فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها منخفضى التحصيل الدراسى

اعداد

أ. م.د/ أمل عبد المنعم محمد حبيب

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بنها

د . هبة إبراهيم محمد الناغى

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة بورسعيد

فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها منخفضى التحصيل الدراسى

الملخص:

هدف البحث إلى اختبار فعالية برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة بنها منخفضى التحصيل الدراسى بلغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية تعليم أساسى شعب (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – الدراسات الاجتماعية – الرياضيات – علوم عربى – علوم مميز) للعام الجامعى (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م) ، تراوحت أعمارهم مابين (١٩.٣٣–٢٠.٤٣) عاما ، بمتوسط عمرى قدره (١٩.٩٨) عاما ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) بواقع (٢٥) بكل مجموعة ، وتمثلت أدوات البحث فى مقياس الطفو الأكاديمى **(إعداد الباحثتين)** ، ومقياس الضجر الدراسى **(إعداد :Fahlman et al.,2013)** **(ترجمة وتعديل الباحثتين)** ، بالإضافة إلى البرنامج التدريبى والذى طبق على طلاب وطالبات المجموعة التجريبية ، وأسفرت نتائج البحث عن :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى – التحكم غير اليقينى– المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجد حجم تأثير كبير للبرنامج على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضجر الدراسى وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة المرتفعة – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود حجم تأثير كبير للبرنامج على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى – التحكم غير

اليقينى– المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ، كما وجد حجم تأثير كبير للبرنامج على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسى أبعادها الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة المرتفعة – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدى ، ووجود حجم تأثير كبير للبرنامج على الأبعاد الخمسة الفرعية والدرجة الكلية .
- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى – التحكم غير اليقينى– المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) في التطبيقين البعدي والتتبعي .
- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسى وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة المرتفعة – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) في التطبيقين البعدي والتتبعي .
- **الكلمات المفتاحية :** برنامج تدريبى – اليقظة العقلية – الطفو الأكاديمى – الضجر الدراسى – الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى .

The Effectiveness of a Training Program Based on Mindfulness Techniques for Improving Academic Buoyancy and Reducing Study Boredom among a sample of Faculty of Education Students low academic achievement at Benha University.

Dr.Amal Abdelmonem Mohamed Habib
Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Benha University

Dr. Heba Ibraheem Mohamed Elnaghi
Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education, Port-Said University

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of a training program based on mindfulness techniques for improving academic buoyancy and reducing study boredom among a sample of students low academic achievement at Faculty of Education, Benha University. The sample of the study consisted of (50) male and female students in the second year of basic education (Arabic language section - English language section- Social studies section – Mathematics section, Science and Distinguished Science section) for the academic year (2023 - 2024 AD).Moreover, their ages ranged between (19.33 - 20.43) years, with an average age of (19.98) years. They were divided into two groups (experimental and control) with (25) in each group. Research tools consisted of the academic buoyancy scale (prepared by the researchers), and the study boredom scale (prepared by: Fahlman et al., 2013) (translated and adapted by the two researchers), in addition to the training program that was applied to the male and female students of the experimental group. The results of the research indicated the following findings:

- There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental and control groups on the academic buoyancy scale and its sub-dimensions (planning to resume academic success - uncertain control - academic perseverance - the relationship between the student and his teachers) after applying the program in favor of the experimental group, and the program has a large effect size on the four dimensions and the total score.
- There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental and control groups on the study boredom scale and its sub-dimensions (lack of engagement - high arousal - inattention - low arousal - perception of time) after applying the

program in favor of the experimental group, and the program has a large effect size on the five dimensions and the total score.

-There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group on the academic buoyancy scale and its sub-dimensions (planning to resume academic success - uncertain control - academic perseverance - the relationship between the student and his teachers) in the pre- and post-assessment in favor of the post-assessment. Moreover, the program has a large effect size on the four dimensions and the total score.

- -There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group on the study boredom scale, its sub-dimensions (lack of engagement - high arousal - inattention - low arousal - perception of time) in the pre- and post-assessment in favor of the post-assessment. Moreover, the program has a large effect size on the five sub-dimensions and the total score.
- -There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the academic buoyancy scale and its sub-dimensions (planning to resume academic success - uncertain control - academic perseverance - the relationship between the student and his teachers) in the post and follow-up assessment.
- -There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the study boredom scale and its sub-dimensions (lack of engagement - high arousal - inattention - low arousal - perception of time) in the post and follow-up assessment.

Key Words: Training program- Mindfulness- Academic Buoyancy- Academic Boredom- Students low academic achievement

المقدمة :

تعد المرحلة الجامعية مرحلة نمائية حرجة تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغوطها وتحدياتها، حيث يتعرض خلالها الطلاب للعديد من المشكلات والضغوطات المرتبطة بذواتهم وبيئاتهم، وتأتي الضغوط الأكاديمية في مرتبة متقدمة بما تتضمنه من ضرورة إنهاء مقررات صعبة ذات عدد كبير من الموضوعات والالتزام بنظام اختبارات إجباري متغير بين الحين والآخر، وضرورة تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وحضور محاضرات يتكدس بها اليوم الدراسي، كل هذا في جو من الضغوط الأسرية لتحقيق الأفضل، مما يخلق فئة تعانى من انخفاض مستوى التحصيل الدراسى .

وقد يرجع انخفاض مستوى تحصيل الطالب الجامعي إلى ضعف قدرته على تخطي العقبات والانتكاسات في حياته الأكاديمية، نظرًا لاستجابته للمهام الصعبة بطرق غير تكيفية كالاستسلام أو إلقاء اللوم على الآخرين، ويؤدي رد فعله إلى تفاقم الشعور بالضجر بما ينعكس على أدائه الأكاديمي، في حين ينجح آخرون في التغلب على تلك الضغوطات ويتمكنون من تطوير مواردهم المتاحة للتعامل بفاعلية مع العقبات والتحديات في المستقبل وتحقيق علامات مرتفعة **(Skinner & Saxton, 2019, p.2)**.

وقد أطلق على قدرة الطالب على النجاح والتغلب على الضغوط والانتكاسات الأكاديمية مفهوم الطفو أو النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy ، حيث يعد كل من Martin & Marsh أول من تعرضا لهذا المفهوم وعرفاه عام (٢٠٠٩) على كونه "قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات الأكاديمية اليومية التي يواجهها داخل قاعات الدراسة والتي ترتبط بالأداء والتحصيل الأكاديمي ، والاندماج الناجح بعد الفشل من خلال عوامل مثل الكفاءة الذاتية والالتزام والسيطرة"، وتعرفه **عبد المجيد (٢٠٢١، ص١٧٧)** بأنه "بنية نفسية تتمثل في قدرة الطالب على تخطي الانتكاسات والتحديات الأكاديمية اليومية التي يواجهها في حياته الأكاديمية" ، ويتفق فى ذلك **Alfonso&Yuen (2018, p.1)** ويعرفاه بأنه" القدرة على التعامل مع مجموعة واسعة من التحديات التي يواجهها الطالب باستمرار في المجال الأكاديمي"

ويأتي الطفو الأكاديمي كعامل من عوامل الحماية من المخاطر والمحن الدراسية، التى يعانى منها منخفضو التحصيل **(Martin & March, 2008, p.55)** ، وتنطلق أهمية هذا

المفهوم ليس فقط لدوره في مواجهة التحديات الأكاديمية و تحقيق التكيف الدراسي، بل كونه منبئًا قويا بمخرجات الصحة النفسية نظرًا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الإيجابية.

حيث يرتبط الطفو الأكاديمى إيجابا بالإنجاز الأكاديمي (**Alfonso&Yuen ,2019**) (**Jahedizadeh et al., 2021**) , ، (**عطية ،٢٠٢٠**) ، والتدفق النفسي (**عبد المجيد، ٢٠٢١**)، والمثابرة وفعالية الذات (**Martin et al., 2010**)، ودافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات (**Saerom et al .,2018**) ، والكفاءة الذاتية ,(**Olendo et al.,2019**) (**Carrington ,2016**))، والنجاح والإنجاز الأكاديمي ,(**Collie et al., 2017**) (**Carolyn&Stickland,2015**), (**David&Anthony,2013**) (**Miller et al., 2013**) , ، واستراتيجيات التعلم الفعالة (**Martin et al., 2016**) ، كما يرتبط سلبا بالشدائد الأكاديمية (**Martin & Marsh ,2020**)، والضغوط المدرسية (**Riikka et al., 2019**).

لذلك أشار كل من (**Tarbetsky et al.,(2017, p. 20**) , **Ophir et al.,(2009, p.15585**) إلى أهمية تنمية القدرة على الطفو الأكاديمي، للتقليل من العديد من التجارب السلبية التي تعوق التعلم والإنجاز، وتسهم في تكيف الفرد الأكاديمي وغير الأكاديمي مع المتطلبات الجامعية والاستمرار في الدراسة.

ويعد الشعور بالضجر الدراسى **Academic Boredom** عائقا للإنجاز الأكاديمى وتحقيق للنجاح، حيث يخفض مستوى التركيز عند أداء المهام ويشعر الطلاب بالفراغ والتشتت والرتابة (**الشافعي، ٢٠١٦، ص٣٦٩**)، ويعبر الضجر الدراسى عن حالة سيكولوجية ناتجة عن تعرض الطالب لفترات طويلة لمثيرات تتسم بالرتابة Monotonous Stimulus ، في مواقف متشابهة وغير محببة تشعره بعدم الراحة واللامبالاه وانخفاض الدافع ، ويتميز الضجر من وجهة نظر (**مظلوم ، ٢٠١٤، ص٢٢٥**) بالانتباه الراكد والنفور من الاستمرار في الموقف وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه .

ويعرف كل من **Pavelkova & Urbanova (2020, P. 487)** الضجر الدراسى بأنه "تجربة شعورية محبطة تظهر في العزوف عن الاندماج في الأنشطة الأكاديمية وانخفاض الدافعية للتعلم، والقصور عن إتمام المهام المنوطة وعدم القيام بالجهد المطلوب" ، كما يذكر **عبد العزيز، وآخران (٢٠٢٣، ص٥)** أن الضجر الدراسى "ظاهرة نفسية سلبية تحدث

داخل صفوف الدراسة تؤدي إلى شرود الذهن وسوء تنظيم الوقت وتعجز فيها المنبهات الخارجية عن تحفيز بيئة التلميذ الداخلية، فتحوله إلى متلقي سلبي وتتولد لديه رغبة في التخلف".

وينتشر الضجر الأكاديمي بين طلاب الجامعة ويعد من أبرز المشكلات النفسية **(Daschmann et al., 2011), (Mann & Robinson, 2009)**، ويترتب عليه العديد من المخاطر والعواقب السلبية كالحصول على درجات منخفضة، والتغيب عن المدرسة School absenteeism، والتسرب منها drop–out، واضطرابات في الأكل والعدوانية والاكتئاب والجنوح Delinquency. **(Daschmann et al., 2011)** ، ويتولد في المواقف التي تتسم بالرتابة وتحتوي على كثرة في المعلومات كما يحدث لطلاب الجامعة في المحاضرات المعقدة أو الطويلة **(Horner, 2017, p.10)**.

وتنبع أهمية دراسة الضجر الدراسى من تأثيراته وانعكاساته السلبية على التعليم وعلى الطلاب وإنجازهم الدراسي في مراحل التعليم المختلفة بشكل عام وعلى طلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص ، حيث يرتبط إيجابا بالإخفاقات المعرفية **(Wallace et al.,2002)** ، وهفوات الانتباه **(Malkovsky et al., 2012)** ، وسلبا بالأداء (سرعة الاستجابة على مهام التيقظ) ، **(Kass et al., 2001)**، وجودة الحياة **(Gerritsen et al., 2015)** ، وكفاءة الانتباه المتواصل **(Malkovsky et al., 2012)** ، والإنجاز الأكاديمي **(سالم، ٢٠١٨)** ، ودافعية الإنجاز الأكاديمي **(القرني، ٢٠٢٢)** ،والمشاركة الأكاديمية **(ناصف، ٢٠١٨)** ، والرضا عن التخصص ومعنى الحياة **(القضيب، ٢٠٢٠)**.

وتعد اليقظة العقلية **Mindfullness** من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس الإيجابي، وهي شكل من أشكال الانتباه يطلق عليه الانتباه الإرادى، والذي يساعد على تركيز الفرد على اللحظة الراهنة ، والوعي بالتجارب الداخلية والخارجية دون إصدار تقييمات أو أحكام ودون قبول أو رفض **(Leon, 2009, p.17)** ، وتعد اليقظة العقلية مؤثرا قويا على الأداء والتوافق بأنواعه، حيث تساعد على التركيز وزيادة الوعي والانتباه، وتظهر قدرات الطلاب علي التوافق مع الظروف والمواقف الضاغطة في المرحلة الجامعية والتغلب على التحديات الأكاديمية والانفعالية **(Grow et al., 2015, p. 16)**، وترتبط اليقظة العقلية إيجابًا

بمهارات حل المشكلات (**شاهين، وريان ،٢٠٢٠**)، والصلابة النفسية (**العكايشي، ٢٠١٩**) ، والكفاءة الذاتية (**الشلوي، ٢٠١٨**)، ورأس المال النفسى(**الحارثي ،٢٠٢٠**)، والتفكير الإيجابي والتوافق النفسي (**بلال،٢٠١٩**)، (**Bajaj & Panda, 2015**)، والمرونة النفسية (**Pidgeon & Keye, 2014**)، والإدراك والتحصيل الأكاديمي (**Maynard et al., 2017**)، والأداء المعرفي (**Mrazek et al., 2013**)، والمثابرة (**Evans et al., 2009**)، والصمود الأكاديمي (**بلبل، ٢٠١٩**)، والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصدر للتعلم المنظم ذاتيا(**Essa ,2020**)، وسلبا بالقلق والاكتئاب (**Yeung, 2013**)، (**Turanzas et al., 2020**)، والتجول العقلي (**Mrazek et al., 2013**)، والتوتر والضغوط (**Bowlin &Baer, 2012**) ، وقلق الاختبار (**محمد، ٢٠٢٠ (ب)**).

وينظر(**Weinstein et al., (2009, p. 374**) إلى اليقظة العقلية على كونها "القدرة على الاهتمام والانتباه الكامل لكل الخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية"، ويرى كل من (**Lau et al., 2006, p.1445**) أن اليقظة العقلية هي" الانتباه بطريقة محددة لغرض ما في اللحظة الحاضرة، والانتباه المنفتح والمتقبل للمعرفة بما يحدث، والوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المتعمد" ، والطالب الذى يتميز باليقظة العقلية يقل شعوره بالقلق واليأس والإحباط والخوف من المواقف التعليمية ، حيث يمارس الفنيات المختلفة باليقظة كالاسترخاء وتمارين التنفس والحديث اليقظ (**فرحات ،٢٠٢٤، ص.٥**)، وتعد اليقظة العقلية من وجهة نظر **David & Hayes (2011)** حالة وليست سمة ، حيث يمكن تنميتها من خلال الممارسات والأنشطة مثل التأمل والوعى وإدارة الانفعالات والضغوط .

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات فاعلية استخدام التدريب القائم على فنيات اليقظة العقلية فى تحسين التنظيم المعرفى (**الطنطاوى،٢٠٢٠**) ، والمثابرة الأكاديمية (**فرحات ،٢٠٢٤**)،والتنظيم الانفعالى(**المحروق، وآخرون،٢٠٢٢**) ، وتنمية أسلوب حل المشكلات (**عامر ،٢٠١٦**)، والتدفق النفسى (**سويلم،ومحمد،٢٠٢٢**)،وخفض قلق الاختبار (**Saadipour et al.,2020**)، والتسويف الأكاديمى (**Motie et al.,2019**)، والتجول العقلى (**عمارة،٢٠٢٢**)، والتشوهات المعرفية (**فكرى،٢٠٢٢**) ، والضغط النفسى (**الختاتنة ،٢٠١٩**) ، والإجهاد الاكاديمى (**Hjeltnes et al.,2015**) .

أولا : مشكلة البحث

تتفاوت قدرات الطلاب في المرحلة الجامعية فيما بينهم في التعامل مع التحديات في حياتهم الأكاديمية بما ينعكس على الجانبين النفسي والأكاديمي لديهم، وقد يتجاوز بعضهم تلك التحديات وقد يفشل آخرون مما يؤدى إلى وجود فئة ذوى التحصيل الدراسى المنخفض.

ويعانى طلاب الجامعة ذوو التحصيل الدراسى المنخفض من نقص فى مستوى الطفو الأكاديمى والسلبية فى مواجهة المحن اليومية **(Denham&Brown,2010,p.656)** ، وضعف القدرة على التعامل مع المخاطر والشدائد الأكاديمية **(Martin & Marsh, 2020, p. 301)**، كضعف الأداء والتنافس، والامتحانات وضغوط الواجبات المنزلية والموعد النهائي لإنجازها، والتجول الذهني، مما يؤثر على متعة الدراسة، والحضور في الصف، واحترام الذات **(بهنساوي، ٢٠٢٠، ص١٧)**، وقد يلعب الطفو الأكاديمى دورا فى التخفيف من حدة المشكلات التى يعانيها الطلاب ذوو التحصيل الدراسى المنخفض ، حيث تظهر أهمية الطفو في قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية وتجنب الملل والاستمتاع بالدراسة **(Martin, 2013, p. 488)** ، والأداء الإيجابي مثل الانتهاء من المهمة والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة والاستمرار في الدراسة **(Martin & March, 2008, p55)** ، ويرتبط بالدافعية الأكاديمية وإدارة الأفكار والانفعالات والسلوك، والتغلب على الإجهاد والإحباط **(Tarbetsky et al., 2017, p.18)**.ويعزز المناعة النفسية تجاه التأثيرات السلبية داخل البيئة الأكاديمية، ومن ثم تحقيق النجاح الأكاديمي ، ومن هنا تبرز أهمية تحسين الطفوالأكاديمي نظرًا لدوره في التعامل مع التحديات والانتكاسات الأكاديمية وبالتالي زيادة فرص النجاح الأكاديمي للطلاب **(Reisy et al., 2014, p. 64)**.

وتلعب اليقظة العقلية دورا رئيسا فى تحسين الطفو الأكاديمى لدى الطالب الجامعى**(Benavandi&Zadeh,2020,p.117)**، حيث تعد أحد العوامل الوقائية ضد النكسات والمحن والتي تعزز الصحة النفسية والبدنية لطلاب الجامعة **(Pidgeon&Key, 2014, p 2)** ، كما تسهم فنيات اليقظة العقلية فى تحسين المهارات وخفض التوتر وتعلم التنظيم الذاتي للانتباه وتنمية القدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية والمواقف السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب **(Brausch, 2011)** ، وتزيد فنيات اليقظة العقلية من مستوى سعادة

الفرد وتقلل من التوتر والضغوط (Benada & Chowdhry, 2017, p.105) ، وتحسن مرونة العقل وتزيد التركيز على الخبرات الجديدة (Ocel,2017,p.144)، لذلك أصبح مفهوم اليقظة العقلية أكثر انتشارًا في المجال الأكاديمي، حيث تعد شكلاً من أشكال التأمل الذي يسهم في السيطرة على التوتر و ضبط أفكار الطلاب وسلوكياتهم وزيادة تركيزهم ومنع تشتت انتباههم (Shahidi et al., 2017, p.2) ، كما توفر فنيات اليقظة العقلية حالة من الوعي الحسي والانتباه الذهني والمرونة في القدرة على استبدال الأفكار غير الملائمة بأخرى ملائمة وتحسن مستوى الأداء وتنمي المهارات الذهنية، فيصبح الطالب أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والضغوطات الأكاديمية اليومية (Langer, 2000, p.221) ،ويتحرر من المعاناه والمشاعر السلبية، ويحقق بها حالة من التوازن النفسي ، وذلك من خلال ممارسة التأمل وإدراك الحواس والاسترخاء كفنيات لليقظة العقلية تسهم فى تفعيل المشاعر والانتباه والتركيز ، وتؤدى إلى هدوء العقل والتحكم الانتباهى والإدراك الذاتى والمرونة المعرفية والسلوكية (**التهامى ، ومحمد ،٢٠١٨، ص٢**) ، مما يحقق للطلاب حياة أكاديمية أفضل (Galante et al., 2016, p3) ، وهذا يفسر العلاقة الارتباطية الموجبة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمى التى توصلت إليها دراسة كل من(Benavandi&Zadeh (2020) , , Ramasubramanian (2017)وأبو العزم (٢٠٢٢)، وبهنساوى (٢٠٢٠) ،وسليم (٢٠١٨)، وعبد المجيد (٢٠٢١)، وفهمى (٢٠٢١) و أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمى وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمى من خلال اليقظة العقلية.

وقد تنتج الإحباطات التي تصيب الطلاب منخفضى التحصيل أثناء التعلم عن شعورهم بالضجر الدراسى (Lee,2017)، وتتعدد المواقف الأكاديمية التي تولد مشاعر الضجر لدى الطالب الجامعي والتى تشتت انتباهه حول أفكاره ومعتقداته حول الدراسة بالكلية، وتخلق العديد من المشكلات الأكاديمية، ففي داخل قاعات الدراسة قد يكون مجبراً للاستماع إلى محاضرات طويلة ورتيبة وممارسة المهام الكتابية، وإجراء التجارب اليدوية المملة، والتحضير للمحاضرات اللاحقة، وقد يكون خارج قاعات الدراسة عند الاستذكار والاستعداد للامتحانات وأدائها (Tze et al., 2016, p. 124) ، كما قد يرجع إلى كثرة الأعباء الدراسية التي تفوق قدرات الطلاب المعرفية والعقلية، والنظام الروتيني الثابت وتفضيل الطلاب لأنشطة أفضل من

تواجدهم داخل حجرات الدراسة، والاتجاهات السالبة نحو الأستاذ وافتقاد العملية التعليمية للقيمة والمعنى من وجهة نظرهم **(Daniels et al., 2015, p256)** ، ويعد الضجر الدراسى من أخطر العوائق التى تواجه الطلاب لارتباطه بمشكلات نفسية وتربوية **(Furlong et al., 2021)**، حيث يترتب على الضجر الدراسى انخفاض الدافعية للتعلم والتذمر من المقررات الدراسية **(Martin et al., 2018, p346)**، وتشتت الانتباه وضعف القدرة على تنظيم وإدارة الوقت **(Lee & Zelman, 2019, p.147)**، وضعف التركيز والتسويف الأكاديمي **(Raffaelli et al.,2017, p.2451)**، وإعاقة الأداء الأكاديمي وصعوبة التركيز والرغبة في الانصراف عن موقف التعلم **(مظلوم ، ٢٠١٤، ص٢٢٥)** ، وعلى الرغم من خطورته إلا أنه من أكثر المشكلات انتشارًا **(بو خطة، ٢٠١٨)**، **(السورطي، ٢٠٠٨)** ، **(على،٢٠١٨)** ، **(Weybright et al., 2020)** .

وثمة علاقة بين الضجر الدراسى واليقظة العقلية، حيث يرتبط الضجر الدراسى من وجهة نظر **Fisher (1993,p.397)** بضعف الاهتمام وصعوبة التركيز وشرود الذهن على النشاط الحالى والانصراف إلى مثيرات أخرى فى البيئة مما يتطلب بذل جهد متضافر للحفاظ على الانتباه ، وأكد **Jurich (2005,p.11)** وجهة النظر هذه فى كون الأفراد القادرون على الانتباه بشكل كامل أقل عرضة للضجر ، كما أشار **O'Brien (2014, p.238)** أن سبب الضجر الدراسى يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لفترات طويلة للمواقف الرتيبة والتى يترتب عليها ضعف الانتباه وقلة التركيز، كما يؤكد **Robson (2017,p.120)** أن المواقف التى تسبب الضجر تنطوى جميعها على مشاكل فى الانتباه، واتفق فى ذلك**(Trunnell et al.,1996)** فى كون قصور الانتباه منذرا بالعرضة للضجر .

ويرجع **Robson (2017,p.122)** أسباب الضجر الدراسى إلى ثلاثة مواقف تنطوى جميعها على مشاكل فى الانتباه هى :

الموقف الأول : أن يمنع الفرد من الانخراط من نشاط يحبه ويرغب فى ممارسته والمشاركة فيه فيشعر بالإحباط وينسحب من الموقف مما يولد لديه عدم الانتباه والضجر .

الموقف الثانى : عندما يجبر على الانخراط فى نشاط غير مرغوب فيه إما لكونه غير مناسب لقدراته أو لعجزه عن إتمامه أو مخالفا لميوله ، فلا ينتبه إليه ويعزف عنه ويسيطر عليه الضجر.

الموقف الثالث : ويتمثل فى عدم مشاركة الفرد فى نشاط معين لأسباب صحية أو فكرية أو اجتماعية .

وتعد العرضة للضجروالیقظة العقلية مفاهيم متقابلة، وتؤيد تصورا للعرضة للضجر بوصفها خبرة غير سارة ناتجة عن قصور انتباهي **(عبد اللطيف، ٢٠٢١، ص٢٤٧)**، وتقدم العلاقة بين الضجر واليقظة العقلية دليلا نظريا يؤكد أهمية التدخل باستخدام تدريب اليقظة العقلية لخفض النتائج السلبية، وأوجه القصور الانتباهية المرتبطة بالعرضة للضجر **(Lee&Zelman,2019,p.70)،(Lepera,2011)**.

وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة **Lepera (2011)** عن وجود ارتباط سلبي بين العرضة للضجر والوعي الانتباهي اليقظ، وأشارت إليه دراسة **Kass et al., (2001)** فى وجود علاقة سلبية بين العرضة للضجر والأداء على المهام التي تتطلب اليقظة، وما توصلت إليه نتائج دراسة **Wallace et al.,(2002)** عن ارتباط الضجر بالإخفاقات المعرفية فى أداء المهام المعرفية (إخفاقات الذاكرة – القابلية للتشتت – إخفاقات السياق الاجتماعى)، وتوصلت إليه دراسة كل من **Damrad-Frye&Laid (1989)** فى وجود تأثير لصعوبات توجيه الانتباه فى خبرة الضجر ، وخلصت إليه نتائج دراسة **Trunnell et al.,1996)** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى فى الضجر لمجموعة تجريبية بلغت (١٦٤) مشاركا تدربوا على التأمل كفنية من فنيات اليقظة العقلية لصالح التطبيق البعدى ، وأسفرت عنه نتائج دراسة **Malkovsky et al.,(2012)** فى ارتباط الضجر بهفوات الانتباه والإخفاقات المعرفية فى الحياة اليومية وقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، وما أثبتته نتائج دراسة **عبد اللطيف (٢٠٢١)، Baer et al., (2004)** في وجود ارتباط عكسي بين العرضة للضجر والدرجة الكلية لليقظة العقلية ومظاهرها الخمسة فيما عدا عاملي الملاحظة وعدم التفاعل مع الخبرات، وكان عامل التصرف بوعي من أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالعرضة للضجر ثم عامل الوصف ثم عامل عدم الحكمة، كما توسط العرضة للضجر العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض الاكتئاب فى دراسة **(Yang et al., 2019)** .

ويحتاج الطفو الأكاديمي إلى الدعم والتنمية والتحفيز، والضجر الدراسي إلى سرعة التدخل نظرًا لتأثرهما بالعديد من العوامل النفسية والعاطفية والمعرفية، ولعل اليقظة العقلية إحدى التدخلات الهامة التي تسهم في تحفيز الطفو الأكاديمي وخفض المشكلات الدراسية ومنها الضجر الأكاديمي ، وذلك من خلال التدريب على مجموعة من الفنيات كالتأمل والاسترخاء والتنفس والوعي اليقظ وتنشيط الذات والحديث اليقظ وفحص الجسم والتخيل واليوجا والتي تدفع التفكير الواعي والتأمل اليقظ لدى الطلاب، وإدراكهم لما يدور حولهم بصورة واضحة غير مشوشة.

وعلى المستوى التجريبى أشارت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات إلى فاعلية البرامج القائمة على فنيات وتدريبات اليقظة العقلية فى تحسين العديد من المتغيرات ، ومن هذه الفنيات (التأمل – الوعى بالذات – القراءة اليقظة) في تحسين الأداء الأكاديمي **(Franco et al., 2010(B))** ، و(التأمل – إدارة الضغوط – إدارة الانفعالات) فى تحسين الصمود الأكاديمي **(زكي، وحلمى، ٢٠١٩)**، و(الوعى بالذات – إدارة الانفعالات – إدارة الضغوط – التأمل) فى تجسين التنظيم المعرفى الانفعالى والمثابرة الأكاديمية **(فرحات ،٢٠٢٤)** ، و (الوعى بالذات – التأمل – مراقبة الأفكار – إدارة الانفعالات) فى تحسين التدفق النفسى **(سويلم ، ومحمد ،٢٠٢٢)**، و(التأمل – الاسترخاء – التنفس – الوعى بالذات) فى تحسين الرفاهية النفسية والأكاديمية **(Saadipour et al.,2020)** ، و(التأمل اليقظ – الوعى بالذات – اليوجا – المسح الجسدى – التنفس – الاسترخاء) فى تنمية التفكير الإيجابى **(عوض،٢٠٢٣)** ، و(الحديث اليقظ – فحص الجسد – الاسترخاء – الوعى بالمشاعر والانفعالات) فى تحسين التنظيم المعرفى **(الطنطاوى ،٢٠٢٠)** ، و(الحديث الذاتى الإيجابى – التأمل بالتنفس – إدارة الانفعالات والضغوط – التخيل) فى الحد من التجول العقلى **(عمارة ،٢٠٢٢)**.

وبالتالى سوف يتناول برنامج البحث الحالى فنيات اليقظة العقلية وتدريباتها والمتمثلة فى (التامل (تأمل المشى – تأمل التنفس – اليوجا– التخيل –التاى تشى – تأمل الأفكار والأصوات) – الوعى بالذات (الحديث اليقظ – مسح الجسد– تحديد الأهداف – تحديد العلاقات مع الآخرين – مراقبة الأفكار– التعرف على مواطن القوة والضعف) – إدارة الانفعالات (الوعى بالانفعالات – التحكم فى الانفعالات – الحديث الذاتى الإيجابى – الشعور بالمسئولية) – إدارة الضغوط (الاسترخاء العضلى – الاسترخاء الذهنى – التنفس العميق) .

مما تقدم وفى ضوء معاناة ذوى التحصيل الدراسى المنخفض من تدنى مستوى الطفو الأكاديمى وارتفاع مستوى الضجر الدراسى، واللذان مثلا عاملين مباشرين لانخفاض التحصيل لديهم ، وفى ضوء العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية وكل من (الطفو الأكاديمى – الضجر الدراسى)، والتأثير المباشر لليقظة العقلية فى متغيرى البحث (الطفو الأكاديمى – الضجر الدراسى) ، وفى إطار نتائج الدراسات السابقة بفاعلية التدريب على فنيات اليقظة العقلية لتحسين متغيرات إيجابية وخفض متغيرات سلبية فى مجال التعلم ، وعدم وجود دراسة –فى حدود ماتم الاطلاع عليه– تناولت موضوع البحث ، يسعى البحث الحالى إلى محاولة إثبات فعالية برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى طلاب الجامعة منخفضى التحصيل الدراسى ، لذا ، يمكن بلورة مشكلة البحث فى السؤال الرئيس الآتى :

ما فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها منخفضى التحصيل الدراسى ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية :

١ –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى – التحكم غير اليقينى – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) بعد تطبيق البرنامج؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضجر الدراسى وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة العالية – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) بعد تطبيق البرنامج؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى – التحكم غير اليقينى – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) فى التطبيقين القبلى والبعدى؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسى وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة العالية – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) فى التطبيقين القبلى والبعدى ؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى – التحكم غير اليقينى – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) فى القياسين البعدى والتتبعى ؟

٦ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسى وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة العالية – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) فى القياسين البعدى والتتبعى ؟

ثانيا :أهداف البحث : يهدف البحث الحالى إلى :

١ – اختبار فاعلية برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها منخفضى التحصيل الدراسى .

٢ – التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبى بعد تطبيقه بفترة زمنية .

ثالثا : أهمية البحث : تبرز أهمية البحث فى جانبين :

أ – الأهمية النظرية :

١ – التأصيل النظرى لمتغيرات البحث باعتبارها مفاهيم هامة وحديثة نسبيا فى مجال علم النفس.

٢ – تناول فئة هامة من طلاب الجامعة تحتاج إلى مزيد من الرعاية لتصحيح مسارها مما ينعكس إيجابا على مستقبلها الأكاديمى والمهنى .

٣ –الاهتمام بمرحلة عمرية هامة وحرجة وهى المرحلة الجامعية والتى تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغوطها وتحدياتها .

٤– إلقاء الضوء على فنيات اليقظة العقلية فى ضوء دورها العلاجى الحديث نسبيا والفعال فى حياة الطالب داخل وخارج بيئة التعلم .

٥ –تناول متغيرات مهمة في بيئة التعلم ذات الارتباط ببيئات تعليمية ملائمة للتعلم الجيد والفعال وتحقيق الصحة النفسية والتوافق الأكاديمي هما (اليقظة العقلية – الطفو الأكاديمي).

٦ – لفت الأنظار إلى مشكلة خطيرة تواجه الطلاب داخل وخارج الجامعة وتؤثر على دافعيتهم للتعلم والعمل وهى مشكلة الضجر.

٧–الاستجابة للاتجاهات الحديثة بأهمية مواجهة العقبات والتحديات والمشكلات الأكاديمية لما يترتب على ذلك من تأثيرات إيجابية على الطالب الجامعي ومستقبله المهني.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فى:

١ – لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى دور متغيرات البحث الثلاثة في نواتج التعلم وعلى العملية التعليمية ككل.

٢ – تحسين دور العمليات المعرفية الانتباهية يزيد من قدرة الطلاب على التركيز ويسهم في خفض الخصائص السلبية المرتبطة بانخفاض مستوى تحصيلهم.

٣ – تصميم بيئات تعليمية فعالة على أسس علمية تمارس من خلالها فنيات اليقظة العقلية.

٤ – توظيف التدخلات القائمة على اليقظة العقلية داخل الخطط والبرامج الجامعية وتضمينها في المناهج الدراسية بما ينعكس إيجابا على بيئة التعلم.

٥ –إعداد برنامج تدريبي قد يساهم في تحسين الطفو الأكاديمي وخفض الضجر الدراسي لدى طلاب الجامعة.

٦ – إعداد مقياسي لقياس الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي والتأكد من صلاحيتهما للتطبيق في البيئة العربية.

٧ – توظيف برنامج البحث في تغيير حياة الطالب الجامعي وتطوير طرق مواجهته العقبات والضغوط الأكاديمية وتحسين دافعية التعلم والإنجاز ورفع مستوى الأداء واجتياز المرحلة الجامعية بنجاح.

رابعا : محددات البحث : تضمن البحث المحددات الآتية :

١ – **الحد الزمنى :** منتصف شهر نوفمبر وحتى منتصف شهر ديسمبر وهى الفترة التى تم فيها تطبيق المقاييس لحساب الخصائص السيكومترية وتحديد عينة البحث ، وبداية الفصل الدراسى الثانى من منتصف شهر فبراير وحتى منتصف شهر أبريل وهى الفترة التى طبقت فيها جلسات البرنامج ، وتضمن البرنامج (٢١) جلسة على مدار سبعة أسابيع تقريبا

بواقع ساعة ونصف لكل جلسة ، بالإضافة إلى جلسة المتابعة بعد مرور شهر وأسبوع من الانتهاء من تطبيق البرنامج .

٢ – **الحد المكانى** : كلية التربية جامعة بنها

٣ – **الحد الموضوعى** : وشمل تحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى بالفرقة الثانية تعليم ابتدائى شعب (لغة عربية – لغة انجليزية – دراسات اجتماعية – رياضيات – علوم عربى – علوم مميز) بكلية التربية جامعة بنها ، وذلك من خلال برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية من إعداد الباحثتين ، مع توظيف المنهج شبه التجريبى واستخدام مقاييس (الطفو الأكاديمى – الضجر الدراسى) ، والاستعانة بالأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث ومعالجتها .

٤ – **الحد البشرى** : وتضمن طلاب وطالبات الشعب الأدبية والعلمية بالفرقة الثانية تعليم أساسى والبالغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة منخفضى التحصيل الدراسى والطفو الأكاديمى مرتفعى الضجر الدراسى .

خامسا : مصطلحات البحث :

١ – **فعالية Effectiveness** : وتعرف إجرائيا " بمعدل الزيادة فى درجات الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى على مقياس الطفو الأكاديمى وانخفاض درجاتهم على مقياس الضجر الدراسى ، واستمرار فاعليته بعد فترة تقدر بشهر وأسبوع بعد انتهاء التطبيق" .

٢ – **البرنامج التدريبى Training program** : ويعرف إجرائيا فى البحث الحالى بأنه "مجموعة من الأنشطة والمهام موزعة على عدد من الجلسات التدريبية معدة قى ضوء فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى عينة من طلاب كلية التربية منخفضى التحصيل الدراسى".

٣ – **اليقظة العقلية Mindfulness** : وتعرفها الباحثتان بأنها " تنظيم ذاتى للانتباه والتركيز على اللحظة الراهنة عن عمد دون إصدار أحكام تقييمية مقترنا باتجاهات نفسية كحب الاستطلاع والانفتاح على الخبرة والتقبل والوعى بالتجارب والاهتمام بالظواهر الداخلية والخارجية ،مما يسهم فى مواجهة الصعوبات والتحديات"

٤ – **فنيات اليقظة العقلية :**

أ – **فنية التأمل** : عرفها **Roberts&Stark(2008)** بأنها " قدرة الطالب على فحص وفهم وتقييم الأفكار والسلوكيات للوصول غلى حلول للمشكلات " .

ب – **فنية الوعى بالذات** : وهى " القدرة على إدراك الطالب لمزاجه وصفاته ومشاعره وسلوكه ، ومشاعر وسلوكيات الآخرين، مما يؤدى إلى فهم ذاته وتقييم نظرة الآخرين له و جعله أكثر فاعلية" **(Hernandez et al.,2015)**.

جـ – **فنية إدارة الانفعالات** : وتعرفها **عدوى (٢٠٢٢ ،ص ١٧٥)** بأنها " القدرة على الوعى بالانفعالات وفهمها وتقبلها , والقدرة على التحكم فى السلوك الاندفاعى ، والتصرف بطريقة مناسبة لتحقيق الأهداف عند الإخبار بالانفعالات السلبية ، والقدرة على استخدام استراتيجيات ملائمة لتنظيم الانفعالات بطريقة مرنة لمواجهة مطالب وأهداف الطالب" .

د – **فنية إدارة الضغوط** : ويعرفها **قضب (٢٠١١، ص١٥٧)** بأنها " الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار ، والتى يتخذها الطالب فى إدارة مطالب الموقف الذى تم تقديره من جانبه على أنه مرهق وشاق ويتجاوز إمكاناته " .

٥ – **الطفو الأكاديمى Academic Buoyancy** : وتعرفه الباحثتان بكونه " القدرة على مواجهة التحديات والتعافى من آثار النكسات الأكاديمية التى تواجه الطالب الجامعى بشكل متكرر ونسبى من خلال التخطيط لمعاودة النجاح والتيقن من تجنب الأداء السيء والمثابرة وإقامة علاقات إيجابية مع أساتذته،مما يسهم فى تجنب حدوث الفشل الأكاديمى والمضى قدما نحو النجاح والتكيف الأكاديمى " ، ويعرف إجرائيا فى البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها الطالب الجامعى على مقياس الطفو الأكاديمى (إعداد الباحثتين) .. ويشمل :

أ – **التخطيط لمعاودة النجاح Planning For A Reurn to Success** : أى ما يقره الطالب حلا مناسبا يطبقه رغبة فى تحقيق النجاح بعد الفشل فى مهمة أو موقف أو اختبار ما.

ب –**التحكم غير اليقينى Uncertain Control**: ويعنى عدم التيقن لدى الطلاب بشأن كيفية القيام بعمل جيد أو كيفية التغلب على الأداء السيء فى مقرر ما .

جـ – **المثابرة الأكاديمية Academic Persistance** : وتعنى قدرة الطالب على الاستمرار فى العمل الأكاديمى على الرغم من كثرة وصعوبة المهام وزيادة الإحباط حتى وصوله إلى الهدف التربوى والتوقف بإرادته عن هذا النشاط .

د – **العلاقة بين الطالب وأساتذته Teachers Student Relationship** : أى تصورات الطلاب عن طبيعة علاقاتهم مع أساتذتهم وتعامل أساتذتهم معهم .

٦ – **الضجر الدراسى Academic Boredom** : ويعرفه **Fahlman et al., (2013,p.68)** على كونه " استجابة نفسية فسيولوجية لمهمة معينة بحيث تكون هذه الاستجابة شديدة التكرار ورتيبة ، ويتمثل الضجر من خلال عدم الاندماج مع الأنشطة والمهام المختلفة ، والاستثارة العالية والمنخفضة ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على إدراك الوقت" ، ويعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب الجامعى على مقياس الضجر الدراسى" **إعداد (2013) ,.Fahlman et al(ترجمة وتعديل الباحثتين) ..ويشمل :**

أ – **عدم الاندماج No Merger:** أى عدم التركيز فى المحاضرات ، والتردد قبل القيام بالمهمة ، ووجود صعوبة فى الانخراط فى الأنشطة والمهام الأكاديمية، والشعور بضياع الوقت.

ب – **الاستثارة العالية High Arousal:** أى انزعاج الطالب من الحياة الجامعية ، وتقلب مزاجه عند دخول الجامعة ، والشعور بالعصبية والعدوان ، وعدم الصبر على القيام بالأنشطة والمهام الموكلة إليه .

جـ – **عدم الانتباه No Attention** : ويعنى تركيز الانتباه بصعوبة على المثيرات ، والتشتت عن المهمة أو الامتحان بسهولة .

د – **الاستثارة المنخفضة Low Arousal:** أى الشعور بالوحدة والفراغ وانقطاع التواصل داخل الجامعة.

هـ – **إدراك الوقت Time Management** : أى شعور الطالب بأن الوقت يمر ببطء داخل المحاضرات والمساقات المختلفة ، وأن تقدير الطالب للزمن داخل الجامعة غير دقيق .

٧ – **الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى Education Students low academic achievement** : وهم الطلاب الذين قلت درجات تحصيلهم الدراسى عن قيمة الإرباعى الثالث لدرجات بالفرقة الأولى .

سادسا : الإطار النظرى والأبحاث والدراسات السابقة :

تتناول الباحثتان فيما يأتى المتغيرات الأساسية للبحث مع عرض الأبحاث السابقة المرتبطة بها:

١ – اليقظة العقلية Mindfulness

أ- تعريفات اليقظة العقلية:

تعد اليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة نسبيا في المجال الإكلينيكي، وترجع جذورها إلى الكلمة البوذية "Sati" والتي تعنى القصد واليقظة وصفاء الذهن **(Glomb. et al., 2012, p.117)** ، حيث تركز الاهتمام حينئذ بالوعي والانتباه **(Brown et al., 2007, p.211)**، وعلى الرغم من أصولها البوذية إلا أنها ارتبطت بالحركات الدينية والممارسات الروحانية في اليهودية والمسيحية والإسلامية والتي ركزت على التأمل **(البحيري ،وآخرون، ٢٠١٤، ص.١٢)**، وفي سياق غير ديني منذ بداية السبعينات اهتمت الدراسات بتوظيف ممارسات اليقظة التأملية في أنواع جديدة من العلاج النفسي حيث اهتم الباحثون بالعلاجات القائمة على فنيات التأمل والتدريب على الاسترخاء **(الضبع، وطلب، ٢٠١٣، ص٢)**.

وقد استحوذت اليقظة العقلية على اهتمام الباحثين في السنوات الماضية في كافة المراحل العمرية والتعليمية بصفة عامة، وطلاب الجامعة بصفة خاصة، وعلى الرغم من تعدد تعريفاتها إلا أنها اتفقت فى كونها حالة يمارسها الفرد، كما إتفقت فى عناصرها ومحتواها ، وفيما يلي عرض أهم تعريفات اليقظة العقلية.

فقد عرفها **Baer et al., (2006, p.27)** بأنها "مفهوم متعدد الأوجه يتضمن التركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالماضي أو الأحداث المستقبلية، ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع وقبول الخبرات دون إصدار أحكام" ، كما عرفها **(Langer& Moldorean, 2002, p.125)** كونها "حالة من المرونة العقلية والانفتاح على كل جديد، ونشاط تمييزي لابتكار جديد" ، ويتفق كل من **Rothouse (2020), Brown & Ryan**

(2003, P.822) على أنها"حالة يكون فيها الفرد منتبها وواعيا بما يحدث في الوقت الحاضر، وهو الاهتمام المعزز والوعي بالتجربة الجارية"، كما يتفق كل من **Cardaciotto & Saini (2008,p.204)** فى كونها "التركيز على الخبرات الحاضرة، والمراقبة المستمرة للخبرات، وتقبل تلك الخبرات كما هي في الواقع دون إصدار أحكام تقييمية عليها"، وتشمل: التقبل، والانتباه، والتركيز على اللحظة الراهنة، والوعي، وتعرف أيضا بأنها "مهارة تعزز المواجهة المتكيفة للأحداث الضاغطة عن طريق التنظيم الذاتي للانتباه تجاه الخبرات الراهنة، والانفتاح وتقبل التوجه نحو الخبرة الحالية" **(Pidgeon & Keye, 2014, p.1)**،كما تدور اليقظة العقلية حول توجه الشخص عن عمد وقصد لتركيز انتباهه في اللحظة الحاضرة بدلاً من الانسياب مع الطابع الآلي المبرمج عليه العقل البشري، ففكرة التعمد والقصدية في الارتباط باللحظة الحاضرة تجعل الشخص على اتصال ووعي وتفهم وإدراك مباشر لذاته في السياق الذي يعيشه هنا والآن **(عبد المجيد، ٢٠٢١، ص١٨٦)** ، ويصفها **Hassed (2016, p. 52)** فى إطار التعلم بأنها "مجموعة واسعة من الممارسات القائمة على الانتباه ذات الصلة بالتعليم، حيث تشتمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف والتطور العاطفي، وتحسين الصحة البدنية، وتعزيز التعلم والأداء ، كما يعرفها **Correia (2021, p.160)** بأنها "مجموعة من ممارسات التأمل، والمهارات التي تؤدي إلى الوعي باللحظة الراهنة "ويعرفها **عيد (٢٠٢٠، ص١٣٨٨)** بأنها "حالة من الوعي بالأحداث الداخلية مصحوبة بالتقييم المستمر، تتجلى في استراتيجية معينة تساعد صاحبها على تنمية مرونته النفسية وعدم الاستجابة لأفكار مقحمة أو مشوشة"، كما يراها كل من **(شلبي، وآل معيض، ٢٠٢١، ص٦١٨)** فى كونها " نوع من توجيه الانتباه والوعي الإدراكي لحالة الفرد الحالية، والاستمرار في حضور الذهن بشكل مقصود، والانفتاح على كل جديد دون إصدار أحكام إيجابية أو سلبية، مما يتيح له التأمل والتفكير في انفعالاته خلال اللحظة الراهنة" ، كما يذكر **Khoury et al., (2021, p2)** كونها "حالة يكون فيها الفرد على درجة عالية من الإدراك تمكنه من فهم الموقف الحالي وتقبله دون تشتت انتباهه حول أفكار أو ردود أفعال انفعالية على الموقف".

من العرض السابق لتعريفات اليقظة العقلية يتضح تركيزها على كون اليقظة تأمل وتمعن قائم على الانتباه اليقظ دون إصدار حكم وفي ذات الوقت لا تعني التسليم بالأمور، كما

ركزت على الوقت الذي يتم فيه التأمل وهو اللحظة الراهنة أي ما يرغب الفرد معالجته في اللحظة الحاضرة، وتعرفها الباحثتان فى البحث الحالى باعتبارها "تنظيم ذاتي للانتباه والتركيز على اللحظة الراهنة عن عمد دون إصدار أحكام تقييمية مقترنا باتجاهات نفسية كحب الاستطلاع والانفتاح على الخبرة والتقبل والوعي بالتجارب والاهتمام بالظواهر الداخلية والخارجية، مما يسهم في مواجهة الصعوبات والتحديات، حيث كان الانتباه مكون رئيس وقاسما مشتركا للتعريفات جميعها.

ب-أهمية اليقظة العقلية :

تمكن اليقظة العقلية الفرد من التواصل مع نفسه والمواقف من حوله بطريقة تزيد تجاربه وتثريها، فيمكنه أن يرى ويشعر ويلمس ويشم ويسمع ويدرك الأشياء التي تمر به بصورة مستمرة، ومن خلال هذا الوعي الجسدي الكامل يمكن أن يشارك بشكل نشط مع كل ما يحيط به، بما يعني وجود ارتباط بين الجسد والعقل والروح لديه **(Hughes et al., 2019)** ، وتساعد اليقظة العقلية كمفهوم نفسي على الحضور الذهني للتعامل مع الأحداث الحالية والتركيز عن قصد على اللحظة الحاضرة والوعي هنا وهناك دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل جميع الخبرات واستقبال المعلومات بطريقة مركزة **(Rothouse, 2020)** ،ومن خلال ممارسة اليقظة العقلية يمكن التخلي عن الأحكام، والجلوس مع المعاناة دون رد فعل وتشوه المعارف بتجارب الماضي، والتعاطف مع الذات وتقبل ما يحدث في الوقت الراهن، وعدم التسرع في الوصول إلى نتائج، وعدم الانشغال بما يحدث، فيتعلم الفرد قبول الحياة كما هي **(السيد، ٢٠٢١، ص٢٠٠)**، مما يساعد في تحسين طريقة تفكير الفرد وشعوره بغض النظر عما يعانيه من مشكلات نفسية أو صحية في الوقت الحاضر، ويقلل الضغوط والتوتر، ويساعد على التفكير الواعي اليقظ وزيادة الثقة بالنفس **(Spadaro & Provident, 2020, p. 160)**.

وقد أصبح الاهتمام باليقظة العقلية مطلبا تربويا ضروريا لانعكاسه على الحالة الذهنية وحالة الوعي لدى الطالب، فمن خلالها يستطيع انتقاء المثيرات الجديدة والاستبصار بالموقف، والانفتاح على كل جديد والربط بين المواد الدراسية حيث يستعين بمادة دراسية لفهم مادة دراسية أخرى من خلال إدراك أوجه التشابه والاختلاف **(يونس، ٢٠١٥)**، ويوظف إمكاناته لتحسين قدرته على الاستيعاب والتحليل والتطبيق والتركيب والتقويم والإبداع، حيث لا يحصر نفسه في

زاوية واحدة عند التعامل مع المهام **(شلبي، وآل معيض، ٢٠٢١، ص٦٢١)** ، كما تعطي اليقظة العقلية الطالب الوقت للتفكير والتأمل والتدبر للوصول إلى مجموعة من الاستجابات التكيفية مع بيئته، ومن خلالها يستطيع الطالب انتقاء أفضل الأساليب التعليمية وتحسين سعة الذاكرة العاملة **(أبو العزم، ٢٠٢٢، ص٢٦٢)** ، كما تجعل الطلاب على دراية بما يدور حولهم في اللحظة الراهنة عكس النظرة القطعية التي تسجن المتعلم في حدودالمعلومات التي تفرضها الرؤية الضيقة والروتين والجمود **(Barber & Schneider, 2016, p.2)**، وتساعد على تنمية مهارات التركيز ومراقبة النفس من خلال انتقاء المثيرات الجديدة والمهمة **(Nidich et al., 2011, 556)**، وتعد استراتيجية مهمة في التعليم تسهم في رفع المستويات التحصيلية والاندماج الأكاديمي والتفكير والانفتاح على النفس والآخرين وتحسن الأداء الحالي والمستقبلي **(شلبي، وآل معيض، ٢٠٢١، ص٦٢٢)** ، كما أن التدريب على فنيات اليقظة ومنها التأمل يفيد التعلم، حيث تزيد من فهم الفرد لمشاعره وأفكاره، واتخاذ خيارات أفضل فيما يتعلق بتعبيراتهم العاطفية، ورؤية الأفكار السلبية على أنها أحداث عابرة، وتعزيز الاستجابات المرنة، مما يؤدي إلى تحسين أداء الطالب في الجامعة وخارجها **(Coholic, 2020, p. 63)** ، فالتأمل المبني على اليقظة العقلية يعمل على تغييرعادات التهور والتسرع واتخاذ خيارات واعية لإدراك التجربة في الوقت الراهن **(Spadaro & Provident, 2020)**، وقد أظهرت نتائج دراسة **Mrazek et al., (2013)** ارتباط اليقظة الذهنية بالقدرة على التذكر والاستنتاج اللفظي وتجول عقلي أقل وقدرة على الفهم القرائي وزيادة في سعة الذاكرة العاملة ، كما أشارت نتائج دراسة **Napora (2013)** إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والجانب المعرفي والمستوى الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، كما أن التدريب على فنيات اليقظة العقلية يساعد على التخلص من المخاوف النفسية لدى الطلاب الجامعيين **(Maher, 2021, p. 43)** ،والتخفيف من المخرجات السلبية كالصعوبات الانفعالية والشعور بالمشقة **(Gregoire&Lachance 2015)**، وتحسين الصمود الأكاديمي **(زكي، وحلمى، ٢٠١٩)**.

من خلال عرض أهمية اليقظة العقلية فقد تزايد الاهتمام بدراستها في السنوات الأخيرة باعتبارها مفهوما من مفاهيم علم النفس الإيجابي وعاملا وقائيا ضد النكسات والتحديات، حيث أصبحت موضوعا للعديد من الدراسات والبحوث في المجالات العلاجية والتربوية والصحة النفسية، ويأتى البحث الحالى فى إطارهذا الاهتمام.

جـ - خصائص اليقظة العقلية:

تتضمن اليقظة العقلية من وجهة نظر **Northcut (2017, p.29)** ثلاث خصائص أساسية هي:

أ-**الانتباه Attention:** وتتطلب تجربة "الوجود الأمثل" حيث تؤدي اليقظة إلى تنمية الانتباه والحفاظ عليه والمعالجة السريعة للمعلومات الدقيقة والمباشرة.

ب- **التعرض Exposure:** حيث تعمل الأفكار والمشاعر التي تظهر أثناء تركيز الانتباه إلى زيادة القدرة على تجربة هذه التقلبات.

ج- **القبول Acceptance:** أي قبول الأفكار والمشاعر عند حدوثها بدلاً من عدم قبولها أو التأثر السلبي بها مما يؤدي إلى الشعور بالراحة النفسية.

بينما يعرض **Spadaro & Provident (2020, p. 161)** مجموعة من صفات وأسس اليقظة العقلية هي: عدم الحكم Non judging أو إصدار أحكام مسبقة، والصبر Patience، وعقل المبتدئين Beginners mind أي التعامل مع الخبرات المرتبطة بالموقف كأنه يحدث لأول مرة، والثقة Trust، وعدم السعي Non-Striving لما لا يمكن تغييره في الواقع مما يعرض الفرد للضغوط، والتقبل Acceptance أي تقبل الفرد للخبرات المرتبطة بالموقف لحظة حدوثه، والتخلي Letting go عن الأفكار والخبرات السلبية المرتبطة بالموقف الراهن على حساب التفكير الواعي.

د - مراحل اليقظة العقلية : تشتمل اليقظة العقلية على ثلاث مراحل مختلفة من الممارسة هي:

أ-**المرحلة المبكرة:** وتنطوي على استخدام التحكم في الانتباه.

ب-**المرحلة المتوسطة:** ويتعلم الأفراد فيها بذل الجهد المناسب للتعامل مع المشتتات وشرود الذهن ، وتتضمن شبكات دفاعية متنوعة اعتمادًا على الاستراتيجيات المستخدمة .

أ-**المرحلة المتقدمة:** وتحتاج إلى القليل من الجهد، ويتم التدريب عليها من خلال العديد من فنيات اليقظة الذهنية مثل: التأمل والتنفس اليقظ، والمشي التأملي، والتأمل المتسامي، وإدراك الحواس **(Tang, 2017)**

وتتضمن المرحلة المبكرة والمتوسطة مزيدًا من التحكم في الجهد وممارسة التأمل اليقظ، في حين تحدث المرحلة المتقدمة بممارسة أكثر سهولة **(Tang, 2017)**.

هـ -خصائص ذوى اليقظة العقلية :

الطالب اليقظ عقليا يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها وحتى معالجتها من خلال التفسير الواعي لها، كما يستطيع السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها **(الزبيدي، ٢٠١٢، ص١٠)** ،والفرد اليقظ عقليا لا يصدر حكمًا على التجارب كونها جيدة أو سيئة، صحية أم مرضية، تتحقق أم لا، لأن العقل يرى ما حوله كما هو أي برؤية مجردة من الأحكام، لأنها رؤية تمثل اللحظة الراهنة **(Marlatt & Kristeller, 1999, p.67)** ، فيمر بحالة متزايدة من التأمل المعرفي فيكون موجودًا بجسمه وعقله في اللحظة الراهنة، فيتفحص بدقة ويفكر باستمرار في التوقعات اعتمادًا على خبرته وتثمينه للأشياء المهمة في السياق وتحديد الجوانب الجديدة في الموقف ، فيحقق الاستبصار وينظم الانتباه وينفتح ويعي التجربة بشكل عميق **(السندي، ٢٠١٠، ص٢٨)** ، والأفراد اليقظون عقليا يظهرون انتباهًا أكثر ورغبة في أداء المهام بإتقان، حيث تتولد لديهم رغبة داخلية في الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم للوصول إلى درجة عالية من الدقة والإتقان فيما يقومون به من مهام والتغلب على أي صعوبات أو تعثرات تواجههم **(Langer, 2000, p.220)** ، ويمتلك الأفراد ذوو اليقظة العقلية القدرة على التعامل مع الإجهاد والضغوطات بشكل أكثر فاعلية **(Shapiro et al.,2006)** ، كما يظهرون مستويات عالية من التفاؤل والمرونة والفعالية الذاتية ومواجهة الأفكار اللاعقلانية والانفعالات السلبية**(Plamer & Rodger,2009)**.

و-أبعاد اليقظة العقلية :

ثمة العديد من وجهات النظر التي قدمها الباحثون حول مكونات اليقظة العقلية وفقًا للتوجهات النظرية نحوها ، حيث تم تناولها كمتغير أحادى البعد في دراسة كل من : **Davis et al., ، ,Chadwick et al., (2008) Cardaciotto et al., (2008) (2009)**

فى حين اقترح **Baer et al., (2004, p3)** مكونين لليقظة الذهنية هما:التنظيم الذاتي للانتباه ، التوجه نحو الخبرة ، وفى عام (٢٠٠٦) حدد كل من **.Baer et al** خمسة

مكونات لليقظة العقلية هي: المراقبة Observing، والوصف Describing، والتصرف بوعي Acting with awarereness، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية Non Judging of inner experience، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية Reactivity of inner experience .

كما عدد **Langer (2000, p. 220)** أربعة أبعاد لليقظة العقلية هي: التمييز اليقظ ، والانفتاح على الجديد ، التوجه نحو الحاضر، والوعي بوجهات النظر ، وتناولتها **العزي (٢٠١٣)** في إطار أربعة مكونات هي: التميز اليقظ، الانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات نظر الآخرين ، في حين وضع **Zinn (2003, p149)** نموذجا لليقظة العقلية استند إلى ثلاثة مكونات هي: القصد ، والانتباه ، والاتجاه ، **وتناولها البحيري، وآخرون (٢٠١٤)** في إطار خمسة أبعاد كما حددها **Baer et al. (2006)** هي: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية ، في حين ذكر **Feldman et al. (2007,p.179)** أربعة أبعاد كمكونات لليقظة العقلية هي: الانتباه، الوعي، والتركيز على الحاضر، والقبول وعدم الحكم على الأفكار والمشاعر في خبرات الحياة اليومية ، وحددتها **سعيدان (٢٠١٩)** في إطار أربعة أبعاد هي: التمييز اليقظ، الانفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات النظر المتعددة ، ونظر إليها **بهنساوي (٢٠٢٠)** في إطار أربعة أبعاد هي: الملاحظة المتأهبة، الوصف، الوعي المستمر، التقبل بدون إطلاق أحكام ، ويشير **Khoury et al. (2021, p 2-4)** إلى خمسة أبعاد أساسية لليقظة العقلية هى : الانفصال عن التفكير التلقائي Detachment from Automatic Thinking، الوعي بالمشاعر والأحاسيس الجسدية Attention and awareness of feelings and bodily sensations, التواصل مع الجسد Commenction with the body ، الوعي بالتواصل بين العقل والجسد Awareness of the mind-body connection

ل - فنيات اليقظة العقلية:

تسهم ممارسة فنيات اليقظة العقلية داخل وخارج قاعات الدراسة على تقليل القلق والتوتر وخفض الضغوط لدى المتعلمين والذي ينعكس على سلوكياتهم وأدائهم الأكاديمي

(Bradshaw, 2019, p. 28)، وقد تم اعتماد اليقظة العقلية كمنهج أو طريقة علاج للكثير من المشكلات النفسية والأكاديمية **(Franco et al., 2010(A))**.

وقسم **Mace (2008)** فنيات اليقظة العقلية إلى نوعين:

أ- **فنيات رسمية** : technique mediation وتتضمن **فنية التأمل** : وتشمل تمارين (التأمل اليقظ Mindful mediation ، وتأمل التنفس Breathing mediation ،وتأمل المشى Walking mediation ، واليوجا وتأمل الأصوات والأفكار ، وفنية **الوعى بالذات** Self awareness technique مثل : مسح الجسم – اكتشاف نقاط القوة والضعف – الحديث الذاتى)، **وفنية إدارة الانفعالات** Emotion management وتشمل : الحديث الذاتى الإيجابى مع النفس وفهم الانفعالات والسيطرة عليها ، **وفنية إدارة الضغوط** Stress management وتشمل تمارين الاسترخاء (العضلى – الذهنى – التنفس العميق).

ب- **فنيات غير رسمية:** وتمارس تمهيدا لتعميمها في أنشطة الفرد اليومية كالطهى والتنظيف والمشى إلى العمل وقيادة السيارة ، وتأمل الأكل والنظافة والقيادة ، والتدريبات المنظمة مثل (التوجيه الذاتى – حل المشكلات – إدارة الضغوط – إدارة الانفعالات)، والقراءة اليقظة خاصة الشعر ، وتأملات قصيرة كالتنفس لمدة ثلاث دقائق .

وتستخدم العديد من برامج اليقظة العقلية التأمل كمدخل لعلاج المشاكل النفسية والتربوية والطبية **(Rau & Williams, 2016, p 34)**,ووظفت دراسة كل من **Bamber & Schneider (2016)** اليوجا والتأمل وتركيز الوعي على الحاضر والانتباه المتعمد للسماح للعقول بتمرير الأفكار والتركيز على المشاعر والانفعالات كفنيات لليقظة العقلية، مما أسهم في الحد من القلق وتوفير قدر من المرونة وراحة النفس، وتضمنت دراسة **Kimberly et al., (2010)** برنامج تعليم اليقظة والذي اشتمل على تدخلات وقائية عبارة عن دروس تركز على الوعي والانتباه اليقظ تقدم من جانب المعلم لتنمية مهارات الطلاب العاطفية والاجتماعية وتعزيز التفاعل الإيجابي ، ووظفت دراسة كل من **Motie et al.,(2019) , Saadipour et al.,(2020)** فنيات لليقظة العقلية مثل :التأمل والاسترخاء ، وتمارين التنفس والوعى بالذات لخفض قلق الاختبار والتسويف الأكاديمى ، كما وظفت دراسة

طنطاوى(٢٠٢٠) الحديث اليقظ وفحص الجسم والتأمل وتمارين الاسترخاء والوعى بالمشاعر والانفعالات لتحسين التنظيم المعرفى.

وقد تضمن برنامج اليقظة العقلية الذي أعده **Zarrabian (2010)** خطوات عملية وفقا لترتيب زمني محدد تمثل في:

١- التركيز على التنفس أثناء تأمل الفرد أفكاره وانفعالاته.
٢- التركيز على عمل الحواس وتأمل كل عضو من أعضاء الجسد.
٣- ممارسة اليوجا مع التركيز أثناء الأوضاع الجسدية المختلفة
٤- التنفس خلال ثلاث دقائق يتم التركيز فيها على التنفس والجسد وما هو قائم الآن.

ممارسة تمارين التأمل يوميا لمدة (٤٥) دقيقة.

وأقر **(Greecucci et al., 2015, p. 2)** العديد من فنيات تنمية اليقظة العقلية مثل تمارين الذهن واليوجا والمناقشات الجماعية والواجبات المنزلية والاستبطان وملاحظة الأفكار داخل العقل. والتنظيف ، والتمارين المنظمة والمراقبة الذاتية وحل المشكلات، والقراءة اليقظة (كالشعر)، وتأملات قصيرة كالنفس لمدة ثلاث دقائق في الفراغ.

ويشير **Tang (2017)** إلى وجود أسلوبين أكثر شيوعا من التدريب على اليقظة هما:

أ- **تأمل الانتباه المركز:** الذي يسلتزم تركيز الانتباه على شيء ما.
ب- **تأمل المراقبة المفتوحة:** والتي تتضمن مراقبة غير تفاعلية لحظة بلحظة المحتوى التجربة.

وسوف يوظف البحث الحالى فنيات (التأمل – الوعى بالذات – إدارة الانفعالات – إدارة الضغوط) لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى من خلال مجموعة من التمرينات وأنشطة اليقظة العقلية كاليوجا والحديث الذاتى الإيجابى والتاى تيشى والاسترخاء والتنفس والمشى وتحسس الجسم والمناقشة الموجهة والتخيل وغيرها، مع الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات كالمحاضرة والإقناع اللفظى والتعزيز والعصف الذهنى وسرد القصص والنمذجة والتعلم التعاونى.

٢- الطفو الأكاديمى Academic Buoyancy :

أ - تعريفات الطفو الأكاديمى : تعددت تعريفات الطفو الأكاديمى باختلاف الباحثين إلا أنها اتفقت فى مضمونها ، حيث يشير كل من **Martin & Marsh (2008, p.54)** إلى كون الطفو الأكاديمي هو " قدرة الطالب على مواجهة التحديات والصعوبات اليومية في الأوساط الأكاديمية، وتجاوز العقبات الدراسية اليومية وتحسين التحصيل الدراسي وصولاً إلى الإنجاز الأكاديمي، وهو ما يراه **(عطية، ٢٠٢٠، ص١٣٧)** فى كون الطفو الأكاديمى هو" نجاح الطالب في التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة والمستمرة نسبيا التي يواجهها في مساره الأكاديمي"، وتعرفه **عبد المجيد (٢٠٢١، ص١٧٧)** بأنه "بنية نفسية تتمثل في قدرة الطالب على تخطي الانتكاسات والتحديات الأكاديمية اليومية التي يواجهها في حياته الأكاديمية"، ويعرفه كل من **Martin & Marsh (2009, p. 353)** بأنه القدرة عل التغلب على النكسات والتحديات الأكاديمية التي يواجهها الطالب في المسار العادي للحياة الدراسية ، والاندماج الناجح بعد الفشل في التعليم من خلال عوامل مثل الكفاءة الذاتية والالتزام والسيطرة" ، ويصفه **فهمي (٢٠٢١، ص٣٤٦)** بأنه "قدرة الطلاب على التعامل بكفاءة مع الضغوط والتحديات والنكسات والمحن بشكل مستمر في المجال الأكاديمي ذلك بما يمنع حدوث الفشل الدراسي" ، ويشير إليه **Alfonso & Yuen (2018, p. 208)** بأنه "القدرة على التعامل مع مجموعة كبيرة من التحديات التي يواجهها الطالب باستمرار في المجال الأكاديمي".

وتعرفه الباحثتان بأنه "القدرة على مواجهة التحديات والتعافي من آثار النكسات الأكاديمية حتى تواجه الطالب الجامعي بشكل متكرر ونسبي، من خلال التخطيط لمعاودة النجاح والتيقن من تجنب الأداء السيء والمثابرة وإقامة علاقات إيجابية مع أساتذته ، مما يسهم فى تجنب حدوث الفشل الأكاديمي والمضي قدمًا نحو النجاح والتكيف الأكاديمي"

ويختلف الطفو الأكاديمي في تعريفاته عن الصمود الأكاديمي حيث يعالج الطفو النكسات والتحديات العادية البسيطة التي تعد جزء من الحياة الأكاديمية اليومية، والتي تتكرر باستمرار في حياته الأكاديمية مثل صعوبة التكليفات، وضعف الأداء وضغط الامتحانات، والحصول على درجات منخفضة **(Martin & Marsh, 2006, p. 267)**، في حين يتناول الصمود الأكاديمي المشكلات والتحديات المزمنة كالعجز الذاتي وتجنب المشاركة وصعوبات التعلم، والعنف المدرسي **(Martin & Marsh, 2008, p. 54)** ، كما يأتي الصمود

للتعامل مع شعور الطلاب بالاغتراب الشامل أثناء تواجدهم في بيئة التعلم، في حين يتعامل الطفو الأكاديمي مع الأفعال السلبية تجاه مواقف تعليمية محددة (Martin & Marsh, 2009, p. 355) .

ب -أهمية الطفو الأكاديمى :

يعكس الطفو الأكاديمي Academic buoyancy مدى وعي الطالب بذاته وثقته في إمكاناته وإلمامه بأهدافه، مما يسهم في تحديد وجهة حياته ومسارها ومحتواها دون تنكر لما يقابله من عقبات وإخفاقات يومية (**عبد المجيد، ٢٠٢١، ص١٦٦**)، وقد عدد **بهنساوي (٢٠٢٠، ص١٧)** بعض السلوكيات الإيجابية ذات الارتباط بالطفو الأكاديمي منها التأقلم بفاعلية عند مواجهة النكسات الشائعة التي تتم مواجهتها بشكل منتظم، ومتعة الدراسة، والحضور في الصف، واحترام الذات.

ويذكر كل من **Martin & Marsh (2008, p. 53)** أن الطفو الأكاديمي عامل مهم في مواجهة تحديات والمشكلات اليومية فى التعليم الجامعي، ويصف قدرة الطلاب على الاندماج بعد الإخفاقات والتحديات الأكاديمية كضعف الأداء وضغوط الواجبات وصعوبتها، ويرتبط بتقدير الذات المرتفع، والانضباط في الصف والاستمتاع بالدراسة ، وضغوط الاختبارات، والتنافس، وأداء المهام، وضعف الأداء الأكاديمي ، ويتفق هذا ما أشارت إليه دراسة **Reisy et al., (2014)** فى ضرورة تعزيز الطفو الأكاديمي لدى الطلاب لتمكينهم من مواجهة المحن الأكاديمية.

جـ -أبعاد الطفو الأكاديمي :

تعددت أبعاد الطفو الأكاديمى باختلاف الباحثين وتوجهاتهم النظرية حيث تناولت دراسة **Piosang (2016)** الطفو الأكاديمي في إطار خمسة أبعاد هي: فاعلية الذات، التحكم غير المؤكد، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم ، فى حين أشارت دراسة **Panjwani & Aqil (2020)** إلى سبعة أبعاد للطفو الأكاديمي هي: التنسيق، الوضوح، رجاحة العقل، الالتزام، ضبط النفس، الثقة، المناخ الأكاديمي ، وتضمن فى دراسة **الزغبي (٢٠١٨)** خمسة أبعاد هي: فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم ، وشمل فى دراسة **فهمي (٢٠٢١)** أربعة أبعاد هي: الكفاءة الأكاديمية،

المثابرة الأكاديميةن حل المشكلات الأكاديمية، المرونة الأكاديمية ، وتناوله **بهنساوي (٢٠٢٠)** في سياق خمسة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية، التحكم الذاتي، المثابرة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم ، وأشارت **أبو العلا (٢٠١٥)** إلى ثلاثة أبعاد للطفو الأكاديمي هي: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي نحو المشكلات ، فى حين تضمن فى دراسة **محمد (٢٠٢٠(أ))** ثلاثة أبعاد هي (الكفاءة الأكاديمية، المرونة الأكاديمية، حل المشكلات الأكاديمية) ، كما تناولت دراسة **ناصف (٢٠١٨)** الطفو الأكاديمي في إطار خمسة أبعاد هي: الفعالية الذاتية، التخطيط، السيطرة، الهدوء، الالتزام ، وتناولته **زكي (٢٠٢٣)** في إطار ثلاثة أبعاد هي : التنظيم الذاتي – الضبط والتحكم الذاتي – الكفاءة الذاتية ، وأقره **Yun et al., (2018)** في إطار ستة أبعاد هي: (الكفاءة الذاتية، التنظيم الذاتي، المثابرة، القلق، العلاقات بين المعلم والطالب، الذات المثالية) ، وتناولته دراسة **عابدين (٢٠١٨)** في إطار ثلاثة أبعاد هي: مجابهة المواقف الصعبة، مقاومة الضغوط، الدعم الاجتماعي ، وسوف يتناوله البحث الحالى فى إطار أربعة أبعاد أكثر تكرارا وتواترا فى التراث السيكولوجى للطفو الأكاديمى هى (التخطيط لمعاودة النجاح – التحكم غير اليقينى – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته).

د- **العلاقة بين الطفو الأكاديمى واليقظة العقلية :**

تلعب اليقظة العقلية دورًا رئيسًا في تحسين مستوى الطفو الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، كما قد تعمل كعامل وقائي في مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلاب الجامعة **(Benavandi & Zadeh, 2020, p. 117)** ، وينبثق دور اليقظة العقلية في مواجهة التحديات الصعبة والمحن والنكسات من قدرتها على تحسين الانتباه والتركيز والتوجه نحو الحاضر والانفتاح على الأفكار الجديدة، مما يحسن بدوره مرونة العقل وبصيرة الفرد من خلال التواصل المستمر مع الخبرة **(Ahmadi, 2016)** ، كما تزيل الأفكار المتعلقة بالندم على ما مضى أو القلق بشأن المستقبل، وتحسن الحالة الذهنية والفكرية والمهارات الانفعالية **(Zahra & Riaz, 2017, p 22)** ، ويمكن اعتبارها آلية وقائية تسهم في زيادة السمات الشخصية الإيجابية والصحة النفسية والتكيف مع الضغوط (**Pidgeon & Keye, 2014,p.28)**، كما أن ما توفره اليقظة العقلية من تنظيم ذات الفرد يسهم في زيادة الفاعلية الذاتية والتصالح مع النفس ، الأمر الذي يزيد من رغبة الطالب في تحقيق مستويات مرتفعة من

الأداء والعمل الشاق للتغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجهه في حياته الأكاديمية ، وهذا ما أكده كل من **Van Dam et al., , Pidgeon & Keye, (2013, p. 1)** **(2011, p. 124), Witkiewitz et al., (2012, p. 1563),** **العكايشي (٢٠١٩)** في كون اليقظة العقلية عاملاً وقائيا في المواقف الصعبة في البيئة الدراسية.

فالأفراد ذوو اليقظة العقلية المرتفعة يواجهون الانفعالات غير السارة والأفكار اللاعقلانية ويتجاوزونها بشكل أفضل دون الانغماس فيها ودون التأثير السلبي على صحتهم النفسية، مما يزيد من مستويات الطفو الأكاديمي ويقيهم من الوقوع في الفشل الدراسي **Ramasubramanian (2017, p309), (Benavandi & Zadeh, 2020, .p.120)**

وقد أسفرت نتائج دراسة كل من : **Kass et Galla et al.,(2020),** **al.,(2001),** **Trunnell et al.,(1996) , Teo&Wong (2023) , Malkovsky et al.,(2012) , Lepera , (2001), Yang et al.,(2019), Wallace et al.,(2002),** **عبد اللطيف (٢٠٢١)** عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الطفو الأكاديمى واليقظة العقلية .

٣- الضجر الدراسى Academic boredom :

أ-تعريفات الضجر الدراسى :

اختلفت تعريفات الضجر باختلاف التفسيرات النظرية لتحديد أسبابه، فمن المنظور السيكوديناميي نظر Lapps (1903) إلى الضجر باعتباره "شعورًا بعدم السرور يتولد من صراع بين الحاجة إلى نشاط عقلي مكثف وفقدان ما يحث عليه" **(Eastwood et al., 2012, p. 483):** **In** ، في حين يذهب Frankl (1963) من منظور النظرية الوجودية إلى كون الضجر هو شعور بالفراغ الوجودي وفقدان معنى الحياة **(Lee, 2017, p. 6) :In**، ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن الضجر نتاج جهود الفرد في توجيه انتباهه إلى منبهات بيئية لا تثير اهتمامه **(Todman, 2003, p. 149)** ،ونتاج صعوبات التيقظ والتوجه ومراقبة الصراع باعتبارها مكونات الانتباه **(Eastwood et al., 2012, P. 485)** ، وقد عرف

الضجر في معجم علم النفس والطب النفسي بأنه "فقدان الاهتمام بنشاط خاص مصحوب بانتباه مشتت ونقص في الدافعية، وهو مشكلة نفسية واجتماعية عامة" **(عبد الحميد، وكفافي، ١٩٨٩، ص٤٥٩)** ، ويعرفه **مجمع اللغة العربية (١٩٩٨، ص٥٩١)** بأنه "فتور يتعرض له الإنسان نتيجة كثرة مزاولة عمل ما، فيوجب الكلال والإعراض عنه" ، ويراه **Eastwood et al., 2012, p. 482)** أنه "كره الرغبة في الانخراط في نشاط ما"، فى حين يعرفه **(Lee,2017, p.6)** بكونه "فقدان المعنى والهدف من الحياة والإحساس بالفراغ الوجودي"

وفى مجال التعلم يعرفه **عيسى (٢٠١٩، ص١١)** بأنه "انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعدم الحماس أو الرضا بما يدرس وفقدان الاهتمام، وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة تواجده في موقف تعليمي لا يميل إليه" ، ويعرفه **Martin et al., (2018, p 349)** بأنه "حالة وجدانية غير سارة تضفي على المتعلم حالة من الرغبة في تجنب الدراسة والشعور بالملل والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية، وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية والاستعداد والمثابرة لإنجاز تكليفاتها"، ويعرفه **محمد (٢٠٢٠(ج)، ص٤٥٩)** بأنه "استجابة انفعالية غير سارة يشعر بها المتعلم عند تعلمه، وتظهر في عدم اكتراثه بموضوعات ومواقف التعلم، ويضفي مشاعر الإحباط والاكتئاب والتوتر والعزلة، وتعيق عملية التعلم" ، وهو "الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على التركيز والوعي بمشاعره والمثيرات البيئية" **(Rhodes, 2015, p278)** ، ويذكر **القرني (٢٠٢٢، ص١٠٠)** بأنه "شعور غير مرغوب فيه تكون الاستثارة له ضعيفة وسلبية، ويتكون لدى الفرد دافع لممارسة نشاط آخر".

وتعرفه الباحثتان بكونه "إحساس بالاستياء وعدم الرضا لدى الطالب الجامعي يصحبه ضعف الانتباه ونقص الاهتمام لمهام دراسية رتيبة ومملة لا تشبع حاجاته، يفضل معها التجنب والهروب من الموقف التعليمي مما ينعكس على إنجازه الدراسي"، وسوف يتبنى البحث الحالى تعريف **Fahlman et al., (2013,p.68)** ، حيث عرفه على كونه" استجابة نفسية فسيولوجية لمهمة معينة بحيث تكون هذه الاستجابة شديدة التكرار ورتيبة ، ويتمثل الضجر من خلال عدم الاندماج مع الأنشطة والمهام المختلفة ، والاستثارة العالية والمنخفضة ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على إدراك الوقت"

ب- أبعاد الضجر الدراسى :

تختلف أبعاد الضجر الدراسى باختلاف المجتمعات والخصائص الشخصية للطلاب والمنطلقات النظرية ، ويتكون الضجر من وجهة نظر **محمد (٢٠٢٠ (د))** من الانفعالات السلبية – الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية – إدراك الوقت وعدم الانتباه ، وتناوله **مظلوم (٢٠١٤)** في إطار أربعة أبعاد هي: المكون الانفعالي – الاضطرار – الافتقار إلى الاستثارة الداخلية والخارجية – إدراك الوقت وعدم الانتباه ، وتناوله **Fahlman (2013)** – وهو ما التزم به البحث الحالى – في إطار أربعة مكونات هي: عدم الاندماج ، الاستثارة المرتفعة ، الاستثارة المنخفضة ، عدم الانتباه ، إدراك الوقت ، فى حين تناوله **محمد (٢٠٢٠(ج))** في إطار ثلاثة أبعاد هي: فقدان الاستثارة الداخلية والخارجية – الرتابة وعدم إدراك الوقت – الانفعالات السلبية ، وتضمن الضجر الدراسى من وجهة نظر **عبد العزيز وآخرين (٢٠٢٣)** خمسة أبعاد هي (إدراك الوقت – عدم الارتباط – فقدان الانتباه – استثارة عالية – استثارة منخفضة) ، فى حين تناول **الشافعي (٢٠١٦)** الضجر في إطار أربعة أبعاد هي (الافتقار للدافعية الأكاديمية – الإدراك السلبي لقيمة الدراسة – صعوبة التركيز – الشعور بالاضطرار) ، وتناوله **القرنى (٢٠٢٢)** في إطار بعدين هما (العوامل الداخلية – العوامل الخارجية) .

جـ -خصائص الأفراد ذوى الضجر الدراسى :

إن الأفراد المعرضون للضجر الدراسى أقل انتباهًا للمثيرات المستهدفة داخل البيئة، ويحققون درجات أقل من المتوسط على المهام التي تتطلب اليقظة **Kass et al., (2001, p969)** ، ويعانون الإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية مثل نسيان إطفاء موقد أو ضوء في غرفة **(Malkovsky et al., 2012, p. 61)** ، وتزداد لديهم الاندفاعية **(Watt & Vodanovich, 1992)** ، والأرق **(Vodanovich & Rupp, 1999)**، وتعاطي الكحولات **(Krotava & Todman, 2014)**، والنظرات الفارغة والمشتتة وتقلب المزاج وفقدان التركيز **(Busari, 2018, p.176)** ، ويعانون الفراغ والرتابة وضعف القدرة على حل المشكلات، والاحساس بالدونية واللاهدفية ويفتقرون الاهتمام **(O'Brien, 2014, p.239)**.

د-أسباب الضجر الدراسى :

قد يرجع الضجر الدراسى إلى انخفاض حالة التدفق المتمثلة في ضعف مستوى الاندماج والتركيز في المهام ، والأعمال والواجبات الدراسية التي يجد فيها الطالب مشقة وشعور بالاضطرار لإنجازها **(محمد، ٢٠٢٠(ج)، ص٤٦٠)**، حيث يعزو الضجر إلى صعوبات التيقظ والتوجه ومراقبة الصراع بوصفها مكونات للانتباه، فالفرد يشعر بالضجر عندما يقل مستوى استثارته، أو عندما يحتاج مجهودًا زائدًا لمقاومة التشتت أو التحكم في الانتباه **(Brown & Ryan, 2003, p. 823)**، وفى حالة الاستثارة المنخفضة للمثيرات يميل مرتفعو العرصة للضجر إلى تحويل الانتباه بحثا عن التنبيه **(Minty, 2018)** ، ويسعون بحثا عن منبهات جديدة للوصول إلى مستوى الاستثارة الأمثل **(Yang et al., 2020)**.

هـ-العوامل المساعدة على خفض الضجر الدراسى : لخفض الضجر الدراسى لابد من تزويد الطلاب بأفضل الظروف التي تسهم في زيادة الانتباه واليقظة مثل المكافآت ومكان الدراسة الهادئ والمناسب بشروطه المختلفة، ووقت الدراسة وتأكيد التمكن والاستقلال والإنجاز وإظهار الاتجاه الإيجابي نحو التعلم والدراسة **(حمود، ٢٠١١، ص١٣٠)**، وإيجاد معنى للمهام الموكلة للطلاب **(Rana, 2007, P 278)**، وعدم تكرار المهام التي تفتقر إلى التعقيد والتنوع وتثير الدافعية **(Fisher, 1993, P 395)** ، وخلق جو من البشاشة والنظام والنظافة والتشويق وصوت المعلم والثواب والعقاب ،ليحافظ على انتباه الطالب ومن ثم خفض الضجر **(المراغي، و أحمد، ٢٠٠٤، ص٢)**، ومن ثمة فقد تكون فنيات اليقظة العقلية إحدى أهم الأدوات التى تسهم فى رفع تركيز الطالب الجامعى على المواقف والتجارب الأكاديمية الراهنة – التى يبتعد فيها عن إطلاق الأحكام الناقدة– ورفع مستوى انتباهه وانجذابه للمثيرات من حوله، وبالتالى خفض النتائج السلبية المرتبطة بالعرضة للضجر .

و-العلاقة بين الضجر الدراسى واليقظة العقلية :

يشترك الضجر واليقظة العقلية في كونهما مفهومين يتعلقان بالكفاءة الانتباهية، حيث يرى كل من **(Lee & Zelman, 2019, P. 68)** أن الضجر هو فشل في الانتباه بسبب ضعف الاستثارة البيئية وعدم كفاية التنبيه البيئي أو بسبب كون الفرد أكثر عرضة للضجر ، ويذكر كل من **Lee & Zelman (2019, P. 70)** أن الكثير من الممارسين الصحيين

وممارسي اليقظة العقلية يقترحون تنمية اليقظة في الحياة اليومية كطريقة للتعامل مع العرضة للضجر، كما يرى **عبد اللطيف (٢٠٢١، ص٢٢٤)** أن التدخلات التي تعزز اليقظة العقلية قد تخفف من المخرجات السلبية المرتبطة بالعرضة للضجر .

وتعد اليقظة العقلية محاولة متعمدة للتحكم في الانتباه للخطة الراهنة بطريقة الوعى وعدم الحكم وتسمية الانفعالات **(Lee, 2017)** ، حيث تسهم مكونات اليقظة العقلية فى مواجهة الضجر من خلال :

أ- **استنهاض التركيز على اللحظة الراهنة (الوعى):** حيث تفيد تدريبات اليقظة العقلية في جلب الانتباه لما يحدث حولهم وداخلهم كما هو في اللحظة الراهنة والبعد عن الحكم الناقد أو اجترار أفكار ماضية أو أحداث مستقبلية تشرد بالذهن، وذلك من خلال مراقبة عملية التنفس أو دقات الساعة **(هوفمان، ٢٠١٢)**.

ب-**استحضار اتجاه القبول وعدم الحكم لدفع الضجر(عدم الحكم)** : حيث تتصف حالة الضجر بالتقييم السلبي للفرد لحالته الدافعية **(Eastwood et al., 2007, 1037)** ، وتسهم تدخلات اليقظة العقلية في غرس خاصية عدم الحكم والتي تتطلب ألا يكون الفرد ناقدًا أو مقيما لأفكاره ومشاعره أثناء استجابته.

ج- **وصف وتسمية الانفعالات لدفع الضجر:** حيث يتسم ذوو العرضة للضجر بضعف الاستثارة مما يؤدي إلى إحساسهم بمشاعر سلبية، كما يفتقدون القدرة على وصف وتمييز انفعالاتهم بسبب انخفاض وعيهم الانفعالي **(Eastwood et al., 2007, P.1037)**، فبذل المزيد من الجهد في التعرف على الانفعالات وفهمها ووصفها بالكلمات قد يخفف من النتائج السلبية للضجر، والذي يعد في ذات الوقت أحد استراتيجيات التنظيم الانفعالي المستخدمة في برامج خفض الضغوط باليقظة العقلية **(Lee, 2017, p. 36)**.

وقد أشارت دراسة **Seib & Vodanovich (1998, p. 643)** أن الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاستغراق الانتباهي كانوا أقل عرضة لتجربة الضجر، كما أثبتت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة سلبية بين العرضة للضجر والقدرات الانتباهية **مثل دراسة : أبو العزم (٢٠٢٢) ، وبهنساوى (٢٠٢٠) , وحسب الله (٢٠٢١) , وزكى (٢٠٢٣) ، وسليم (٢٠١٨) , وعبد المجيد (٢٠٢١) ، وفهمى (٢٠٢١) ،**

Benavandi&Zadeh(2020), Eastwood et al.,(2012), Ramasubramanian (2017).

ثامنا : الدراسات والبحوث السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت برامج قائمة على فنيات اليقظة العقلية:

١ -**Gregoire & Lachance (2015)**: وهدفت إلى البحث في فاعلية التدريب على فنيات اليقظة العقلية في الحد من الضغط النفسي (الإجهاد – القلق – الاكتئاب – التعب في مكان العمل) ، لدى مجموعة تكونت من (١٨) عاملاً مثلت المجموعة التجريبية، في حين بلغ عدد عمال المجموعة الضابطة (٢٠ عاملاً)، واستمر تطبيق البرنامج خمسة أسابيع متتالية تضمن فنيات مثل التأمل الموجه باستخدام سماعة الرأس في مكان العمل الخاص بهم (١٠ دقائق صباحًا، و٥ دقائق بعد الغداء)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اليقظة العقلية و مقياس الضغط النفسي (الإجهاد – القلق – الاكتئاب – التعب) لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على المقياسين فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على المقياسين فى القياسين البعدى والتتبعى.

٢-**زكي، وحلمي (٢٠١٩)**: وهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لدى عينة من طلاب الجامعة في تحسين أبعاد الصمود الأكاديمي ودرجته الكلية، وتكونت عينة البحث من (٥٤) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة بنها، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية – ضابطة)، وشملت أدوات البحث مقياس اليقظة العقلية إعداد Baer et al., (2006)، ومقياس الصمود الأكاديمي إعداد Cassidy (2016) ترجمة الباحثتين بالإضافة إلى البرنامج التدريبي والذى شمل فنيات مثل (التأمل – إدارة الضغوط – إدارة وتنظيم الانفعالات) ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٣ -**متولي (٢٠٢٠):** وهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض حدة قلق الاختبار وتحسين الكفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية مرتفعي التحصيل، وتضمن البرنامج مجموعة من فنيات اليقظة العقلية مثل التأمل الذاتي وتمارين الاسترخاء والتخيل الإيجابي والتنفس بعمق، وطبق البرنامج على (٤٠) طالبًا جامعيًا من ذوي التحصيل المرتفع، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياسي قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي.

٤ -**Saadipour et al., (2020)** : وهدفت إلى معرفة أثر التدريب على اليقظة العقلية في التسويف الأكاديمي لدى مجموعتين من الطلاب مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار، وذلك على عينة تكونت من (٦٠) طالبًا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (مجموعتين ضابطتين – مجموعتين تجريبيتين مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار)، وتعرضت المجموعتان التجريبيتان للبرنامج التدريبي والذى تضمن فنيات وأنشطة مثل (التأمل- الاسترخاء – التنفس – الوعى بالذات)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ذات المستوى العالي من قلق الاختبار في التسويف الأكاديمي لصالح التطبيق البعدى، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ذات المستوى المنخفض من قلق الاختبار في التسويف الأكاديمي.

٥ -**Maher(2021):** وهدفت إلى فحص مدى انتشار التوتر والقلق لدى طلاب الجامعة، وفاعلية التدريب على فنيات اليقظة العقلية في الحد من التوتر والقلق وذلك على عينة بلغت (١٠٧) طالبًا جامعيًا بإحدى كليات الفنون بنيوإنجلاند، طبق عليهم استبيان اليقظة العقلية ذي الأوجه الخمسة (FFMQ)، ومقياس الإجهاد المتصور (PSS) لقياس الضغوط لدى الطلاب،

وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي على أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي اليقظة العقلية و الإجهاد المتصور لصالح التطبيق البعدى.

٦-**عمارة (٢٠٢٢)**: وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات اليقظة العقلية في تنمية التدفق النفسي لدى الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس وأثره على خفض التجول العقلي لدى طلابهم، وتكونت عينة البحث من (١١) عضوًا من الهيئة المعاونة، في حين تكونت عينة الطلاب من (٨٩) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية بدمياط، وقام الباحث بتوظيف عدد من الفنيات مثل: الوعي بالذات، التأمل، وإدارة الانفعالات، وإدارة الضغوط، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي والتجول العقلي في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التدفق النفسي و التجول العقلي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي والتجول العقلي في القياسين البعدي والتتبعي.

٧-**عوض (٢٠٢٣)**: وهدف البحث إلى دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات جامعة دمنهور، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة بالفرقة الأولى والرابعة قسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة دمنهور تراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٢٢ عاماً)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين قوام كل منها ٢٠ طالبة، وقامت الباحثة ببناء مقياس التفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعة وإعداد البرنامج التدريبي الذي تضمن تقنيات التأمل اليقظ والوعي بالذات طبقت من خلال تمارين اليوجا والمسح الجسدي والتنفس والاسترخاء، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية.

٨- **فرحات (٢٠٢٤)** : وهدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية فى تنمية التنظيم الذاتى الانفعالى والمثابرة الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعى التسويف الأكاديمى بكلية التربية جامعة حلوان بلغ عددهم (٦٠) طالبا وطالبة من شعب مختلفة تم

تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع (٣٠) طالبا وطالبة بكل مجموعة ، طبق عليهم بطارية التنظيم المعرفى الانفعالى ومقياس المثابرة الأكاديمية (إعداد الباحثة) ، ومقياس التسويف الأكاديمى إعداد (McCloskey,2015) إعداد وتقنين الباحثة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بطارية التنظيم المعرفى الانفعالى وأبعادها الفرعية ومقياس المثابرة الأكاديمية وأبعاده الفرعية ومقياس التسويف الأكاديمى وأبعاده الفرعية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – التتبعى) فى التنظيم المعرفى الانفعالى والمثابرة الأكاديمية والتسويف الأكاديمى وأبعادهم الفرعية لصالح القياسين البعدى والتتبعى .

المحور الثانى : دراسات تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمى :

١- **Ramasubramanian (2017)** : وهدفت إلى بحث العلاقة بين اليقظة العقلية والقدرة على التعامل مع الضغوط اليومية لدى طلاب الجامعة بالفرقة الأولى متوسط أعمارهم (١٩.١٨) ، وتم استخدام تصميم تجريبى مكون من مجموعتين (تجريبية – ضابطة) لتقييم فاعلية فنيات اليقظة على قدرة الطلاب على التأقلم ، وتضمن البرنامج محاضرات صفية منتظمة ومناقشات جماعية صغيرة وممارسة التأمل أثناء النوم والاسترخاء البسيط طوال الأسبوع وفى المنزل والمكتبة وتمارين التنفس وواجبات منزلية ،تمت ممارستها من جانب طلاب المجموعة التجريبية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القدرة على مواجهة الضغوط اليومية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

٢- **سليم (٢٠١٨)**: وهدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٣٠٨) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة دمنهور، وأشارت النتائج إلى إسهام كل من اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي بنسبة (٨٢,٢٪) من التباين الكلي لدى عينة الدراسة من نسبة التباين المفسر في الطفو الأكاديمي.

٣-**بهنساوي (٢٠٢٠):** وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومدى إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وذلك على عينة تكونت من (٨٣٦) طالبا وطالبة بالفرق الدراسية الأربع بالتخصصات المختلفة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي، وأن اليقظة العقلية أسهمت بشكل متوسط في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي، حيث فسرت نسبة (٤٧٪) في التباين الحادث في النهوض الأكاديمي.

٤-**Benavandi & Zadeh (2020)** :وهدفت إلى محاولة التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال المرونة الأسرية واليقظة العقلية، والتفكير الناقد كمتغير وسيط، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالبا من جامعة كرمان للعلوم الطبية، طبق عليهم استبيان المرونة الأسرية ومقياس اليقظة الذهنية، ومقياس التفكير الناقد، وأسفرت نتائج الدراسة عن كون المرونة النفسية واليقظة العقلية منبئة بالطفو الأكاديمي، وأن التفكير الناقد يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين المرونة الأسرية واليقظة العقلية مع الطفو الأكاديمي.

٥- **حسب الله (٢٠٢١)** : وهدفت إلى التحقق من التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية فى قلق الاختبار الإلكترونى لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمى كمتغير وسيط معدل فى ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة ، وبعد تطبيق مقياس اليقظة العقلية ومقياس الطفو الأكاديمى وقلق الاختبار الإلكترونى على عينة قوامها (٢٠٠) طالبا وطالبة من كلية التربية ، توصل البحث إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيا لليقظة العقلية فى الطفو الأكاديمى ، وتوسط الطفو الأكاديمى العلاقة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبار الإلكترونى .

٦- **عبد المجيد (٢٠٢١)** وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الطفو الأكاديمي وكل من التدفق النفسي واليقظة العقلية ، والتنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والتدفق النفسي ، فضلاً عن نمذجة العلاقات السببية بين الطفو الأكاديمي والتدفق النفسي واليقظة الذهنية، وذلك على عينة من طلبة كلية التربية بلغ عددهم (٤٤٣) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الطفو الأكاديمي وكل من (التدفق النفسي – اليقظة الذهنية)، وعن إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال اليقظة الذهنية والتدفق النفسي، وأكد النموذج وجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة الذهنية على كل من التدفق النفسي والطفو الأكاديمي.

٧-**فهمي (٢٠٢١):** وهدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين النهوض الأكاديمي وأبعاده وكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية وأبعادهما، والتعرف على الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود بلغت (٢٨٠) طالبًا، طبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحث)، ومقياس الشفقة بالذات إعداد (Neff, 2003)، ومقياس اليقظة العقلية إعداد (Baer et al., 2006)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد اليقظة العقلية ودرجتها الكلية والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، كما أسهمت اليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

٨- **أبو العزم (٢٠٢٢):** هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمي والتجول الذهني من خلال تحليل المسار، وتكونت عينة البحث من (٢٤٠) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوى، وباستخدام مقياس Baer et al. (2006)، ومقياس الطفو الأكاديمي (إعداد عابدين، ٢٠١٨) ، ومقياس التجول العقلي إعداد الباحثة، توصل البحث إلى وجود تأثير إيجابي مباشر لليقظة الذهنية على الطفو الأكاديمي، ووجود تأثير سلبي مباشر للطفو الأكاديمي على اليقظة الذهنية، وتأثير سلبي غير مباشر لليقظة الدهنية على التجول الذهني من خلال الطفو الأكاديمي.

٩- **زكي (٢٠٢٣):** وهدفت إلى الكشف عن إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٢) طالبا وطالبة بكلية التربية بالغردقة طبق عليهم مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، ومقياس الطفو الأكاديمي، وأسفرت الدراسة عن إسهام درجات اليقظة العقلية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي بنسبة ١١,٧٪.

-المحور الثالث : دراسات تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والضجر الدراسى :

١ -**Trunnell et al., (1996)** : وهدفت إلى التعرف على أثر التدريب على اليقظة العقلية في تخفيف حدة الشعور بالضجر وذلك على عينة قوامها (١٦٤) مشاركًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية- ضابطة)، حيث شاركت المجموعة التجريبية في برنامج التدريب على التأمل لتنمية اليقظة العقلية، ولم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج المقترح، ودلت النتائج

على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الضجر في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - **Kass et al., (2001)**: وهدفت إلى إمكانية التنبؤ بالأداء على مهمة تيقظ من خلال العرضة للضجر، حيث طلب من (٤٥) مشاركًا من طلاب الجامعة أداء مهمة مراقبة رتيبة صيغت من اختبار الساعة "لمكورث"، يطلب فيها من المفحوصين اكتشاف نقاط وامضة صغيرة غير متوقعة تتحرك حول وجه الساعة على شاشة الكمبيوتر، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين مرتفعي ومنخفضي العرضة للضجر في العشر دقائق الأولى لصالح منخفضي العرضة للضجر، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين مرتفعي ومنخفضي العرضة للضجر بعد انقضاء محاولات العشر دقائق الأولى نظرًا لزيادة حالة الضجر لدى جميع المشاركين مرتفعي ومنخفضي العرضة للضجر .

٣-**Wallace et al., (2002)**: وسعت إلى بحث العلاقة بين العرضة للضجر والإخفاقات المعرفية، واستخدم الباحثون مقياس العرضة للضجر لـ Farmer & Stenberg (1988)، واختبار الإخفاقات المعرفية إعداد Broadbent et al.,، وأوضحت النتائج ارتباط عوامل الإخفاقات المعرفية (إخفاقات الذاكرة – القابلية للتشتت – إخفاقات السياق الاجتماعي) إيجاباً بعوامل العرضة للضجر (رد الفعل الانفعالي – إدراك الوقت – القيود الانتباهية).

٤ - **Lepera (2011)** : وهدفت إلى بحث العلاقة بين اليقظة العقلية (القدرة على الاهتمام بالبيئة) والميل إلى الضجر، والعلاقة بين الميل للضجر وكل من القلق والاكتئاب وتناول الكحولات ، وكذلك العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات السلبية كالقلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات، وأكمل المشاركون (١٣٨) طالبًا جامعيًا الإجابة على مقياس الميل إلى الضجر إعداد (Farmer & Sandberg, 1986)، ومقياسا للوعي واليقظة إعداد (Brown & Ryan, 2003)، ومقياس القلق والاكتئاب إعداد (Zigmond & Snaith, 1983) ، واستبيان تعاطي المخدرات، وأظهرت النتائج الارتباط الإيجابي بين الميل إلى الضجر وكل من القلق والاكتئاب وتناول الكحولات، وسلبيا باليقظة العقلية ، في حين ارتبطت اليقظة العقلية سلبا بالقلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات، وأوصت الدراسة بأهمية التدخل من خلال فنيات اليقظة العقلية للحد من العواقب السلبية للضجر.

٥-**Malkovsky et al., (2012)**: وهدفت إلى بحث العلاقة بين العرضة للضجر وهفوات الانتباه والإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية وأعراض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الراشدين بلغ عددهم (٤٨) طالبًا جامعيا بجامعة واترلو، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العرضة للضجر وأعراض نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما ارتبط العرضة للضجر ارتباطًا دالاً إحصائيًا بأعراض نقص الانتباه والنشاط الزائد.

٦ -**Yang et al., (2019)** : وهدفت إلى تحديد العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض الاكتئاب من خلال العرضة للضجر كمتغير وسيط ومعنى الحياة كمتغير معدل، وذلك على عينة بلغت (٧٤٦) طالبًا جامعيًا متوسط أعمارهم (١٩,٢٣) عامًا بالصين ، طبقت عليهم استبانات التقرير الذاتي لليقظة العقلية والعرضة للضجر والاكتئاب ومعنى الحياة، وأظهرت النتائج توسط العرضة للضجر العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض الاكتئاب، ووجود تأثير غير مباشر لليقظة العقلية على أعراض الاكتئاب من خلال العرضة للضجر .

٧-**Galla et al., (2020)** : وهدفت إلى تحديد القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالصمود الأكاديمي و مواجهة الضجر الدراسي، وذلك على عينة شملت (١٠٧١) طالبًا بالمرحلة الثانوية الذين أكملوا مقاييس التقرير الذاتي لقياس اليقظة العقلية وتحمل الضجر، بالإضافة إلى مقياس سلوكي لقياس الصمود الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والعرضة للضجر، وبين اليقظة العقلية والصمود الأكاديمي، كما تنبأت اليقظة العقلية بتحمل أعلى للضجر.

٨ -**دراسة عبد اللطيف (٢٠٢١)** : وهدفت إلى بحث إمكانية التنبؤ بالعرضة للضجر من خلال عوامل اليقظة العقلية (التصرف بوعي – الملاحظة – عدم التفاعل مع الخبرات – الوصف –عدم الحكم) ، وذلك على عينة تكونت من (٩٩) طالبا جامعيا طبق عليهم مقياس الوجوه الخمسة لـ(2006) .Baer et al، ومقياس العرضة للضجر إعداد Farmer & Sundberg (1986) ، وأظهرت النتائج ارتباطًا عكسيًا بين العرضة للضجر والدرجة الكلية لليقظة العقلية ومظاهرها الخمسة فيما عدا عاملي الملاحظة وعدم التفاعل مع الخبرات، كما تنبات الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية بالدرجة الكلية للعرضة للضجر باستثناء بعدي (الملاحظة

وعدم التفاعل مع الخبرات) ، وأسهم عامل التصرف بوعي بمقدار ٢٦,٦٪ من التباين المفسر، حيث كان أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالعرضة للضجر.

٩-**Teoh & Wong (2023):** وهدفت إلى فحص العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة النوم من خلال الضجر والتسويف في وقت النوم كمتغيرين وسيطين وذلك على عينة تكونت من (٢٢٠) مشاركًا تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ – ٣٠ عامًا) بمتوسط عمري قدره (٢٠,٣٤)عاماً، أكملوا سلسلة من الاستبيانات لكل من اليقظة العقلية والضجر والتسويف في وقت النوم وجودة النوم، وقد تنبأت اليقظة العقلية بانخفاض مستوى الضجر والذي تنبأ بدوره انخفاض مستوى المماطلة في وقت النوم وبالتالي تحسين جودة النوم.

من خلال استعراض الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة يمكن استخلاص ما يأتى :

١-أهمية تعزيز قدرات طلاب الجامعة ذوى التحصيل المنخفض للنهوض في مواجهة التحديات الدراسية اليومية وما يترتب عليها من ضجر دراسي من خلال استحداث البرامج والفنيات .

٢-أهمية متغيرى البحث (اليقظة العقلية – الطفو الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة في ضوء دورها في التعلم وعلاج الفشل الأكاديمي وأثرها على التحصيل والإنجاز الأكاديمي، وخطورة متغير الضجر الدراسى على الأداء الأكاديمى ومستقبل الطالب الجامعى.

٣ -أشارت نتائج الأبحاث والدراسات السابقة إلى ارتباط اليقظة العقلية كمتغيرينتمى إلى علم النفس إيجابى بالعديد من المتغيرات الإيجابية ، مما يمكن معه التنبؤ بالتأثير الإيجابى على جوانب شخصية الطالب الجامعى وتحقيق التكيف الدراسى وتحسين مستوى الأداء الأكاديمى .

٤ – أثبتت نتائج الأبحاث و الدراسات السابقة فاعلية البرامج القائمة على فنيات اليقظة العقلية في تحسين وتنمية العديد من المتغيرات الإيجابية فى المجال الأكاديمى مثل (الصمود الأكاديمى – التدفق النفسى – التفكير الإيجابى – الكفاءة الذاتية الأكاديمية)، والحد من المتغيرات السلبية (قلق الاختبار – الضغط النفسى – الإجهاد النفسى – التسويف الأكاديمى) .

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي من جهة أثبتتها نتائج دراسات المحور الثانى ، وعلاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والضجر الدراسي من جهة أخرى أثبتتها نتائج الابحاث والدراسات السابقة بالمحور الثالث

٦- تتبع العلاقة بين الطفو الأكاديمي والضجر الدراسى فى اعتبار الضجر نوعا من أنواع التحدي والإحباط الذي يصيب الطالب والذي يتطلب نهوضا لمواجهة التحديات والعثرات الأكاديمية.

٧-إمكانية تحسين الطفو الأكاديمي وخفض الضجر الدراسي من خلال العديد من العوامل ذات الارتباط المباشر بهما ومنها اليقظة العقلية.

٨-أوصت العديد من الأبحاث والدراسات السابقة بضرورة تعزيز الطفو الأكاديمى لمواجهة المحن لدى طلاب الجامعة ، وأهمية التدخل من خلال فنيات اليقظة العقلية للحد من العواقب السلبية للضجر الدراسى.

٩-على الرغم من تناول العلاقة بشكل متكرر بين اليقظة العقلية وكل من (الطفو الأكاديمي – الضجر الدراسى)، وعلى الرغم من ارتباطها بسمات شخصية إيجابية عديدة ودورها الوقائي في تعزيز المواجهة التكيفية للأحداث الضاغطة والتعامل مع العقبات الأكاديمية ، إلا أنه لم يوجد بحث – فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان – سعت إلى توظيف فنيات اليقظة العقلية أو تضمين انشطتها لتحسين الطفو الأكاديمي وخفض الضجر الدراسى.

بناء على ما تم عرضه من إطار نظري ونتائج والأبحاث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:

-**الفرض الأول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي – التحكم غير اليقيني – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) بعد تطبيق البرنامج.

- **الفرض الثاني:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة العالية – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) بعد تطبيق البرنامج.

- **الفرض الثالث:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي – التحكم غير القيني – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) فى التطبيقين القبلى والبعدى .

- **الفرض الرابع** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة العالية – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) فى التطبيقين القبلى والبعدى .

- **الفرض الخامس:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي – التحكم غير اليقيني – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) فى التطبيقين البعدى والتتبعى .

- **الفرض السادس:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية (عدم الاندماج – الاستثارة العالية – عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت) فى التطبيقين البعدى والتتبعى .

منهجية وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: تم الاستعانة بالمنهج شبه التجريبي ذى المجموعتين التجريبية والضابطة لدراسة الفروق بين مجموعتي البحث من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها منخفضى التحصيل الدراسى في كل من الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعى، وتم توظيف الإحصاء الاستدلالي من خلال برنامج (SPSS25) وذلك لاختبار صحة الفروض والتوصل إلى نتائج البحث.

ثانياً: عينة البحث وتشمل:

١- **عينة البحث السيكومترية:** واختيرت للوقوف على أبرز التحديات والصعوبات ومصادر الضغوط الأكاديمية التي يواجهها الطالب الجامعي وكيفية ومدى نجاحه في مواجهتها، وأهم الخصائص المميزة لذوي الطفو الأكاديمي من وجهة نظرهم، والتحقق من الكفاءة السيكومترية لأداتى البحث، وتكونت من (١٦٨) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية ت.أ شعبة علوم عربى .

٢- **عينة البحث الأساسية:** تكونت العينة النهائية من (٥٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية ت.أ تم اشتقاقها من شعب (اللغة العربية – اللغة الانجليزية- الدراسات الاجتماعية – الرياضيات – علوم عربي – علوم مميز) ، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) ،

بواقع (٢٥) طالبا وطالبة بكل مجموعة، وتضمنت المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج (١٩) طالبة، و(٦) طلاب ، وشملت المجموعة الضابطة (٢٥) طالبًا وطالبة، بواقع (٢١) طالبة، و(٤) طلاب للعام الجامعي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م) بكلية التربية جامعة بنها.

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد الباحثتين) ملحق(٢)

هدف المقياس: تحديد قدرة المتعلمين من طلاب الجامعة على النهوض من النكسات والمحن الأكاديمية من خلال وضع مقياس يتلاءم وطبيعة عينة البحث الحالي ، وذلك في ضوء:

أولاً: الأطر النظرية والأبحاث والدراسات السابقة حيث تم تحديد أكثر الأبعاد تواترا.

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية: والتي تم في إطارها تحديد أكثر الأزمات الأكاديمية اليومية التي يواجهها الطلاب من واقع حياتهم وطرق وأساليب مواجهتها، وأهم الخصائص المميزة لذوى الطفو الأكاديمى.

خطوات إعداد المقياس: اتبعت الباحثتان في إعداد المقياس الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأطر والتصورات النظرية والبحوث والدراسات المرتبطة بالطفوالأكاديمي بهدف وضع تعريف محدد لهذا المفهوم والتعرف على مكوناته، مما أسهم في تحديد التعريف الإجرائي الخاص به وأكثر الأبعاد تواترًا وملاءمة لطبيعة البحث الحالي وعينته.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية السابق إعدادها على عينات في مراحل دراسية مختلفة لقياس الطفو الأكاديمي، حيث تم الاستفادة منها في اشتقاق الأبعاد والمفردات لقياس تلك الأبعاد، ومن هذه المقاييس مقياس **Academic Buoyancyscals** (ABS) **(إعداد Martin & Marsh, 2006)، أبو العلا (٢٠١٥)، Piosang et al., (2016)، عابدين (٢٠١٨)، Yun et al., (2018)، ناصف (٢٠١٨)، بهنساوي (٢٠٢٠)، Panjwani & Aqil (2020)، محمد (٢٠٢٠(أ))، فهمي (٢٠٢١)، زكي (٢٠٢٣).**

٣- تطبيق استبانة مفتوحة على (٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات العينة الاستطلاعية من الفرقة الثانية ت.أ شعبة علوم عربى لتحديد أنواع التحديات والنكسات والمحن

الأكاديمية التي يمرون بها يوميا وبشكل مستمر وكيفية مواجهتها من وجهة نظرهم في إطار ما يعايشونه في حياتهم الأكاديمية وأبرز خصائص ذوى الطفو الأكاديمى ، وذلك بعد توضيح مفهوم الطفو الأكاديمي وإبراز تعريفه والأبعاد المكونة له من واقع الأطر النظرية والدراسات السابقة.

٤- الاستناد إلى تعريف الطفو الأكاديمي على كونه " القدرة على مواجهة التحديات والتعافى من آثار النكسات والضغوط الأكاديمية التى تواجه الطالب الجامعى بشكل متكرر ونسبى ، من خلال التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى والتيقن من تجنب الأداء السيء والمثابرة وإقامة علاقات إيجابية مع أساتذته ، مما يسهم فى تجنب حدوث الفشل الأكاديمى والمضى قدما نحو النجاح والتكيف الأكاديمى " ويتكون من (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي – التحكم غير اليقيني – المثابرة الأكاديمية – العلاقة بين الطالب وأساتذته) .

٥- تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٧) مفردة موزعة على الأبعاد الأربعة البعد الأول (١ إلى ١٤)، والبعد الثاني من (١٥ – ٢٥)، البعد الثالث من (٢٦ – ٣٦)، البعد الرابع من (٣٧ – ٤٧)، صيغت في صورة تقرير ذاتي يجيب عليه الطالب الجامعي من خلال مقياس ثلاثي التدرج (دائما= ٣ درجات، أحيانا= درجتان، نادرا = درجة واحدة) صيغت جميعها باتجاه كل بعد.

٦- **استطلاع آراء السادة المحكمين:** تم عرض المقياس على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية للاسترشاد بآرائهم حول مناسبة المفردة للبعد الذي تقيسه في ضوء التصور النظري له، ومدى جودة وسلامة الصياغة اللغوية للمفردات ، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء رؤية سيادتهم ، حيث تم استبعاد أربع مفردات (٣ مفردات من البعد الأول – وذلك لتشابه محتوى اثنتين، وعدم ارتباط محتوى الثالثة بالبعد– ومفردة من البعد الرابع) لتكرار محتواها ، مع إعادة صياغة مفردتين في كل من البعدين الثانى والثالث ، وذلك في ضوء نسب الاتفاق حول مناسبة المفردة للبعد والتي تراوحت ما بين (١ : ٠,٩١٨) باستخدام معادلة لوشي Lawshe* وهي:

$$CVR = (me - N/2)/N/2$$

* يتراوح معامل لوشي Lawshe ما بين (+ ١)، (−١)، وتكون القيمة سالبة إذا أشار أقل من نصف عدد المحكمين إلى استبعاد المفردة.

نسبة الاتفاق على المفردة = عدد المحكمين الذين اتفقوا على المفردة – نصف عدد المحكمين مقسومًا على نصف عدد المحكمين **(Wilson et al., 2012, p. 201)** وكانت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس أعلى من القيمة الحرجة التي حددها لوشي والتي تساوي (٠,٦٢) ، وأسفرت هذه الخطوة عن تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٣) مفردة موزعة على أربعة أبعاد.

ومن ثم وفي ضوء ما تقدم يصبح المقياس صالحًا للتطبيق من وجهة نظر المحكمين، وبذلك تكونت الصورة النهائية من (٤٣مفردة) موزعة على الأبعاد الخمسة :(١١ مفردة) لكل من البعد الأول والثانى والثالث ، و(١٠ مفردات) للبعد الرابع، والجدول (١) يوضح مفردات مقياس الطفو الأكاديمي قبل وبعد التعديل.

الجدول (١): مفردات مقياس الطفو الأكاديمي قبل وبعد التعديل

البعد	رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
الثاني	١٢	أعتقد صحة إجاباتي بعد الاختبار مباشرة	أكون غير متأكد من صحة إجاباتي عقب أدائي الاختبار
	١٤	لدى طرق ناجحة لتفادي رسوبي في مقرر ما	لست متأكداً من كفاءة الطرق التي أستخدمها لتفادي الفشل في مقرر ما
الثالث	٢٢	أذاكر طوال الليل	يستدعي الأمر المذاكرة طوال الليل
	٢٦	أحب إنجاز الأعمال غير التقليدية	أحب المذاكرة بطريقة غير تقليدية

٧- صياغة تعليمات الاختبار والتي تتمثل في القراءة المتأنية لكل مفردة واختيار الاستجابة المناسبة والتي تنطبق على الطالب، وعدم اختيار أكثر من استجابة.

٨- تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتي بلغت (١٦٨) طالبًا وطالبة من خارج أفراد عينة البحث الأساسية للتأكد من صلاحيته للتطبيق، والجدول (٢) يوضح توزيع المفردات وأرقامها على أبعاد مقياس الطفو الأكاديمى بعد التحكيم.

الجدول (٢) : توزيع المفردات وأرقامها على الأبعاد المختلفة لمقياس الطفو الأكاديمي بعد التحكيم

الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات
الأول: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	١١	١ – ١١
الثاني: التحكم غير اليقيني	١١	١٢ – ٢٢
الثالث: المثابرة الأكاديمية	١١	٢٣ – ٣٣
الرابع: العلاقة بين الطالب وأساتذته	١٠	٣٤ – ٤٣
عدد عبارات المقياس ككل	٤٣	

الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي :

١ – الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الطفو الأكاديمي من خلال تطبيقه على (١٦٨) طالبا وطالبة من عينة حساب الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث، وتم حساب قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٣)، (٤).

الجدول (٣): معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الطفو الأكاديمي وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة والدرجة الكلية للمقياس

مفردات البعد الأول	معاملات الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الثاني	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الثالث	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الرابع	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
١	**٠,٢٧٩	**٠,٢١٤	١٢	**٠.٦٧٣	**..٥٨١	٢٣	**٠.٥٠٢	**٠,٣٥٢	٣٤	**٠.٥١١	**٠.٥٠١
٢	**٠.٦٩٣	**٠,٤٠٤	١٣	**٠.٧١٣	**٠.٥٥١	٢٤	**٠.٥٨٦	**٠.٣٣٤	٣٥	**٠.٤٤٧	**٠.٣٥٣
٣	**٠,٤٩٢	**٠.٣٠٩	١٤	**٠.٦٥٨	**٠,٤١٥	٢٥	**٠.٣٥٦	**٠.٢٤٢	٣٦	**٠.٥٤٢	**٠.٣٦٤
٤	**٠,٦٣٨	**٠.٣٣٢	١٥	**٠.٦٠٥	**٠.٣٨٥	٢٦	**٠.٦٢١	**٠.٤٣٨	٣٧	**٠.٤٨٤	**٠.٣٩٣

٥	**٠,٧١٦	**٠,٣٦٢	١٦	**٠.٦٨٠	**٠.٤٤٢	٢٧	**٠.٦٥٥	**٠.٤٩٥	٣٨	**٠,٦٥٠	**٠.٢٨٤
٦	**٠,٦٨٣	**٠,٣٧٢	١٧	**٠.٦٩٣	**٠.٥٩٩	٢٨	**٠.٥٥٩	**٠.٤٤١	٣٩	**٠.٦٥٤	**٠.٣٠١
٧	**٠,٧٠٨	**٠.٤٠٨	١٨	**٠.٧٣٩	**٠.٦٣٨	٢٩	**٠.٤٨٢	**٠.٤٢٨	٤٠	**٠,٧١١	**٠.٢٥٢
٨	**٠,٧٢٨	**٠,٤٤١	١٩	**٠.٥٣٦	**٠.٤٧٢	٣٠	**٠.٦٣٤	**٠,٤٤٩	٤١	**٠.٦٢١	**٠.٢٠٣
٩	**٠,٧٣٩	**٠,٥١٥	٢٠	**٠,٤٧٢	**٠.٤٤٠	٣١	**٠.٧٠١	**٠,٤٣٣	٤٢	**٠.٤٩٦	**٠.٢٠٢
١٠	**٠,٧٣٠	**٠.٥٢٣	٢١	**٠.٤٦٨	**٠,٣٦٦	٣٢	**٠,٦٦١	**٠.٤٠٥	٤٣	**٠.٥٥١	**٠,٣٥٤
١١	**٠,٧٣١	**٠.٥١١	٢٢	**٠,٤١٧	**٠,٣٥٠	٣٣	**٠.٦٢١	**٠,٣٠٣			

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) ما يأتى :

تراوحت معاملات ارتباط مفردات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد الأول من (٠.٢٧٩إلى ٠.٧٣٩)، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٢١٤ إلى٠.٥٢٣) ، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت معاملات ارتباط درجات مفردات البعد الثاني بالدرجة الكلية للبعد الثاني من (٠.٤١٧ إلى ٠.٧٣٩) ، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٣٥٠إلى٠.٥٩٩) وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت معاملات ارتباط مفردات عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية للبعد الثالث من (٠.٣٥٦ إلى ٠.٧٠١) ، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٢٤٢إلى ٠.٤٩٥) وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما كانت معاملات ارتباط درجات مفردات البعد الرابع من (٠.٤٤٧ إلى ٠.٧١١) ، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٢٠٢إلى ٠.٥٠١) ، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية الطفو الأكاديمي، والجدول (٤) يوضح هذه الارتباطات :

الجدول (٤) : ارتباط أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى دلالة كل منها (ن=١٦٨)

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
قيمة الارتباط	٠.٦٤٥**	٠.٧٩٤**	٠.٧٠٣**	٠.٥٧٨**

يتضح من الجدول (٤) أن قيم ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠.٥٧٨) و(٠.٧٩٤)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

٢ –**صدق المقياس** : تم حساب صدق مقياس الطفو الأكاديمى من خلال حساب كل من :

أ– صدق المفردات :

تم حساب صدق مفردات مقياس الطفو الأكاديمي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد، وذلك باعتبار أن بقية مفردات المقياس محك لهذه العبارة، والجدول (٥) يوضح تلك النتائج:

الجدول (٥): معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الطفو الأكاديمي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

مفردات البعد الأول	معاملات الارتباط	مفردات البعد الثاني	معامل الارتباط	مفردات البعد الثالث	معامل الارتباط	مفردات البعد الرابع	معامل الارتباط
١	٠.١٨٨**	١٢	٠.٢١٢**	٢٣	٠.٢٦٦**	٣٤	٠.٣٦٨**
٢	٠.٣٢٨**	١٣	٠.٢٥٢**	٢٤	٠.٢٦٣**	٣٥	٠.٢٤٥**
٣	٠.٣١١**	١٤	٠.٣١٨**	٢٥	٠.٤١٠**	٣٦	٠.٢٨٤**
٤	٠.٣٠٧**	١٥	٠.٢٩٧**	٢٦	٠.٣٨١**	٣٧	٠.٢٧٥**
٥	٠.٣٥٨**	١٦	٠.٣٠٢**	٢٧	٠.٣٩٨**	٣٨	٠.١٧٧**
٦	٠.٢٩٨**	١٧	٠.٣٢٣**	٢٨	٠.٢١١**	٣٩	٠.٢٤٨**
٧	٠.٣٣٣**	١٨	٠.٥١٣**	٢٩	٠.٣٤٨**	٤٠	٠.١٩٦**
٨	٠.٤٠٠**	١٩	٠.١٦٢*	٣٠	٠.٤١٠**	٤١	٠.٢٠٠**
٩	٠.٤٢٦**	٢٠	٠.٣٦١**	٣١	٠.٣١١**	٤٢	٠.١٩٦**
١٠	٠.٤١٩**	٢١	٠.٢٩٦**	٣٢	٠.٢٠٩**	٤٣	٠.٢٦٤**
١١	٠.٣٧٦**	٢٢	٠.٢٩٨**	٣٣	٠.٢٨٧**		

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

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه المفردات بعد حذف درجة هذه المفردة من درجة البعد تراوحت ما بين (٠,١٦٢) إلى (٠,٥٣١) وجميعها قيم دالة إحصائيًا ، مما يشير إلى اتصاف مقياس الطفو الأكاديمي بدرجة مناسبة من الصدق.

ب .-الصدق التلازمي: تم حساب الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمى إعداد Piosange (2016) (ترجمة وتعريب: عبد المجيد، ٢٠٢١)، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٩٢)، مما يدل على تمتع مقياس الطفو الأكاديمي بدرجة مناسبة من الصدق التلازمي.

جـ- الصدق العاملي (صدق البناء) :

للتأكد من التكوين العاملي لمقياس **الطفو الأكاديمي** كمؤشر لصدق البناء (Construct Validity) وذلك من خلال التحقق من كون مصفوفة الارتباطات لا تتشابه مع مصفوفة الوحدة (Identity matrix) ومن خلال اختبار Bartlett's Test of Sphericity فكانت قيمة مربع كا^{2} المحسوبة (٣٤١٧.٩٤٧)، بدرجات حرية (٧٤١) وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠١)، وهذه النتيجة تعني أن مصفوفة الارتباطات تختلف عن الصفر، أو أنها ليست مصفوفة الوحدة ، كما تم التأكد من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس عن طريق اختبار كايزر وماير وأولكن Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy [MSA] وكانت هذه القيمة مساوية لـ (٠.٨١٥).

ويُعد اختبار [MSA] من الاختبارات المهمة لقياس مدى ملاءمة العينة لإجراء التحليل العاملي، وتقدير إلى أي مدى يمكن الاعتماد على البيانات المتاحة لتحليل العوامل، وتتراوح قيمة هذا الاختبار من (٠ إلى ١)، وكلما اقتربت القيمة من (١) الصحيح دل ذلك على جودة العينة لإجراء التحليل العاملي.

ويشير كيزر Kaiser, 1974 كما ورد في **(تيغزة، ٢٠١٦، ص٣١)** أن قيم قبول هذا المؤشر [KMO] يجب ألا تقل عن (٠.٥٠) موضحًا المحكات التالية للحكم على مستوى ملاءمة حجم العينة للتحليل من عدمه، فالقيم التي تتراوح ما بين (٠.٥٠ < ٠.٧٠) تدل على

مستوى ملائم لا بأس به، وإذا كانت القيمة تتراوح ما بين (٠.٧٠< ٠.٨٠) تدل على مستوى جيد، والقيم من (٠.٨٠ < ٠.٩٠) تدل على مستوى متميز، والقيم التي تتعدى (٠.٩٠) تدل على مستوى جدير بالتقدير.

-بناءً على هذه النتيجة، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، ودُوِّرَت العوامل تدويرًا مائلاً Oblique Rotation بطريقة تعظم التباين التي تُنسب إلى كايزر Promax with Kaiser Normalization. نظرًا لافتراض عدم استقلالية العوامل، حيث إن معظم العوامل في العلوم الإنسانية والاجتماعية ليست مستقلة تمامًا عن بعضها البعض **(أبو علام، ٢٠٠٩، ص. ٣٩٣)**.

- وقد اعتمدت الباحثتان المحكات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل.

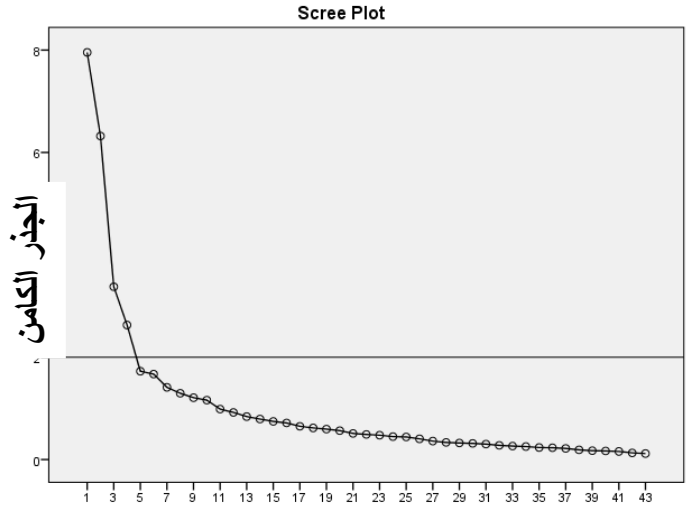
١- محك كايزر والذي يُعد من أكثر المحكات شيوعًا، ويعتمد على أن قيمة الجذر الكامن تكون مساوية للواحد الصحيح أو أكثر **(الصمادي ،وأبو نواس، ٢٠٠٩)**.

٢- محك كاتل Cattell والذي يعتمد على الطريقة البيانية Scree plot.

٣- الإبقاء على العوامل التي يتشبع عليها ثلاثة عبارات أو أكثر، وقد تمت مراعاة أن يكون تشبع البند على العامل (لا يقل عن ٠.٣٠) كما اقترح ذلك جيلفورد.

هذا، وقد اعتمدت الباحثتان التشبعات التي تزيد عن (٠.٣٨٠) لكي تصل إلى بنية عاملية جيدة، وعلى ذلك تم حذف (٤) عبارات من الصورة الأولية للمقياس وهي (١، ١٩، ٢٢، ٢٨)، وفيما يلي الشكل (١) والذي يمثل الطريقة البيانية (Scree plot) لتحليل البيانات الخاصة بمقياس **الطفو الأكاديمي** لدى طلاب كلية التربية بجامعة بنها.

الشكل (١) : ***الطريقة البيانية (Scree plot) لتحليل البيانات الخاصة بمقياس الطفو الأكاديمي لدى كلية التربية بجامعة بنها***



من الشكل (١) يتضح أن التحليل العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي أسفر عن أربعة عوامل جذرها الكامن أكثر من الواحد الصحيح، وقد فسرت هذه العوامل (٥٠.٨٨٢٪) من التباين الكلي. ويوضح الجدول (٦) خلاصة نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية .

الجدول (٦) : تشبعات المفردات على العوامل المختلفة لمقياس الطفو الأكاديمي

رقم المفردة / العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	قيم الشيوع
٩	٠.٧٥٥				٠.٥٨٠
١١	٠.٧٢٢				٠.٥٤٧
٢	٠.٧٠٣				٠.٤٨٨
٨	٠.٧٠٢				٠.٤٩٦
١٠	٠.٦٩٨				٠.٥٠١
٥	٠.٦٨٥				٠.٤٧٢
٦	٠.٦٦٨				٠.٤٣٩
٧	٠.٦٥٢				٠.٤٣٢
٤	٠.٦٥٠				٠.٤٣٣
٣	٠.٣٨٥				٠.٢٣٦
٣٢		٠.٨٢٥			٠.٦٤٦

رقم المفردة / العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	قيم الشيوع
٣٠		٠.٨٠٩			٠.٦٣٥
٢٣		٠.٧٥١			٠.٥٤٨
٢٤		٠.٧٣٨			٠.٥٩٥
٣٣		٠.٧١٨			٠.٥٣٧
٢٥		٠.٦٩٩			٠.٥٥١
٣١		٠.٦٢١			٠.٥١٤
٢٦		٠.٥٤١			٠.٤٥٢
٢٩		٠.٥٣٥			٠.٣٠٩
٢٧		٠.٤٨١			٠.٣٧٤
٤٠			٠.٨٤٢		٠.٧١٢
٣٩			٠.٨٠٥		٠.٦٩٥
٣٨			٠.٧٩٢		٠.٦٣٥
٤١			٠.٦٩٤		٠.٥٤١
٣٦			٠.٦٧٧		٠.٥٤٩
٣٤			٠.٦٥٢		٠.٤٨٩
٤٣			٠.٦٣٦		٠.٤٨٣
٣٧			٠.٦٣٣		٠.٤٢٦
٣٥			٠.٤٨٢		٠.٣٥٨
٤٢			٠.٤٠٠		٠.٣٤٤
١٥				٠.٧٤٩	٠.٥٦٥
١٦				٠.٦٥١	٠.٥٦٠
١٣				٠.٦٣١	٠.٥١٢
١٧				٠.٦٠٦	٠.٥٤١
١٤				٠.٥٩٢	٠.٤٩٠
٢١				٠.٥٤٤	٠.٤٦٠
١٢				٠.٤٥٥	٠.٤٠٢
١٨				٠.٤٥٢	٠.٥١٣
٢٠				٠.٣٩٣	٠.٣٥٠
الجذر الكامن	٧.٥٧٨	٥.٩٥٣	٣.٣١٥	٢.٥٦٦	
نسبة التباين	١٩.٤٣٠٪	١٥.٢٦٣٪	٨.٥٠٠ ٪	٦.٥٧٩٪	

أوضحت نتائج الجدول (٦) البناء العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

بجامعة بنها، حيث أسفر التحليل عن أربعة عوامل:

- **العامل الأول:** اشتمل هذا العامل على (١٠) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٥٥ إلى ٠.٣٨٥)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٢٣٦: ٠.٥٨٠) ، وكان له جذر كامن (٧.٥٧٨) ويفسر هذا العامل ما نسبته (١٩.٤٣٪) من التباين المفسر الكلي (٤٩.٧٧٢٪)، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه المفردات، لوحظ أنها تدور حول "**التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي**".

- **العامل الثاني:** اشتمل هذا العامل على (١٠) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٨٢٥ إلى ٠.٤٨١)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٣٠٩: ٠.٦٤٦) ، وكان له جذر كامن (٥.٩٥٣) ويفسر هذا العامل ما نسبته (١٥.٢٦٣٪) من التباين المفسر الكلي (٤٩.٧٧٢٪)، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه المفردات ، لوحظ أنها تدور حول "**المثابرة الأكاديمية**".

- **العامل الثالث:** اشتمل هذا العامل على (١٠) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٨٤٢ إلى ٠.٤٠٠)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٣٣٤: ٠.٦٩٥) ، وكان له جذر كامن (٣.٣١٥) ويفسر هذا العامل ما نسبته (٨.٥٪) من التباين المفسر الكلي (٤٩.٧٧٢٪)، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه المفردات، لوحظ أنها تدور حول "**العلاقة بين الطالب وأساتذته**".

- **العامل الرابع:** اشتمل هذا العامل على (٩) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٤٩ إلى ٠.٣٩٣)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٣٥٠: ٠.٥٦٥) ، وكان له جذر كامن (٢.٥٦٦)، ويفسر هذا العامل ما نسبته (٦.٥٧٩٪) من التباين المفسر الكلي (٤٩.٧٧٢٪)، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه العبارات، لوحظ أنها تدور حول "**التحكم غير اليقيني**".

من العرض السابق، يتضح أن البناء العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة بنها قد انتظم في أربعة عوامل تقيس جوانب الطفو الأكاديمي المختلفة ، ويوضح الجدول (٧) العوامل الأربعة وعدد عبارات كل عامل:

الجدول(٧) : توزيع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية – جامعة بنها على الأبعاد الأربعة من خلاصة التحليل العاملي

العامل	اسم العامل	عدد المفردات	أرقام المفردات
الأول:	التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	١٠	من ٢ إلى ١١
الثاني:	المثابرة الأكاديمية	١٠	من ٢٣ إلى ٢٧، ومن ٢٩ إلى ٣٣
الثالث:	العلاقة بين الطالب وأساتذته	١٠	من ٣٤ إلى ٤٣
الرابع:	التحكم غير اليقيني	٩	من ١٢ إلى ١٨، ٢٠، ٢١
	المقياس ككل	٣٩	

١- ثبات مقياس الطفو الأكاديمي:

بعد التأكد من صدق مقياس **الطفو الأكاديمي**، حسبت الباحثتان ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلى بمعادلة ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية ، ويوضح الجدول (٨) هذه النتائج :

الجدول (٨) : نتائج ثبات مقياس الطفو الأكاديمي بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية (ن=١٦٨)

البعد	عدد العبارات	ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
الأول: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	١٠	٠.٨٧٧	٠.٩٠٦
الثاني: المثابرة الأكاديمية	١٠	٠.٧٨٩	٠.٨٣٣
الثالث العلاقة بين الطالب وأساتذته	١٠	٠.٧٥٠	٠.٨٦٨
الرابع: التحكم غير اليقيني	٩	٠.٨١٩	٠.٨٦٨
المقياس ككل	٣٩	٠.٨٦٧	٠.٩٢٣

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة ثبات مقياس **الطفو الأكاديمي** قد بلغ (٠.٨٦٧)، بطريقة الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الأربعة بطريقة ألفا لكرونباخ ما بين (٠.٧٥٠ إلى ٠.٨٧٧)، كما تم التأكد من

ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بتصحيح "سبيرمان وبراون" فكانت قيمة ثبات المقياس الكلية مساوية لـ (٠.٩٣٣)، بينما تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد المختلفة من (٠.٨٣٣ إلى ٠.٩٠٦).

من العرض السابق يتضح أن مقياس الطفو الأكاديمي يتمتع بصدق وثبات في البحث الحالي.

٢- مقياس الضجر الدراسي إعداد (Fahlman et al., 2013) (ترجمة وتعديل الباحثتين) (ملحق ٣)

أعد هذا المقياس .**Fahlman et al** عام **(٢٠١٣)** والذي تكون من (٢٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي :عدم الاندماج (٥ مفردات) – الاستثارة المرتفعة (٥ مفردات) – الاستثارة المنخفضة (٥ مفردات) – عدم الانتباه (٤مفردات) – إدراك الوقت (٥ مفردات)، يجيب عليها الطالب الجامعي من خلال مقياس خماسي التدرج (موافقة بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة).

خطوات ترجمة المقياس:

١- ترجمة أبعاد وعبارات المقياس –بما يتلاءم مع الجانب الأكاديمي لطلاب الجامعة – وتعليمات الاستجابة وتقدير استجابة كل عبارة على حدة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، مع تحويل المقياس إلى ثلاثى التدرج (دائما (٣درجات) – أحيانا (درجتان) – نادرا (درجة واحدة)) .

٢- عرض الترجمة على سبعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من ذوي الخبرة في الترجمة بمجال علم النفس والصحة النفسية، ومقارنة ترجمة الباحثتين للمقياس بترجمة المختصين وذلك بهدف التحقق من مدى اتفاق الترجمتين.

٣- قامت الباحثتان بعرض ترجمتهما للمقياس على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لإجراء الترجمة العكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية وذلك للتأكد من التقارب فيما بين الترجمتين.

٤- **استطلاع آراء السادة المحكمين:** عرض المقياس في صورته الأولية بعد الترجمة على سبعة من متخصصي علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم حول صلاحية المفردات في كونها تقيس ما وضعت من أجله ومدى مناسبة المفردة للبعد الذي تقيسه في ضوء التصور النظري له، ومدى جودة وسلامة الصياغة اللغوية للمفردة وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وفي ضوء ذلك تم إعادة صياغة بعض المفردات بالإضافة أو التعديل واستبعاد ثلاث مفردات : مفردة من البعد الأول ومفرتين من البعد الخامس لتكرار محتوى كل منهم مع مفردات أخرى تنتمي للبعد الذي تقيسه، وذلك بعد حساب نسبة الاتفاق على مفردات المقياس باستخدام معادلة "لوشي"، حيث تبين ارتفاع نسبة الاتفاق على مناسبة المفردة للبعد الذي تقيسه والتى تراوحت ما بين (١: ٠,٩١٨)، وهي قيم أعلى من القيمة الحرجة التي أقرها "لوشي" وهي (٠,٦٢)، باستثناء المفردات الثلاث والتي قلت نسبة الاتفاق عليها عن تلك القيمة الحرجة.

وأسفرت تلك الخطوة عن تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٦) مفردة موزعة على الأبعاد الخمسة [عدم الاندماج (٩ مفردات) – الاستثارة العالية (٥ فقرات) – عدم الانتباه (٤ مفردات) – الاستثارة المنخفضة (٥ مفردات) – إدراك الوقت (٣ مفردات)] ، ويوضح الجدول (٩) مفردات مقياس الضجر الدرلسى قبل الترجمة وقبل وبعد التحكيم :

الجدول (٩): مفردات مقياس الضجر الدراسي قبل الترجمة وقبل وبعد التحكيم

البعد	المفردة	المفردة قبل الترجمة	المفردة بعد الترجمة وقبل التحكيم	الترجمة بعد التحكيم
(١)عدم الاندماج	1	I'am stuck in a situation that I feel is irrelevant.	أنا عالق في الموقف الذي لا علاقة لي به	يتشتت انتباهي عند إنجاز مهام أكاديمية لا تقع في دائرة اهتمامي
	2	Everything seems repetitive and routine to me	كل شيء في الكلية متكرر وروتيني بالنسبة لي	يبدو لي أن كل شيء داخل وخارج الجامعة متكرر وروتيني
	3	I seem to be forced to do things that have no value to me	يبدو على أننى مجبر على إنجاز أشياء لها قيمة بالنسبة لي	أنا مجبر على إنجاز مهام أكاديمية لا قيمة لها عندي
	4	I feel bored	أشعر بالضجر داخل	أشعر بالضجر عند إنجاز

			الجامعة	مهامي الأكاديمية
	5	I'm indecisive or unsure of what to do next	أكون متردداً وغير متأكد من قدرتي على إنجاز المهام الأكاديمية	أكون مترددًا وغير متأكد من قدرتي على إنجاز المهام المستقبلية
	6	I want to do something fun, but nothing appeals to me	أريد فعل أشياء مرحة ولكن لا يوجد شيء جذاب بالنسبة لي	أفتقد المهام والأنشطة التي تجذبني للدراسة والإنجاز الأكاديمي
١-عدم الاندماج	7	I'm wasting time that would be better spent on something else	أضيع وقت يمكن الاستفادة منه في أشياء أخرى	من الأفضل أن أقضي وقتي في أشياء أخرى خلاف الدراسة بالكلية
	8	I want something to happen but I'm not sure what	أريد أن يحدث شيء ما ولكن لا أعلم ما هو	أريد حدوث تغيير في مستقبلي في الجامعة ولكن لا أعلم ما هو
	٩	I feel like I'm sitting around to happen waiting for something	أشعر وكأنني في انتظار شيء ما	يقلقني حدوث شيء ما وأنا في الجامعة
٢-الاستثارة العالية	١	Everyting seems to be irritating me right now	يضايقني كل شيء داخل الكلية	يضايقني كل ما أوجد داخل الكلية
	٢	I'm more moody than usual	يتقلب مزاجي عن المعتاد داخل الكلية	يصبح مزاجي متقلبا عند دخولي الكلية
	٣	I feel agitated	أشعر بالغضب وأنا في الجامعة	أشعر بالغضب عند تواجدي بالكلية
	٤	I'm impatient right now	أنا غير صبور عند تعاملي مع المهام والأنشطة الأكاديمية	ينفد صبري سريعا عند مواجهتي بالأنشطة والمهام الأكاديمية
	٥	I'm annoyed with the people around me	أنزعج من كل من حولي داخل الكلية	يزعجني تواجدي بين زملائي داخل الكلية
٣-عدم الانتباه	١	I'm easily distracted	أنفصل بسهولة عما يتم شرحه داخل المحاضرة	يتشتت انتباهي بسهولة داخل المحاضرة
	٢	It is difficult to focuse my attention	أجد صعوبة في التركيز على الأهداف	أجد صعوبة فيا لتركيز على المهام

	٣	My attention span is shorter than usual	فترة انتباهي أقصر من المعتاد	فترة انتباهي أقصر من المعتاد داخل المحاضرة
	٤	My mind is wandering	يشرد ذهني داخل الجامعة	يشرد ذهني لموضوعات خارج إطار المحاضرة
٤-الاستثارة المنخفضة	١	I'm lonely	أنا وحيد داخل الكلية	أشعر بالوحدة وأنا بالكلية
	٢	I feel down	أشعر بالإحباط داخل الجامعة	أشعر بالإحباط أثناء تواجدي بالكلية
	٣	I feel empty	أشعر بالفراغ داخل الجامعة	أشعر بالفراغ أثناء قيامي بمهامي الأكاديمية
	٤	I feel cut off from the rest of the world	أشعر بانفصالي عن الآخرين وأنا في الجامعة	أشعر بانفصالي عن العالم المحيط بي داخل الكلية
	٥	It seems like ther's no one around for me to talk to	لا أجد من أتحدث معه داخل الجامعة	أشعر بعدم تواجد أحد من زملائي أتحدث إليه داخل الجامعة
٥-إدراك الوقت	١	Time is passing by slower than usual	يمضي الوقت أبطأ من معدله الطبيعي وأنا في الجامعة	يمضى الوقت بطيئًا عن المعتاد داخل المحاضرة
	٢	I wish time would go by faster	أتمنى أن ينقضى الوقت سريعًا داخل الجامعة	أتمنى انقضاء الوقت سريعا داخل الكلية
	٣	Right now it seems like time is passing slowly	يمر الوقت ببطء أثناء تواجدي بالجامعة	ينقضي الوقت سريعا خارج الكلية

ومن ثم وفي ضوء ما تقدم يصبح المقياس صالحًا للتطبيق من وجهة نظر المحكمين.

٥- صياغة تعليمات المقياس والتي تتمثل في القراءة المتأنية لكل مفردة واختيار الاستجابة المناسبة التي تنطبق على الطالب وعدم اختيار أكثر من استجابة.

٥- تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتي قوامها (١٦٨) طالبًا وطالبة من خارج أفراد عينة البحث الأساسية للتأكد من صلاحيته للتطبيق،والجدول (١٠) يوضح توزيع العبارات وأرقامهاعلى أبعاد مقياس الضجر الدراسى بعد التحكيم:

الجدول (١٠) : توزيع المفردات وأرقامها على الأبعاد المختلفة لمقياس الضجر الدراسي بعد التحكيم

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
الأول: عدم الاندماج	٩	١ – ٩
الثاني: الاستثارة العالية	٥	١٠ – ١٤
الثالث: عدم الانتباه	٤	١٥ – ١٨
الرابع: الاستثارة المنخفضة	٥	١٩ – ٢٣
الخامس: إدراك الوقت	٣	٢٤ – ٢٦
عدد عبارات المقياس ككل	٢٦	

- الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الدراسى :

للتأكد من صدق المقياس من جانب معدي المقياس قام **Fahlman et al., (2013)** بحساب الصدق باستخدام الصدق العاملى للمقياس والذي أفرز خمسة عوامل أساسية هي: عدم الاندماج – الاستثارة العالية– عدم الانتباه – الاستثارة المنخفضة – إدراك الوقت، كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وكل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت جميعها ذات دلالة إحصائية، وللتأكد من ثبات المقياس ثم توظيف معادلة ألفا للثبات لكرونباخ حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٠ : ٠,٨٨) للأبعاد الأربعة، وبلغت للمقياس ككل (٠,٩٥) ، **وفي البحث الحالي قامت الباحثتان بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الضجر الدراسي كالآتى :**

١- **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الضجر الدراسي من خلال تطبيقه على (١٦٨) طالباً وطالبة من عينة حساب الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث، وتم حساب قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١١)، (١٢) :

الجدول (١١) : معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الضجر الدراسى ودرجة البعد الذى تنتمى إليه العبارة والدرجة الكلية للمقياس

مفردات البعد الأول	معاملات الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الثاني	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الثالث	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الرابع	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	مفردات البعد الخامس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
١	**٠,٦٩٤	**٠,٥٦٣	١٠	**٠,٧٢٩	**٠,٥٤٢	١٥	**٠,٧١٥	**٠,٣٩٧	١٩	**٠,٦٨٥	**٠,٦٤٩	٢٤	**٠,٨٣٨	**٠,٦٤٣
٢	**٠,٧٧٠	**٠,٦٧١	١١	**٠,٦٩٠	**٠,٤٢٩	١٦	**٠,٤٤٠	**٠,٢٤٧	٢٠	**٠,٧٣٥	**٠,٦٤٤	٢٥	**٠,٨٨٦	**٠,٦٢١
٣	**٠,٧٦٨	**٠,٧٣١	١٢	**٠,٩٧١	**٠,٦٧٧	١٧	**٠,٧٥٠	**٠,٦٦٠	٢١	**٠,٨٤٧	**٠,١٩٧	٢٦	**٠,٨٣٥	**٠,٦٥٤
٤	**٠,٧٨٣	**٠,٧١٩	١٣	**٠,٧٣٤	**٠,٦٦٥	١٨	**٠,٧٥٨	**٠,٦٨٩	٢٢	**٠,٧٦٩	**٠,٦٤٧			
٥	**٠,٦٥٢	**٠,٥٧٧	١٤	*٠,٦٧٥	**٠,٤٤٥				٢٣	**٠,٧٦٠	**٠,٦٧٧			
٦	**٠,٧٢٦	**٠,٦٣٦												
٧	**٠,٦٩٧	**٠,٦٠٩												
٨	**٠,٧٦٨	**٠,٧٣٠												
٩	**٠,٧٦٦	**٠,٧٢٨												

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

تراوحت معاملات ارتباط مفردات البعد الأول (عدم الاندماج) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٦٥٢إلى ٠.٧٨٣)، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٥٦٢إلى٠.٧٣٠) وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). أما بالنسبة للبعد الثاني (الاستثارة العالية)، فقد تراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٦٧٥إلى٠.٩٧١)، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٤٢٩إلى٠.٦٧٧) وكانت أيضًا دالة إحصائيًا عند المستوى نفسه. وبالنسبة للبعد الثالث (عدم الانتباه)، تراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠.٤٤٠إلى ٠.٧٥٨)، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٢٤٧إلى٠.٦٨٩) وجميع هذه القيم كانت دالة إحصائيًا، أما معاملات ارتباط عبارات البعد الرابع (الاستثارة المنخفضة) بالدرجة الكلية للبعد، فكانت ما بين (٠.٦٨٥إلى٠.٨٤٧)، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.١٩٧إلى ٠.٦٧٧) وجميعها دالة إحصائيًا، كذلك تراوحت معاملات ارتباط مفردات البعد الخامس (إدراك

الوقت) مع الدرجة الكلية ما بين (٠.٨٣٥إلى٠.٨٨٦)، وبالدرجة الكلية للمقياس من (٠.٦٢١إلى٠.٦٥٤) وكانت جميعها دالة إحصائيا ، وأخيرًا تراوحت معاملات ارتباط مفردات مقياس (الضجر الدراسي) مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٢٤٧إلى٠.٧٣١)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

كما قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية الضجر الدراسي، والجدول (١٢) يوضح هذه الارتباطات :

الجدول (١٢) : ارتباط أبعاد مقياس الضجر الدراسي بالدرجة الكلية للمقياس ومستوى دلالة كل منها (ن=١٦٨)

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
قيمة الارتباط	٠.٩٠١**	٠.٨٠٢**	٠.٧٤٦**	٠.٨٧٥**	٠.٧٥٠**

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الخمسة مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠.٧٤٦ إلى ٠.٩٠١) ، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٢- **صدق المقياس** : تم حساب صدق مقياس الضجر الدراسى من خلال حساب كل من :

أ- **صدق المفردات** : تم حساب صدق مفردات مقياس الضجر الدراسي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة هذه المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وذلك باعتبار أن بقية مفردات المقياس محك لهذه العبارة، والجدول (١٣) يوضح تلك النتائج :

الجدول (١٣): معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الضجر الدراسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد.

مفردات البعد الأول	معاملات الارتباط	مفردات البعد الثاني	معامل الارتباط	مفردات البعد الثالث	معامل الارتباط	مفردات البعد الرابع	معامل الارتباط	مفردات البعد الخامس	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٥**	١٠	٠,٣٧٤**	١٥	٠,٢٩١**	١٩	٠,٥٢٢**	٢٤	٠,٣٨٢**
٢	٠,٥٨١**	١١	٠,٢٩٨**	١٦	٠,٢٠١**	٢٠	٠,٤٩٩**	٢٥	٠,٤٦٦**
٣	٠,٤٦٧**	١٢	٠,٥١٠**	١٧	٠,٤٦٩**	٢١	٠,٦٤٠**	٢٦	٠,٥٠١**
٤	٠,٥٣٢**	١٣	٠,٤٥٥**	١٨	٠,٥٣٢**	٢٢	٠,٤٧٩**		
٥	٠,٣٧٩**	١٤	٠,٣٤٢**			٢٣	٠,٥٣٢**		
٦	٠,٥١١**								
٧	٠,٤٦٨**								
٨	٠,٦٤٠**								
٩	٠,٦١٩**								

٣- ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

٤-يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة هذه المفردة من درجة البعد تراوحت ما بين (٠,٢٠١) إلى (٠,٦٤٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا، مما يشير إلى اتصاف مقياس الضجر الدراسي بدرجة مناسبة من الصدق.

ب .-**الصدق التلازمي:** تم حساب الصدق التلازمي من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الضجر الدراسى إعداد **(الجبوري، ٢٠٢٢)** ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩١) ، ومما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق.

جـ - الصدق العاملي (صدق البناء) : من أجل التحقق من التكوين العاملي لمقياس **الضجر الدراسي** كمؤشر لصدق البناء، فقد تم التأكد من أن مصفوفة الارتباطات لا تتشابه مع مصفوفة الوحدة من خلال اختبار فكانت قيمة مربع كا^{2} المحسوبة (٢٣٤٧.١١٩)، بدرجات حرية (٣٢٥) ، وكانت هذه القيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى أن مصفوفة الارتباطات تختلف عن الصفر، أو أنها ليست مصفوفة الوحدة.

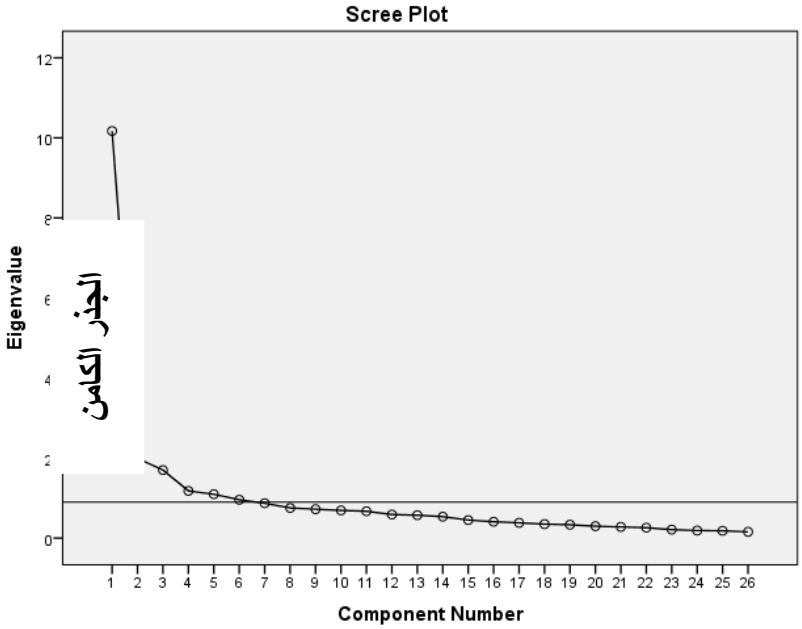
كما تم التأكد من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس باستخدام اختبار كايزر-ماير-أولكن [MSA]، وكانت القيمة تساوي (٠.٩٠٠).

- بناءً على هذه النتيجة، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير العوامل بشكل مائل بطريقة تعظيم التباين المنسوبة إلى كايزر، نظرًا لافتراض عدم استقلالية العوامل، حيث إن معظم العوامل في العلوم الإنسانية والاجتماعية لا تكون مستقلة تمامًا عن بعضها البعض **(أبو علام، ٢٠٠٩، ص. ٣٩٣)**.

-اعتمدت الباحثتان على المحكات نفسها التي اُسْتُخْدِمَت سابقًا في تحليل مقياس (الطفو الأكاديمي) لتحديد عدد العوامل.

-هذا، وقد اعتمدت الباحثتان التشبعات التي تزيد عن (٠.٣٤٠) لكي تصل إلى بنية عاملية جيدة، وفيما يلي الشكل (٢) والذي يمثل الطريقة البيانية (Scree plot) لتحليل البيانات الخاصة بمقياس **الضجر الدراسي** لدى طلاب كلية التربية بجامعة بنها.

الشكل (٢) :الطريقة البيانية (Scree plot) لتحليل البيانات الخاصة بمقياس الضجر الدراسي لدى كلية التربية بجامعة بنها



عدد العوامل

يتضح من الشكل (٢) ان التحليل العاملي لمقياس الضجر الدراسي قد أسفر عن أربعة عوامل جذرها الكامن أكثر من الواحد الصحيح، وقد فسرت هذه العوامل (٦٢.٠٧٦٪) من التباين الكلي، ويوضح الجدول (14)خلاصة نتائج

الجدول (١٤) : التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الضجر الدراسي لدى طلاب كلية التربية ببنها

رقم المفردة / العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	قيم الشيوع
١	٠.٨١٣					٠.٥٩٧
٢	٠.٧٣٢					٠.٦٦٧
٦	٠.٦٧٩					٠.٥٤٦
٧	٠.٦٢٣					٠.٥١٦
٨	٠.٥٨٤					٠.٦٢٦
٩	٠.٥٧٧					٠.٦٥٥
٤	٠.٥٦٨					٠.٦٦٢

رقم المفردة / العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	قيم الشيوع
٥	٠.٥٢٠					٠.٣٩٤
٣	٠.٤٧٣					٠.٦٦٣
٢١		٠.٨٣٣				٠.٧٥٠
٢٣		٠.٦٥٢				٠.٦١٥
٢٢		٠.٦٣٠				٠.٥٩٧
٢٠		٠.٥٠٩				٠.٦١٥
١٩		٠.٥٠٦				٠.٦٥٢
١١			٠.٧٨٦			٠.٦٩٥
١٤			٠.٦٢٢			٠.٦٠١
١٢			٠.٥٩٩			٠.٦٥١
١٠			٠.٤٧٣			٠.٦١٨
١٣			٠.٣٤٨			٠.٥٢٩
٢٥				٠.٧٩١		٠.٧٠٨
٢٤				٠.٧٢٣		٠.٧٣٠
٢٦				٠.٥٨٢		٠.٦١٧
١٨					٠.٧٣٨	٠.٧٤٤
١٦					٠.٦٥٦	٠.٣٩٤
١٧					٠.٦٤٥	٠.٦٢٤
١٥					٠.٥٥٤	٠.٦٧٣
الجذر الكامن	١٠.١٧٢	١.٩٩٣	١.٧٠٠	١.١٧٩	١.٠٩٦	
نسبة التباين	٣٩.١٢٢	٧.٦٦٥	٦.٥٣٨	٤.٥٣٦	٤.٢١٥	

أوضحت نتائج الجدول (١٤) البناء العاملي لمقياس الضجر الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة بنها، حيث أسفر التحليل عن خمسة عوامل، بيانها كالآتى :

- **العامل الأول:** اشتمل هذا العامل على (٩) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٨١٣) و(٠.٤٧٣)،كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٣٩٤: ٠.٦٦٧) ، وكان له جذر كامن (١٠.١٧٢) ويفسر هذا العامل ما نسبته (٣٩.١٢٢٪) من التباين المفسر الكلي (٦٢.٠٧٦) ، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه العبارات، لوحظ أنها تدور حول (**عدم الاندماج**).

- **العامل الثاني:** اشتمل هذا العامل على (٥) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٨٣٣) و(٠.٥٠٦)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٥٩٧: ٠.٧٥٠) ، وكان له جذر كامن (١.٩٩٣) ويفسر هذا العامل ما نسبته (٧.٦٦٥٪) من التباين المفسر الكلي(٦٢.٠٧٦) ، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه العبارات، لوحظ أنها تدور حول (**الاستثارة المنخفضة**).
- **العامل الثالث:** اشتمل هذا العامل على (٥) مفردات ، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٨٦) و(٠.٣٤٨)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٥٢٩: ٠.٦٩٥) ، وكان له جذر كامن (١.٧٠٠) ويفسر هذا العامل ما نسبته (٦.٥٣٨٪) من التباين المفسر الكلي(٦٢.٠٧٦)، ومن خلال قراءة المضمون النفسي لهذه العبارات، لوحظ أنها تدور حول (**الاستثارة العالية**).
- **العامل الرابع:** اشتمل هذا العامل على (٣) مفردات، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٩١) و(٠.٥٨٢)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٦١٧: ٠.٧٣٠) ، وكان له جذر كامن (١.١٧٩)، ويفسر هذا العامل ما نسبته (٤.٥٣٦٪) من التباين المفسر الكلي(٦٢.٠٧٦)، من خلال قراءة المضمون النفسي لهذه العبارات، لوحظ أنها تدور حول (**إدراك الوقت**).
- **العامل الخامس:** اشتمل هذا العامل على (٤) مفردات، تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٣٨) و(٠.٥٥٤)، كما تراوحت قيم الشيوع ما بين (٠.٣٩٤: ٠.٦٧٣) ، وكان له جذر كامن (١.٠٩٦)، ويفسر هذا العامل ما نسبته (٤.٢١٥٪) من التباين المفسر الكلي، من خلال قراءة المضمون النفسي لهذه العبارات، لوحظ أنها تدور حول (**عدم الانتباه**).

من العرض السابق، يتضح أن البناء العاملي لمقياس الضجر الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها قد انتظم في خمسة عوامل تقيس جوانب الضجر الدراسي المختلفة، ويوضح الجدول (١٥) العوامل الخمسة وعدد عبارات كل عامل :

الجدول (١٥) : توزيع مفردات مقياس الضجر الدراسي لدى طلبة كلية التربية – جامعة بنها على الأبعاد الخمسة من خلاصة التحليل العاملي

العامل	اسم العامل	عدد المفردات	أرقام المفردات
الأول:	عدم الاندماج	٩	١ – ٩
الثاني:	الاستثارة المنخفضة	٥	١٩ – ٢٣

الثالث:	الاستثارة العالية	٥	١٠ – ١٤
الرابع:	إدراك الوقت	٣	٢٤ – ٢٦
الخامس:	عدم الانتباه	٤	١٥ – ١٨
	المقياس ككل	٢٦	

٥- ثبات مقياس الضجر الدراسي:

بعد التأكد من صدق مقياس **(الضجر الدراسي)**، حسبت الباحثتان معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا لـ "كرونباخ" ، وطريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول (١٦) هذه النتائج :

الجدول (١٦) : نتائج ثبات مقياس الضجر الدراسي بطريقتى الاتساق الداخلى والتجزئة النصفية (ن=١٦٨)

البعد	عدد المفردات	ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
الأول: عدم الاندماج	٩	٠.٨٩٠	٠.٩٠٠
الثاني: الاستثارة المنخفضة	٥	٠.٨١٣	٠.٨٨٣
الثالث: الاستثارة العالية	٥	٠.٧٣٣	٠.٨٠٨
الرابع: إدراك الوقت	٣	٠.٨١٠	٠.٨٥٧
الخامس: عدم الانتباه	٤	٠.٦٠٠	٠.٧٠٤
المقياس ككل	٢٦	٠.٩٣٣	٠.٩٦٠

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة ثبات مقياس **الضجر الدراسي** قد بلغ (٠.٩٣٣)، بطريقة الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمسة بالطريقة نفسها ما بين (٠.٦٠٠) و(٠.٨٩٠)، كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بتصحيح "سبيرمان وبراون" فكانت قيمة ثبات المقياس الكلية مساوية لـ (٠.٩٦٠)، بينما تراوحت قيم

معاملات الثبات للأبعاد المختلفة ما بين (٠.٧٠٤) و(٠.٩٠٠).

من العرض السابق يتضح أن مقياس الضجر الدراسي يتمتع بصدق وثبات في البحث الحالي.

٣ -البرنامج القائم على فنيات اليقظة العقلية (إعداد الباحثتين) (ملحق ٤)

أ - **تعريف البرنامج:** تم تعريف البرنامج في البحث الحالي على أنه "مجموعة من الأنشطة والمهام موزعة على عدد من الجلسات التدريبية أعدت في ضوء فنيات اليقظة العقلية ، بهدف تحسين الطفو الأكاديمي وخفض الضجر الدراسي لدى طلاب كلية التربية منخفضي التحصيل الدراسي".

ب -**العينة المستهدفة من البرنامج:** مجموعة من طلاب جامعة بنها منخفضي التحصيل الدراسي". وعددهم (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية تعليم أساسى اشتقت من شعب (اللغة عربية -اللغة الانجليزية - الدراسات اجتماعية - الرياضيات - علوم عربي - علوم مميز) بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م

جـ - **الهدف العام للبرنامج:** الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيات اليقظة العقلية لتحسين الطفو الأكاديمي وخفض الضجر الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها منخفضي التحصيل الدراسي.

د -الأهداف الإجرائية للبرنامج:

من المتوقع بعد نهاية التدريب على أنشطة البرنامج أن :

١-يتعرف الطالب على مشاعره في حالة الفشل.

٢-يفكر الطالب في أسباب فشله.

٣-يعي الطالب مردود الأفعال المختلفة في حالة الفشل.

٤-يمارس الطالب الحديث الذاتى الإيجابى

٥-يتعرف الطالب مفهوم التأمل اليقظ

٦-يعرف الطالب كيفية ممارسة الاسترخاء

٧-يستنتج الطالب أهمية تمارين الوعى بالذات

٨-يتعرف الطالب على أهمية التخطيط لتحقيق النجاح.

٩-يعرف الطالب حلول مناسبة لمعاودة النجاح.

١٠-يميز الطالب بين مشاعر النجاح ومشاعر الفشل.
١١-يمارس الطالب تمارين التنفس
١٢-يحدد الطالب أوجه الاستفادة من تمرينات اليقظة للتعامل مع الضغوط
١٣-يستنتج الطالب الطرق المناسبة للتعامل مع الانفعالات
١٤--يتعرف الطالب على أسباب عدم التيقن في قدرته على الإنجاز
١٥-يعدد الطالب أساليب تجنب الأداء السيء.
١٦-يدرك الطالب أوجه القصور الذاتي لديه.
١٧-يتعرف الطالب كيفية ممارسة تمارين اليوجا
١٨-يتعرف الطالب مفهوم التاى تشى
١٩-يستنتج الطالب فوائد تمارين التاى تشى فى إدارة الانفعالات
٢٠-يحدد الطالب أهدافه الأكاديمية.
٢١-تعرف الطالب على أهمية الاستمرار والمثابرة في العمل الأكاديمي.
٢٢-يمارس الطالب الحديث الذاتي الإيجابي مع الذات.
٢٣-يحدد الطالب مدى الاحتياج للمعلم لتحقيق النجاح.
٢٤-يعبر الطالب عن أهمية العلاقة الجيدة بأساتذته
٢٥-يحدد الطالب قيمة المعلم داخل المجتمع.
٢٦-يمارس الطالب التخيل الموجه
٢٧-يتعرف الطالب كيفية توظيف الحواس الخمسة
٢٨-يمارس الطالب تمارين التحفيز الذاتى
٢٩-يحدد الطالب مظاهر عدم الاندماج.
٣٠-يتعرف الطالب على أهمية الدراسة الجامعية.
٣١-يستنتج الطالب أسباب صعوبة الاندماج داخل الكلية.
٣٢-يميز الطالب بين أنواع الانفعالات المختلفة.
٣٣-يستنتج الطالب الانفعالات المرتبطة بالمواقف الصعبة داخل الكلية.
٣٤-يستخلص الطالب طرق التحكم في الانفعالات في المواقف المختلفة.
٣٥-يستنتج الطالب فوائد فنيات اليقظة العقلية للحد من الاستثارة العالية.

٣٦-يحدد الطالب أسباب تشتت الانتباه

٣٧-يتعرف الطالب على طرق وفنيات اليقظة العقلية لتركيز الانتباه.

٣٨-يتعرف الطالب على العلاقة بين شرود الذهن والضجر الدراسي.

٣٩-يحدد الطالب أسباب الاستثارة المنخفضة

٤٠-يعدد الطالب فوائد فنيات اليقظة العقلية في تحسين الدافعية والاستثارة المنخفضة

٤١-يستنتج الطالب العلاقة بين الاستثارة المنخفضة والأداء الأكاديمي.

٤٢- يمارس الطالب تمارين الكاى تشى

٤٣-يمارس الطالب تمارين تحسس الجسد

٤٤-يعرف الطالب قيمة الوقت لتحقيق الإنجاز.

٤٥-يحدد الطالب أهمية الوقت داخل الجامعة.

٤٦-يتعرف الطالب على كيفية قضاء وقت ممتع داخل الكلية.

هـ - الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

١- قابلية متغيرى (اليقظة العقلية – الطفو الأكاديمى) للتنمية ، والضجر الدراسى للتعديل والخفض من خلال برامج علاجية وإرشادية وتدريبية .

٢- إمكانية توظيف فنيات اليقظة العقلية للحصول على نتائج إيجابية في شخصية الطالب الجامعي (تحسين الطفو الأكاديمي –خفض الضجر الدراسى – تحسين مستوى الإنجاز) .

٣- العلاقة الارتباطية الموجبة بين اليقظة العقلية وكل من الطفو الأكاديمي والإنجاز الدراسي، والعلاقة الارتباطية السالبة بين اليقظة العقلية والضجر الدراسي.

٤- تأثير اليقظة العقلية في كل من الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي والإنجاز الأكاديمي.

٥- إمكانية التنبؤ بكل من (الطفو الأكاديمي – الضجر الدراسي – الإنجاز الأكاديمي) من خلال اليقظة العقلية.

٦- يقوم البرنامج على نظرية العلاج المعرفي السلوكي وما تتضمنه من استراتيجيات مثل (المحاضرة – المناقشة المفتوحة – الواجب المنزلي – الإقناع اللفظي – التعزيز – العصف الذهني – سرد القصص – التعلم التعاوني – ما وراء المعرفة) ، وفنيات مثل (التأمل – الوعي بالذات– إدارة الانفعالات – إدارة الضغوط)، ونظرية التعلم الاجتماعي كالنمذجة.

٧- مراعاة الفروق الفردية وميول وخصائص وحاجات مرحلة المراهقة المتأخرة وهي المرحلة العمرية التي تمر بها عينة البحث الحالي.

٨- يقوم البرنامج على التنوع في المواقف والتدرج في تقديم الأنشطة من السهل على الصعب.

و -بناء البرنامج (مصادر اشتقاق البرنامج): تم بناء وتصميم الإطار النظري وأنشطة البرنامج بالاعتماد على المصادر الآتية:

١ -الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اليقظة العقلية من حيث مفهومها وأهميتها ودورها في التعلم وخصائصها وأبعادها وفنياتها واستراتيجيات تنميتها وخصائص الأفراد المتمتعين بها وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى مثل دراسة كل من : **أبو الوفا (٢٠٢١)، بوسنة، ومجيد (٢٠٢١)، الحارثي (٢٠٢٠)، السيد (٢٠٢١) ، شلبي، وآل معيض (٢٠٢١)، عمارة (٢٠٢٢)، عوض (٢٠٢٣) ، عيد (٢٠٢٠)، فرحات (٢٠٢٤)، متولى (٢٠٢٠)،(2021) ,.Al Refae et al ، Dionne et , Gregoire&Lachance(2015), ، Dundas et al.,(2019)،al.,(2016) Essa (2020)، Maher (2021) , (2020) ,.Saadipour et al, Wisener & Khoury ، Sun et al,. (2021)،Shahidi et al., (2017) .(2021)**

٢ -الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت (الطفو الأكاديمي – الضجر الدراسي) من حيث مفهومها وأسبابها ومظاهرها ومكوناتها واستراتيجيات تنميتها وخصائص الأفراد في كل منها مثل دراسة: **الجبوري (٢٠٢٢)، حامد (٢٠٢٣) ، سيد (٢٠٢٤) ، السيد ، والسعيد (٢٠٢٤) ، الشافعي (٢٠١٦)، عبد المجيد (٢٠٢١)، الفقى (٢٠٢٣) ، فهمي (٢٠٢١)، القرني (٢٠٢٢)، القضيب (٢٠٢٠)، محمد (٢٠٢٠)، مظلوم (٢٠١٤)، Datu & Yeun (2019) ، Martin & Marsh (2006), (2020) Riikka et al.,(2019) ,Olendo et ، Lee (2017),, (2008), (2019) . Yang et al., (2020)،al., (2019) ,(2019)**

٣ -خصائص مرحلة المراهقة المتأخرة التي تنتمي إليها عينة البحث وحاجاتها ومتطلباتها.

٤ -الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمي ومنها دراسة :**أبو العزم (٢٠٢٢)، بهنساوي (٢٠٢٠)، سليم (٢٠١٨)، وعبد المجيد (٢٠٢١)، فهمي (٢٠٢١)، محمد (٢٠٢٠)، Benavandi & ,Ramasubramanian.Zedeh (2020) (2017) .**

٥ -الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والضجر الدراسى ومنها : **عبد اللطيف (٢٠٢١) ، Baer et al.,(2004)، (1989)، Gallaet al.,(2020). Damrad-Frye & Larid , Kass et al.,(2001) , Lepera (2011) Malkovsky et al,. ،Lee & Zleman (2019) (2012) ،Teoh&Wong (2023)، Wallace Trunnell et al.,(1996)، et al,. (2002)، Yang et al., (2019) .**

٦ -شبكة المعلومات (الإنترنت).

ل - فنيات اليقظة العقلية المستخدمة في البرنامج:

١ فنية الوعي بالذات

٢ فنية التأمل

٣ فية إدارة الانفعالات

٤ فنية إدارة الضغوط.

س -الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

١- **المحاضرة:** وهي عبارة عن تقديم موضوع وإلقائه شفويا وشرحه من قبل معلم يقوم بدور المرسل إلى جمهور من المتعلمين يقومون بدور المستقبل بهدف نقل معلومات من المعلم إلى المتعلمين، وتستخدم في البرنامج الحالي لنقل المعلومات من الباحثتين إلى الطلاب.

٢- **المناقشة المفتوحة:** وهي حوار منظم يقوم على تبادل الأفكار والآراء والخبرات داخل قاعات الدراسة ، وتستخدم هذه الاستراتيجية في تبادل الأفكار بين الطلاب والباحثتين والمناقشة والفهم المتبادل.

٣- **الواجب المنزلي:** هي المهام ذات ارتباط بموضوع الجلسة التي يكلف بها المعلمون طلابهم خارج نطاق حجرات الدراسة ، وفى البحث الحالى سوف تذيل كل جلسة بواجب منزلى تتم مناقشته بداية الجلسة التالية .

٤- **الإقناع اللفظي:** هو قيام الأستاذ بإقناع المتعلم بامتلاكه القدرة على أداء المهام بنجاح مما يعزز ردود الفعل الإيجابية تجاه المهمة من جانب المتعلم كالمثابرة وزيادة الجهد.

٥- **التعزيز:** تقديم كلمات أو أشياء محببة إلى الطالب تعمل على تقوية وتدعيم الاستجابة وكثرة تكرارها في المواقف المشابهة.

٦- **العصف الذهني:** هو أسلوب تفكير إبداعي للتوصل إلى أفكار جديدة وحل مشكلات من خلال توليد أفكار وموضوعات لكتابتها ومناقشتها.

٧- **سرد القصص:** هي مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية المنظمة يتم من خلالها تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصصي عن طريق الرواية الشفوية للقصة مصحوبة بحركات جسدية.

٨- **التعلم التعاوني:** وهو أسلوب تعليمي يتفاعل فيه مجموعة من الطلاب تختلف الفروق الفردية فيما بينهم داخل بيئة تعليمية ، لتحقيق هدف محدد تحت إشراف وتوجيه المعلم.

٩- **النمذجة:** وهي تقديم أمثلة ونماذج عملية توضيحية ومحاكاة للمفاهيم والمهارات التي يجب تعلمها وتحفيز الطلاب لمحاكاتها وتقليدها ،مما يسهم في تعزيز فهم الطلاب وتحفيزهم لتطبيق المعرفة النظرية في سياقات عملية.

١٠- **ما وراء المعرفة:** تعني التفكير في التفكير ومراقبة الأفكار والمشاعر والتعبير عنها بدقة.

ص -وصف البرنامج: تكون البرنامج من (٢١) جلسة، تتضمن كل جلسة مجموعة من الأنشطة المرتبطة والقائمة على فنيات اليقظة العقلية، حيث تمتد كل جلسة ساعة ونصف(٩٠ دقيقة) ، بإجمالي عدد ساعات (٣٢ ساعة) تقريبا ، ويوضح الجدول (١٧) مخططا عاما لجلسات البرنامج التدريبي القائم على فنيات اليقظة العقلية فى البحث الحالى :

الجدول (١٧): مخطط عام لجلسات البرنامج التدريبي القائم على فنيات اليقظة العقلية

العينة	رقم الجلسة	مدة الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة
الوعي بالذات	الأولى	٩٠ دقيقة	التمهيد للبرنامج	-تهيئة الطلاب للاندماج مع الباحثتين -التعارف بين الطلاب والباحثتين	المحاضرة – المناقشة المفتوحة – الإقناع اللفظي – الواجب المنزلي –

				–تحديد مواعيد الجلسات ومدتها ومكانها وخطة العمل. –التعرف على طبيعة البرنامج والهدف منه ومدى احتياج الطلاب للاشتراك فيه.	العصف الذهني – ما وراء المعرفة .
	الثانية والثالثة	٩٠ دقيقة	مواجهة الفشل	–التعرف على المشاعر في حالة الفشل– التفكير في أسباب الفشل – الوعي بمردود الأفعال المختلفة في حالة الفشل –ممارسة الحديث الذاتى الإيجابى – استنتاج أهمية تمارين الوعى بالذات – التعرف على أهمية التأمل اليقظ– معرفة كيفية ممارسة تمارين الاسترخاء.	المناقشة المفتوحة – سرد القصص – الإقناع اللفظي – ما وراء المعرفة – التعزيز – التلوين الحديث اليقظ – المحاضرة – الواجب المنزلي – الاسترخاء التأملي – الوعي بالذات – تمارين التنفس
	الرابعة والخامسة	٩٠ دقيقة	السعي لتحقيق النجاح	–التعرف على أهمية التخطيط لتحقيق النجاح – معرفة حلول مناسبة لمعاودة النجاح–التمييز بين مشاعر النجاح ومشاعر الفشل – ممارسة تمارين التنفس يستنتج طرق التعامل مع الانفعالات المختلفة–يحدد أوجه الاستفادة من تمرينات اليقظة فى التعامل مع الضغوط.	المناقشة المفتوحة – إدارة الضغوط – ما وراء المعرفة – الحديث الذاتي اليقظ– المحاضرة – العصف الذهني – الاسترخاء – إدارة الانفعالات – التأمل اليقظ – الواجب المنزلي – التعاطف مع الذات – الإقناع اللفظي
	السادسة والسابعة	٩٠ دقيقة	التغلب على عدم التيقن	–التعرف على أسباب عدم التيقن في القدرة على الإنجاز –تعديد أساليب تجنب الأداء السيء– إدراك أوجه القصور الذاتي لديه– يمارس تمارين التاى تشى –يتعرف كيفية ممارسة تمارين اليوجا – يستنتج فوائد تمارين التاى تشى فى إدارة الانفعالات .	النمذجة–المناقشة المفتوحة –التعزيز – المحاضرة – الوعي بالذات – الحديث الذاتي – الاسترخاء – العصف الذهني – تأمل التنفس – الواجب المنزلي – إدارة الضغوط .
	الثامنة والتاسعة	٩٠ دقيقة	المثابرة للوصول للهدف	–تحديد الأهداف الأكاديمية –التعرف على أهمية الاستمرار والمثابرة في العمل الأكاديمي–ممارسة الحديث الذاتي الإيجابي مع الذات .	الاسترخاء –المناقشة المفتوحة – ما وراء المعرفة – المحاضرة – الحديث الذاتي الإيجابي – العصف الذهني – اليوجا – التأمل – النمذجة – التخيل – الواجب المنزلي – التعلم التعاوني – إدارة الانفعالات.

العينة	رقم الجلسة	مدة الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الاستراتيجيات المستخدمة
	العاشرة والحادية عشر	٩٠ دقيقة	علاقة الطالب بأساتذته	–تحديد مدى الاحتياج للمعلم لتحقيق النجاح – التعبير عن أهمية العلاقة الجيدة بالأساتذة –تحديد قيمة المعلم داخل المجتمع – ممارسة التخيل الموجه – معرفة كيفية توظيف الحواس الخمسة – ممارسة تمارين التحفيز الذاتى..	المناقشة الجماعية–المحاضرة– الحديث الذاتي – التحفيز الذاتي – التأمل اليقظ – النمذجة التخيل الموجه– الواجب المنزلي – إدارة الضغوط – اللعب
	الثانية عشر والثالثة عشر	٩٠ دقيقة	القدرة على الاندماج الجامعي	–تحديد مظاهر عدم الاندماج –التعرف على أهمية الدراسة الجامعية –استنتاج أسباب صعوبة الاندماج داخل الكلية.	إدارة الضغوط– المناقشة الجماعية – التأمل اليقظ – التعلم التعاوني – العصف الذهني – النمذجة – الوعي بالذات – تأمل الجسد – تأمل المشي – إدارة الانفعالات – الواجب المنزلي.
	الرابعة عشر والخامسة عشر	٩٠ دقيقة	خفض الاستثارة العالية	التمييز بين أنواع الانفعالات المختلفة – استنتاج الانفعالات المرتبطة بالمواقف الصعبة داخل الكلية – استخلاص طرق التحكم في الانفعالات في المواقف المختلفة – استنتاج فوائد فنيات (اليقظة العقلية للحد من الاستثارة العالية)– ممارسة تمارين تحسس الجسم.	تأمل المشي – تأمل الجسد – النمذجة – المناقشة الجماعية – التعلم التعاوني – الوعي بالذات – العصف الذهني – الواجب المنزلي – الاسترخاء – ماوراء المعرفة .
	السادسة عشر والسابعة عشر	٩٠ دقيقة	تحسين الانتباه	–تحديد أسباب تشتت الانتباه –التعرف على طرق وفنيات اليقظة العقلية التركيز– الانتباه – التعرف على العلاقة بين شرود الذهن والضجر الدراسي	–المناقشة المفتوحة – التأمل اليقظ (المشي – الحركة – الجسد – التنفسي) – الإقناع اللفظي – ما وراء المعرفة – الوعي بالذات – العصف الذهني – الاسترخاء العضلي – إدارة الضغوط – التعلم التعاونى .
	الثامنة عشر والتاسعة عشر	٩٠ دقيقة	تحسين الاستثارة المنخفضة	–تحديد أساليب الاستثارة المنخفضة – تعديد فوائد فنيات اليقظة العقلية في تحسين الدافعية والاستثارة المنخفضة – استنتاج العلاقة بين الاستثارة المنخفضة والأداء الأكاديمي – ممارسة تمارين الكاى تشى – ممارسة تمارين تحسس الجسد– ممارسة تمارين التحفيز الذاتى.	ما وراء المعرفة–المناقشة الجماعية .– الوعي بالذات– إدارة الضغوط – إدارة الانفعالات – العصف الذهني – الاسترخاء الذهني – التخيل – المحاضرة – التأمل اليقظ – الحديث الذاتي الإيجابي .

	العشرون والحادية والعشرون	٩٠ دقيقة	إدراك الوقت	–معرفة قيمة الوقت لتحقيق الإنجاز – تحديدأهمية الوقت داخل الجامعة – التعرف على كيفية قضاء وقت ممتع داخل الكلية– ممارسة تمارين التعاطف الذاتى .	المناقشة الجماعية – العصف الذهني – الوعي بالذات – التأمل – الاسترخاء – الحديث الذاتي – التعلم التعاوني – الإقناع اللفظي –التأمل اليقظ – ما وراء المعرفة.

ع –صدق البرنامج :

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على سبعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية البرنامج التدريبي القائم على فنيات اليقظة العقلية فى تحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى من حيث :

أ–مدى شمولية أنشطة البرنامج لأبعاد القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية.

ب–مدى مناسبة الأنشطة ومحتواها والفنيات المستخدمة للمرحلة العمرية لعينة البحث .

ج– مدى وضوح التعليمات وكفايتها.

د– مدى سلامة الصياغة اللغوية المستخدمة في التعليمات ومحتوى الجلسات.

هـ– مدى وضوح ومناسبة الاستراتيجيات والفنيات الخاصة بالبرنامج.

و– مدى مناسبة الفنيات والأنشطة لتحقيق الهدف من البرنامج.

ح– مدى مناسبة الفترات الزمنية لتنفيذ انشطة البرنامج.

ط– مدى وضوح إجراءات كل نشاط.

ي– أية إضافات أو ملاحظات أخرى يرونها.

وقد أبدي المحكمون آراءهم في الملحق (١)

غ -تقويم البرنامج:

تشمل عملية تقويم البرنامج أنواع التقويم الآتية:

١-**التقويم القبلي:** ويتم قبل تطبيق أنشطة البرنامج، ويتمثل في تطبيق مقياسى الطفو الأكاديمى والضجر الدراسى على عينة البحث الأساسية (٦٠) من طلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بالفرقة الثانية تعليم أساسي شعبة علوم عربى، وذلك للوقوف على مستوى الطلاب في هذه المتغيرات.

٢-**التقويم البنائي:** ويتم أثناء تطبيق البرنامج على طلاب وطالبات المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من بعض الأنشطة والتدريبات المتعلقة بكل قدرة، حيث يعقب كل نشاط أو جلسة تدريب تقويمي يرتبط بتدريبات النشاط ويمثل امتدادًا لها، وذلك للتأكد من إتقان طلاب المجموعة التجريبية للقدرات المطلوبة بما يسمح بالانتقال من قدرة إلى أخرى جديدة لم يتم التدريب عليها بعد.

٣-**التقويم النهائي:** ويتم بعد الانتهاء من تطبيق برنامج البحث من خلال إعادة تطبيق مقياسي الطفو الأكاديمى والضجر الدراسى ، بهدف تحديد فعالية البرنامج لتحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى عينة البحث المستهدفة.

رابعا :إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث الحالى على الخطوات الآتية:

١. تحديد عينة البحث من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها بالفرقة الثانية شعبة علوم عربى للعام الجامعي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م)، وتتصل بالمبحث التشخيصي السيكومتري وقد بلغ عددها (ن = ١٦٨)، أما العينة الثانية فالتي تم اشتقاق العينة التجريبية منها حيث بلغ عدد المفحوصين بها (٧٦٧) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية تعليم أساسي بشعب (اللغة العربية – اللغة الانجليزية – الدراسات الاجتماعية – الرياضيات – علوم عربى – علوم مميز) .

٢. تطبيق مقياسى الطفو الأكاديمى والضجر الدراسى على عينة البحث (ن = ٧٦٧) ورصد درجاتهم بعد ترتيبها ترتيبا تنازليا، واستبعاد (٥٢) طالبا وطالبة أجابوا على مقياس واحد فقط أو تميزت استجاباتهم بعدم الاهتمام.

٣. تحديد الطلاب والطالبات الذين قلت درجاتهم عن قيمة الإرباعي الثالث على مقياس الطفو الأكاديمى والمجموع الكلى لدرجات تحصيلهم الدراسى بالفرقة الأولى (١٢٤٨درجة من إجمالى٢٨٥٠) ، وزادت عن قيمة الإرباعى الأول على مقياس الضجر الدراسى، حيث بلغ

عددهم (٥٩) طالبا وطالبة، أبدى (٣) منهم عدم ملاءمة ظروف سفرهم وتنقلهم للالتحاق بالبرنامج والالتزام والمواظبة ، ولم يستكمل(٦) منهم الاستجابة على المقياسين معا، وبالتالى بلغت العينة النهائية للبحث(٥٠) طالبا وطالبة .

٤. تقسيم العينة النهائية إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) بواقع (٢٥) طالبا وطالبة في كل مجموعة، وما يعادل(٦) طلاب، و(١٩) طالبة بالمجموعة التجريبية، و (٢١) طالبا ، و(٤) طالبات بالمجموعة الضابطة.

٥. التأكد من تجانس المجموعتين (الضابطة / التجريبية) في التطبيق القبلي لدرجات المقياسين (الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي)، ويُوضِّح الجدول (١٨) نتائج اختبار (ت) لكل من الطفو الأكاديمي وأبعاده، والضجر الدراسي وأبعاده لكل من المجموعتين (الضابطة / التجريبية) في التطبيق القبلي.

الجدول (١٨) : نتائج اختبار (ت) لكل من الطفو الأكاديمي وأبعاده، والضجر الدراسي وأبعاده لكل من المجموعتين (الضابطة / التجريبية) في التطبيق القبلي

المقياس	البعد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
الطفو الأكاديمي	**الأول: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي**	الضابطة	٢٥	١.٩٣٢	٠.٤١٩	١.١٣٤	٠.٢٦٢
		التجريبية	٢٥	١.٨٠٦	٠.٣٦٠		
	الثاني: المثابرة الأكاديمية	الضابطة	٢٥	٢.٠٢٦	٠.٤٢٩	٠.٢٣٨	٠.١٢٦
		التجريبية	٢٥	٢.٢٠٥	٠.٣٨٦		
	الثالث: العلاقة بين الطالب والمعلم	الضابطة	٢٥	١.٩٨٠	٠.٣٢٩	٠.٤١٧	٠.١٠٦
		التجريبية	٢٥	٢.١٤٣	٠.٣٧١		
	الرابع: التحكم غير اليقيني	الضابطة	٢٥	١.٩٠٦	٠.٢٧٥	٠.٣٧٥	٠.٧٠٩
		التجريبية	٢٥	١.٩٤١	٠.٣٦٨		
	الدرجة الكلية: للطفو	الضابطة	٢٥	١.٩٦١	٠.٢٤٥	٠.٩٧٥	٠.١٢٤

	الأكاديمي	التجريبية	٢٥	٢.٠٧٠	٠.٢٤٥		
الضجر الدراسي	**الأول: عدم الاندماج**	الضابطة	٢٥	١.٨١٢	٠.٣٤٧	٠.٨٣٢	٠.٤٠٩
		التجريبية	٢٥	١.٧٣٨	٠.٢٨١		
	الثاني: الاستثارة المنخفضة	الضابطة	٢٥	٢.٠٠٨	٠.٤٠٢	٠.٤٠٩	٠.٦٨٥
		التجريبية	٢٥	١.٩٦٠	٠.٤٢٨		
	الثالث: الاستثارة العالية	الضابطة	٢٥	١.٩٩٢	٠.٣٩٠	٠.٠٧٤	٠.٩٤١
		التجريبية	٢٥	٢.٠٠٠	٠.٣٣١		
	الرابع: إدراك الوقت	الضابطة	٢٥	١.٨١٦	٠.٤٥١	٠.٢٢٦	٠.٨٢٣
		التجريبية	٢٥	١.٨٤٠	٠.٢٨٣		
	الخامس: عدم الانتباه	الضابطة	٢٥	١.٣٧٣	٠.٤٥٥	٠.١١٢	٠.٩١١
		التجريبية	٢٥	١.٣٨٧	٠.٣٩٣		
	الدرجة الكلية للضجر الدراسي	الضابطة	٢٥	١.٨١٧	٠.٢٦١	٠.٢٧١	٠.٧٨٧
		التجريبية	٢٥	١.٨٠٠	٠.١٧٨		

من الجدول (١٨) يتضح الآتي:

(١) **بالنسبة للطفو الأكاديمي:** تراوحت قيم (ت) ما بين (٠.٢٣٨) و(١.١٣٤) للأبعاد والدرجة الكلية للطفو الأكاديمي، والقيم جميعها غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)،مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ويؤكد تكافؤهما في الطفو الأكاديمي قبل التجربة.

(٢) **بالنسبة للضجر الدراسي:** تراوحت قيم (ت) ما بين (٠.٠٧٤) و(٠.٧٣٢) للأبعاد والدرجة الكلية للضجر الدراسي، وكانت القيم جميعها غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الضجر الدراسي وأبعاده، ويؤكد تكافؤهما قبل التجربة.

٦. تطبيق البرنامج التدريبي المعد على العينة المستهدفة، وتضمن البرنامج (٢١) جلسة لتنمية (٤) مكونات للطفو الأكاديمى، بالإضافة إلى (٥) مكونات للضجر الدراسى، واستغرق تطبيقه (٧) أسابيع تقريبا، وذلك ابتداءًا من: ٢٠٢٤/٣/٢م وحتى ٢٠٢٤/٤/٣٠م،ونظرا لصعوبة تطبيق البرنامج فى بعض الأحيان فى المواعيد المتفق عليها لتكدس اليوم الدراسى بالمحاضرات، أو عدم وجود محاضرات فى بعض الأيام والتى يعتبرها الطلاب أجازة بالنسبة لهم تم تطبيق بعض الجلسات أون لاين.

٧. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج أجرت الباحثتان القياس البعدي من خلال إعادة تطبيق مقياسى الطفو الأكاديمى والضجر الدراسى على العينة محل اهتمام البحث، مع إجراء المعالجة الإحصائية للتعرف على فاعلية البرنامج.

٨. إعادة تطبيق مقياسى الطفو الأكاديمى والضجر الدراسى بعد شهر وأسبوع من انتهاء تطبيق البرنامج للوقوف على استمرار فاعلية البرنامج.

٩. إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة في ضوء فروض البحث، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الأبحاث والدراسات السابقة.

خامسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث :

تمثلت الأساليب الإحصائية في البحث الحالى فى :

١. **معاملات الارتباط** (معامل ارتباط بيرسون) للتحقق من صدق البناء لأدوات البحث .

٢. **التحليل العاملي الاستكشافي** باستخدام طريقة المكونات الأساسية، مع التدوير المائل للعوامل.
٣. **الرسوم البيانية** للتأكد من عدد العوامل في التحليل العاملي واعتدالية البيانات.
٤. **الاتساق الداخلي** لقياس ثبات الأدوات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.
٥. **التجزئة النصفية** للتحقق من ثبات المقاييس.
٦. **المتوسطات الحسابية** والوسيط والتباين والانحراف المعياري والتفلطح والالتواء للتأكد من اعتدالية البيانات.
٧. **اختبار (ت)** للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وبين متوسطات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.
٨. **اختبار (ت)** لعينتين مستقلتين.
٩. **اختبار (ت)** لعينتين مرتبطتين.
١٠. **اختبار "مربع إيتا"** واختبار "كوهن" لقياس حجم التأثير للفروق الدالة في نتائج اختبار (ت).

سادسا : نتائج البحث :

اعتدالية توزيع البيانات : نظرًا لكون متغيرا الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي يُعتبران من المتغيرات النفسية التي يُفترض توزيعها بشكل اعتدالي بين أفراد العينة، كان من الضروري التحقق من توزيع درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على المنحنى الاعتدالي، وبناءً على ذلك تم استخراج المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (١٩).

الجدول (١٩) : المؤشرات الإحصائية لمتغيري الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي

المجموعة	الضابطة (ن=٢٥)		التجريبية (ن=٢٥)	
المتغير / المعلمات الاحصائية	الطفو الأكاديمي	الضجر الدراسي	الطفو الأكاديمي	الضجر الدراسي
المتوسط الحسابي	١.٩٦٢	١.٨١٧	٢.٠٢٣	١.٨٠٠

الوسيط	١.٩٣٠	١.٧٧٠	٢.٠٤٠	١.٨٠٨
والتباين	٠.٦٠	٠.٠٦٨	٠.٠٤٨	٠.٠٣٢
والانحراف المعياري	٠.٢٤٦	٠.٢٦١	٠.٢١٨	٠.١٧٨
التفلطح	٠.٤٩٨	٠.٣٧٢-	٠.١٥٢	٠.٩٤٩-
الالتواء	٠.٤٦٣-	٠.٢٧٧-	٠.٩١٢-	٠.٤٥٧

من خلال البيانات بالجدول (١٩) يتضح ما يأتى:

(١) المجموعة الضابطة: تظهر مقارنة المتوسط الحسابي والوسيط لكل من متغيري البحث ما يأتى :

١ – **متغير الطفو الأكاديمي،** كانت القيم متقاربة جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٩٦٢) والوسيط (١.٩٣٠)، مما يعكس تماثلًا في التوزيع. بالإضافة إلى ذلك، كانت قيمة الالتواء = – ٠.٤٦٣، وهي قريبة من الصفر، مما يشير إلى ميل بسيط جدًا في التوزيع.

٢ –**متغير الضجر الدراسي،** كانت القيم أيضًا متقاربة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٨١٧) والوسيط (١.٧٧٨)، مما يعكس تماثلًا في التوزيع، وكانت قيمة الالتواء = –٠.٢٧٧، وهي أيضًا قريبة من الصفر، مما يؤكد توازن التوزيع.

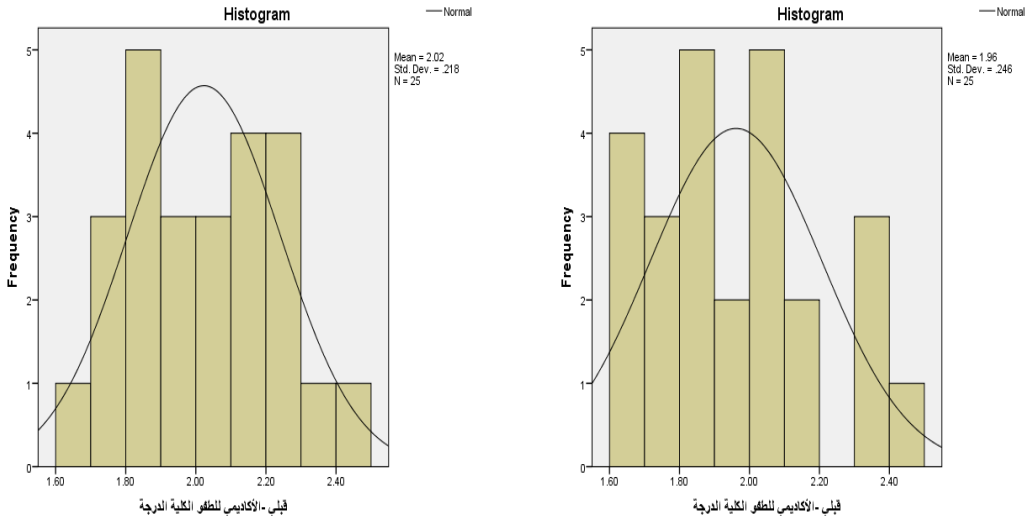
(٢) المجموعة التجريبية: تظهر مقارنة المتوسط الحسابي والوسيط لكل من متغيري البحث بالجدول ما يأتى :

١ –**متغير الطفو الأكاديمي،** كانت القيم متقاربة جدًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٠٢٣) والوسيط (٢.٠٤٠)، مما يعكس تماثلًا في التوزيع. بالإضافة إلى ذلك، كانت قيمة الالتواء = –٠.٩١٢، وهي قريبة من الصفر، مما يشير إلى ميل بسيط جدًا في التوزيع.

٢ –**متغير الضجر الدراسي،** كانت القيم أيضًا متقاربة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٨٠٠) والوسيط (١.٨٠٨)، مما يعكس تماثلًا في التوزيع. وكانت قيمة الالتواء = ٠.٤٥٧، وهي أيضًا قريبة من الصفر، مما يؤكد توازن التوزيع ، وتشير هذه القيم إلى اعتدالية التوزيع، كما أوضح **أبو علام (٢٠٠٩)** ، وفيما يأتى الأشكال البيانية التي تُظهر المدرج التكراري للبيانات مقارنة بالتوزيع الطبيعي الافتراضي لمتغيري البحث (الطفو الأكاديمي والضجر الدراسي)، وذلك في مقارنة بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

أ) **متغير الطفو الأكاديمي :** يوضح الشكل (٣) التوزيع التكراري لبيانات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لمتغير الطفو الأكاديمي في التطبيق القبلي، مقارنةً بالمنحنى الاعتدالي القياسي.

الشكل (٣) : التوزيع التكراري لبيانات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لمتغير الطفو الأكاديمي في التطبيق القبلي، مقارنةً بالمنحنى الاعتدالي القياسي

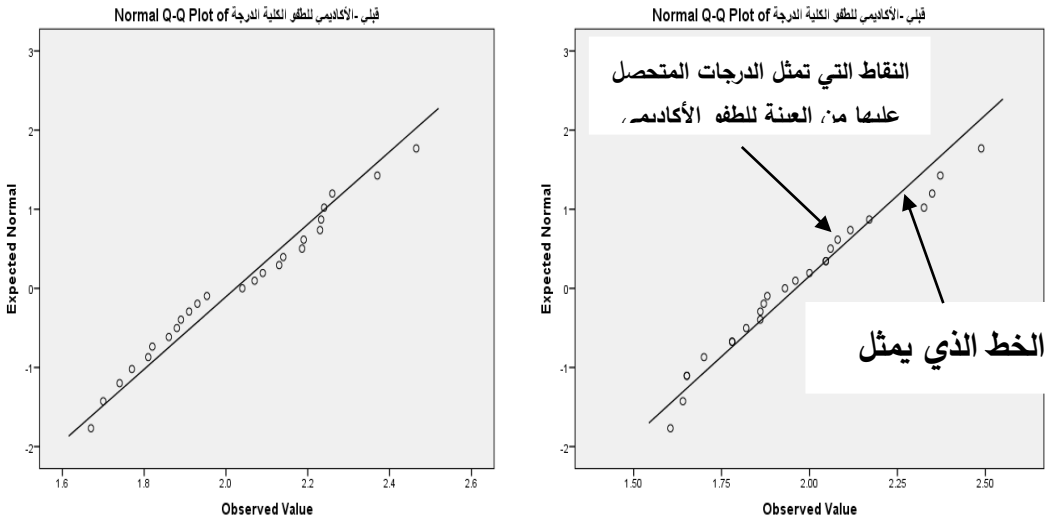


المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية

من خلال الشكل (٣)، يتضح تقارب التوزيع التكراري لبيانات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية مع المنحنى الاعتدالي القياسي، كما يظهر التماثل الواضح بين التوزيع الفعلي والاعتدالي، مما يعكس كون البيانات تتبع توزيعًا قريبا من التوزيع الطبيعي.

يوضح الشكل (٤) تماثل الخط الذي يمثل التوزيع الاعتدالي المتوقع مع نقاط الدرجات المستخرجة من كل مقياس، مما يُسهم في تأكيد مدى تطابق التوزيع الفعلي للبيانات مع التوزيع المثالي الاعتدالي.

الشكل (٤) : مدى تماثل الخط الذي يمثل التوزيع الاعتدالي المتوقع ونقاط الدرجات المستخرجة من مقياس الطفو الأكاديمي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

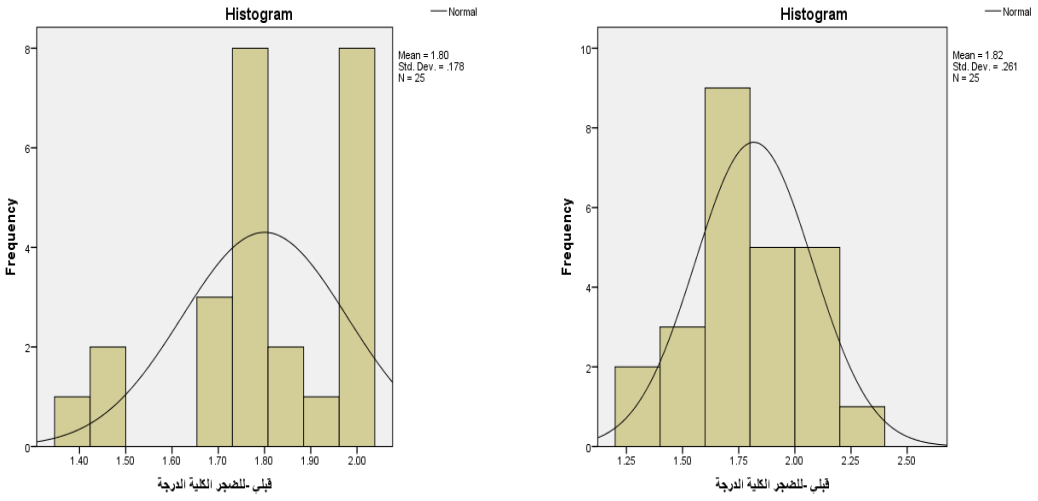


المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية

يلاحظ من الشكل (٤) أن جميع نقاط توزيع متغير الطفو الأكاديمي للمجموعتين تكاد تقع تمامًا على الخط الذي يمثل التوزيع الاعتدالي المتوقع ، هذا يشير إلى أن البيانات تتوزع بشكل طبيعي، مما يعزز صحة فرضية الاعتدالية في التوزيع ويعكس توازنًا بين المجموعتين في هذا المتغي، وهذه القيم تشير إلى اعتدالية التوزيع، كما أشار إلى ذلك **أبو علام (٢٠٠٩)**.

ب) متغير الضجر الدراسي : يوضح الشكل (٥) التوزيع التكراري لبيانات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لمتغير الضجر الدراسي في التطبيق القبلي، مقارنةً بالمنحنى الاعتدالي القياسي.

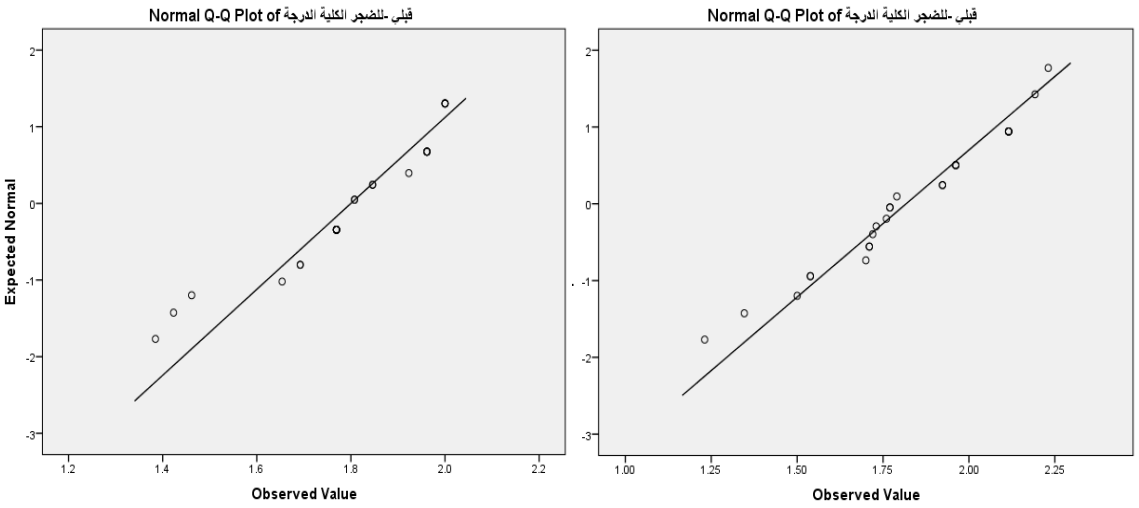
الشكل(٥) : التوزيع التكراري لبيانات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لمتغير الضجر الدراسي في التطبيق القبلي، مقارنةً بالمنحنى الاعتدالي القياسي



المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية

من خلال الشكل (٥) يتضح تقارب التوزيع التكراري لبيانات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية مع المنحنى الاعتدالي القياسي، مما يعكس كون البيانات تتبع توزيعًا قريبا من التوزيع الطبيعي ، ويوضح الشكل (٦) تماثل الخط الذي يمثل التوزيع الاعتدالي المتوقع مع نقاط الدرجات المستخرجة من كل مقياس، مما يُسهم في تأكيد مدى تطابق التوزيع الفعلي للبيانات مع التوزيع المثالي الاعتدالي.

الشكل (٦) :مدى تماثل الخط الذي يمثل التوزيع الاعتدالي المتوقع ونقاط الدرجات المستخرجة من مقياس الضجر الدراسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية



المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية

يلاحظ من الشكل (٦) أن جميع نقاط توزيع متغير الضجر الدراسي، تكاد تقع على الخط الذي يمثل التوزيع الاعتدالي المتوقع.

نتائج الفروض وتفسيرها :

الفرض الأول:

نَص الفرض الأول على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج**".

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمي. ويُوضح الجدول (٢٠) هذه النتائج :

الجدول (٢٠) : نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمي بأبعادة المختلفة في التطبيق البعدي (ن١= ن٢= ٢٥)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	
						مربع إيتا	كوهين D
الأول: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	الضابطة	٢.٤٨٧	٠.٤٤٨	٣.٨٧٤	أقل من ٠.٠٠١	٠.٢٣٨ كبير جدًا	٠.٥٥ متوسط
	التجريبية	٢.٨٦٦	٠.١٩٥				
الثاني: المثابرة الأكاديمية	الضابطة	٢.١٥٦	٠.٤٣٧	٧.١٢٢	أقل من ٠.٠٠١	٠.٥١٤ كبير جدًا	١.٠١ كبير جدًا
	التجريبية	٢.٨٢٩	٠.١٧٩				
الثالث: العلاقة بين الطالب والمعلم	الضابطة	٢.٠٧٦	٠.٤١٢	٦.١٨٣	أقل من ٠.٠٠١	٠.٤٤٣ كبير جدًا	٠.٨٧ كبير
	التجريبية	٢.٦٧٣	٠.٢٥٠				
الرابع: التحكم غير اليقيني	الضابطة	٢.١٠٠	٠.٤٣٣	٤.٥٨٨	أقل من ٠.٠٠١	٠.٣٠٥ كبير جدًا	٠.٦٥ متوسط
	التجريبية	٢.٥٧٢٠	٠.٢٧٨				
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمي	الضابطة	٢.٢٠٧	٠.٣٠٥	٨.٤٦٥	أقل من ٠.٠٠١	٠.٥٩٩ كبير جدًا	١.٢٠ كبير جدًا
	التجريبية	٢.٧٣٩	٠.٠٧٤				

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة (ت) التي تشير إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للطفو الأكاديمي بلغت (٨.٤٦٥)، بينما تراوحت قيم (ت) لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي ما بين (٣.٨٧٤) و(٧.١٢٢)، كانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$

٠.٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق جوهرية في الطفو الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، سواء على مستوى المقياس ككل أو أبعاده الفرعية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن هذه الفروق في صالح أفراد المجموعة التجريبية.

لتحديد مدى فاعلية البرنامج حسب حجم التأثير مربع إيتا (η^2) -كما هو موضح بالجدول (٢٠) – تراوحت قيمة ما بين (٠.٢٣٨) و(٠.٥٩٩). ويشير **حسن(٢٠١٦)** إلى أن حجم التأثير يعتبر كبيرًا جدًا إذا كانت قيمة مربع إيتا (η^2) أكبر من (٠.٢٣٢) (**حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤**)، ومن ثم يمكن استنتاج أن جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمي أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث كانت المجموعة التجريبية تتمتع بمتوسطات أعلى، كما أن حجم التأثير في كل الأبعاد كان كبيرًا جدًا، مما يشير إلى تأثير ملحوظ للبرنامج في تحسين الطفو الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين، وكما هو موضح في الجدول (٢٠)، تراوحت قيمة حجم التأثير ما بين (٠.٥٥) و(١.٢٠)، فبالنسبة للبعد الأول: وهو التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، كان حجم التأثير (٠.٥٥) مما يشير إلى وجود تأثير معتدل، أما في البعد الثاني المتعلق بالمثابرة الأكاديمية، فقد كان حجم التأثير (١.٠١) مما يعكس تأثيرًا قويًا جدا ، وعن البعد الثالث: العلاقة بين الطالب وأساتذته، بلغ معامل كوهن (٠.٨٧)، مشيرًا إلى وجود تأثير كبير، وأخيرًا بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية للطفو الأكاديمي (١.٢٠)، مما يدل على تأثير قوي جدًا على المستوى العام، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في تعزيز الطفو الأكاديمى وأبعاده الفرعية لدى الطلاب.

ووفقا للنتائج السابقة يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية**".

وتتفق تلك النتائج مع ما أكده كل من **Van Dam et al., (2011, p. 124),** **Witkiewitz et al., (2012, p. 1563)**، **العكايشي (٢٠١٩)**، **Keye &**

Pidgeon, (2013, p. 1) في كون اليقظة العقلية عاملاً وقائيا في المواقف الصعبة في البيئة الدراسية.

ويمكن تفسير ذلك فى إطار ممارسة طلاب المجموعة التجريبية لفنيات اليقظة العقلية إلى تأثير تلك الفنيات عليهم فى خفض الشعور بالقلق وحسن لديهم الكفاءة الأكاديمية فى قدرتهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية من خلال تحسين العمليات العقلية كالتذكر والإدراك والتفكير والثقة فى قدرتهم على مواجهة المحن وتخطى العقبات ، والتى تعد متطلبات أساسية للنجاح الأكاديمى وتلاشى الأخطاء السلوكية وأخطاء التفكير وهذا يتفق مع ماذكره **Nidich et al.,(2011 ,p666)** فى فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين التعلم والانتباه وتنمية مهارات التركيز ، وما أشار إليه **أبو العزم(٢٠٢٢ ،ص٢٦٢)** عن دور اليقظة العقلية فى تحسين سعة الذاكرة العاملة، وما ذكره **Ahmadi (2016)** عن دور اليقظة العقلية فى مواجهة التحديات الصعبة من خلال الانفتاح على الخبرة وتحسين الانتباه والتركيز وتحسين مرونة العقل وبصيرة الفرد ، كما يتفق مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة **Maher (2021)** فى فاعلية التدريب على اليقظة العقلية فى الحد من التوتر والقلق واللذان يعدان عاملين هامين فى التأثير على قدرة الفرد على مواجهة الضغوط والأزمات .

كما ساهم التأمل اليقظ فى خفض التشوهات المعرفية لديهم من خلال الوقوف مع النفس والتمعن فيما يمرون به من مواقف سلبية مع تحديد أسبابها بدقة وتحديد الحكمة فى معالجتها وعدم التأثر السلبى بالظروف المحيطة بها أو إصدار أحكام متسرعة حولها ، وعدم الاستعجال فى تفسيرها مما ساهم فى تنمية التفكير الإيجابى، الأمر الذى أدى إلى زيادة القدرة على مواجهة الظروف الصعبة وارتفاع درجاتهم على مقياس الطفو الأكاديمى،ويتفق هذا مع ماتوصلت إليه دراسة **عوض (٢٠٢٣)** فى قدرة فنيات اليقظة العقلية على تنمية التفكير الإيجابى لدى طلاب الجامعة ،وما أثبتته دراسة كل من **بلال(٢٠١٩)**،**Bajaj&Pand(2015)** فى ارتباط اليقظة العقلية بالتفكير الإيجابى والتوافق النفسى .

وكان لفنيات مثل التنفس والحديث الذاتى الإيجابى وتحسس الجسد وتأمل الحركة أثناء المشى دورا فى زيادة الانتباه والتركيزوالتحكم الانتباهى وهدوء العقل مما يؤدى إلى التخلص من التوتر وصفاء الذهن ورؤية الأشياء مجردة دون حكم ودعم الثقة بالنفس والرغبة

فى أداء الأنشطة بإتقان ، وزيادة الدافعية للاستفادة من القدرات والإمكانات للوصول إلى درجة عالية من الدقة فيما يقومون به من مهام، والتغلب على أى صعوبات أو عثرات تواجههم ، ويتفق هذا مع ماذكره **Shapiro et al.,(2006)** عن خصائص ذوى اليقظة العقلية فى قدرتهم على التعامل مع الإجهاد والضغوطات بشكل أكثر فاعلية ، كما يتفق مع ما أقره **Benavandi&Zadeh(2020,p.120)** فى كون الأفراد ذوو اليقظة العقلية يواجهون الانفعالات غير السارة والأفكار المشوهة ويتجاوزونها قبل أن تؤثر على صحتهم ، مما يزيد مستوى الطفو الأكاديمى لديهم ويقيهم الفشل الدراسى .

كما ساهمت ممارسة تمارين التاى تشى واليوجا فى التقليل من التوتر والقلق وزيادة الاسترخاء ، والتأثير بشكل إيجابى على جهازهم العصبى وزيادة التركيز والتحكم فى الضغوط والانفعالات ورفع من مستوى كفاءتهم فى أداء المهام وثقتهم فى التغلب على الصعوبات، وهذا ما أكده **Shahidi (2017,p.2)** عن دور فنيات اليقظة العقلية فى السيطرة على التوتر وضبط أفكار الطلاب وسلوكياتهم ، وزيادة تركيزهم ومنع تشتت انتباههم.

كما تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **بلبل (٢٠١٩)** فى ارتباط اليقظة العقلية إيجابا بالصمود وسلبا بضغوط الحياة المدركة ، ودراسة **زكى ، وحلمى(٢٠١٩)** فى فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين أبعاد الصمود الأكاديمى ودرجته الكلية ، كما يتفق مع ما أسفرت عنه دراسة **Gregoire&Lachance(2015)** فى فاعلية التدريب على فنيات اليقظة العقلية فى الحد من الضغوط النفسية (الإجهاد– القلق –الاكتئاب– الإجهاد فى مكان العمل) ، وهذا يتفق مع نتائج البحث الحالى فى فاعلية البرنامج فى تحسين الطفو الأكاديمى.

وتتفق نتيجة هذا الفرض ايضا مع ما أسفرت عنه دراسة كل من : **أبو العزم (٢٠٢٢) ، وبهنساوى (٢٠٢٠) , وحسب الله (٢٠٢١) , وزكى (٢٠٢٣) ، وسليم (٢٠١٨) , وعبد المجيد (٢٠٢١) ، وفهمى (٢٠٢١) ، Benavandi&Zadeh(2020) Ramasubramanian(2017)** فى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمى .

الفرض الثاني:

نَص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات**

المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج".

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده ، ويُوضح الجدول (٢١) هذه النتائج :

الجدول (٢١) : نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطى درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده المختلفة في التطبيق البعدي (ن١= ن٢= ٢٥)

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	
						مربع إيتا	كوهين
الأول: عدم الاندماج	الضابطة	٢.٠٥٣	٠.٢٧١	٨.١٠١	أقل من ٠.٠٠١	٠.٥٧٨	١.١٥ كبير جدًا
	التجريبية	١.٥٢١	٠.١٨٦				
الثاني: الاستثارة المنخفضة	الضابطة	١.٧٨٤	٠.٣٤١	٥.٢١٠	أقل من ٠.٠٠١	٠.٣٦١	٠.٧٤ كبير
	التجريبية	١.٤١١	٠.١٠٩				
الثالث: الاستثارة العالية	الضابطة	٢.٠٢٤	٠.٣٧٦	٤.١٥٨	أقل من ٠.٠٠١	٠.٢٦٥	٠.٥٩ معتدلاً
	التجريبية	١.٦٩٠	٠.١٤٢				
الرابع: إدراك الوقت	الضابطة	١.٨٠٠	٠.٢٥٥	٢.٤٢٠	٠.٠١٩	٠.١٠٩	٠.٣٤ ضعيف
	التجريبية	١.٦٤٤	٠.١٩٨				
الخامس: عدم الانتباه	الضابطة	١.٨١٠	٠.٢٩١	١٠.٣٦٩	أقل من ٠.٠٠١	٠.٦٩١	١.٤٧ كبير جدًا
	التجريبية	١.١٩٩	٠.٠٤٤٣				
الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي	الضابطة	١.٩٢٩	٠.١٩٤	١٠.٥٣٢	أقل من ٠.٠٠١	٠.٦٩٨	١.٤٩ كبير جدًا
	التجريبية	١.٤٩٣	٠.٠٧٢٧				

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة (ت) التي تمثل الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للضجر الدراسي بلغت (١٠.٥٣٢)، في حين تراوحت قيم (ت) لأبعاد مقياس الضجر الدراسي ما بين (٢.٤٢٠) و(١٠.٣٦٩). وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضجر الدراسي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، سواء على مستوى المقياس الكلي أو

الأبعاده الفرعية، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، يظهر أن هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية (المتوسط الحسابي الأقل)، حيث يُعد الضجر الدراسي من الجوانب السلبية التي يسعى البرنامج التدريبي إلى خفضها.

لتحديد مدى فاعلية البرنامج وفقًا لحجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) -كما هو موضح بالجدول (٢١) – تراوحت قيمته ما بين (٠.١٠٩) و(٠.٦٩٨). ويشير **حسن (٢٠١٦)** إلى أن حجم التأثير يعتبر كبيرًا جدًا عندما تزيد قيمته عن أكبر من (٠.٢٣٢) **(حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤)**، ومن ثم، يمكن الاستنتاج بأن الأبعاد الفرعية لمقياس الضجر الدراسي وهي (الأول: عدم الاندماج، الثاني: الاستثارة المنخفضة، الثالث: الاستثارة العالية، الخامس: عدم الانتباه) أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أقل من نظيرتها في المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن حجم التأثير في هذه الأبعاد كان كبيرًا جدًا.

أما بالنسبة للبعد الرابع: إدراك الوقت، فقد بلغ حجم التأثير (٠.١٠٩)، وهو ما يشير إلى تأثير متوسط. وتُظهر هذه النتائج وجود تأثير ملحوظ للبرنامج في تقليل مستويات الضجر الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (٢١) أن قيم حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين تراوحت ما بين (٠.٣٤) و(١.٤٩). بالنسبة للبعد الأول، وهو عدم الاندماج، كان حجم التأثير (١.١٥)، مما يشير إلى تأثير كبير جدًا، أما في البعد الثاني المتعلق بالاستثارة المنخفضة فقد كان حجم التأثير (٠.٧٤)، مما يعكس تأثيرًا كبيرًا نسبيًا، وقد ظهر تأثير معتدل في البعد الثالث، وهو الاستثارة العالية، حيث بلغ معامل كوهين (٠.٥٩)، مما يشير إلى تأثير معتدل ، أما في البعد الرابع، إدراك الوقت، فقد بلغ معامل كوهين (٠.٣٤) مما يعكس تأثيرًا ضعيفًا، وفي البعد الخامس، عدم الانتباه، بلغ معامل كوهين (١.٤٧)، مما يعبر عن تأثير قوي جدًا. وأخيرًا، بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية للضجر الدراسي (١.٤٩)، مما يدل على تأثير قوي جدًا على المستوى العام.

استنادًا إلى النتائج السابقة، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة**

على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة **Lepera (2011)** عن وجود ارتباط سلبي بين العرضة للضجر والوعي الانتباهي اليقظ، وأشارت إليه دراسة **Kass et al., (2001)** فى وجود علاقة سلبية بين العرضة للضجر والأداء على المهام التي تتطلب اليقظة، وما توصلت إليه نتائج دراسة **Wallace et al.,(2002)** عن ارتباط الضجر بالإخفاقات المعرفية فى أداء المهام المعرفية (إخفاقات الذاكرة – القابلية للتشتت – إخفاقات السياق الاجتماعى)، وما أثبتته نتائج دراسة **عبد اللطيف (٢٠٢١)**، **Baer et al., (2004)** في وجود ارتباط عكسي بين العرضة للضجر والدرجة الكلية لليقظة العقلية ، كما توسط العرضة للضجر العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض الاكتئاب فى دراسة **(Yang et al., 2019)** .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء استفادة أفراد المجموعة التجريبية من جلسات البرنامج فى تحسين الضجر الدراسى بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لجلسات البرنامج، مما يعنى نجاح البرنامج وماتضمنه من فنيات فى تحسين الطفو الأكاديمى وخفض الضجر الدراسى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، ويتفق هذا مع ما ذكره **Fisher (1993,p.397)** فى ارتباط الضجر الدراسى بضعف الاهتمام وصعوبة التركيز وشرود الذهن على النشاط الحالى والانصراف إلى مثيرات أخرى فى البيئة، وأكده **Jurich (2005,p.11)** فى كون الأفراد القادرون على الانتباه بشكل كامل أقل عرضة للضجر ، وما أشار إليه **O'Brien (2014, p.238)** أن سبب الضجر الدراسى يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية والتى يترتب عليها ضعف الانتباه وقلة التركيز.

ولعبت ممارسة الاسترخاء بأنواعه المختلفة كأحد فنيات اليقظة العقلية دورا فى زيادة القدرة على إدراك الأفكار والأحاسيس وتحسين الحالة المزاجية وخفض الضغوط وزيادة الاندماج، وهذا ما أشار إليه **Abbott(2016)** فى أن استخدام فنية الاسترخاء من جانب المربين مع الطلاب يؤدى إلى تحسن الأداء الأكاديمى وانخفاض القلق لديهم،كما ساهمت فنية التدريب على التنفس فى تحسين الانتباه وإدراك الذات وخفض التوتر ، وساهمت الواجبات المنزلية على تثمين جهود الباحثتين وتقدير نواتج التعلم المترتبة على تنفيذ أهداف جلسات

البرنامج ، مما أدى إلى تحسين مستوى الإدراك الذهنى وتحمل المسئولية وكسب الثقة فى الذات وتخفيف الضغوط والقلق والتوتر وزيادة الداافعية والتركيز .

وساعدت فنيات الوعى بالذات على تركيز انتباه الطلاب نحو المواقف الراهنة وعدم التسرع فى إصدار الأحكام والابتعاد عن التفكير المتسرع أو العشوائى ، الأمر الذى ساهم فى زيادة ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للتخلص من العوائق التى قد تحول دون نجاحهم ، والتيقن من قدرتهم على اجتياز أى عقبة تحول دون وصولهم لأهدافهم ،والمثابرة والجلد للوصول لما يرنون إليه وضرورة تحسين علاقاتهم بأساتذتهم والآخرين ، ويتفق هذا مع ما ذكره **Zahra&Riaz (2017,p.22)** عن دور فنيات اليقظة العقلية فى إزالة الأفكار المتعلقة بالندم على ما مضى أو القلق بشأن المستقبل وزيادة التركيز على اللحظة الراهنة وتحسين الحالة المزاجية والفكرية والمهارات الانفعالية .

كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى إطار خصائص الطلاب اليقظين عقليا والذين يظهرون انتباها أكثر ورغبة فى أداء المهام بإتقان ، ولديهم رغبة داخلية فى الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم للوصول إلى درجة عالية من الدقة فيما يقومون به من مهام والتغلب على أى صعوبات أو عثرات تواجههم ، كما يظهرون مستويات عالية من التفاؤل والفعالية الذاتية وتنظيم الانتباه .

وساهم الحديث الذاتى الإيجابى مع النفس وممارسة اليوجا وتركيز الوعى على زيادة وعى الطلاب واحترامهم لذواتهم والتحكم فى انفعالاتهم وأمور حياتهم وتصميمهم على الاستمرار لتحقيق الهدف، وكيفية التعامل مع التوتر والمواقف الصعبة داخل وخارج الجامعة ، والشعور بالسعادة من خلال التفكير بتفاؤل والشعور بالدافع لتحقيق ما يطمح مع الإحساس بالرضا عن النفس ، وهذا ما أسفرت عنه كل من **BamberSchneider (2016)** فى فاعلية اليوجا والتأمل وتركيز الوعى والانتباه المتعمد والتركيز على المشاعر والأفكار فى الحد من القلق وتوفير قدر من المرونة وراحة النفس .

كما يتفق نتيجة هذا الفرض بشكل عام مع ما أشار إليه **عبد اللطيف (٢٠٢١، ص٢٤٧)** فى كون العرضة للضجر و اليقظة العقلية مفاهيم متقابلة، وذلك باعتبار للعرضة للضجر خبرة غير سارة ناتجة عن قصور انتباهي ، وما قدمه كل من

Lee&Zelman(2019,p.70)، Leper(2011) عن أهمية التدخل باستخدام تدريب اليقظة العقلية لخفض النتائج السلبية، وأوجه القصور الانتباهية المرتبطة بالعرضة للضجر.

الفرض الثالث:

نَصَّ الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية بين التطبيقين القبلي والبعدي**".

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى ، ويُوضح الجدول (٢٢) هذه النتائج:

الجدول (٢٢) : نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي بأبعادة المختلفة في التطبيقين القبلي والبعدي (ن١= ٢٥)

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين القياسين		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	
				م	ع			مربع إيتا	كوهين
الأول: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي	القبلي	١.٨٠٦	٠.٣٦٠	١.٠٥٩	٠.٤٤٥	١١.٨٩١	أقل من ٠.٠٠١	٠.٨٥٥	٢.٣٨ ضخم
	البعدي	٢.٨٦٦	٠.١٩٥						
الثاني: المثابرة الأكاديمية	القبلي	٢.٢٠٥	٠.٣٨٦	٠.٦٢٤	٠.٤٥٩	٦.٧٩٩	أقل من ٠.٠٠١	٠.٦٥٨	١.٦ كبير جدًا
	البعدي	٢.٨٢٩	٠.١٧٩						
الثالث: العلاقة بين الطالب وأساتذته	القبلي	٢.١٤٣	٠.٣٧١	٠.٥٣٠	٠.٤٨٧	٥.٤٤٢	أقل من ٠.٠٠١	٠.٥٥٢	١.٠٩ كبير جدًا
	البعدي	٢.٦٧٣	٠.٢٥٠						
الرابع: التحكم غير اليقيني	القبلي	١.٩٤١	٠.٣٦٨	٠.٦٣١	٠.٥١٤	٦.١٣٩	أقل من ٠.٠٠١	٠.٦١١	١.٢٣ كبير جدًا
	البعدي	٢.٥٧٢	٠.٢٧٨						
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمي	القبلي	٢.٠٢٣	٠.٢١٨	٠.٧١٥	٠.٢٤١	١٤.٨٦٢	أقل من ٠.٠٠١	٠.٩٠٢	٢.٩٧ ضخم
	البعدي	٢.٧٣٩	٠.٠٧٤						

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة (ت) التي تشير إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للطفو الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بلغت (١٤.٨٦٢)، أما بالنسبة لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي، فقد تراوحت قيم (ت) ما بين (٥.٤٤٢) و(١١.٨٩١)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطفو الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، سواء على مستوى المقياس ككل أو أبعاده الفرعية. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، يتبين أن هذه الفروق جاءت لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد مدى فاعلية البرنامج استنادًا إلى حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) -كما هو موضح بالجدول (٢٢) - تراوحت قيمة (η^2) ما بين (٠.٥٥٢) و(٠.٩٠٢). ووفقًا **لحسن (٢٠١٦)**، يعتبر حجم التأثير كبيرًا جدًا إذا تجاوزت قيمة (η^2) القيمة (٠.٢٣٢) **(حسن ، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤)** ، ومن ثم يمكن استنتاج أن جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمي أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد في التطبيق البعدي أعلى من نظيرتها في التطبيق القبلي، كما أن حجم التأثير في كل الأبعاد كان كبيرًا جدًا، مما يشير إلى تأثير ملحوظ للبرنامج في تحسين الطفو الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيم حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين تراوحت ما بين (١.٠٩) و(٢.٩٧). بالنسبة للبعد الأول، وهو التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، حيث كان حجم التأثير (٢.٣٨) مما يعكس هذا البعد تأثيرًا ضخمًا، أما في البعد الثاني المتعلق بالمثابرة الأكاديمية، فقد كان حجم التأثير (١.٦٠) ويُظهر هذا البعد تأثيرًا كبيرًا جدًا، وقد ظهر تأثير مشابه في البعد الثالث، العلاقة بين الطالب والمعلم، حيث بلغ معامل كوهن (١.٠٩)، أما في البعد الرابع، التحكم غير اليقيني فقد بلغ معامل كوهن (١.٢٣)، مما يعكس تأثيرًا كبيرًا جدًا. وأخيرًا، بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية للطفو الأكاديمي (٢.٩٧)، مما يدل على أن التأثير الكلي تأثيرًا ضخمًا على المستوى العام ، مما يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين الطفو الأكاديمى واستعدادهم للتعامل مع التحديات الأكاديمية.

استنادًا إلى النتائج السابقة، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على**

مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، التحكم غير اليقيني، المثابرة الأكاديمية، العلاقة بين الطالب وأساتذته) بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي".

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة **شاهين، وريان(٢٠٢٠)** فى ارتباط اليقظة العقلية إيجابًا بمهارات حل المشكلات)، وبالصلابة النفسية **(العكايشي، ٢٠١٩)** ، والكفاءة الذاتية **(الشلوي، ٢٠١٨)**، ورأس المال النفسى(**الحارثي ،٢٠٢٠**)، والتوافق النفسي **(بلال،٢٠١٩)**، **(Bajaj & Panda, 2015)**، والمرونة النفسية **(Pidgeon & Keye, 2014)**، والمثابرة **(Evans et al., 2009)**، والصمود الأكاديمي **(بلبل، ٢٠١٩)**، وسلبا بالقلق والاكتئاب **(Yeung, 2013)**، **(Turanzas et al., 2020)**، والتوتر والضغوط **(Bowlin &Baer, 2012)** ، وقلق الاختبار **(محمد، ٢٠٢٠ (ب))**.

ويمكن تفسير ذلك فى اعتبار ممارسة فنيات اليقظة خبرة إيجابية جديدة وجذابة بالنسبة للطلاب وخاصة لممارستها فى جو من المرح والخروج فى بعض الأوقات عن بيئة المدرجات الضيقة المغلقة إلى بيئة مفتوحة فى الهواء الطلق ، مما أعطاهم فرصة الاستمتاع بالطبيعة والتأمل فيها مع التواصل الفعال مع زملائهم والباحثتين ، مما ساهم فى تجديد الطاقات وتحقيق سعادة شخصية لكل منهم دفعتهم للانفتاح نحو التحدى وتكثيف الجهود للنجاح .

وعمل سرد القصص والتأمل فى المواقف التى عايشها الطالب شخصيا على شيوع التفاؤل والبهجة والتشويق ونمت لديهم الوعى بذواتهم وأصبح لديهم قدوة ونموذج يحتذى به، مما زاد من دافعيتهم للإنجاز وقدرتهم على التحكم فى ذواتهم ، والتطلع لتحقيق الأفضل والتأسى بالسلوكيات الإيجابية ،وبدد لديهم أى أفكار سلبية تحكمت فى سلوكياتهم وخاصة الأكاديمية منها ، وأعادوا اكتشاف علاقتهم بأنفسهم والآخرين ، وهذا ما أشار إليه **Palmer&Rodger(2009)** فى كون ذوى اليقظة العقلية يميلون إلى إظهار مستويات مرتفعة من المرونة والتفاؤل والفعالية الذاتية ومواجهة الأفكار اللاعقلانية والانفعالات السلبية ، كما يتفق مع ما ذكره **Pidgeon&Keye (2014,p.28)** عن دور فنيات اليقظة العقلية فى تنظيم ذات الفرد وزيادة الفاعلية الذاتية والتصالح مع النفس ، مما يرفع من مستوى الأداء والقدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات ، كما يتفق مع ما أشار إليه **(Grow et al., 2015, p. 16)** فى كون اليقظة العقلية مؤثرا قويا على الأداء والتوافق بأنواعه، حيث تساعد على

التركيز وزيادة الوعي والانتباه، وتظهر قدرات الطلاب علي التوافق مع الظروف والمواقف الضاغطة في المرحلة الجامعية والتغلب على التحديات الأكاديمية والانفعالية .

كما عملت المناقشات المفتوحة والحديث الإيجابى مع النفس على تنقية العقل من التشوهات المعرفية وحققت الصفاء الذهنى مما أدى إلى علاج العديد من عوامل الضغط والخوف ،حيث أعطت فرصا للمشاركة دون خجل ،ووفرت لهم قدرا من الحرية للإدلاء بآرائهم والتعبير عن مشاعرهم ومايعانون منه ، مع تبادل الخبرات فى جو من التعاون والاحترام المتبادل والمنافسة الشريفة ، كما عملت الباحثتان على دعوة الجميع للمشاركة فى المناقشات بعبارات التشجيع مع تقديم التعزيزات الإيجابية المتنوعة والثناء على جميع الاستجابات . وعملت استراتيجية التعلم التعاونى وماتخللها وسبقها وتلاها من ممارسة لفنيات اليقظة العقلية فى إكساب الطلاب العديد من القيم مثل تحمل المسئولية والمثابرة للوصول للهدف بصبر وجلد مع مشاركة وتشجيع الباحثتين وتصويب الأخطاء والتوجيه الصحيح باستخدام عبارات الثناء والتشجيع ، كما عملت أساليب التعزيز على الارتباط المستمر بأنشطة البرنامج وزيادة الانتباه والتركيز وبذل المزيد من الجهد للانتهاء من الأنشطة وإشعار الطلاب بالراحة والثقة وزيادة دافعيتهم الذاتية ورغبتهم فى التعلم مع المعرفة والاستفادة .

وساهم الإصغاء اليقظ والانتباه الواعى لوجهات النظر المطروحة من خلال العصف الذهنى للمحاضرة والإقناع اللفظى من الباحثتين لطلاب المجموعة التجريبية إلى اكتساب أفكار إيجابية جديدة دون إصدار أحكام على التعمق فى موضوعات حياتية بصفة عامة وأكاديمية بصفة خاصة والانتباه والوقوف بهدوء لتحديد أوجه العجز والخوف والفشل دون تشتيت الانتباه نحو مشاعر أو ذكريات أو إخفاقات سابقة وتحديد مقدار الحاجة إلى سد ثغرات فى شخصية الطالب الجامعى وضبط انفعالاته دون زيادة أو نقصان مما حقق اتزانا نفسيا والتعافى بشكل سريع من آثار الانتكاسات وأوجه الفشل ويتفق هذا مع ما أشارت إليه كل من**Aljajbari&Ohoreyshi(2014),Tervisani(2015)** .

وتتفق نتيجة هذا الفرض بصفة عامة مع ما أسفرت عنه دراسة كل من : **أبو العزم (٢٠٢٢) ، وبهنساوى (٢٠٢٠) , وحسب الله (٢٠٢١) , وزكى (٢٠٢٣) ، وسليم (٢٠١٨) , وعبد المجيد (٢٠٢١) ، وفهمى (٢٠٢١) ، Benavandi&Zadeh(2020)**

Ramasubramanian(2017) فى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والطفو الأكاديمى .

الفرض الرابع:

نَصَّ الفرض الرابع على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية في التطبيقين القبلي والبعدي.**

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى ، ويُوضح الجدول (٢٣) هذه النتائج:

الجدول (٢٣) : نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي بأبعاده المختلفة في التطبيقين القبلي والبعدي (ن١= ٢٥)

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين القياسين		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	
				م	ع			مربع إيتا	كوهين
الأول: عدم الاندماج	القبلي	١.٧٣٨	٠.٢٨١	٠.٢١٧	٠.٣٢٧	٣.٣١٠	٠.٠٠٣	٠.٣١٣	٠.٦٦ كبير جدا
	البعدي	١.٥٢١	٠.١٨٦						
الثاني: الاستثارة المنخفضة	القبلي	١.٩٦٠	٠.٤٢٨	٠.٥٤٩	٠.٤٥٥	٦.٠٢٩	أقل من ٠.٠٠١	٠.٦٠٢	١.٢١ كبير جدا
	البعدي	١.٤١١	٠.١٠٩						
الثالث: الاستثارة العالية	القبلي	٢.٠٠٠	٠.٣٣١	٠.٣١٠	٠.٣٨٨	٣.٩٩٧	٠.٠٠١	٠.٤٠٠	٠.٨٠ كبيرجدا
	البعدي	١.٦٩٠	٠.١٤٢						
الرابع: إدراك الوقت	القبلي	١.٨٤٠	٠.٢٨٣	٠.١٩٦	٠.٣٨٤	٢.٥٥٠	٠.٠١٨	٠.٢١٣	٠.٥١ متوسط
	البعدي	١.٦٤٤	٠.١٩٨						
الخامس: عدم الانتباه	القبلي	١.٣٨٧	٠.٣٩٣	٠.١٨٧	٠.٤٠٦	٢.٣١٠	٠.٠٣٠	٠.١٨٢	٠.٤٦ متوسط
	البعدي	١.١٩٩	٠.٠٤٤						

الدرجة الكلية للضجر الدراسي	القبلي	١.٨٠٠	٠.١٧٨	٠.٣٠٧	٠.٢١٤	٧.١٥٦	أقل من ٠.٠٠١	٠.٦٨١	١.٤٣ كبير جدا
	البعدي	١.٤٩٣	٠.٠٧٣						

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيمة (ت) التي تشير إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للضجر الدراسي في التطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية بلغت (٧.١٥٦)، أما بالنسبة لأبعاد مقياس الضجر الدراسي، فقد تراوحت قيم (ت) ما بين (٢.٣١٠) و(٦.٠٢٩)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق جوهرية في مستويات الضجر الدراسي بين التطبيقين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، سواء على مستوى المقياس ككل أو أبعاده الفرعية، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي (المتوسط الحسابي الأقل)، نظرًا لأن الضجر الدراسي يعد من الجوانب السلبية التي يسعى البرنامج التدريبي إلى خفضها .

ولتحديد مدى فاعلية البرنامج استنادًا إلى حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) – كما هو موضح بالجدول (٢٣) – تراوحت قيمة (η^2) ما بين (٠.١٨٢) و(٠.٦٨١)، ومن ثم، يمكن الاستنتاج أن حجم التأثير كان كبيرًا جدًا لكل من الأبعاد الفرعية (الأول: عدم الاندماج، الثاني: الاستثارة المنخفضة، الثالث: الاستثارة العالية، الدرجة الكلية للضجر الدراسي)، في حين كان حجم التأثير متوسطًا لكل من البعدين: (الرابع: إدراك الوقت، والخامس: عدم الانتباه) (**حسن، ٢٠١٦، ص. ٢٨٤**).

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيم حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين تراوحت ما بين (٠.٤٦) و(١.٤٣). بالنسبة للبعد الأول، وهو عدم الاندماج، كان حجم التأثير (٠.٦٦)، مما يشير إلى وجود تأثير كبير جداً، أما في البعد الثاني المتعلق بالاستثارة المنخفضة، فقد كان حجم التأثير (١.٢١)، مما يعكس تأثيرًا كبيرًا جدًا، وقد ظهر تأثير كبيرًا نسبيًا في البعد الثالث، وهو الاستثارة العالية، حيث بلغ معامل كوهين (٠.٨٠)، أما في البعد الرابع، إدراك الوقت، فقد بلغ معامل كوهين (٠.٥١)، مما يعكس تأثيرًا متوسطًا. وفي البعد الخامس، عدم الانتباه، بلغ معامل كوهين (٠.٤٦)، مما يعبر عن تأثير ضعيفًا نسبيًا. وأخيرًا، بلغ حجم التأثير للدرجة الكلية للضجر الدراسي (١.٤٣)، مما يدل على تأثير كبيرًا جدًا على المستوى العام.

توضح النتائج أن البرنامج التجريبي كان له تأثيرات متفاوتة على أبعاد الضجر

الدراسي، حيث كان التأثير قويًا جدًا في تقليل الاستثارة المنخفضة والدرجة الكلية للضجر الدراسي، بينما كان التأثير متوسطًا إلى ضعيف في الأبعاد الأخرى مثل عدم الانتباه وإدراك الوقت.

استنادًا إلى النتائج السابقة، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد في التطبيق البعدي أقل من نظيرتها في التطبيق القبلي. كما أن حجم التأثير تراوح بين الكبير جدًا والمتوسط في جميع الأبعاد، مما يدل على تأثير ملحوظ للبرنامج في تقليل مستويات الضجر الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وبالتالى يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية بين التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي**".

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بشكل عام فى إطار العلاقة الموجبة بين الضجر الدراسى واليقظة العقلية والتى أسفرت عنها دراسة كل من : **Kass Galla et al.,(2020)**, **et al.,(2001),**

Trunnell et al.,(1996) , Teo &Wong (2023) , Malkovsky et al.,(2012) , Lepera , (2001), Yang et al.,(2019), Wallace et al.,(2002), **عبد اللطيف (٢٠٢١)** .

كما تتفق مع ما أكده **Robson (2017,p.120)** فى كون المواقف التى تسبب الضجر تنطوى جميعها على مشاكل فى الانتباه، وما أشار إليه **Trunnell et al.,(1996)** فى أن قصور الانتباه منذرا بالعرضة للضجر .

ويرجع ذلك إلى إسهام فنيات اليقظة العقلية ومنها اليوجا والاسترخاء والتخيل الموجه على التخفيف من حدة الضغوط وضبط الاستثارة وتحقيق صفاء ذهنى ساهم فى زيادة دافعية الطلاب للاستغلال الكامل لقدراتهم الفكرية والمعرفية وبذل الطاقة وجهود إضافية لمتابعة أعباء الدراسة ،وتحقيق نوع من المرونة المرتفعة والتكيف النفسى مع متطلبات الدراسة والأحداث وقدرة عالية على تحويل مسببات الضغوط إلى فرص للتنمية والتعلم والاندماج مع متطلبات الدراسة

ومع أساتذتهم وزملائهم والاستمتاع بأوقاتهم داخل الكلية وإدراك الكلية كونها مكانا محببا إليهم وليس منفرا.

وساهمت فنيات اليقظة العقلية فى تدريب الطلاب على الملاحظة الواعية للأحداث الراهنة المرتبطة بالمواقف وقت حدوثها وتقبل تلك المواقف دون إصدار أحكام بشأنها أو شرود ذهنى يعيق عملية التفكير السليم والمعالجة الصحيحة للمواقف الأكاديمية التى يمرون بها، مما ساهم فى استثمار جهودهم وتحويلها إلى طاقة تصب فى مصلحتهم وتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وهذا يتفق مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة **متولى (٢٠٢٠)** فى فاعلية برامج وفنيات اليقظة العقلية (التأمل الذاتى –الاسترخاء – التخيل –التنفس) فى تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض المشكلات الأكاديمية ، وما أظهرته نتائج دراسة **Mrazek et al.,(2013)** فى ارتباط اليقظة العقلية بالقدرة على التذكر والاستنتاج اللفظى والقدرة على الفهم القرائى وزيادة سعة الذاكرة العاملة ، وما أسفرت عنه دراسة **Napora(2013)** فى ارتباط اليقظة العقلية بالمستوى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة..

وانطلاقا من قدرة فنيات اليقظة العقلية على زيادة قدرة الطالب على التكيف الفعال ومواجهة الظروف الضاغطة ووقايته من التأثير السلبى للإجهاد، والتصرف بشكل بناء وفعال فى المواقف الطارئة وتعزيز مستوى وعى الطالب والتخفيف من مستوى توتره يأتى هذا فى إطار ما اتفق عليه كل من**Evant&Jien(2017,p25)** فى أن ممارسة فنيات اليقظة العقلية تقلل هرمون التوتر وتحفز المسكنات الطبيعية والهرمونات التى ترفع من مستوى الروح المعنوية مثل الإندرفين، فتجعل الفرد يشعر بالتحسن بوجه عام.

وكان للتدريب على توظيف الحواس الخمس (السمع–البصر–الشم–التذوق–اللمس) بشكل متعمد دورا فى زيادة التركيز على اللحظة الراهنة،مما أدى إلى خفض مظاهر نقص الانتباه لدى المجموعة التجريبية ، وذلك من خلال تنوع أنشطة الانتباه (الانتباه السمعى– الانتباه البصرى– الانتباه اللمسى– الانتباه الشمى) ،وهذا يتفق مع ما ذكره **Harris(2017,p120)** فى اعتماد تمارين اليقظة العقلية على مجموعة من الأنشطة الحسية لزيادة الانتباه وجوانب الوعى : البصرية، والسمعية ، واللمسية، والحسية ، والحسية الحركية، والأحداث الداخلية كالأفكار والعواطف.

وكان لتمارين تأمل المشى واليوجا أثرا فى زيادة الوعى والانتباه لحركات الجسد والحد من تشتت الذهن والإحساس بالراحة وصفاء العقل ، ويتفق هذا مع ماتوصلت إليه دراسة **حسونة وآخرين(٢٠٢٠)** فى فاعلية الأنشطة الحركية فى الحد من مظاهر التشتت وامتداد أثر البرنامج ، وما أشار إليه**Augustine&Ryan(2017)** فى أن اليوجا تساعد على علاج مشكلات الانتباه ، كما تزيد من وعى الأفراد بأجسامهم .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة كل من **(Damrad-Frye&Laid (1989)** فى وجود تأثير لصعوبات توجيه الانتباه فى خبرة الضجر ، وخلصت إليه نتائج دراسة **(Trunnell et al.,1996)** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى فى الضجر لمجموعة تجريبية بلغت (١٦٤) مشاركا تدربوا على التأمل كفنية من فنيات اليقظة العقلية لصالح التطبيق البعدى ، وأسفرت عنه نتائج دراسة **Malkovsky et al.,(2012)** فى ارتباط الضجر بهفوات الانتباه والإخفاقات المعرفية فى الحياة اليومية وقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد .

الفرض الخامس:

نَص الفرض الخامس ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية في التطبيقين البعدي والتتبعي**".

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية في التطبيقين البعدي والتتبعي. ويُوضح الجدول (٢٤) هذه النتائج :

الجدول (٢٤) : نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي بأبعاده المختلفة في التطبيقين البعدي والتتبعي (ن١= ٢٥)

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين القياسين		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
				م	ع		
الأول: التخطيط لمعاودة	البعدي	٢.٨٦٦	٠.١٩٥	٠.٠٦٨	٠.١٩٦	١.٧٣١	٠.٠٩٦
	التتبعي	٢.٧٩٨	٠.٠٨٥				

النجاح الدراسي							
الثاني: المثابرة الأكاديمية	البعدي	٢.٨٢٩	٠.١٧٩	٠.٠٢٥	٠.٢٣٤	٠.٥٤٦	٠.٥٩٠
	التتبعي	٢.٨٠٤	٠.١٥٩				
الثالث: العلاقة بين الطالب وأساتذته	البعدي	٢.٦٧٣	٠.٢٥٠	٠.٠٨٨	٠.٢٧٩	١.٥٧٤	٠.١٢٨
	التتبعي	٢.٥٨٥	٠.١٧٦				
الرابع: التحكم غير اليقيني	البعدي	٢.٥٧٢	٠.٢٧٨	٠.٠٤٤	٠.٣٥٦	٠.٦١٨	٠.٥٤٢
	التتبعي	٢.٦١٦	٠.٢٥٠				
الدرجة الكلية للطفو الأكاديمي	البعدي	٢.٧٣٩	٠.٠٧٤	٠.٠٣٧	٠.١٠١	١.٨٣٨	٠.٠٧٨
	التتبعي	٢.٧٠٢	٠.١٠٩				

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة (ت) التي تشير إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية الطفو الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية للتطبيقين البعدي والتتبعي بلغت (١.٨٣٨)، أما بالنسبة لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي، فقد تراوحت قيم (ت) ما بين (٠.٦١٨) و(١.٧٣١)، وكانت جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)، يشير ذلك إلى عدم وجود فروق جوهرية في الطفو الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي، سواء على مستوى المقياس ككل أو أبعاده الفرعية.

-وبالتالى يمكن استنتاج ما يأتى :

١. **عدم وجود فروق جوهرية:** تشير القيم غير الدالة إحصائيًا في نتائج اختبار "ت" إلى أنه لا توجد فروق ملحوظة في درجات الطفو الأكاديمي بين التطبيقين البعدي والتتبعي. وهذا يعني أن البرنامج أو التدخل الذي تم استخدامه قد حقق تأثيرًا مستدامًا على المدى الطويل، وأن التحسن الذي لوحظ في التطبيق البعدي أستمر حتى التطبيق التتبعي.

٢. **استقرار الطفو الأكاديمي:** يمكن أن يُفهم من هذه النتيجة أن مستويات الطفو الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بقيت ثابتة بين التطبيقين، مما قد يشير إلى أن المتغيرات

الأخرى، مثل البيئة التعليمية أوالجنس وغيرها ، ليس لها تأثير كبير على مستوى الطفو الأكاديمي.

استنادًا إلى النتائج السابقة، يتم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الفرعية (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، التحكم غير اليقيني، المثابرة الأكاديمية، العلاقة بين الطالب وأساتذته) بين التطبيقين البعدي والتتبعي**".

ويرجع ذلك إلى إسهام فنيات اليقظة العقلية بشكل فعال وطويل الأمد فى تحسين الشعور بالثقة والقدرة على التركيز على الأهداف الشخصية والأكاديمية ، والإحساس بالأمان والرضا عن الحياة الجامعية ، والقدرة على تحمل المواقف الصعبة والإحباطات مع سهولة التعامل مع الزملاء والأساتذة والمثابرة فى التوجه نحو تحقيق الأهداف الدراسية والمهنية مستقبلا ، والتحدى والدافعية فى اختيار المسارات والطرق لتحقيق ذلك مما ينعكس على واقعهم الأكاديمى ورفع كفاءة التحصيل وتحقيق النجاح الأكاديمى والمهنى لاحقا ، ويتفق هذا مع نتائج دراسة كل من **Aljajbari&Ghoreyshi(2014),Evans et,Tervisani(2015)**، كما يتفق هذا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عمارة(٢٠٢٢) فى فاعلية التدريب على فنيات اليقظة العقلية فى تنمية التدفق النفسى .

كما كان للتدريب على توظيف الحواس الخمسة بالغ الأثر طويل المدى فى الوصول لتلك النتائج ، حيث ساهم ذلك فى زيادة الانتباه والوعى السمعى والبصرى وإدراك الحواس وتوظيفها بسهولة فى حياتهم اليومية فى ضوء تأثيرها الإيجابى عليهم مما أدى إلى الحد من مستويات التوتر المصاحب للتشتت وهدوء النفس وصفاء الذهن وبالتالى خفض القلق والتخلص من الضغوط وخاصة فى المجال الأكاديمى، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة **محمد (٢٠٢٠)** فى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية وقلق الاختبارودراسة**Teung(2013),Turanzas et al.,(2020)** فى وجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والأعراض النفسية السالبة كالتجنب والقلق والاكتئاب، ودراسة **متولى (٢٠٢٠)**،**Saadipour et al.,(2020)** والتى أثبتت نتائجها فاعلية التدريب على فنيات اليقظة العقلية فى خفض قلق الاختبار .

وكان لتعدد وتنوع فنيات اليقظة العقلية والاستراتيجيات المستخدمة وتحليل كل منها إلى مهام بسيطة والتطرق لكيفية ممارسة كل منها والأثر النفسى والبدنى الذى تركته لدى الطلاب فى تشجيعهم على المواظبة في ممارستها بشكل يومى وفى أنشطة حياتهم مما غير وجهة نظرهم، وساهم فى اكتشاف جوانب ضعفهم وزيادة الوعى والتركيز على انفعالاتهم وأفكارهم بعيدا عما يعانوه من مشكلات وأكسبتهم نوعا من المرونة ودفعهم لتنظيم ذواتهم والتواصل مع أنفسهم والآخرين ، مما أهلهم للمشاركة بشكل نشط وناجح فى كل ما يحيط بهم ، والحضور الذهنى للتعامل مع اللحظة الحالية دون إصدار أحكام مما انعكس على طرق تعاملهم مع الضغوط والتوتر وساهم فى التفكير الواعى اليقظ لمواجهتها .

كما ساهمت فنيات اليقظة العقلية فى إعطاء الوقت الكافى للطلاب للتفكير والتأمل والتدبر للوصول إلى مجموعة من الاستجابات الأكاديمية التكيفية مع بيئتهم باختيار أفضل الأساليب لمواجهة الضغوط والضجر أى مشكلات أكاديمية أخرى كالتسويف والقلق الأكاديمى ، حيث نمت لديهم مهارات التركيز ومراقبة النفس من خلال التركيز على المثيرات الجديدة والمهمة ، وبالتالى رفع مستوى الاندماج الأكاديمى والانفتاح على النفس والآخرين،ورفع المستويات التحصيلية وتحسين الأداء الحالى والمستقبلى، وهذا يتفق مع ماذكره **Coholic(2020 ,p.63)** فى كون تدريب طلاب الجامعة على فنيات اليقظة العقلية ومنها التأمل يفيد الطالب فى مجال التعلم، حيث يزيد من فهمه لمشاعره وأفكاره ، ورؤية الأفكار السلبية كونها أحداثا عابرة وتعزيز الاستجابات المرنة مما يحسن الأداء الأكاديمى والاجتماعى داخل وخارج الجامعة ويخفف من توابع النكسات والضغوطات ، ويتفق هذا مع ماتوصلت إليه دراسة **زكى ، وحلمى (٢٠١٩)** ، وعمارة (٢٠٢٢)، **وعوض(٢٠٢٣)، ومتولى (٢٠٢٠)**، **Gregorie&Lachance(2015),Maher(2021),Saadipour et al.,(2020)** عن فعالية برامج اليقظة العقلية وامتداد أثر البرامج إلى مابعد تطبيقها ، وما أسفرت عنه نتائج دراسة **Napora(2013)** فى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اليقظة العقلية والجانب المعرفى والمستوى الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وماذكره**Hassed(2016,p.52)** عن دور فنيات اليقظة العقلية فى تعزيز التعلم والأداء وتحسين التواصل .

كما يرجع إلى إسهام فنيات اليقظة العقلية فى الاستمرار فى حضور الذهن بشكل مقصود والانفتاح على كل جديد بعيدا عن أفكار أو ردود أفعال انفعالية دخيلة على الموقف الحالى ، وعدم الاستجابة لأى أفكار مشوشة أو مقحمة ، فسمحت بتمرير الأفكار والتركيز على المشاعر والانفعالات الإيجابية فقط وارتبطت بممارسة الاسترخاء والتنفس واليوجا ، مما أسهم فى الحد من الضغوط وتوفير قدر من المرونة وراحة النفس وزيادة القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية ، ويتفق هذا مع ما ذكرته **Aitairi(2014)** عن دور فنيات اليقظة العقلية فى منع الآثار السيكولوجية للقلق والتى تعيق تدفق الأفكار أثناء الأداء الأكاديمى، كما أنها تقلل من الآثار السلبية للقلق على الصحة البدنية والنفسية، ويرتبط هذا بنتائج دراسة**Mrazek et al.,(2013)** فى ارتباط اليقظة العقلية بالأداء المعرفى ، ونتائج دراسة **Maynard et al.,(2017)** فى ارتباط اليقظة بالتحصيل الأكاديمى.

كما كان لممارسة الفنيات أثرا فى التركيز على اللحظات الإيجابية الحالية والأنشطة الممتعة والمثيرة بالنسبة للطالب والجديدة والسيطرة على الأحداث السلبية التى كان يعايشها ، فزادت فاعلية الذات لديه فى قدرته على السيطرة على المثيرات من حوله، وعلى وضع أهداف وتحقيقها كما زادت قدرته على استغلال جميع المصادر المتاحة لمواجهة الأحداث والضغوط الأكاديمية وهذا ما أشار إليه **Mace(2008)** فى كون اليقظة العقلية العامل الأساس للوعى السليم الذى يقوم على التركيز للخلاص من متاعب الحياة وتقبلها كما هى دون إصدار أحكام مما يؤدى إلى الشعور بالرضا عن الحياة .

ومثل البرنامج بصفة عامة خبرة شيقة وممتعة ومبهجة جعلت الطلاب يرتبطون به لفترة طويلة، فى ضوء تأثيره الإيجابى عليهم وتغييره مما يكانوا يعانون منه قبل الالتحاق به ، بل لم تنقطع علاقتهم بالباحثتين وظلوا يتابعون ويسألون ويستفسرون ويتواصلون لإثراء خبرتهم فى مجال اليقظة العقلية.

ويمكن تفسير ذلك فى إطار انتظام أفراد المجموعة التجريبية فى حضور جلسات البرنامج ودافعيتهم الشديدة لممارسة فنيات اليقظة العقلية واختبار فاعليتها وانعكاس نتائجها عليهم نفسيا وجسمانيا فى ظل ما يمرون به من أزمات أكاديمية ، مما جعلهم أكثر فهما ومرونة ووعيا وحرصا على الاستفادة الكاملة من فنيات وأنشطة البرنامج وممارستها ليس فقط داخل الجامعة

بل فى إطار مواقف حياتية واقعية معاشة ،حيث تنعكس آثار الضغوط الأكاديمية على حياتهم بصفة عامة.

الفرض السادس:

نَص الفرض السادس على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية بين التطبيقين البعدي والتتبعى**".

للتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وأبعاده الفرعية في التطبيقين البعدي والتتبعي. ويُوضح الجدول (٢٥) هذه النتائج :

الجدول (٢٥) : نتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي بأبعاده المختلفة في التطبيقين البعدي والتتبعي (ن١= ٢٥)

البعد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين القياسين		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
				م	ع		
الأول: عدم الاندماج	البعدي	١.٥٢١	٠.١٨٦	٠.٠٤١	٠.١١١	١.٨٥٧	٠.٠٧٦
	التتبعي	١.٤٨٠	٠.١٥٧				
الثاني: الاستثارة المنخفضة	البعدي	١.٤١١	٠.١٠٩	٠.٠٠٧	٠.٠٦٦	٠.٥٤٩	٠.٥٨٨
	التتبعي	١.٤١٨	٠.١١٠				
الثالث: الاستثارة العالية	البعدي	١.٦٩٠	٠.١٤٢	٠.٠٢٠	٠.١٣٦	٠.٧٥٣	٠.٤٥٩
	التتبعي	١.٦٧٠	٠.٠٩٣٣				
الرابع: إدراك الوقت	البعدي	١.٦٤٤	٠.١٩٨	٠.٠١٤	٠.٠٩٣	٠.٧٥٦	٠.٤٥٧
	التتبعي	١.٦٣٠	٠.١٦٢				
الخامس: عدم الانتباه	البعدي	١.١٩٩	٠.٠٤٤	٠.٠٠٤	٠.٠٢٦	٠.٨٤٦	٠.٤٠٦
	التتبعي	١.٢٠٤	٠.٠٣٣				

الدرجة الكلية للضجر الدراسي	البعدي	١.٤٩٣	٠.٠٧٣	٠.٠١٣	٠.٠٤٩	١.٣١٠	٠.٢٠٣
	التتبعي	١.٤٨٠	٠.٠٦٣				

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة (ت) التي تشير إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للضجر الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي بلغت (١.٣١٠). أما بالنسبة لأبعاد مقياس الضجر الدراسي، فقد تراوحت قيم (ت) ما بين (٠.٥٤٩) و(١.٨٥٧)، وكانت جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستويات الضجر الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي، سواء على مستوى المقياس الكلي أو الأبعاد الفرعية.

وبالتالى يمكن استنتاج ما يأتى :

١. **عدم وجود فروق في الضجر الدراسي:** تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ملحوظة في مستويات الضجر الدراسي بين التطبيقين البعدي والتتبعي، مما يعني أن مستويات الضجر الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية لم تتغير بشكل جوهري بعد انتهاء البرنامج أو التدخل التجريبي، أو بمعنى آخر أن فاعلية البرنامج أستمرت لفترة أطول من مجرد انتهاء التدخل.

استنادًا إلى النتائج السابقة، يتم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الضجر الدراسي وإبعاده الفرعية بين التطبيقين البعدي والتتبعى**".

ويفسر ذلك فى ضوء ما ساهمت به فنيات اليقظة العقلية فى تنمية التفكير المنظم والتأنى والصبر لدى الطلاب وعدم التسرع فى اصدار أحكام مسبقة نحو خبرة أو موقف، وذلك من خلال التعامل مع الظروف وكأنهم يرونها أول مرة ، بدلا من النظر إليها فى ضوء اعتقادات أو خبرات سابقة مع التركيز على اللحظة الراهنة دون إصدار تقييمات على الخبرات والمشاعر، ومحاولة تقبل الواقع كما هو دون السعى إلى تغييره، مما لعب دورا مهما فى استمرار تطبيقها فى مختلف المواقف والأحداث الحياتية المختلفة وأدى إلى امتداد أثر البرنامج فى سلوك وأداء الطلاب بعد انتهاؤه وخلال فترة المتابعة،وهذا ما أشار إليه كل من**Padaro&Provident(2020,p160)** بأن عدم الانشغال يحسن من طريقة تفكير الفرد

وشعوره بغض النظر عما يعانيه من مشكلات، مما يقلل الضغط والتوتر ويساعد على التفكير الواعى وزيادة الثقة بالنفس.

كما يمكن تفسير تلك النتائج فى إطار احتواء البرنامج على أنشطة وفنيات قابلة للتطبيق حتى بعد انتهاء البرنامج فى أى وقت وأى مكان مثل أنشطة التأمل واليوجا والاسترخاء والتخيل والتركيز على اللحظة الحالية ، وإدراك الأمور والوعى بها علاوة على كونها أنشطة شيقة أثارت أفضل ما لدى الطلاب من طاقات وأبرزت قدرتهم على تخطى العقبات الأكاديمية ونبذ الأحداث السيئة من حياتهم ومعايشتهم اللحظة بإيجابية وحب وقبول لما يتعرضون له من خبرات وأحداث ومايتعاملون معه من أشخاص، كما كان لفنيات الوعى بالذات والتأمل دورا فى تحسين الانتباه وزيادة مستوى تركيز الطلاب على المثيرات من حولهم والوعى بذواتهم وانفعالاتهم مما أدى إلى خفض العديد من المشكلات لديهم ، وهذا ما أكده **Semple et al.,(2018)** فى كون اليقظة العقلية تسهم فى تحسين الانتباه وخفض تام للمشكلات السلوكية وأعراض القلق ، وما أشار إليه **Mrazek et al.,(2013)** فى أن التدريب على أنشطة اليقظة العقلية يحسن من أداء وتركيز الطلاب ويقلل من التجول العقلى، ويتفق مع ما أشار إليه **Rau&William(2016,p.34)** عن فاعلية استخدام برامج اليقظة العقلية كمدخل لعلاج المشكلات النفسية والتربوية .

كما ترجع نتيجة هذا الفرض إلى ماتضمنه برنامج البحث من فنيات يقظة عقلية مارسها أفراد المجموعة التجريبية فى جو من الود والتفاؤل والبهجة والمرح والتعاون ، الأمر الذى ساهم فى استمرار أفرادها من الطلاب لتوظيف تلك الاستراتيجيات داخل البرنامج مع الباحثتين وخارجه بتوظيفها فى مواقف الحياة المختلفة ، مما يوضح أهمية الدور الذى لعبته تلك الفنيات فى تحسين الجوانب الإيجابية وخفض الجوانب السلبية وتحقيق درجة من التوافق النفسى الدراسى والاجتماعى .

وتساعد فنيات اليقظة العقلية انطلاقا من دورها فى تحسين الانتباه على ملاحظة الطلاب لخبراتهم وقدرتهم على وصف هذه الخبرات، وإعادة النظر فى الحكم على الأمور وعدم التفاعل مع المشاعر والانفعالات مع التصرف بوعى تجاه المواقف المختلفة والتركيز على الأهداف ومتطلبات إنجازها و الإبقاء على الخبرات الجيدة التى تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث الحالية ، وهذا ما أشار إليه **عبدالمجيد (٢٠٢١،ص١٨٦)** فى أن التعمد والقصدية فى الارتباط

باللحظة الحاضرة والتى تدور حولها اليقظة العقلية تجعل الفرد على اتصال ووعى وتفهم وإدراك لذاته فى السياق الذى يعيشه.

وساهمت تدريبات التنفس على زيادة تركيز الانتباه ، وذلك من خلال توجيه انتباه الطلاب لعملية التنفس وتدريبهم على التنفس بطريقة صحيحة ، وهذا يتفق مع ما ذكره **Harris(2017 ,p119)** أن التنفس اليقظ يساعد على الاسترخاء التام الذى يؤدى بدوره إلى صرف الانتباه عن الأشياء المؤلمة .

كما عمل الاسترخاء الجسمى والذهنى على تحسين الانتباه ووعى الطلاب بذواتهم وأجسامهم ، مما يتفق مع ما أشار إليه **Garg et al.,(2013)** أن الاسترخاء من ممارسات اليقظة العقلية التى تسهم فى علاج مشكلات الانتباه.

كما ترجع فعالية البرنامج واستمرار أثره إلى ماساهمت به الواجبات المنزلية والتى كانت قاسما مشتركا بين الجلسات التى بدأت وانتهت بها على تدريب الطلاب على فنيات اليقظة العقلية وتعميمها على مواقف حياتهم المختلفة ، خاصة فى ظل إدراك الطالب تأثيرها الإيجابى والبارز فى حياته اليومية ، وساهمت تمارين الاسترخاء فى خفض مستوى القلق وإبعاد الأفكار السلبية التى من شأنها أن تؤثر على مستوى الضجر الدراسى ، وتخلق العديد من المشكلات النفسية والانفعالية وسوء التوافق ، وهذا ما اتفق عليه كل من **Franco et al.(2010)** ، **Rau&Williams (2016,p.34)** عن ضرورة اعتماد اليقظة العقلية كفنيات أو كمنهج لعلاج المشكلات النفسية والأكاديمية والطبية .

كما أن ذوى اليقظة العقلية أكثر قدرة على تنظيم ذواتهم وسلوكياتهم ، ويظهرون أداء أفضل وأمثل**(عمارة،٢٠٢٢،ص٢٣٤)** ، وكان لقرب الباحثتين من الطلاب وسؤالهما عن أحوالهم باستمرار وحثهم على المحافظة على حضور الجلسات والتشجيع المستمر، والرد على تساؤلاتهم فيما يخص كيفية ممارسة كل فنية ومراحل ممارستها وبث الثقة فى نفوسهم فى قدرتهم على تخطى الأزمات والاستفادة من الفترة التى يمرون بها وهى فترة الدراسة الجامعية ، والتى تعد من أهم وأفضل الفترات التى يعايشونها إلى التخلص من الشاعر السلبية والأفكار المشوهة وارتباطهم المستمر بالبرنامج خاصة فى ضوء انعكاس آثار ممارسة الفنيات على حياتهم حتى أصبحت جزءا لايتجزأ من شخصياتهم.

وكان لتحسن دافعية الطلاب الأكاديمية ونمو الاتجاه الإيجابى نحو التعلم وارتفاع تقدير الذات الناتج عن التدريب والتعلم من أنشطة وفعاليات البرنامج بما تضمنته من أهداف أسهم فى استمرارية أثر البرنامج فى سلوك وشخصيات طلاب المجموعة التجريبية والاحتفاظ بها لفترات طويلة .

وتتفق نتائج الفرضين الخامس والسادس مع نتائج دراسة كل **من : زكى ، وحلمى (٢٠١٩) ، وعمارة (٢٠٢٢) ، وعوض (٢٠٢٣) ، ومتولى (٢٠٢٠) ، Saadipour et al.,(2020)، Maher (2021) ، Gregoire&Lachance(2015)** فى فاعلية برامج اليقظة العقلية فى تطبيقها على العينات المستهدفة وامتداد أثرها لفترات طويلة.

-توصيات البحث :

١ – عقد ورش عمل تثقيفية للتدريب على فنيات اليقظة العقلية وتفعيلها فى حياة الطالب الجامعى داخل وخارج الجامعة .

٢– لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية في المدارس والجامعات إلى متغيرات البحث ومدى تأثيرها على سلوك الفرد وانعكاسها على إنجازهم وتكيفهم الأكاديمي.

٣– تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي وتنفيذ دورات تدريبية وعقد ندوات من خلال وكالة الكلية لشئون الطلاب لإبراز طبيعة متغيرات الدراسة وأهم الوسائل لتنمية الإيجابى وخفض السلبى منها.

٤ – استحداث أساليب وطرق تدريس حديثة ومتنوعة لمواجهة الضغوط وبالتالى خفض الضجرالدراسى .

٥ – حث الطلاب على المشاركة فى الأنشطة الطلابية لاستغلال وقت فراغهم وتفريغ مواهبهم للتخفيف من الضغوط والحد من الإحساس بالضجر الدراسى .

٦ – لفت أنظار السادة أساتذة الجامعات لتفعيل أدوارهم بإيجابية فى حياة الطالب الأكاديمية ومشاركتهم أفكارهم وتنمية مشاعرهم الإيجابية نحو الدراسة .

٧–تضمين استراتيجيات وتدريبات اليقظة العقلية في المناهج وطرق التدريس في ضوء دورها كمتغير إيجابي يسهم في تحسين وعي الطالب ، ووقائي يقى الطالب من تبعات النكسات والعقبات الأكاديمية.

البحوث المقترحة :

فى ضوء نتائج البحث الحالى يمكن عرض مجموعة من الدراسات والبحوث هى :

١ -فاعلية برنامج تدريبى لتنمية اليقظة العقلية فى تحسين متغيرات أخلاقية .

٢ -دراسة العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بكل من (الطفو الأكاديمى – الضجر الدراسى).

٣ -دراسة نمائية طولية لتحديد مستوى اليقظة العقلية لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة .

٤ -نمذجة العلاقات بين الطفو الأكاديمى والضجر الدراسى والتدفق النفسى .

٥ -اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الهوية الأكاديمية والطفو الأكاديمى .

٦ -الطفو الأكاديمى كمتغير وسيط بين اليقظة العقلية والتشوهات المعرفية .

٧ -فاعلية برنامج تدريبى قائم على التفاؤل المتعلم فى التخفيف من الضجر الدراسى.

٨ -تحسين الطفو الأكاديمى لدى فئات مختلفة (ذوى صعوبات التعلم – ذوى فرط النشاط ونقص الانتباه) .

٩ -بحث علاقة الضجر الدراسى بكل من (المرونة النفسية – الدافعية الذهنية) لدى طلاب الجامعة .

-المراجـــــــــع

أبو العزم، هدى محمد السيد.(٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين اليقظة الذهنية والطفو الأكاديمي والتجول الذهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسكندرية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤ (٢٣)، ٢٦١ – ٢٩٧. Doi:10.21608/jsre.2022.135747.1467

أبو العلا، سوسن إبراهيم. (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ٢٣ (٢)، ٢٩-٩٧.

أبو الوفا، نجلاء إبراهيم.(٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في التنظيم الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١٢)، ٤٤٥ – ٥٠٢.

أبوعلام ، رجاء محمود.(٢٠٠٩).التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام برنامجSPSS. دار النشر للجامعات

أمين، زينب محمد.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ١ – ٦٣. doi:10.21608/2020.146714

البحيري، عبد الرقيب أحمد، والضبغ، فتحي عبد الرحمن، وطلب، أحمد، والعواملة، عايدة أحمد.(٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٩، ١١٩-١٦٦.

بلال ،بشرى محمود .(٢٠١٩) .اليقظة الذهنية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمى والتفكير الإيجابى والتوافق النفسى لدى طلاب المرحلة الجامعية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .

بلبل، يسرا شعبان.(٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، ٦٨، ٢٤٦٣- Doi:10.21608/edusohag.2019.58617.٢٥٢٠

بهنساوي، أحمد فكري. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية. المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، ٧٨، ١١ – ٧٨. Doi:EDUSOHAG.2020.109248/10.12816

بو سنة، فطيمة، ومجيد، برقاد. (٢٠٢١). تأثير أبعاد رأس المال النفسي الإيجابي على اليقظة الذهنية لدى الطلبة الجامعيين. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ١٠ (٢)، ١١ – ٣٠.

بوخطة. مريم.وجعفور .ربيعة.(٢٠١٨). الملل الأكاديمي لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة.المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠(٤)، ٥٠٣ – ٥١٤. Doi:10.35157/0578-000-033-041.

التهامي، السيد يس، ومحمد، رضا إبراهيم. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد. مجلة كلية الآداب الخاصة جامعة الزقازيق، ٢٤، ١-٨١.

تيغزة،أمحمد بوزيان .(٢٠١٦). التحليل العاملى الاستكشافى والتوكيدى : مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرال LISREL . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين.(١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسي. (ط٢). دار النهضة العربية.

الجبوري، علي محمود كاظم.(٢٠٢٢). الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة بابل، ١٣(١)، ٥٨٦ – ٦٠٠.

الحارثي، صبحي سعيد عويض.(٢٠٢٠). رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي واليقظة العقلية لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٢)، ١١٩٢-١٢٢٢.

حامد، قصي حميد. (٢٠٢٣). أثر برنامج تربوي لخفض الضجر الأكاديمي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية الآداب جامعة تكريت، ١٥ (٥٢)، ٣٥١ – ٣٧٣. doi: 10.51990/2228-015-052-0119

حسب الله، عبد العزيز محمد. (٢٠٢١). التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار الإلكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥ (١)، ٥٠٩ – ٦٠٨.

حسب الله، عبد العزيز محمد.(٢٠٢١). التأثير غير المباشر المشروط لليقظة العقلية في قلق الاختبار الإلكتروني لدى طلاب الجامعة عبر الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط معدل في ضوء بعض المتغيرات الفئوية المعدلة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)، ٥٠٩ – ٦٠٨. Doi:JFUST.2021.40054.1070/1070/10.21608

حسن ، عزت عبد الحميد .(٢٠١٦) الإحصاء النفسى والتربوى "تطبيقات باستخدام برنامج "SPSS18" . دار الفكر العربى .

حسونة، أمل محمد،والبصال ،إيناس السيد ،وعبدالرحمن، خلود محمد.(٢٠٢٠).فعالية برنامج تدريبى قائم على استخدام الأنشطة الحركية للحد من اضطراب تشتت الانتباه لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم .المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد ، ١،١٦-٦٧ Doi:10.21608/JFKGP.2020.95857

حمود، محمد الشيخ.(٢٠١١). الإرشاد المدرسي. طبيعته. مجالاته. آلياته. طرائقه. دار الكتاب الجامعي.

حميدان، رولا محمد. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين الاستماع الأكاديمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. المجلة التربوية، ٧٨، ٢٥١٣ – ٢٥٤١.

الختاتنة، سامي محسن. (٢٠١٩). فعالية برنامج للتدريب على اليقظة الذهنية في خفض الضغط النفسي وتحسين نمط الحياة لدى طلبة جامعة حكومية في الأردن. دراسات في العلوم التربوية، ٤٦ (١)، ٦١ – ٧٨.

خليفة، وليد السيد، وأحمد، أمل حنفي.(٢٠٢٤). فاعلية برنامج إرشادي قائم على المناعة النفسية في تحسين النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية للبنات جامعة الأزهر، ١(٢)، ١-٤٢.

خليفة، وليد السيد، وسالم، محمد كرم.(٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج "Wehmeyer" الوظيفي لتقرير المصير في تحسين الطفو الأكاديمي وجودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، ٢(٢)، ١٤٠ – ٢٠٥. doi:10.21608/jfst.2024.346204

الزبيدي، مروة شهيد.(٢٠١٢). الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، جامعة ديالي.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٤ (٦)، ٣٩٠ – ٤٤٦. Doi:MFES.2018.105276/10.21608

زكي، سحر عبد الله.(٢٠٢٣). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية على الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية بالغردقة، ٦(٣)، ١-٥١. Doi:10.21608/mseg.2023.214651.1101

زكي، هناء محمد، وحلمي، أمنية حسن. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩ (١٠٤)، ٤٠٩ – ٤٦٨.

سالم ، إيهاب حامد.(٢٠١٨). الضجر وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية. دراسة من منظور خدمة الفرد. مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٦٠(١)، ٨١ – ١٢٨.

سعيدان، فاطمة الزهراء.(٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى أعوان الأمن بالمؤسسة الوطنية الكبرى للأشغال العمومية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة.

السلامي، زينب حسن حامد.(٢٠١٩). نمطا التفاعل الاجتماعي بالمراسلة الفورية عبر الموبايل لتنظيم الدافعية ببيئة تعلم إلكتروني وأثرهما على تنمية مهارات تطوير مهام تقصي الويب وخفض الضجر لدى أخصائيات تكنولوجيا التعليم وآرائهن عنه. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٩(٧)، ٣٥٣ – ٥٠٢ . 252030.doi:10.21608/TESR.2019

سليم، عبد العزيز إ[راهيم.(٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١٨(٢)، ٣٣٣ – ٤٤٠.

السندي، سعد أنور.(٢٠١٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنزعة الاستهلاكية لدى موظفي الدولة [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة بغداد.

السورطي، يزيد عيسى.(٢٠٠٨). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات للعلوم التربوية، ٣٥(١). https://Search.Shamaa.org/fullRecord?ID?=78128

سويلم، صالح سالم، ومحمد، سمية يوسف.(٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن. جرش للبحوث والدراسات، ٢٣ (١)، ١٣٠٣ – ١٣٣٤.

السيد، أحمد رجب محمد.(٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية في تنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلاب ذوي الموهبة بالمرحلة المتوسطة. مجلة الإرشاد النفسي، ١ (٦٥)، ١٨٩ – Doi:10.21608/CPC.2021.193643.٢٣٥

سيد، رمضان علي حسن. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في خفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٧ (٩٥)، ١١٩ – ١٦٧.

سيد، زينب محمد محمود.(٢٠٢٤). فعالية برنامج قائم على بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العربية للقياس والتقويم، ٥(٩)، ١-٥٨. doi:10.21608/ajme.2024.313321.

السيد، نجلاء إسماعيل، والسعيد، إيمان محمد.(٢٠٢٤). برنامج تدريبي قائم على التعلم بالترفيه الحاسوبي لتنمية الكفايات الإلكترونية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وخفض الضجر الأكاديمي لدى تلاميذهم المتأخرين دراسيا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٨(٤)، ٧٧٣ – ٩٢٧.

الشافعي، نهلة فرج علي.(٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥ – ٤١٤. Doi:10.12816/0033660

شاهين، محمد عبد الفتاح، وريان، عادل عطية. (٢٠٢٠). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، ٨(١٤)، ١-١٣. doi:10.33977/0280-008-014-001

شلبي، يوسف محمد، وآل معيض، عايض عبد الله.(٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التجول العقلي وكل من اليقظة العقلية والانفعالات الأكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، ٢(٨٤)، ٦١٢-٦٦٧. Doi:10.21608/edusohag.2021.150715

الشلوى ،على محمود. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدواحي. مجلة البحث العلمي في التربية، ٩(١٩)، ١-٢٤ Doi:JSRE.2018.19763/10.2160

الصمادى ، عبد الله ، وأبو نواس ، السيد على .(٢٠٠٩) .الأبعاد المكونة للسمة بين التحكيم والتحليل العاملى . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ، ٢٥(٣،٤) ، ٣٧١-٣٩٣.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، وطلب، احمد علي.(٢٠١٣). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٤، ١-٧٥.

الطنطاوي، محمود محمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض شدة التلعثم وتحسين التنظيم الانفعالي لدى عينة من الطلاب المتلعثمين. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥ (٢١)، ٢١٢ – ٢٧٤.

عابدين، حسن سعد.(٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٢(٤)، ٥٠-١١١.

Doi:MUJA.2018.108433/10.21608

عامر، ابتسام محمود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية التأمل الذاتي وأثره على أسلوب حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٦٤ (٤)، ٢٣٩ -٢٧٧.

عبد العزيز، محمود إبراهيم، ووافي، سمية مختار، ومنصور، سهير عادل.(٢٠٢٣). مستوى الضجر الأكاديمي وفقا للنوع الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد، ٤٧، ١-١٧.

عبد اللطيف، أشرف محمد نجيب.(٢٠٢١). الإسهام النسبي لمظاهر اليقظة العقلية في التنبؤ بالعرضة للملل لدى الطلاب الجامعيين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٠)، ٢١١ – ٢٥٨. Doi:ejcj.2021.145346/10.21608

عبد المجيد، أماني فرحات.(٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣(٤٥)، ١٦٣ – ٢٤٠.Doi:JFEPS.2021.210688/10.21608

عدوي، إيمان السيد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الانفعالات في المناعة النفسية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٢ (٢)، ١٦٨ – ٢٠٠. Doi:10.21608/saep.2022.237062

العزي، أحلام عبد الله.(٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ، ٧٦، ٣٤٣ – ٣٦٦.

عطية، رانيا محمد.(٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم لانفس، ١١٨، ١٣٥ – ١٧٣.

العكايشي، بشري أحمد.(٢٠١٩). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة طلبة جامعة الشارقة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣(٤٣)، ٢٦٢ – ٢٩٠.

Doi:ijre.43.3.19–pp262/290/10.36771

علي، إيهاب حامد.(٢٠١٨). الضجر وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية، دراسة من منظور خدمة الفرد. مجلة الخدمة الاجتماعية، ١ (٦٠)، ٨١ – ١٢٨.

عمارة، إسلام عبد الحفيظ.(٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على فنيات اليقظة العقلية في تنمية التدفق النفسي لدى الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس وأثره في خفض التجول العقلي لطلابهم. المجلة التربوية، ١٠٣، ٢٣٣ – ٣٠١.
Doi:10.12816/EDUSOHAG.2022.

عوض، مروة محمد.(٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات جامعة دمنهور، مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، ٣٤ (١٣٤)، ٣٣٧ – doi:19.21608/sjam.2023.196225.1914.٣٩٥

عيد، أسامة عبد المنعم.(٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية لتنمية المرونة النفسية وخفض القلق لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة التربوية،٧٩، ١٣٧٥–١٤١٣. Doi:10.12816/EDUSOHAG.2020

عيسى، ماجد محمد عثمان.(٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ٦٢، ١–٥٠.

فرحات،هالة السيد.(٢٠٢٤). برنامج تدريبى قائم على فنيات اليقظة العقلية فى تنمية التنظيم المعرفى الانفعالى والمثابرة الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعى التسويف الأكاديمى بكلية التربية جامعة حلوان.رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان.

الفقي، سهام ابراهيم.(٢٠٢٣). برنامج ألعاب ترويحية لتحسين الطفو الأكاديمي لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا. المجلة العلمية لعلوم الرياضة، ١٠ (١)، ٢٧٦ – ٣٠٢. doi:10.21608/mkod.2023.203583.1252

فكري، هاني محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على اليقظة العقلية في خفض التشوهات المعرفية للموهوبين ذوي الإعاقة السمعية: دراسة حالة. مجلة التربية الخاصة، ٤٠، ٣٢٠ – ٣٨٩.

فهمي، وائل عبد السميع.(٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من الشفقة بالذات واليقظة العقلية في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لد عينة من طلاب جامعة الملك سعود. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١(٨)، ٣٣٢ – ٣٧٦. Doi:10.36046/2162-000-008-008

القرني، عبد الله عبد الرحمن.(٢٠٢٢). الملل الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. عالم التربية، ٢(٧٧)، ٩٢ – ١٣٢.

قضب، أيمن غريب. (٢٠١١). الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر، دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة ٢٥ يناير بمصر. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي وإدارة التغيير" مصر بعد ثورة ٢٥ يناير، ١، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ١٥٣ – ٢٠٢

القضيب، نورة بنت عبد الرحمن.(٢٠٢٠). الضجر الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن التخفيض ومعنى الحياة لدى طالبات الجامعة.مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢١ (٤)، ٤١-٨٢. https://Search.mandumah.com/Record/1139285

متولي، محمد عبد القادر. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض قلق الاختبار وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب مرتفعي التحصيل

بجامعة الأمير سطام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢١(٣)،٣٠١- ٣٤٥. doi.jeps/210310/10.12785

مجمع اللغة العربية.(١٩٩٨). المعجم الوجيز. وزارة التربية والتعليم. مصر.

المحروق، رانيا مهدي، وإسماعيل، نبيه إبراهيم، وحامد، عبد العال، وشرقاوي، نوال. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج على اليقظة العقلية في تنظيم الانفعالات لدى طالبات الجامعة مرتفعات القلق الاجتماعي. مجلة كلية التربية، ٣٧(٣)، ٩٨ – ١٤٦.

محمد، أحمد رمضان.(٢٠٢٠(أ)). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤، ٥٧ – ٩١.

محمد، علا عبد الرحمن علي.(٢٠٢٠(ب)). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل الأكاديمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ١٢، ١-٦٨. Doi:DFTT.2020.138360/10.21608

محمد، محمد سيد.(٢٠٢٠ (ج)). نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر، ٢(١٨٨)، ٤٥٠ – ٥٠١. Doi:JSRER.2020.143394/10.21608

المراغي، شحاتة محمد، وأحمد، إبراهيم أحمد.(٢٠٠٤). عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي. مكتبة المعارف الحديثة.

مظلوم، مصطفى علي رمضان.(٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٢(٥٢)، ٢٢١ – ٤٦ doi:10.12816/0023118

ناصر، زينا كاظم. (٢٠٢٣). إدارة الضغوط النفسية لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية الأساسية، ١١٨، ٣٤٠ – ٣٦٢.

ناصف، محمد يحيى .(٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث التربوي ، ٣٣ (١٧)، ٢٣-١٣٣.Doi:10.21608/NCERD.2018.195615

نصار، عصام جمعة.(٢٠١٨). فعالية استراتيجية (فكر – زواج – شارك) في خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٧١(٣)، ١- doi:MKMGT.2018.133082.10.21608.٦٧

هوفمان، جي.(٢٠١٢). العلاج المعرفي السلوكي المعاصر؛ الحلول النفسية للمشكلات النفسية (مراد عيسى، ترجمة). دار الفجر للنشر والتوزيع. (٢٠١٢).

يونس، أسمهان عباس.(٢٠١٥). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة واسط.

Abbott,M.(2016).Mitigating the effects of tests anxiety through a relaxation technique called sensory activation .PhD.Diss.Lindenwood University.

Ahmadi, A. (2016). Mindfulness among students. Springer, briefs in well being and quality of life research. Doi:10.100719781-1-10-2781-9-2.

Alfonso, J. & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. California Association of School psychologist, 22, 207 – 212. Doi:10.1007/s40688-018-0185-y

Aljajbari,M.,Ghoreyshi,M.(2014).On the relationship between self regulation strategies and mindfulness :Astudy of Iranian high school EFLstudents. International Journal of Pedagogies and Learning,9(3),315-326.

Al-Refae, M., Al-Refae, A., Munroe, M., Sardena, N. & Ferrari, M. (2021). A self compassion and mindfulness based coagnitive mobile intervention (serene) for depression, anxiety, and stress: promoting adaptive emotional regulation and wisdom. Frontiers in psychology, 12, 1-18 doi:10.3389/fpsyg.2021.648087.

Altairi,M(2014).The impact of mindfulness and test anxiety an academic performance .Collage of arts &Sciences ,Senior Honors ,Louisville University.

Augustine,J.&Ryan.L.(2017).Yoga for the Youngest!Mindfulness and Movement for Shifting Culture and Practice.Conference-Quality

Professional Development, Early Chilhood Investigations Webinars,1-10.http://www.earlychildhoodwebinars.com/

Baer, A., Smith, G., Hopkins, J. & Krietemeyer, J. (2006). Using self report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13 (1).27 – 45. Doi:10.1177/1073191105283504

Baer, R., Smith, G. & Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. Assessment, 11(3), 191 – 206. Doi:10.1177/1073191104268029

Bajaj, B. & Panda, N. (2016). Mediating role of resilience in impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well being. Personality and Individuals Differences,93, 63 – 67. Doi:10.1016/j.paid.2015.09.005

Bamber, M. & Schneider, J. (2016). Mindfulness based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. Educational Research Review, 18, 1-32. Doi:10.1016/j.edurev.2015.12.004

Benada, N. & Chowdhry, R. (2017). A correlational study of happiness, resilience and mindfulness among nursing student. Indian Journal Of Positive Psychology, 8(2), 105 – 107.

Benavandi, S. & Zadeh, G. (2020). The mediating role of critical thinking between family flexibility and mindfullness with academic buoyancy. Iranian Journal of Medical Education, 20, 116 – 126.

Bowlin, S. & Baer, R. (2012). Relationships between mindfulness, self control, and psychological functioning. Personality and Individual Differences, 52, 411 – 415. Doi:10.1016/j.pay.2011.10.250

Bradshaw, G. (2019). The importance of mindfulness for anxious students. Journal of Graduate Studies in Education, 11(2), 27-30.

Brausch, B. (2011). The role of mindfulness in academic stress, self efficacy, and achievement in college students (Unpublished Master's Dissertation). Eastern Illinois University Charleston. IL

Brown, K., Ryan, R. & Creswell, J. (2007). Mindfulness theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological Inquiry, 18, 211 – 237. Doi:10.1080/10478400701598298

Brown, W., Ryan, M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well being. Journal of Personality and Social Psychology, 84 (4), 822 – 848. Doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Busari, A. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of national teacher' Institute Osogbo. University of Ibadan.

Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra, E., Farrow, V. (2008). The assessment of present moment awareness and acceptance. The Philadelphia Mindfulness Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 15(2), 204 – 223. Doi:10.1177/107319/107311467

Carolyn, R., Strickland. I. (2015). Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and retention. Degree of Doctor of philosophy, The pennsylvania state University.

Carrington, C. (2016). Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life. Doctoral thesis, Capella University.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ) .British Journal of Clinical Psychology, 47, 451 – 455. Doi:10.1348/014466508X31489

Coholic, D. (2020). Promoting resilience in youth through participation in an arts based mindfulness group program In -Mckay, L., Barton, G., Garvis, S. & Sappa, V. (Eds), Arts based research, resilience and will being across the lifespan (pp. 63 – 80). Cham: Palgrave Macmillan. Doi:10.1007/978-3-030-26053-8-5

Collie, J., Ginns, P., Martin, J. & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies : An investigation on English and Chinese speaking Australian Students, Educational Psychology,37(8), 947-964. Doi:10.1080/01443410.2017.1291910

Correria, H. (2021). BRITE Mind: Introducing mindfulness to cultivate personal and professional resilience in teachers. In Mansfield. C.F.

(Ed.), Cultivating Teacher Resilience. (pp. 159 – 174). Springer. doi:10.1007/978-981-15-5963-1-10.

Damrad-Frye, R. & Laird, J. (1989). The experience of boredom : The role of the self perception of attention. Journal of Personality and Social Psychology, 57 (2), 315- 320. Doi:10.1037/0022-3514.57.2.315.

Daniels, M., Tze, V. & Goetz, T. (2015). Examining boredom: different causes of different coping prefiles. Learning and Individual Differences, 37, 255 – 261. Doi:10.1016/j.lindif.2014.11.004

Daschmann, E., Goetz, t. & Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school : Development and validation of the precursors to boredom scales. British Journal of Educational Psychology, 81(3), 421 – 440. Doi:10.1348/30709910X526038

Datu, J. & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A Review of Literature with implications for educational psychological research and practice. Contemporary School psychology, 22, 207 – 212.

David, W. & Anthony, L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?. Learning and Individual Differences, 27, 157 – 162. Doi:10.1016/j.lindif.2013.07.010

Davis, D. & Hayes, J. (2011). What are the benefits of mindfulness? a practice review of psychotherapy related research. Psychotherapy, 48(2), 198 – 208.

Davis, K., Lau, M., Cairns, D. (2009). Development and preliminary validation of a trait version of the Toronto Mindfulness Scale. Journal of cognitive psychotherapy , 23(3), 185 – 197. Doi:10.1891/0889-839/23.3.185

Denham, s. & Brown, C. (2010). "Plays nice with others". Social emotional learning and academic Success. Early Education and Development, 21 (5), 652 – 680. Doi:10.1080/10409289.2010.497450

Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Gregoire, S. & Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university student: Results from a pilot study. Revista Praksis, 1, 8 – 20.

Dundas, L., Thorsheim, T., Hjeltness, A., Binder, P. (2019). Mindfulness based stress reduction for academic evaluation anxiety: A Naturalistic longitudinal study College Student Psychotherapy, 30 (2), 114 – 131.

Eastwood, J., Cavaliere, C., Fahlman, S. & Eastwood, A. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to anxithymia. Personality and Individual Differences, 42(6), 1035-1045. doi:10.1016/J.paid.2006.08.027.

Eastwood, J., Frischen, A., Fenske, M. & Smilek, D. (2012). The Unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. Perspective on psychological Science, 7(5), 482-495. Doi:10.1177/1745691612456044

Essa, E. (2020). Modeling the relationship among psychological immunity, mindfulness and flourishing of university students. International Journal of Education, 13(1), 37 – 43.

-Evans, D., Baer, R. & Segerstrom, S. (2009). The effects of mindfulness and self consciousness on persistence. Personality and Individual Differences, 47(4), 379 – 382. Doi:10.1016/j.pay.2009.03.026

Fahlman, A., Mercer – Lynn, B., Flora, B. & Eastwood, D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. Assessment, 20(1), 68 – 85. doi:10.1177/1073191111421303

Fisher, C. (1993). Boredom at work. A neglected concept. Human Relations, 46, 395 – 417. doi:10.1177/001872679304600305

Franco, C., Manas, L., Cangas, A., Moreno, E. & Callego, J. (2010). Reducing teachers psychological distress through mindfullness training. Spanish Journal of Psychology, 13(2), 655 – 666.

Franco,C, Manas, L., Cangas, A., Gallego, J. (2010). The applications of mindfulness with students of Secondary School : Results on the academic performance, Self concept and anxiety. Knowledge Mangement, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research, 111, 83 – 97.

Furlong, J., Smith, ., Springer, T. & Dowdy, E. (2021). Bored with School bored with life? Well being Characteristics associated with school boredom mindest. Journal of Positive School Psychology, 5(1), 42 – 64.

Galante, J, Dufour, G., Benton, A., Howarth, E., Vainre, M., Croudace, T., Wagner, A., Stochi, J. & Jones, P. (2016). Protocol for the mindfull student study : A randomized Controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students well being and resilience to stress. BMJ. Open, 6(11), 1-8. Doi:10.1136/bmjopcn-2016-012300

Galla, B., Esposito, M. & Fiore, H. (2020). Mindfullness predicts academic diligence in the face of boredom. Learning and Individual Differences, 81,1-18 doi.10.1016/j.lindif.2020.101864.

Gerritsen, C., Goldberg, J. & Eastwood, J. (2015). Boredom proneness predicts quality of life in outpatients diagnosed with schizophrenia spectrum disorders. International Journal of Social psychiatry, 61(8), 681 – 787. Doi:10.1177/0020764015584647

Glomb.T., Duffy, M, Bono, J. & Yang. T.(2012). Mindfulness at work. Research in personal and Human Resource Management, 30, 115 – 157.

Greecucci, A., Pappaianni, E., Siugzdaite, R., Theuninck, A., Job, R. (2015). Mindful emotion regulation : Exploring the neurocognitive Mechanisms behind mindfulness, Pub Med Research International, 9, doi: 10.1155/2015/670724.

Gregoire, S. & Lachance, L. (2015). Evaluation of a brief mindfulness based intervention to reduce psychological distress in the workplace. Mindfullness, 6, 836-847.doi:10.1007/s/2671-014-0328-9.

Grow, J., Collins, S., Harrop, E. & Marlatt, G. (2015). Enactment of home practice following mindfulness based relapse prevention and its association with substance outcomes. Addictive Behaviors, 40(1), 16 – 20. Doi:10.1108/S0742-730/(2011)5030005

Harris,K.I.(2017).A Teacher's journey to mindfulness:Opportunities for joy,hope,and compassion.Journal of Childhood Education ,93(2),119-127.Doi:10.1080/00094056.2017.1300490

Hassed, C. (2016). Mindful learning : Why attention matters in education. International Journal of School and Educational psychology, 4(1), 52 – 60. Doi:10.1080/21683603.2016.1130564

Hernandez, W., Luthanen, A, Ramsel, D. & Osatuke, K. (2015). The mediating relationship of self awareness on supervisor burnout and

workgroup Civility and psychological safety: A multilevel pathanalysis. Burnout Research, 2, 36 – 49. doi.10.1016/j.burn.2015.02.002.

Hjeltnes, A., Binder, s., Dundas, T. (2015). Mindfulness based stress reduction for academic evaluation anxiety: A naturalistic longitudinal Study. Journal of College Student Psychology, 30(2), 114 – 131. Doi:10.130/87568225.2016.1140988

Horner, B. (2017). Proness to boredom, time structure, and cognitive distortions in a Chinese Sample, (Doctoral Dissertation). Available at: ProQuest Dissertations and These Database.

Hughes, R., Kinder, A. & Cooper, C. (2019). The wellbeing workout : How to manager stress and develop resilience. Cham : Palgrave Macmillan. Doi:10.1007/978-3-319-92552-3

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B. & Ghanizadeh, A. (2021). A model of language students sustained flow, personal best, buoyancy, evaluation apprehension, and academic achievement. Porta Linguarum, 35, 257 – 275. Doi:10.30827/portalin.vi35.15755

Jennifer, J. (2012). The definition. Assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A Comprehensive Review Education Psychology Review, 24, 89 – 111. Doi:10.1007/s10648-011-9182-7

Jha, P., Krompinger, J. & Baime, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. Congitive, Affective and -Behavioral Neuroscience, 7(2), 109 – 119. doi : 10.37581/cabn.7.2.109.

Jurich, D. (2005). Attribution of boredom : Attentional Factors and boredom proneness. (Doctoral Dissertation). Available at: ProQuest Dissertations and Theses Database.

Kass, S., Vodamovich, S., Stanny, C. & Taylor, T. (2001). Watching the clock: Boredom and vigilance performance. Perceptual and Motor skills, 92, 969 – 976. doi: 10.1177/003151250109203c01.

Khoury, B., Vergara, R., Sadowski, I. & Spinetti, C. (2021). Embodied mindfulness questionnaire. Scale development Validation. Journal Sagepub. 1(1), 1-26. Doi: 10.1177/10731911211059856.

Kimberly, A., Lawlor, M. & Schonert-Reichl, K. (2010). The effects of a mindfulness based education program on pre-and early adolescents well being and social and emotional competence. Mind fullness, 1(3), 137 – 151. Doi:10.1007/s12671-010-0011-8

Krotowa, L. & Todman, M. (2014). Boredom Severity, depression and alcohol consumption in Belarus, Journal of Psychology and Behavioral Science, 2(1), 73 – 83.

Langer, E. (2000). Mindful Learning. Current directions in psychological science. Journal of the American Psychological Society, 9(6), 220-223.

Langer, E., Moldorean, E. (2002). Well being: Mindfulness positive evaluation. Journal of Adult Development, 12, 43 – 54.

Lau, M., Bishop, s., Segal, Z., Buis, T., Anderson, N. Carlson, L., Devins, G. (2006). The Toranto Mindfuliness Scales: Development and validation. Journal of Clinical Psychology, 62 (12), 1445-1467. Doi:10.1002/jclp.20326

Lee, F. & Zelman, D. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. Personality and Individual Differences, 146, 68 – 75. Doi:10.1016/j.paid.2019.04.001

Lee, K. (2017). Boredom proneness and symptoms of anxiety, depression and stress : The moderating effects of mindfulness (Doctoral Dissertation). Available at : proQuest Dissertations and Theses Database.

Leon, B. (2009). Attencion plena y rendimiento academic en estudiantes de ensenanza secundaria. European Journal of education and psychology,1 (3), 17 – 26.

Lepera, N.(2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. New School Psychology Bulletin, 8, 15-25. Doi:10.1037/e741452011-003.

Mace, C. (2008). Mindfulness and mental health, theory and science. Abingdon, Oxford Shire: Rutledge.

Maher, C. (2021). The benfits of mindfulness for university students. Bulding Healthy Academic Communities Journal, 5(1), 42 – 57. Doi:10.18061/bhac.v5il.7735

Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y. & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. Experimental Brain Research, 221, 59 – 67. doi:10.1007/s0022-012-3147-2..

Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. British Eductional Research Journal. 35 (2), 243 – 258. Doi:10.1080/01411920802042911.

Marlatt, G. & Kristeller, J. (1999). Mindfulness and meditation. In W.R. Miller (Ed.), Integrating spirituality into treatment : Resoures for practitioners (pp. 67 – 84). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Martin, A. & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology In the Schools, 43(3), 267 – 282. Doi:10.1002/pits.20149

Martin, A. & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students everyday academic resilience. Journal of School psychology, 46(1), 53 – 83. Doi:10.1016/j.jsp.2007.01.002

Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35(3), 353 – 370. Doi:10.1080/03054980902934639

Martin, A. & Marsh, H. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. International Journal of Behavioral Development, 44(4), 301 – 312 .Doi:10.1177/0165025419885027

Martin, A., Colmar, S., Davey, L. & Marsh, W. (2010). Longitudinal modeling of time. British Journal of Educational Psychology, 80, 473 – 496.

Martin, A., Yu, K., Ginns, P. & Papwor, B. (2016). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross culture comparision of

China with North America and the United Kingdom. Educational Psychology, 37(8), 930-946. Doi:10.1080/01443410.2016.1202904

Martin, J., Canada, F. & Davila – Acedo, M. (2018). Emotional responses to innovative Science teacher methods: Aquiring emotional data in a general Science teacher education class. Journal of technology and Science Education, 8(4), 346 – 359. Doi:10.3926/jotse.408.

Martin. A. (2013). Academic Buoyancy and academic resilience : Exploring "Everyday" and "Classic" resilience in the face of academic adversity. School Psychology International Journal, 34(5), 488 – 500. Doi:10.1177/0143034312472759

Maynard, B., Solis, M., Miller, V. & Brendel, K. (2017). Mindfulness based interventions for improving cognition, Academic achievement, behavior, and Socioemotional functioning of primary and Secondary School Students, Campbell Systematic Reviews, 13 (1), 1-147. Doi 10.4073/csr.2017.5.

Miller, S., Connolly, P. & Maguire, L. (2013). Wellbeing academic buoyancy and educational achievement in primary school students. International Journal of Educational Research, 62, 239 – 248. Doi:10.1016/j.ijer.2013.05.004

Minty, S. (2018). Boredom proneness and distracted driving behavior (Doctoral Dissertation). Available at: ProQuest Disertations and theses Database.

Motie, H., Heidarie, M., Bagherian, F. & Zarani, F. (2019). Providing mindfulness based educational package for evaluating academic procrastination. Iranian Journal of psychiatry and Clinical Psychology, 25 (1), 26 – 41. Doi: 10.32598/ijpcp.25.1.25.

Mrazek, M., Franklin, M., Philips, D., Baird, B. & Schooler, W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. Psychological Science, 24(5), 776 – 781. Doi:10.1177/0956797612459659

Napora, L. (2013). The impact of classroom based meditation practice on cognitive engagement mindfulness and academic performance of undergraduate college students. State Unviersity of New York at Buffalo.

Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Volasek, L. & Zigler, R. (2011). Academic achievement and transcendental medition: A study with at risk urban middle school students. Education, 131(3), 556 – 564.

Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, L. & Zigler, R. (2011). Academic achievement and transcendental meditation : a study with at – risk urban middle school students. Education, 131 (3), 556 – 564.

Nirmala, N., Hemavathy, V. (2022). Role of mindfulness mediation for enhancement of self efficacy in alcoholism. Cardiometry, 467 – 470.

Nivenitha,P.&Nagalakshmi,K.(2016).Influence of test anxiety and mindfulness on academic performance among adolescents.The International Journal of Indian Psychology,3(4),39-43.

Northcut, T. (2017). Beginning with the concept: The meanings of mindfulness. In Northcut, T.B. (Ed). Cultivating mindfulness in clinical social work (p. 27 – 41). Cham : Springer doi.10.1007/978-3-319-43842-9-3.

O'Brien, W (2014). Boredom. Analysis, 74(2), 236 – 244. Doi:10.1093/analys/anu041

Ocel, H. (2017). The relations between stigmatization and mindfulness with psychological well being among working women diagnosed with breast cancer: The role of resilience. Turkish Journal of psychology, 32(80), 134 – 137.

Ohanaka, B. & Adeleke, 1. (2019). Efficacy of systematic desensitization therapy on academic boredom among adolescents in edo state secondary Schools. Journal of Educational and Social Research, 9(2), 83 – 89.

Olendo, R., Koinange, W. & Mugambi, D. (2019). Relationship between self efficacy and academic buoyancy among from three students in selected secondary schools in Migori, County, Kenya. International Journal of Research and Scientific Innovation. 6(10), 2321 – 2705.

Ophir, E., Nass, C. & Wagner, A. (2009). Cognitive control in media multitaskers. Proceedings of the National Academy of Sciences of United Stats of American, 106(37), 15583 – 15587. Doi:10.1073/panas.0903620106

Palmer, A. & Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress and Coping among university students. Canadian Journal of Counselling, 43(3), 198 – 212.

Panjwani, D. & Aqil, Z. (2020). Academic Buoyancy Scale (ABS). A factor anglytical study. Journal of Information and Computational Science, 10(1), 772 – 780.

Pavelkova, 1. & Urbanova, D. (2020). Boredom coping in the context of secondary education. Pedagogika Orientace, 30 (4), 486 – 510.Doi:10.5817/PedOr.2020-4-486

Pidgeon, A. & Keye, M. (2014). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self efficacy. Open Journal of Social Sciences, 1 (6), 1-4.

Pidgeon, A. & Keye, M.(2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well being in university student. International Journal of liberal Art and Social Science, 2(5), 27 – 32.

Piosang, T. (2016). The development of Academic Bouyancy Scale for Accountancy Students (ABS-AS).

Raffaelli, Q., Mills, C. & Christoff, K. (2017). The knowns and unknowns of boredom: A review of the literature. Experimenal Brain Research, 236(9), 2451 – 2462.

Ramasubramanian, S.(2017). Mindfulness, stress coping, and everyday resilience among emerging youth in a University Setting: A mixed methods approach. International Journal of Adolescence & Youth, 22(3), 304 – 321. Doi:10.1080/02673843.2016.1175361

Rana, T. (2007). Boredom and psychological malaise. The psychologist, 20(5), 278 – 279.

Rau, H. & Williams, P. (2016). Dispositional mindfulness : A critical review of construct validation research. Personality and Individual Differences, 93, 32 – 43. Doi:10.1016/j.paid.2015.09.035

Reisy, J., Dehhgani, M, Javanmard, A., Shojaei, M. & Naeimian, M. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family comunicating pattern and academic buoyancy. Journal of Educational and Management Studies, 4(1), 64-70.

Rhodes, E. (2015). The exciting side boredom. Psychologist, 28(4), 278 – 281.

Riikka, H. & Laura, Y. & David, W. & Timo, A., Noona, K. (2019). School related stress among sixth grade students associations with academic buoyancy and temperament. Learning and Individual Differences, 70, 100 – 108. Doi:10.1016/j.Lindif.2019.01.012

Roberts, C. & Stark, P.(2008). Readiness for self directed change in professional behaviours factorial validation of the self reflection and insight scale. Medical Education, 42, 1054 – 1063. Doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03156.

Robson, D. (2017). Psychology : Why boredom is bad… and god for you. Bbc. Com Achieved from the original on 24 August 2017.

Rothouse, M. (2020). Palgrave studies in creativity and innovation in organizations. Cham: Palagrave Macmillan. Doi:10.1007/978-3-030-47675-5

Saadipour, E., Soltanizadeh, H. & Ghavam, S. (2020). The effect of mindfulness training on academic procrastination in students with high and low test anxiety. Quarterly Journal of Child Mental Health, 6(4), 266 – 277.

Saerom, Y, Phil, H. & Ali, H. (2018). Academic Buoyancy: Exploring learners everyday resilience in the language classroom. Studies in Second language Acquisition, 40(4), 805 – 830. Doi:10.1017/S02722631184037

Saini, K. & Burton, O. (2020). Mindfulness and spirituality: An enhanced leadership perspective. In Dhiman, S. & Marques, J. (Eds), New horizons in positive leadership and Change (pp. 229 – 248). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-38129-5-13.

Seib, H. & Vodanovich, S. (1998). Congitive correlates of boredom proneness: The role of private self consciousness and absorption. Journal of psychology, 132(6)., 642-652.Doi:10.1080/00223989809599295.PMid;9857501

Semple,R.,Lee,J.,Rosa,D.,&Miller,L.(2018).Arandomized Trial of mindfulness –based cognitive therapy for children promoting mindful attention to enhance social emotional resiliency in children.Journal of

child and family studies ,19,218-229 Doi:10.1007/s10826-009-9301-y

Shahidi, S., Akbari, H. & Zargar, F. (2017). Effectiveness of mindfulness based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students. Journal of Education and Health Promotion, 6, 1-6.

Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of Clinical psychology, 62(3), 373 – 386. Doi:10.1002/jcip.20237

Skinner, E. & Saxton, E. (2019). The development of academic coping in children and youth: A comprehensive review and critique. Developmental Review, 53, 1-55. Doi:10.1016/j.dr.2019.100870

Spadaro, K. & Provident, I. (2020). Health benefits of minful meditation. In Uribarri, J. & Vassalotti, J. (Eds.), Nutrition fitness, and mindfulness (pp. 159 – 176). Cham : Humana Press. Doi:10.1007/978-3-030-30892-6-11

Sun, Y., Li, Y., Wang, J., Chen, Q., Bazzano, A. & Cao, F. (2021). Effectiveness of smartphone based mindfulness training on maternal perinatal depression: Randomized controlled trial. Journal of Medical Internal Research, 23 (1), 1-24.

Tanaka, A. & Murayama, K. (2014). Within person analyses of situational interest and boredom : Interactions between task specific perceptions and achievement goals. Journal of Educational Psychology, 106 (4), 1122 – 1134.

Tang, Y. (2017). The meuroscience of mindfulness mediatation. Cham : Palgrave Macmillan. Doi 10/1007/978-3-319-46322-3.

Tarbetsky, A., Martin, A. & Collie, R. (2017). Social and emotional learning competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg : A.J. Martin & R.J.Collie (Eds.). Social and Emotioned Learning In Australia and the Asia-Pacific: Perspective programs and Approaches (pp. 17 – 37). New York: Springer.

Teoh, T. & Wong, J.(2023). Mindfulness is associated with better sleep quality in young adults by reducing boredom and bedtime

procrastination. Behavioral sleep Medicine, 21(1), 61-71 doi:10.1080/15402002.2022.2035729.

Todman, M. (2003): Boredom and psychotic disorders: cognitive and motivational issues. Psychiatry, 66(2), 146 – 167. Doi: 10.1521/psyc.66.2.146.20623.

Trevisani,C.(2015).A correlational study of self –regulated learning ,stress and mindfulness in undergraduate students (Unpublished Doctoral dissertation).King's University College at Western University London, Canada.

Trunnell, G., White, F., Cederquist, J., Braza, J. (1996). Optimizing an outdoor experience for experiential learning by decreasing boredom though mindfulness training. The Journal of Experiential Education, 19(1), 43 -49. doi.: 10.1177/105382599601900109.

Turanzas, A., Cordon, R., Choca, P. & Mestre, M. (2020). Evaluating the APAC (mindfulness for giftedness) program in a Spanish Sample of gifted children : A pilot Study. Mindfulness, 11, 86 – 98 . Doi:10.1007/s12671-018-0985-1

Tze, V., Daniels, L. & Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta analysis. Educational Psychology Review, 28(1), 119- 144. Doi:10.1007/s10648-015-9301-y

Tze, V., Klassen, R., Daniels, L., Li, J. & Zhang, X. (2013). A cross cultural validation of the Learning Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chiness college students. Journal of Psychoeducational Assessment, 31(1), 29 – 40. Doi:10.1177/07342829/2443670

Van Dam, N., Shepard, S., Forsyth, J. (2011). Self compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. Anxeity Disorder, 25(1), 123 – 130. Doi:10.1016/j.janxdis.2010.08.011

Vodanovich, S. & Rupp, D. (1999). Are procrastinators prone to boredom. Social Behavior and personality, 27(1), 11- 16. Doi:10.2224/sbp.1999.2701011

Wallace, J., Kass, S. & Stanny, C. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited : Dimentions and correlates. Journal of General psychology, 129, 238 -256. Doi:10.1080/0021300209602098

Watt, J. & Vodanovich, S. (1992). Relationship between boredom proneness and impulsivity. Psychological Reports, 70, 688-690. Doi:10.24661pRo.70.3. 688/690PMid:1620756

Weinstein, N., Brown, K. & Ryan, R. (2009). A multi method examination of the effects of mindfullness on stress attribution, coping, and emotional well being. Journal of Research In Personality, 43 (3), 374 – 385. Doi:10.1016/j.jrp.2008.12.008

Weybright, E., Schlenberg, J., Caldwells, S. (2020). More bored today than yesterday? National trends in adolescents boredom for 2008 to 2017. Journal of Adolescents Health, 66(3), 360 – 365.Doi:10.1016/j.jadohealth.2019.09.021

Wilson, F., Pan, W. & Schumsky, D. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45 (3), 197 -210.

Wisener, M. & Khoury, B. (2021). Specific emotion regulation processes explain the relationships between mindfulness and self compassion with coping motivated alcohol and marijuana use. Addictive Behaviors, 112, 1-11.

Witkiewitz, K., Bowen, S., Douglas, H. & Hsu, S. (2012). Mindfulness based relapse prevention for substance craving. Addict Behavior, 38(2), 1563 – 1571.Doi:10.1016/j.addbeh.2021.04.001

Yang, X., Liu, Q., Lian, S. & Zhou, z. (2020). Are bored minds more likely to be addicted? The relationship between boredom proneness and problematic mobile phone use. Addictive Behaviors, 108. Doi:10.1016/j.addbeh.2020.106426

Yang, X., Fan, C., Liu, Q., Lian, S., Cao, M., Zhou, Z. (2019). The mediating role of boredom proneness and the moderating role of meaning in life in the relationship between mindfullness and depressive symptoms. Current psychology. Doi:10.1007/s/2/44-019-00408-5

Yeung, S. (2013). Mindfulness, negative cognition and mental health is covery –SS Students E-Journal, 2, 49 – 67.

Yun, S., Hivert, P. & Al-Hoorie, A. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners everyday resilience in the language classroom. Studies in

Second Language Acquisition, 40, 805 – 830. Doi:10.1017/S0272263118000037

Zahra, S., Riaz, S. (2017). Mediating role of midfullness in stress resilience relationship among university students. Pakistan Journal of psychology, 48(2), 21-32.

Zarrabian, E. (2010). The fulness of meditation in the alleviation of self reported depressive symptoms among women [Unpublished Doctoral Dissertation]. Saybrook Graduate School and Research Center, United States.

Zinn, J. (2003). Mindfulness based intervention in context: past, present, and future. Clinical psychology. Blackwell publishing, 10(2), 144 – 156. Doi:10.1093/clipsy.bpg016