Psychology Review, 28(1), 119-144.

Vago, D., & Silbersweig, D. (2012). Self –awareness,Self – regulation,and self-transcendence(S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. Frontiers in Human Neuroscience, 6, 1-30.

Villavicencio FT, Bernardo AB. (2013) Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. Br J Educ Psychol. 83(Pt 2):329-40. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x.

Villavicencio, F. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. The Asia-Pacific Education Researcher 20:1, 118-126

Vorontsova-Wenger, O., Ghisletta, P., Ababkov, V., Bondolfi, G., & Barisnikov, K. (2022). Short mindfulness-based intervention for psychological and academic outcomes among university students. Anxiety, Stress, & Coping, 35(2), 141-157.

Walach, H., Nord, E., Zier, C., Dietz-Waschkowski, B., Kersig, S., Schupbach, H. (2007). Mindfulness-based stress reduction as a method for personnel development: A pilot evaluation. Int. J. Stress Manag, 14, 188–198

Wallace, J. C. (2004). Confirmatory factor analysis of the cognitive failures questionnaire: Evidence for dimensionality and construct validity. Personality and Individual Differences, 37(2), 307- 324. https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.005

Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: Dimensions and correlates. Journal General Psychology, 129, 238– 256.

Williams, L. A., & DeSteno, D. (2009). Pride: Adaptive social emotion or seventh sin? *Psychological Science, 20*(3), 284–288. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02292.x

Yang, Y., Zhu, G., Chan, C, (2022). Evolution of the academic emotions of academically low-achieving students in knowledge building. Intern. J. Comput-Support. Collab. Learning, 17,539–571, https://doi.org/10.1007/s11412-022-09380-y

Translation of Arabic References:

Abd Rabbo, M. (2019). Emotional preparation among university students with high and low cognitive failure. Educational Journal, 65, 301-395.

Abdel Hamid, M. (2022). The relative contribution of emotional memory and academic boredom in predicting cognitive failure among university students. Educational Journal, 103, 303- 386.

Abdel Latif, A. (2021). The relative contribution of Mindfulness aspects in predicting boredom susceptibility among university students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31 (110), 211-258.

Abdel-Razzaq, O. (2020). The relationship between Academically Strugglingand motivation to learn, time management and self-efficacy among a sample of academically struggling students at Najran University: A predictive study. Journal of Humanities, (6), 7-49.

Abdul Karim, M. (2019). The effectiveness of mindfulness training as a new behavioral approach in improving life orientation and reducing symptoms of avoidant personality disorder among divorced women. Journal of Psychological Counseling, (60), 180-245.

Abu Zaid, R. (2024). The effectiveness of a mindfulness-based counseling program to reduce digital stress and mental wandering among university students. Journal of the College of Education, 21(120), 677-788.

Al-Adini, M. (2019). The effectiveness of a cognitive-behavioral program based on mindfulness to improve emotion regulation among university students. Journal of the Faculty of Education, 35(11), 131- 185.

Al-Astadh, M., & Ayman Sobh, A. (2010). Academic Stumbling and Its Causes among Al-Aqsa University Students and the Role of Information and Communication Technology in Addressing It. Journal of the Islamic University (Humanities Studies Series), 18 (1), 39-81.

Al-Basir, N., & Erfan, A. (2022). Structural modeling of causal relationships between mindfulness, perceived academic stress, and cognitive failures among university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, 32(117), 375- 450.

Al-Dabaa, F. (2016). Mindfulness and its relationship to academic happiness among a sample of primary school students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 26(91), 325-365.

Al-Dars, A., & Fayoum, I. (2023). The structural model of the relationships between negative academic emotions, cognitive dissonance, and mental wandering among middle school students with learning difficulties. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 33(121), 137-200

Al-Faqih, A. (2018). The effectiveness of training on Mindfulness in resolving marital conflict among a sample of wives, Journal of the Faculty of Arts, Benha University, 116 (29), 1-46.

Al-Farih, W. (2015). Factors related to Academically Struggling among male and female parallel master's students in the Department of Principles of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Saudi Journal of Higher Education, (13), 54-81.

Al-Harthi, S. (2019). Mindfulness and its relationship to anxiety symptoms among students of the Technical College in Bisha Governorate. Educational Journal, 57, 129-157

Al-Jamal, H. (2015). The effect of using blended learning in teaching biology on academic achievement and academic emotions of first-year secondary school students. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, 30 (4), 147- 189.

Al-Khawaldeh, T. (2013). Academic boredom among students of the Faculty of Educational Sciences at Al al-Bayt University. Al-Manara Journal for Research and Studies, 19 (1), 79- 104.

Allam, S. (2016). The structural model of causal relationships between mindfulness, the emotional regulation, and self-compassion among university students. Journal of Psychological Studies, 26(1), 85-158.

Al-Mashqaba, A., &Alaa Al-Din, J. (2018). The Effect of a Group Counseling Program for Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Improving Optimism and Psychological Well-Being among Hashemite University Students. Master's Thesis, College of Graduate Studies, Hashemite University.

Al-Murtaji, Y., & Al-Azmi, A. (2024). The relationship between academic emotions and Mindfulness and their role in predicting achievement among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. Educational Journal, 38 (150), 1- 83.

Al-Qahtani, M., & Al-Hakami, I. (2024). Mindfulness and its relationship to emotional regulation and psychological happiness among middle-adolescent individuals in Jeddah. Journal of Educational and Qualitative Research, (24), 190-217.

Al-Qasabi, W., & Amin, A. (2017). Structural model of the relationship between academic emotions, learning strategies, academic integration and achievement among King Khalid University students. Journal of Research in the Fields of Specific Education, (13), 1- 72.

Al-Rakab, A. (2010). Cognitive Failure and Its Relationship to the Center of Thinking in the Ankram System among University Students. Master's Thesis, College of Education for Girls, University of Baghdad.

Al-Salmi, A. (2020). Academically Struggling among university students: causes and suggestions. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (41), 115 - 128.

Al-Saqa, W., Youssef, M., & Zaki, H. (2016). The relationship between Mindfulness and both anger and its management. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, (17), 626- 649.

Al-Sayed, A. (2009). Learned helplessness, its educational and social contexts and issues. Anglo Egyptian Library, Cairo.

Al-Sayed, S. (2018). The effectiveness of a proposed training program in developing some scientific research skills and the enjoyment of learning among students at the Exploratory Center for Science and Technology, Egyptian Journal of Scientific Education, 21 (3), 123-160.

Al-Shalawi, A. (2018). Mindfulness and its relationship to self-efficacy among a sample of students from the College of Education in Al-Dawadmi. Journal of Scientific Research in Education, (19), 1-24.

Al-Shaqifi, M. (2022). Levels of academic self-efficacy among academically struggling students at Umm Al-Qura University. Journal of Reading and Knowledge, (252), 15-41.

Al-Sharaa, B., & Al-Ammar, K. (2021) Difficulties in emotional regulation and its relationship to depression among academically struggling high school students in Daraa city. Al-Baath University Journal, Educational Sciences Series, 43 (36), 11-53.

Al-Shennawi, S. (2014). Expression of anger and its relationship to psychosomatic symptoms among a sample of students at Imam Ibn Saud Islamic University, Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 37, 193-250.

Al-Tantawi, M. (2020) The Effectiveness of a Mindfulness-Based Program in Reducing Stuttering Severity and Improving Emotional Regulation in a Sample of Stuttering Students. Journal of Practical Research in Education, 21(15), 212-274.

Atallah, M. (2018). High cognitive guidance program Emotional behavioral approach to developing academic self-motivation and its impact on reducing academic

procrastination among academically struggling university students. Journal of Qualitative Education Research, (49), 466-507.

Hamida, M. (2019). The effectiveness of a mindfulness-based program in developing psychological flow and its impact on psychological happiness among secondary school students (a predictive-experimental study). Journal of Psychological Counseling, (60), 248-339.

Ibrahim, N. (2023). The interaction between the two types of practicing electronic activities and the level of Mindfulness in an adaptive learning environment and its effect on reducing cognitive failure and improving academic persistence among graduate students. Educational Technology, 33 (4), 195- 279.

Jabbarallah, A. (2014). Educational treatment strategies and initial treatment: the basis and Academically Struggling, Journal of Educational Science, Morocco, 25, 341-364.

Jaber, M. (2016). A Training Program to Reduce Negative Academic Emotions for University Students and Its Effect on Semantic and Verbal Memory in Light of the Deese/Rudiger-McDermott Model. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 13 (76), 1-48.

Jamil, A., & Khader, W. (2017). Cognitive failure and its relationship to psychological flexibility among university students. Psychological Research Center, (26), 473-492.

Kamal Hassan, K. (2017). The relative contribution of the academic achievement emotions "pride-shyness" and mindfulness in self-regulated learning strategies. Journal of the Faculty of Education, 28(109), 105- 182.

Khalifa, M. (2023). The effectiveness of a training program based on mindfulness in regulating the academic self among students with learning disabilities. Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, 29, 553- 614.

Khreiba, E. (2023). Profiles of Achievement Emotions and Their Relationship to Academic Self-Concept and Academic Achievement among Female Students of the Faculty of Early Childhood Education, Zagazig University. Journal of the College of Education in Psychological Sciences, 47(1), 145-242.

Mahasneh, A., Al-Azamat, O., & Ghazou, A. (2023). Cognitive test anxiety and its relationship to Mindfulness among Hashemite University students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 24(1), 103-132.

Metwally, M. (2020). The effectiveness of a mindfulness-based program in reducing test anxiety and improving academic self-efficacy among a sample of high-achieving students at Prince Sattam University. 21(3), 301-345.

Mohammed, A., Al-Maghribi, F., &Mufaddal, M. (2020). Academic Emotions: Positive and Negative: Concept and Theory. Journal of Educational Sciences, 3 (4), 131- 154.

Muhammad, H., & Abdel Aziz, S. (2015). The effect of using blended learning in teaching biology on academic achievement and academic emotions of first-year secondary

school students. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 30 (4), 147-198.

Mulla, I., & Al-Rabi, F. (2023). A training program based on Mindfulnessin reducing the level of mental fatigue among secondary school teachers. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 14(43), 89-106

Nassar, E. (2021). Chaotic behavior and academic boredom in their relationship to cognitive failure and achievement in science among students in the second cycle of basic education. Educational Sciences, 29(1), 1-47.

Nassar, E., & Abdel Rahman, A. (2016). The effect of training on some self-regulation strategies for learning on academic procrastination among academically backward university students, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 77, 347-383.

Saqr, A. (2003). Current and future problems of youth as seen by Tanta University students. The Future of Arab Education, (23), Alexandria University Office.

Sayed, R. (2019). The effectiveness of a training program in developing positive academic emotions and its impact on reducing learned helplessness among primary school students with learning difficulties. Journal of Special Education, (29), 315-377.

Shaheen, I., Attia, K., Abdel Basset, A., & Amani Helmy, A. (2021). Differences in Mindfulness between high and low cognitive failure. Journal of the Faculty of Education, Benha, (127), 335-368.

Shalaby, Y., & Al-Moaid, A. (2021). Modeling the causal relationships between mental wandering and each of: mental alertness, academic emotions, and achievement among university students. Educational Journal, Sohag University, (84), 612- 667.

Shalaby, Y., Al-Qasabi, W., & Asiri, A. (2020). Differences in cognitive failure between the profiles of achievement emotions resulting from cluster analysis among female university students. Educational Journal, (76), 1216- 1259.

Shuaib, A., & Raslan, H. (2022). The relative contribution of cognitive load and its dimensions in predicting cognitive failure among university students. International Journal of Research in Educational Sciences, 5(4), 125-193.

Suleiman, A. (2021). Psychological disability and its relationship to cognitive failure among middle school students. Journal of the College of Education, Al-Mustansiriya University, (3), 287-304.

Tantawi, S. (2022). The mediating role of cognitive emotion regulation strategies in the relationship between mindfulness, anxiety and academic procrastination among university students. Journal of Contemporary Psychological Studies, 4 (2), 1-43.

Wahba, S. (2021). Academic emotions and their relationship to academic integration and academic self-efficacy among a sample of primary school students. Journal of Psychological Counseling, (66) 1-69.

Zaghbi, M. (2024). A structural model for causal relationships between mental wandering, mindfulness, and cognitive failure among university college students in the field. Research, Hodeidah University - College of Education in Hodeidah, 11(2), 1291-1354.

Zaki, H., &Helmy, O. (2019). The effectiveness of a training program based on Mindfulness in improving academic resilience among university students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 29 (104), 409- 468.

Zayed, A., & Mahmoud, S. (2022). Wisdom, Mindfulness and Hope as Predictors of Psychological Flourishing among University Faculty Members. Journal of Education, (195), 1-47.