

حجم أثر اليقظة العقلية على الدافع المعرفي
والصمود الأكاديمي

The Effect of Mindfulness on Cognitive
Motivation and Academic Resilience

اعداد

روحية عاطف محي الدين محمد
مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة

إشراف

أ.د/ هانم أبو الخير الشربيني أ.م.د/ سها عبد الوهاب بكر
أستاذ (علم النفس التربوي) أستاذ علم نفس الطفل المساعد
كلية التربية - جامعة المنصورة بقسم العلوم النفسية - كلية التربية
للطفولة - جامعة المنصورة

د/ لمياء سعد الغرباوى
مدرس بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنصورة

المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة

المجلد الحادى العاشر - العدد الثالث

يناير ٢٠٢٥

حجم أثر اليقظة العقلية على الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي

The Effect of Mindfulness on Cognitive Motivation and Academic Resilience

روحية عاطف محي الدين محمد *

المستخلص :

يهدف البحث إلى التعرف على حجم أثر اليقظة العقلية على الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي، تكونت العينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وتوصل البحث إلى وجود حجم أثر كبير لليقظة العقلية على الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .

Abstract :

The research aims to identify the Extent of Mindfulness on Cognitive Motivation and Academic Resilience. The Sample consisted of Female Students of The Faculty of Early Childhood Education . The Research concluded That There is an Effect of Mindfulness on Cognitive Motivation and Academic Resilience among students of the Faculty of Early Childhood Education .

* مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة

حجم أثر اليقظة العقلية على الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي

The Effect of Mindfulness on Cognitive
Motivation and Academic Resilience

روحية عاطف محي الدين محمد *

المحور الأول/ اليقظة العقلية: Mindfulness

(١) مفهوم اليقظة العقلية :

يعرف (Lykins & Baer , 2009 : 226) اليقظة العقلية بأنها انتباه الفرد وقبوله للخبرة التي تحدث في اللحظة الراهنة من خلال ملاحظة المثيرات بما في ذلك الظواهر الداخلية كالمعرفة والظواهر الخارجية كالأصوات أثناء التعلم والتعليم والوصف اللفظي لما يحدث بموضوعية ، ووعيه بالتصرف والمشاركة في الأنشطة وقبول الآخر .

كما يذهب (Groves,2016:289) إلى أن اليقظة العقلية هي تركيز الانتباه على الخبرات التي تحدث في الوقت الحاضر ، وتقبلها كما تحدث في الواقع وعدم إصدار أية أحكام عليها ، وتشمل الأفكار والمشاعر التي يتم تقبلها على أنها ظواهر عقلية مؤقتة دون الحاجة لتحليلها.

(٢) أهمية اليقظة العقلية :

ذكر (Richhart & Perkins,2000:28) أن أهمية اليقظة العقلية

تتمثل :

* مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة

- يرتبط باليقظة العقلية عدم التسرع فى إصدار الأحكام على النفس والآخرين والمواقف قبل وقوعها .
- تعمل على زيادة الصلابة من خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات الذى يدعم تقليل الالتزام الحرفى بالمعتقدات والأفكار .
- توكيد الذات وقبول الأشياء كما هى وترك الأمور .
- تؤثر بشكل كبير على ردود الفعل الانفعالية حيث تقلل من التأثير الانفعال السلبى .

فضلا عن أن اليقظة العقلية تدفع الفرد إلى تعزيز تنمية وتطوير الذات، فضلا عن تحسين الثقة بالنفس ، وتعزز الوصول إلى آفاق جديدة والإنفصال عن الإستجابة التلقائية للأفكار والسلوكيات (Roberts , etal , 2006:354)

وأشارت (Langer , E ,1989:65) إلى أن اليقظة العقلية هى مؤشر للتحقق الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين باعتماد الفرد على خبراته وتثمين الأشياء الدقيقة فى السياق وتحديد الجوانب الجديدة منه ، التى من شأنها تحسين الاستبصار والآداء الوظيفى للفرد أثناء تعاملاته الإجتماعية ، فالفرد حينما يكون يقظ ذهنيا فإنه يمر بحالة متزايدة من التأمل المعرفى ويكون موجودا بجسمه وعقله فى اللحظة الحاضرة .

(٣) أبعاد اليقظة العقلية :

حددت (Fries ,M,2009 : 6) خمسة أبعاد لليقظة العقلية :

- ١- عدم التأثر بالتجارب الداخلية .

- ٢- مراقبة ، وملاحظة ، والإصغاء للإحساس ، والتصور ، والمشاعر ، والتفكير .
- ٣- التصرف بوعى .
- ٤- الوصف بالكلمات .
- ٥- الحكم من خلال التجربة .

وينظر البعض إلى أن اليقظة العقلية تتكون من مكونين رئيسيين هما :

- الوعى ويتحدد بالمراقبة المستمرة للخبرة والتركيز على الخبرة الحالية بدلا من الاستغراق فى الماضى أو التفكير فى المستقبل .
- الطريقة التى يتم بها التعامل مع ذلك الوعى فى اللحظة الراهنة وتشير إلى الانفتاح والتقبل بمعنى عدم الحكم وعدم التفسير وعدم توسيع الأحداث الداخلية أو محاولة التغيير ، ولايعنى ذلك السلبية وإنما يعنى فقط مجرد الانتباه بدلا من الاندماج أو التجنب (Cardaciotto , etal,2008 : 5) .

(٤) تنمية اليقظة العقلية :

تعد برامج تعليم التيقظ العقلية برامج تدريبية تساعد الطلاب على الانفتاح العقلى والبحث عن المعلومات الجديدة والحساسية للسياق وزيادة الوعى بوجهات النظر المختلفة لحل المشكلات والانتباه وتأجيل إصدار الأحكام وإثارة العقل والبحث والتأمل وتجاوز نطاق المعلومات المعطاه (Langer,E & Moldoveanu ,M , 2000 : 3) .

كما أشارت (Gehart , D , 2012 : 21) إلى التدريب على اليقظة العقلية يحدث من خلال النقاط التالية:

- تحديد ماهية اليقظة العقلية من خلال عدم إصدار أحكام والاهتمام بالخبرات الراهنة كما تتضمن التنفس والتأمل عن طريق إعادة توجيه عقل الفرد لإعادة التركيز في كل مرة يتجول فيها داخل أفكاره ثم إعادة توجيهه بالتركيز إلى التنفس يتبع ذلك تحسين قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته ومواجهة الضغوط النفسية والتمتع بمزاج إيجابي وسلوك يتصف بالإيجابية .
- خلال ثمانية أسابيع من ممارسة اليقظة العقلية يحدث تغير مزاجي واضح على الفرد .
- اعتماد البرنامج على الوصف كمهارة منفصلة لمساعدة الفرد في عملية الملاحظة وهذه العملية تكون على محتوى الخبرة .
- كما تتضمن عدم الحكم وهذه الفنية تشمل التركيز على اللحظة الراهنة والتخلي عن الرجوع للماضي أو القلق من المستقبل ولفت الانتباه للحظة الراهنة وبذلك يتمكن الفرد من الوعي للخبرة وتبسيط الضوء على الجوانب غير الملاحظة سابقا في الخبرة والتي تحدث بشكل متكرر مع الأحداث .

المحور الثاني / الدافع المعرفي : Cognitive Motivation

(١) مفهوم الدافع المعرفي :

يعرفه كاسييو وبتي (Cacioppo & Petty, 1982, 37) بأنه الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهد وحب الاستطلاع والحاجة إلى الاستكشاف والارتياح وقبول التحديات.

(٢) دور المعلم فى إثارة الدافعية :

طور كيلر نموذجا لتصميم عملية التدريس وتنفيذه يركز على الجوانب الدافعية ويمتاز هذا النموذج بأنه يشمل شريحة واسعة من المتغيرات المعرفية والبيئية ذات العلاقة بالجهد والاداء والتوقع وقيمة النتائج المترتبة على الاداء ، ويتألف هذا النموذج من أربعة أبعاد يشمل كل منها مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التى يمكن للمعلم استخدامها فى إثارة الدافعية وإدامتها لدى المتعلمين (107 : 1983 , C , Reigeluth) وفيما يلى عرض لنموذج كيلر :

أولاً- خلق الإهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم :

يتضمن عملية جذب الانتباه وإثارة حب المعرفة لدى المتعلمين والحفاظ على ذلك طوال الموقف التعليمى ويشمل هذا البعد على عدة إجراءات مثل :

- إثارة وجذب انتباه المتعلمين من خلال إحداث نوع من التغيرات فى البيئة الصفية .

- الإثارة المعرفية وحب الاستطلاع للمتعلمين من خلال طرح سؤال أو الحديث عن شئ غامض .

- التنويع حيث التغيير فى نبرات الصوت والحركات والتنويع كذلك فى الأنشطة والإجراءات بهدف الحفاظ على اهتمام المتعلمين وانتباههم طوال الموقف التعليمى .

ثانياً- ملائمة المحتوى لدوافع المتعلم :

يهدف هذا البعد إلى التأثير فى إدراك المتعلمين من حيث شعورهم بأن محتوى التعلم مرتبط بدوافعهم ويساهم فى تحقيق أهدافهم مستقبلاً، ويتم ذلك من

خلال عدة إجراءات تعمل على تضيق الفجوة بين محتوى التعلم ودوافع المتعلمين وتتمثل في الآتي (عماد الزغلول ، ٢٠١٢ : ٢٢٨) :-

- تكييف وتوجيه الأهداف التدريسية : حيث ربط الأهداف بحاجات ودوافع المتعلمين من حيث بيان قيمتها الأكاديمية وأهميتها في اختيار التخصصات المختلفة مستقبلا.

- إشباع دوافع المتعلمين : ويجب الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ويمكن للمعلم أن يستغل المحتوى الدراسي ليشبع هذه الفروق من خلال التنويع في الأنشطة الصفية مثل إثارة المنافسة بين الطلاب وتشكيل المجموعات الدراسية وغيرها .

- جعل المحتوى يبدو مألوفاً لدى المتعلمين : من خلال تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعلومات الغامضة والإكثار من الأمثلة المادية الملموسة والواردة في بيئة المتعلم وإتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة المرتبطة بالموقف التعليمي (Keller , J , 1987 : 7) .

ثالثاً - تعزيز الثقة لدى المتعلمين :

يتمثل ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية لدى المتعلم من خلال خلق توقع لديهم بالنجاح والانجاز وذلك من خلال :

- تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة الصفية بشكل يتيح له حرية الحركة واستخدام الموارد بها للاستفادة منها في عملية التعلم .

- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية لمساعدتهم على تذكر الخبرات السابقة ذو العلاقة للاستفادة منها في التعلم الجديد .

- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة .

- عزو النجاح وتبديد مشاعر الخوف والفشل لدى المتعلمين من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة .

رابعاً- تحقيق الإشباع لدى المتعلمين :

من خلال خلق القناعة والرضا لدى المتعلمين بالإنجاز أو التحصيل الذى حققوه من تعلم المحتوى خلال استخدام المعززات والمكافآت المختلفة لأدائهم وتأكيد قيمة وأهمية النتائج التى حققوها وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقتهم الذاتية (عماد الزغول ، ٢٠١٢ : ٢٣٠).

(٣)العلاقة بين اليقظة العقلية والدافع المعرفي :

إن ممارسة اليقظة العقلية يؤدي إلى زيادة مدة الانتباه والتركيز مما يؤدي إلى الإرتقاء بمستوى الدافعية والآداء ومن ثم الإنجاز وزيادة التحصيل الأكاديمي ، كما تساعد الفرد على مراقبة أفكاره ومشاعره والانفتاح عليها ومعايشتها بدلاً من احتجازها فى الوعي ، إضافة إلى التنظيم المرتبط بالإنجاز وعدم التسرع فى إطلاق الأحكام على الأمور ، وتساعدهم على التركيز وتعزز لديهم مهارات الحياة الأكاديمية والدراسية (K , Buro , A & Howell 2011:109).

وتعد اليقظة العقلية هى مورد مهم داخل الفرد يدعم الدافعية فهى تعمل على زيادة التنظيم الذاتى والوعى بالآخرين وقيادة وتنظيم الضغط الداخلى والخارجى وزيادة الإدراك والتوجه نحو الاستكشاف والبحث مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء الأكاديمي (James , N , etal , 2019:1121).

المحور الثالث / الصمود الأكاديمي : Academic Resilience**(١) مفهوم الصمود الأكاديمي :**

يشير (Fallon , C , 2010:2) إلى أن الصمود الأكاديمي يمثل قدرة المتعلم على التعامل بفاعلية مع التحديات والضغوط البيئية المدرسية والذي يساعد على الحفاظ على مستويات مرتفعة من الإنجاز على رغم من التعرض للظروف الضاغطة .

بينما يعرفه (Cassidy , S , 2016 : 3) بأنه مفهوم نفسى متعدد الأبعاد يشير إلى إحتمال زيادة النجاح فى السياق الأكاديمي رغم تعرض الطالب للمحن والعقبات وكذلك قدرته على الرجوع مرة أخرى بعد تعرضه للضغوط والمحن .

يعرفه (Martin , A , 2013 : 2) الصمود الأكاديمي يمثل قدرة الطالب على التعامل بفعالية مع الضغوطات والمحن فى السياق الأكاديمي .

(٢) النظريات المفسرة لمفهوم الصمود :**١ - النظرية الوجودية :**

تركز هذه النظرية على تحليل وجود الفرد فى عالم معقد ، ويرى "فرانكل " أن الوجودية تعنى "محاولات الشخص ليحس بوجوده من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود ، ثم يتولى أعماله الخاصة كلما حاول أن يعيش طبقاً لقيمه ومبادئه " ، وعلى ضوء ذلك ترى النظرية أن الأفراد قادرون على مواجهة الظروف الصعبة وتحويل أحداث الحياة المجهدة إلى إحتتمالات وفرص لمصلحتهم ، فالبشر هم وحدهم القادرون على اختيار سلوكهم فى أى وقت ،

وطبقاً لهذا فإن الفرد الذى يتحمل درجة عالية من الضغوط دون أن يصاب بالمرض فإن له بناء للشخصية يختلف عن الفرد الذى يمرض عند تعرضه لنفس الدرجة من الضغوط ، وبناءً على ذلك مفهوم الصمود طبقاً للنظرية الوجودية يمكن النظر إليه على أنه تحمل مسؤولية الفعل والقرار الحر بإعتماد العقل عن طريق تحمل الأحداث الضاغطة ومواجهتها من خلال وجود هدف للحياة (محمد البحيرى ، ٢٠١١ : ٢٦).

٢- نظرية ريتشاردسون :

اقترح ريتشاردسون ما أسماه ماوراء نظرية الصمود والمرونة الارتدادية وهى من أوائل النظريات التى فسرت عملية الصمود ، وأكد ريتشاردسون على صياغة مفاهيم للصمود بأنه " القوة التى توجد داخل كل فرد والتى تدفعه إلى تحقيق الذات والإيثار وأن يكون على تناغم تام مع المصدر الروحى للقوة " ، والفرضية الأساسية لهذه النظرية فكرة "التوازن البيولوجى النفسى" الذى يسمح بتكيف كل من (الجسم والعقل والروح) مع الحياة التى نعيش فيها ، ويقل هذا التوازن عن طريق الضغوط والأحداث السلبية ومتطلبات الحياة وغيرها من الأحداث المتوقعة والغير متوقعة التى يتعرض لها الفرد ، ولذلك تتأثر قدرتنا على التكيف والمواجهة بقدرتنا على الصمود أمام تلك الأحداث ، حيث أن التفاعل بين الضغوط اليومية والعوامل الوقائية يحدد ما إذا كانت الإضطرابات سوف تؤثر على الفرد أم لا وما طبيعة هذا التأثير ، ولكن تظهر القدرة على الصمود كنموذج للتعامل بفعالية مع تلك الضغوط والأحداث والحفاظ على توازن الفرد (Wald , J , etal , 2006 : 15).

(٤) أبعاد الصمود الأكاديمي :

يشير (Cassidy , S , 2016) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للصمود الأكاديمي يمكن ذكرها على النحو التالي :

- ١- المثابرة : وتعرف على أنها قدرة الفرد على الاستعداد لمواصلة النضال وممارسة الانضباط الذاتي والسيطرة وتماسك الشخصية .
- ٢- التأمل والتكيف لطلب المساعدة : ويعرف على أنه التفكير فى نقاط القوة والضعف وطلب المساعدة والدعم والتشجيع ومراقبة الجهد والإنجازات وإدارة المكافآت والعقبات .
- ٣- التأثير السلبي والاستجابة العاطفية : ويعرف بأنه الإستجابات العاطفية واليأس وقبول التأثيرات السلبية .

بينما يذكر (سعاد قرنى ، أحمد عبدالمك ، ٢٠١٧) أن للصمود الأكاديمي أربعة أبعاد:

- ١- الدافعية الأكاديمية .
- ٢- التوجه نحو الهدف .
- ٣- تحمل المسؤولية .
- ٤- المثابرة الأكاديمية .

(٥) تنمية الصمود الأكاديمي :

أشارت (صفاء الأعسر ، ٢٠١٠: ٢٧،٢٨) أن هناك مدخلين لبرامج التدخل لتنمية الصمود إما بالحد من عوامل الخطر أو بتعزيز عوامل الوقاية

والعوامل التعويضية ، سواء كانت داخلية أو خارجية فى البيئة ، وذلك بتعديل مسارات التفاعل الوسيطة بين الفرد والبيئة ، وفى معظم الأحوال لن تستطيع برامج التدخل أن تغير قوى البيئة التى تمثل مصدر الخطر فى حياة الفرد ولكنها تستطيع أن تعدل مسار التفاعل بتعظيم عوامل الوقاية وعوامل التعويض مما يسمح للفرد بتحقيق نتائج إيجابية على الرغم من المحن والصعاب .

ويحدد (Brooks , R & Goldstein , S , 2004) مجموعة من الإستراتيجيات لكى يكون الفرد أكثر صموداً (تغيير الأفكار عن الحياة وإعادة كتابة الخطط السلبية ، اختيار الطريق المناسب لتصبح الضغوط الشديدة أقل حدة، النظر إلى الحياة من خلال أعين الآخرين، الإتصال والإرتباط بالآخرين ، التعامل بفاعلية مع الأخطاء ، التعامل الجيد الناجح لتنمية الكفاءة الإجتماعية ، تنمية ضبط الذات والتنظيم الذاتى ، الحفاظ على نمط أسلوب الحياة الصامد.

ويشير (Martin , A & March , H , 2009) أنه يمكن تحسين الصمود الأكاديمي من خلال تنمية التوجهات الإيجابية المعرفية والوجدانية والسلوكية تجاه الحياة الأكاديمية ، وذلك من خلال زيادة معرفة الطلاب بالعوامل الوقائية ، حيث أنه من الصعب التحكم فى المحن التى يتعرض لها الطلاب ولكن يمكن تزويدهم بالتدخلات التى تهدف إلى تحسين الإستجابات التكيفية لمواجهة المحن دون التعرض للآثار النفسية السلبية الناتجة عن تلك المحن والضغوط وبالتالي ينعكس على الأداء الأكاديمي .

(٦) العلاقة بين اليقظة العقلية والصمود الأكاديمي:

تؤدى الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها الطلاب إلى قصور فى التركيز وصعوبات فى الحفظ والإستذكار وعدم القدرة على حل المشكلات

وكذلك قصور فى مهارات الدراسة وبالتالي انخفاض فى الأداء الأكاديمي (Franco , C , etal , 2010) ، ويتضمن الصمود الأكاديمي القدرة على التعامل مع الضغوط والقلق والتحديات التى تعد بمثابة تهديدات للنجاح الأكاديمي، فضلاً عن تأثيره فى الإستمتاع الدراسى والمشاركة الفعالة والدافعية وتقدير الذات العام (Martin , A & March , H , 2006) .

ويتطلب الصمود خصائص شخصية تساعد على النمو أثناء وبعد المحنة ، حيث يظهر الطلاب سلوكيات ايجابية لمواجهة المواقف الضاغطة ، وتظهر أهمية اليقظة العقلية فى قدرتها على التنظيم الذاتى حيث أن الإنتباه والوعى اللذان يعدان أساساً لليقظة العقلية ضروريان للكشف عن التناقضات بين الحالة الراهنة ومستويات الأداء (هناء ذكى ، أمنية حلمى ، ٢٠١٩ : ٢٣) .

كما تزود اليقظة العقلية الأفراد بخبرات تؤثر فى التنظيم الذاتى حيث يتم توجيه السلوك من خلال معايير الأهداف وتساعد المراقبة اليقظة للسلوك على الإلتزام بتحقيق الأهداف ، والوعى التام الذى توفره اليقظة العقلية يعمل على تقليل الإستجابات المندفعة (Bowlin , S & Baer , R , 2012) .

وتساعد اليقظة العقلية على المثابرة لأداء المهام الصعبة وذلك من خلال عدم الحكم وعدم التفاعل كوسيط وقائي ضد التقييمات الذاتية السلبية عند مواجهة التحديات وبالتالي المثابرة لإنجاز تلك المهام (Hillgaar , S , 2011) .

الإجراءات :**منهج الدراسة:**

تعتمد الباحثة على المنهج شبه التجريبي، ذو المجموعة التجريبية باستخدام القياس القبلي والبعدي والتتبعي .

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج القائم على اليقظة العقلية.

المتغيرات التابعة: تتمثل في الدافع المعرفي، والصمود الأكاديمي.

عينة الدراسة:

تتكون العينة من مجموعة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة قوامها (٢٥) للمجموعة التجريبية .

أدوات الدراسة :

أولاً : مقياس الدافع المعرفي :

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس مستوى الدافع المعرفي لدى الطالبات، ويرجع السبب في إعداد مقياس الدافع المعرفي إلى ندرة المقاييس التي تناولت طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة - في حدود علم الباحثة - مما استلزم إعداده.

وصف المقياس:

يتكون مقياس الدافع المعرفي من خمسة أبعاد رئيسية تتمثل في:

البعد الأول: السعي للمعرفة: ويعبر عن الرغبة في كسب المزيد من المعلومات بطرائق منهجية مثل كتابة البحث والتقارير العلمية، أو بطرائق غير منهجية كالمراسلة واستخدام الإنترنت والحاسوب .

البعد الثاني: حب الاستطلاع: ويعبر عن زيادة الاهتمام بمثيرات المجال الإدراكي بالاستجابة لكل مثير أو مجهول للتعرف عليها.

البعد الثالث: الاكتشاف والارتياح: ويقصد به التقاط الأفكار الجديدة والغريبة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي لاكتشاف حقائق علمية جديدة.

البعد الرابع: الرغبة في القراءة: ويقصد به تنمية التفكير من خلال الاستمرار في القراءة في مجالات المعرفة المتنوعة ومجال التخصص الدراسي بشكل خاص .

البعد الخامس: طرح الأسئلة: ويقصد به إثارة أسئلة متنوعة لكشف الغموض عن حقائق علمية جديدة وفهم التفسيرات العلمية لكثير من التساؤلات.

طريقة الاستجابة والتصحيح:

اعتمدت الباحثة على تدرج ليكرت الرباعي (لا تنطبق، تنطبق بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة)، يتم تحويل هذه الإجابات لدرجات (١)، (٢، ٣، ٤) بالترتيب حيث تشير الإجابة (تنطبق بدرجة كبيرة) للدرجة (٤) والدرجة (١) على الإجابة (لا تنطبق) ، يتكون المقياس من ٥ أبعاد كل بعد (١٠)

عبارات، وبالتالي فإن أقل درجة للمقياس (٥٠) وأعلى درجة (٢٠٠)، درجة المجموع الكلي للمقياس (٢٠٠) درجة.

ثانياً: الصمود الأكاديمي :

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس درجة الصمود الأكاديمي، ويرجع السبب في إعداد مقياس الصمود الأكاديمي لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة إلى ندرة المقاييس التي تناولت طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة - في حدود علم الباحثة - مما استدعى تصميم أداة.

وصف المقياس:

يتكون مقياس الصمود الأكاديمي من أربعة أبعاد رئيسية تتمثل في:

البعد الأول: المثابرة: حيث العمل الشاق وتكرار المحاولة والتمسك بالأهداف والإصرار على تحقيقها.

البعد الثاني: الكفاءة الذاتية: تتضمن معتقدات الطالبات حول قدراتهن الخاصة وقدرتهن على مواجهة التحديات التي تعيقهن عن إكمال مهمتهن بنجاح.

البعد الثالث: التخطيط للمستقبل: يتمثل في قدرة الطالبات على التفكير المرتب ووضع خطة مستقبلية لتحقيق أهدافهن بطريقة أكثر فاعلية رغم الظروف المحيطة.

البعد الرابع: القيمة الأكاديمية: تتمثل في مقدار ما تعتقده الطالبات بأن ما تتعلمنه في الجامعة مفيد ومهم بالنسبة لهن وأن أدائهن التعليمي ذا مغزى للوصول لأهدافهن.

طريقة الاستجابة والتصحيح:

اعتمدت الباحثة على تدرج ليكرت الرباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، يتم تحويل هذه الإجابات لدرجات (١، ٢، ٣، ٤) بالترتيب حيث تشير الإجابة (دائماً) للدرجة (٤)، يتكون المقياس من ٤ أبعاد كل بعد (٦) عبارات، وبالتالي فإن أقل درجة للمقياس (٢٤) وأعلى درجة تحصل عليها الطالبة (٩٦)، درجة المجموع الكلي للمقياس (٩٦) درجة.

ثالثاً : البرنامج القائم على اليقظة العقلية :

أهمية البرنامج:

- تتمثل أهمية البرنامج التدريبي في تدريب طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة على اليقظة العقلية ممثلة في أبعادها (الملاحظة، الوصف، الحكم، التصرف الواعي، التفاعل) لتنمية أبعاد الدافع المعرفي (السعي للمعرفة، حب الاستطلاع، الاكتشاف والارتياح، الرغبة في القراءة، طرح الأسئلة)، وأبعاد الصمود الأكاديمي (المثابرة، الكفاءة الذاتية، التخطيط للمستقبل، القيمة الأكاديمية).

أهداف البرنامج:

اشتملت أهداف البرنامج على ما يلي:

الهدف العام: يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة باستخدام فنيات اليقظة العقلية، وذلك من خلال مجموعة من التدخلات.

وينبثق من الهدف العام للبرنامج مجموعة من الأهداف الفرعية كما يلي:

الأهداف الإجرائية:

- أن تتعرف الطالبات على مفهوم اليقظة العقلية.
- أن تفرق الطالبات بين مفهوم اليقظة العقلية وغيرها من المفاهيم الأخرى المشابهة.
- أن تتعرف الطالبات على مفهوم الدافع المعرفي.
- أن تحدد الطالبات ماهية الصمود الأكاديمي.
- أن توضح الطالبات علاقة اليقظة العقلية بكل من الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي.
- أن تلتزم الطالبات بتمارين اليقظة العقلية يوميًا.
- أن تلاحظ الطالبات الأوقات التي تجد ذهنها بات أكثر حضورًا ومحاولة تحديد الأثر الذي يترتب على ذلك.

مراحل تنفيذ البرنامج وجلساته:

محتوى البرنامج: يتكون البرنامج من (٢٠) جلسة، جميع الجلسات جماعية، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية، ويتراوح زمن الجلسة الواحدة من (ساعة: ساعة ونصف)، ويوضح الجدول التالي الجلسات الرئيسية للبرنامج:

جدول رقم (١)

الجلسات الرئيسية بالبرنامج التدريبي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	نوع الجلسة	تاريخ الجلسة
١	جلسة تمهيدية	جماعية	٢٠٢٤/٩/٣٠
٢	مفهوم اليقظة العقلية، الدافع المعرفي، الصمود الأكاديمي	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٢
٣	كيف يمكنك أن تكون يقظ عقلياً	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٣
٤	اليقظة تحرس العقل	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٥
٥	Stop للضغوط النفسية	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٧
٦	القبعات الست	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٩
٧	القراءة اليقظة	جماعية	٢٠٢٤/١٠/١٢
٨	الإصغاء اليقظ	جماعية	٢٠٢٤/١٠/١٤
٩	جرس اليقظة العقلية	جماعية	٢٠٢٤/١٠/١٦
١٠	الكفاءة الذاتية	جماعية	٢٠٢٤/١٠/١٩
١١	زيارة لمعرض الكتاب	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٢١
١٢	الكفاءة الذاتية	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٢٣
١٣	التخطيط للمستقبل	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٢٦
١٤	القيمة الأكاديمية	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٢٨
١٥	الملاحظة اليقظة	جماعية	٢٠٢٤/١٠/٣٠
١٦	التوجه نحو الخبرة	جماعية	٢٠٢٤/١١/٢
١٧	التصرف بوعي	جماعية	٢٠٢٤/١١/٤
١٨	إدارة الضغط	جماعية	٢٠٢٤/١١/٦
١٩	التفوق الأكاديمي	جماعية	٢٠٢٤/١١/٩
٢٠	العمق المعرفي	جماعية	٢٠٢٤/١١/١٦
٢١	السعادة النفسية	جماعية	٢٠٢٤/١١/١٩
٢٢	السعادة النفسية	جماعية	٢٠٢٤/١١/٢١
٢٣	جلسة ختامية	جماعية	٢٠٢٤/١١/٢٥

وقد قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) لادوات الدراسة كما يلي:

(١) مقياس الدافع المعرفي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بتصميم مقياس الدافع المعرفي من خلال الاطلاع على الإطار النظري فيما يتعلق بالدافعية بصفة عامة، والدافع المعرفي بصفة خاصة، والاطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الدافع المعرفي ومنها دراسة (غسان الزحيلي، ٢٠٠٢؛ أحمد نوري، ٢٠٠٤؛ رقية عزواوي، ٢٠٠٨؛ اياد يحيي، ٢٠١٠؛ بسام المشهراوي، ٢٠١٠؛ Cacioppo , etal , 2012؛ Choi & Kim , 2013؛ Castro , etal , انتصار قاسم، ٢٠١٤؛ فاطمة الزياد، ٢٠١٥؛ شريف الحازمي، ٢٠١٥؛ ميلود عمار، ٢٠١٥؛ زينب أمين وآخرون، ٢٠١٦؛ عدنان عباس، عماد مغير، ٢٠١٨؛ إسراء عبدالنعم وآخرون، ٢٠١٨؛ مليكة بكير، ٢٠١٨؛ نعمة محمد، ٢٠١٩؛ James , etal , 2019؛ Hali, etal , 2021).

(أ) اتفاق آراء الخبراء:

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين (١١) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية ملحق (١)، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة المقياس لعينة الدراسة، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض عبارات المقياس، كما أُخذت العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تقدر (٨٠%) من المحكمين، وقد راعت الباحثة تعديلات بعض الصياغات اللغوية التي اشار اليها السادة المحكمين.

(ب) الصديق البناني للمقياس:

يعتمد هذا النوع من الصديق على التحليل العاملي للاختبارات المختلفة ولموازينها التي تنسب إليها، وتقوم فكرة التحليل العاملي على حساب معاملات ارتباط الاختبارات والموازين المختلفة ثم تحليل هذه الارتباطات إلى العوامل التي أدت إلى ظهورها وبذلك يؤدي هذا التحليل إلى الكشف عن العوامل المشتركة العامة والطائفية التي تتكون منها الاختبارات المختلفة (فؤاد البهى السيد، ٢٠١٣: ٤٠٣).

وقامت الباحثة بحساب صديق المقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling مع التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax وقد استخدم محك الجذر الكامن Eigen value واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها، كما أن محك التشبع الجوهري للعبارة بالعامل $\leq 0,30$ (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق، ٢٠١٠).

وقد أسفر التحليل العاملي لعبارات مقياس الدافع المعرفي عن ظهور خمسة مكونات تزيد قيمة الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، ويتضح أن المصفوفة العاملية قد استخلصت (١٨,٨٥%) من التباين موزعة على خمس مكونات، وهي:

المكون الأول (السعي المعرفي) قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وقد بلغ جذره الكامن (٢,٦)، ونسبة تباينه (٤,٣٣%).
المكون الثاني (حب الإستطلاع) قد تشبع عليه (١٠) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,٣٩)، ونسبة تباينه (٣,٩٨%).

المكون الثالث (الإكتشاف والإرتياد) قد تشبع عليه (١٠) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,١٧)، ونسبة تباينه (٣,٦١%).

المكون الرابع (الرغبة فى القراءة) قد تشبع عليه (١٠) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,١١)، ونسبة تباينه (٣,٥١%).

المكون الخامس (طرح الأسئلة) قد تشبع عليه (١٠) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,٢٨)، ونسبة تباينه (٣,٤٢%).

(ج) الإتساق الداخلى لمقياس الدافع المعرفى:

قامت الباحثة بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على العبارة والدرجة الكلية على البعد، ويوضح الجدول التالي تلك القيم.

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على العبارة والدرجة الكلية على أبعاد مقياس الدافع المعرفى (ن = ٩٠٠)

السعى للمعرفة		حب الإستطلاع		الإكتشاف والإرتياد		الرغبة فى القراءة		طرح الأسئلة	
العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"
١	**٠,٦٠	٢	**٠,٧٤	٨	**٠,٥٨	٣	**٠,٥٩	١٧	**٠,٦٣
٤	**٠,٧٠	٥	**٠,٦٦	١١	**٠,٥٧	١٠	**٠,٦٥	٢٢	**٠,٦١
٧	**٠,٦٨	٦	**٠,٧٠	١٥	**٠,٦٧	١٤	**٠,٦٩	٢٤	**٠,٦٦
١٣	**٠,٦٥	٩	**٠,٦٨	١٩	**٠,٧٢	١٦	**٠,٦٧	٣٣	**٠,٧٤
٢٠	**٠,٦١	١٢	**٠,٦٨	٢٦	**٠,٧٣	١٨	**٠,٧٠	٣٦	**٠,٧٠
٢٣	**٠,٦٥	٢١	**٠,٦٣	٣١	**٠,٦٥	٢٧	**٠,٦٤	٣٧	**٠,٦٤
٢٨	**٠,٦٤	٢٥	**٠,٦١	٣٤	**٠,٦٢	٣٥	**٠,٦٤	٤٣	**٠,٦٤
٢٩	**٠,٦٢	٣٠	**٠,٦٦	٤٠	**٠,٦٣	٤١	**٠,٥٩	٤٦	**٠,٦٨
٣٨	**٠,٥٨	٣٢	**٠,٧٤	٤٤	**٠,٦٧	٤٢	**٠,٦٠	٤٩	**٠,٦٥
٤٥	**٠,٦٠	٣٩	**٠,٦٨	٤٧	**٠,٥٩	٤٨	**٠,٥٥	٥٠	**٠,٦١

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على العبارة والدرجة الكلية على البُعد قد تراوحت ما بين (٠,٥٥- ٠,٧٤) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى اتساق هذه العبارات مع البعد الذى تمثله.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين الكلية على البعد والدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفى، ويوضح الجدول التالي تلك القيم.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين الكلية على البعد والدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفى (ن = ٩٠٠)

الدرجة الكلية	أبعاد المقياس
**٠,٨١١	السعى للمعرفة
**٠,٨٩٢	حب الإستطلاع
**٠,٧٧١	الإكتشاف والإرتياد
**٠,٧٥٦	الرغبة فى القراءة
**٠,٨٠٢	طرح الأسئلة

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى أن هناك اتساقاً بين درجة المفحوصين الكلية على البُعد والدرجة الكلية على مقياس الدافع المعرفى.

(د) حساب ثبات درجات مقياس الدافع المعرفي:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ بفارق زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وذلك على (٩٠٠) طالبة حيث كان معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (٠,٧١ - ٠,٨٨) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) للأبعاد والدرجة الكلية، ثم حساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ. حيث كان معامل ألفا كرونباخ بين (٠,٦٢ - ٠,٨٤) وهي قيمة دالة احصائياً، كما في الجدول التالي.

جدول (٤)

قيم معاملات ثبات درجات مقياس الدافع المعرفي باستخدام طريقة

(إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ) (ن = ٩٠٠).

أبعاد مقياس الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي	ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار	مستوى الدلالة
السعي للمعرفة	٠,٧٢١	* ٠,٧٤٥	٠,٠١
حب الإستطلاع	٠,٦٩٤	* ٠,٧١٢	٠,٠١
الإكتشاف والإرتياد	٠,٦٢٠	* ٠,٧٣١	٠,٠١
الرغبة فى القراءة	٠,٦٩٢	* ٠,٧٤١	٠,٠١
طرح الأسئلة	٠,٧٣١	* ٠,٧٦٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٤٦	* ٠,٨٨٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق تُعدُّ قيم ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

يتبين مما سبق تمتع مقياس الدافع المعرفي بقيم صدق وثبات دالة ومقبولة احصائيا، مما يشير الى الوثوق فى استخدامه بالدراسة الحالية.

٢) مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بتصميم المقياس من خلال الاطلاع على الإطار النظرى فيما يتعلق بالصمود بصفة عامة، والصمود الأكاديمي بصفة خاصة، والاطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية التى تناولت الصمود الأكاديمي ومنها دراسة كل من (Wang & Jin & Moon , 2006؛ Benard , 2004؛ Miller, B, 2011؛ Rey, D, 2009؛ Castaneda, 2008؛ Cassidy , 2011؛ Anghel, E, 2015؛ Michelle & Pidgeon, 2013؛ S , 2015؛ عادل المنشاوى، ٢٠١٦؛ سعاد قرنى، أحمد عبد الملك: ٢٠١٧، حمدى ياسين، مهجة قناوى، ٢٠١٨؛ Oyoo & Mwaura , 2018؛ منال مصطفى، ٢٠١٨؛ Topcu & Lean , 2018؛ عبير أحمد، ٢٠١٩؛ Li & Yeung , 2019؛ أسماء الحسين، ٢٠١٩؛ إلهام سرور، ٢٠٢٠؛ رسمية العتيبي، ٢٠٢١؛ نورة الحارثى، ٢٠٢١؛ هالة القراجى، ٢٠٢١).

أ) اتفاق أراء الخبراء:

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين (١١) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم حول ملائمة المقياس لعينة الدراسة، وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض عبارات المقياس، كما أخذت العبارات التى حصلت على نسبة اتفاق تقدر (٨٠%) فأكبر من السادة المحكمين، وقد راعت الباحثة اجراء التعديلات اللغوية التى اشار اليها السادة المحكمين.

ب) الصدق المقياس:

١- الصدق البنائي للمقياس:

يعتمد هذا النوع من الصدق على التحليل العاملي للاختبارات المختلفة ولموازينها التي تنسب إليها، وتقوم فكرة التحليل العاملي على حساب معاملات ارتباط الاختبارات والموازن المختلفة ثم تحليل هذه الارتباطات إلى العوامل التي أدت إلى ظهورها وبذلك يؤدي هذا التحليل إلى الكشف عن العوامل المشتركة العامة والطائفية التي تتكون منها الاختبارات المختلفة (فؤاد البهى السيد، ٢٠١٣: ٤٠٣).

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling مع التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax وقد استخدم محك الجذر الكامن Eigen value واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها، كما أن محك التشبع الجوهري للعبارة بالعامل $\leq 0,30$ (فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق، ٢٠١٠).

وقد أسفر التحليل العاملي لعبارات مقياس الصمود الأكاديمي عن ظهور أربعة مكونات تزيد قيمة الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، ويتضح أن المصفوفة العاملية قد استخلصت (١٤,٥٨%) من التباين موزعة على أربعة مكونات، وهي:

المكون الأول (المثابرة) قد تشبع عليه (٦) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,٢)، ونسبة تباينه (٤٤,٤%).

المكون الثاني (الكفاءة الذاتية) قد تشبع عليه (٦) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,١٩)، ونسبة تباينه (٣٧,٢%).

المكون الثالث (التخطيط للمستقبل) قد تشبع عليه (٦) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,١٧)، ونسبة تباينه (٣,٢٦%).

المكون الرابع (القيمة الأكاديمية) قد تشبع عليه (٦) عبارات؛ وقد بلغ جذره الكامن (٢,٢٣)، ونسبة تباينه (٣,١٦%).

(ج) الإتساق الداخلي لمقياس الصمود الأكاديمي:

قامت الباحثة بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على العبارة والدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد الصمود الأكاديمي ، ويوضح الجدول التالي تلك القيم .

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على العبارة والدرجة الكلية على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي (ن = ٩٠٠)

المتأثرة		الكفاءة الذاتية		التخطيط للمستقبل		القيمة الأكاديمية	
العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"	العبارة	قيم "ر"
٣	**٠,٦٢	٤	**٠,٧٥	٢	**٠,٥٤	١	**٠,٧٧
٨	**٠,٧١	٦	**٠,٦٨	٧	**٠,٥٩	٥	**٠,٦٥
١٠	**٠,٦٨	١١	**٠,٧٠	١٣	**٠,٦٧	٩	**٠,٦١
١٥	**٠,٦٥	١٤	**٠,٦٠	١٦	**٠,٧٢	١٢	**٠,٦٠
١٩	**٠,٦١	١٨	**٠,٦٣	٢١	**٠,٧٨	١٧	**٠,٧٠
٢٢	**٠,٥٦	٢٣	**٠,٦٣	٢٤	**٠,٦٩	٢٠	**٠,٦٥

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين على العبارة والدرجة الكلية على البعد قد تراوحت ما بين (٠,٥٦- ٠,٧٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى اتساق هذه العبارات مع البعد الذي تمثله.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين الكلية على البعد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي تلك القيم.

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين الكلية على البعد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي (ن = ٩٠٠).

الدرجة الكلية	أبعاد المقياس
* * ٠,٧٩١	المتابعة
* * ٠,٧٤٠	الكفاءة الذاتية
* * ٠,٦٩٢	التخطيط للمستقبل
* * ٠,٨٢١	القيمة الأكاديمية

* * دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المفحوصين الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس الصمود الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

(د) حساب ثبات مقياس الصمود الأكاديمي.

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين، إعادة الاختبار بفارق زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وذلك على (٩٠٠) طالبة حيث كان معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (٠,٦٩ - ٠,٨٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) للأبعاد والدرجة الكلية، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفاكرونباخ حيث تراوح قيم معاملات الثبات بين الأبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (٠,٦٨ - ٠,٨٠) وهي قيمة دالة احصائياً كما في الجدول التالي:

جدول (٧)

قيم معاملات ثبات درجات مقياس الصمود الأكاديمي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ وطريقة إعادة الاختبار) (ن = ٩٠٠)

أبعاد مقياس	ألفا كرونباخ	طريقة إعادة الاختبار	مستوى الدلالة
المثابرة	٠,٧٧٣	٠,٧٩١ **	٠,٠١
الكفاءة الذاتية	٠,٦٨٢	٠,٦٩٠ **	٠,٠١
التخطيط للمستقبل	٠,٦٩١	٠,٧٧١ **	٠,٠١
القيمة الأكاديمية	٠,٧١٠	٠,٧٦٢ **	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٠١	٠,٨٢٤ **	٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق تُعدُّ قيم ثبات مرتفعة؛ مما يجعله أداة على درجة من الثقة تمكننا من استخدامة في الدراسة الحالية.

يتبين مما سبق تمتع مقياس الصمود الأكاديمي بقيم صدق وثبات دالة ومقبولة احصائيا، مما يشير الى الوثوق فى استخدامه بالدراسة الحالية.

خطوات الدراسة:

مرت عملية اختيار العينة بالخطوات التالية:

(١) تم اختيار العينة بالطريقة العمدية المقصودة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة، حيث تكونت العينة في صورتها الأولية من (٩٠٠) طالبة (عينة حساب الصدق والثبات) ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٨ - ٢٠) سنة.

(٢) قامت الباحثة بتطبيق مقياسي الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي على (٢٤٥) طالبة، وتم إستبعاد (١٩١) من الطالبات اللاتى حصلن على مستوى متوسط ومرتفع من الدافع المعرفي فكانت درجتهم على المقياس أعلى من (١٠٠) درجة، والذين حصلوا على مستوى متوسط ومرتفع على مقياس الصمود الأكاديمي فكانت درجتهم على المقياس أعلى من (٤٨) ليصبح العدد الإجمالي (٣٨) طالبة.

(٣) عرضت الباحثة على (٣٥) طالبة المشاركة في البرنامج لمعرفة مدى استعدادهم للمشاركة.

(٤) تم استبعاد (١٠) من الطالبات لم يوافقن للمشاركة في البرنامج، وبهذا تكونت عينة البرنامج في صورتها النهائية من (٢٥) طالبة من الشعبة العلمية (تصميم المجموعة الواحدة).

٥) قبل تطبيق البرنامج التدريبي تم التأكد من تكافؤ طالبات المجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني، ومستواهم في كل من الدافع المعرفي والصمود الأكاديمي، كما يلي:

- العمر الزمني: تراوحت أعمار عينة المجموعة التجريبية بين (١٨-٢٠) سنة بمتوسط عمر زمني (١٩,٠٤٠) سنة وانحراف معياري (٠,٧٨٩).

- وللتأكد من تكافؤ أعمار أفراد العينة في المجموعتين التجريبية تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق لمجموعة واحدة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٨)

قيم "ت" ومستوى الدلالة للفروق بين طالبات المجموعة

التجريبية في العمر الزمني (ن ٢٥)

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الفرضي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
العمر الزمني	التجريبية	١٩	١٩,٠٤٠٠	٠,٧٨٩٥١	٠,٢٥٣	٠,٨٠٢ غير دالة إحصائياً

يتضح من نتائج جدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لعمر طالبات المجموعة التجريبية، حيث جاءت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على تحقق التكافؤ بين طالبات المجموعة التجريبية في العمر الزمني.

كما قامت الباحثة التحقق من تكافؤ عينة المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الدافع المعرفي، باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة على النحو التالي:

جدول (٩) قيمة "ت" ومستوي الدلالة للفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية في القياس القبلي لمقياس الدافع المعرفي الأبعاد والدرجة الكلية (ن ٢٥)

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الفرضي	المتوسط المعياري	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
السعي المعرفي	التجريبية	٢٥	١٦,٦٠٠٠	٢,٢٣٦٠٧	١,٨٨	٠,٠٧٢ غير دالة إحصائياً
حب الاستطلاع	التجريبية	٢٥	١٧,٢٠٠٠	٢,٩٧٢٠٩	١,١٩٥	٠,٠٦٠ غير دالة إحصائياً
الاكتشاف والارتياح	التجريبية	٢٥	١٨,٢٨٠٠	٢,٣٥٤٤٣	١,٤٨٨	٠,٠٧٥ غير دالة إحصائياً
الرغبة في القراءة	التجريبية	٢٥	١٥,٦٠٠٠	٢,٧٣٨٦١	١,٩١٧	٠,٠٥٧ غير دالة إحصائياً
طرح الأسئلة	التجريبية	٢٥	١٦,٧٦٠٠	٢,٩٧٦٠٢	١,٨٩	٠,٠٧٦ غير دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠٠	٨٤,٤٤٠٠	٩,٨٥٣٤٣	١,٩٤	٠,٠٥٨ غير دالة إحصائياً

يتضح من نتائج جدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية في الأبعاد الفرعية لمقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية في القياس القبلي، حيث جاءت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وإن قيم المتوسط الفرضي أكبر من المتوسط مما يدل على تحقق الفرض التكافؤ بين المجموعتين التجريبية وانخفاض درجاتهم في مقياس الدافع المعرفي الأبعاد والدرجة الكلية.

كما قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ عينة المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الصمود الأكاديمي، باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة على النحو التالي:

جدول (١٠) قيمة "ت" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات طلبات المجموعتين التجريبية في القياس القبلي لمقياس الصمود الأكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الفرضي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
المثابرة	التجريبية	١٥	٩,٥٢٠٠	١,٨٥١١٣	٠,٥٤٩	٠,٥٨٦ غير دالة إحصائياً
الكفاءة الذاتية	التجريبية	١٥	٩,٥٦٠٠	١,٩٨٠٧٤	٠,٧٤٩	٠,٤٥٨ غير دالة إحصائياً
التخطيط للمستقبل	التجريبية	١٥	٨,٦٠٠٠	١,٥٠٠٠٠	٠,٦٢٤	٠,٥٣٥ غير دالة إحصائياً
القيمة الأكاديمية	التجريبية	١٥	١١,٦٠٠٠	٢,٣٩٧٩٢	٠,١٨١	٠,٨٥٧ غير دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	التجريبية	٦٠	٣٩,٢٨٠٠	٤,٢٤٧٧٤	٠,٨٩١	٠,٣٧٧ غير دالة إحصائياً

يتضح من نتائج جدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية في الأبعاد الفرعية لمقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في القياس القبلي، حيث جاءت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وإن قيم المتوسط الفرضي أكبر من المتوسط مما يدل على تحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية وانخفاض درجاتهم في مقياس الصمود الأكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية.

نتائج وتفسير فروض الدراسة

الفرض الاول:

يوجد حجم أثر كبير للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لمقياس الدافع المعرفي الأبعاد والدرجة الكلية.

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ذو القياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA؛ لبحث حجم أثر دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية في أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية.

جدول (١١) حجم الاثر وقيمة لامدا وقيمة "ف" لتحليل التباين لدرجات

القياسات المتكررة لأبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة Wilks' Lambda	قيمة F	مستوي الدلالة	حجم الأثر
السعي	0.033	335.417	0.000	0.967
حب الاستطلاع	0.058	186.537	0.000	0.942
الاكتشاف والارتياح	0.077	138.268	0.000	0.923
الرغبة	0.035	320.836	0.000	0.965
طرح الأسئلة	0.052	208.656	0.000	0.948
الدرجة الكلية	0.032	346.325	0.000	0.968

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات

المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) في مقياس الدافع المعرفي الأبعاد والدرجة الكلية، حيث أنت قيمة ويلكس لامدا وقيمة "ف" دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وأن قيم حجم الاثر كبيرة لكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي.

جدول (١٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات (القبلي،
والبعدي، والتتبعي) وحجم الأثر للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس
الدافع المعرفي والدرجة الكلية (ن = ٢٥)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة	حجم الأثر
السعي	القياس بين المجموعات	5606.907	2	2803.453	653.994	0.000	0.965
	الخطأ	205.760	48	4.287			
حب الاستطلاع	القياس بين المجموعات	5545.280	2	2772.640	361.596	0.000	0.938
	الخطأ	368.053	48	7.668			
الاكتشاف والارتياح	القياس بين المجموعات	3494.507	2	1747.253	266.395	0.000	0.917
	الخطأ	314.827	48	6.559			
الرغبة	القياس بين المجموعات	6574.160	2	3287.080	610.351	0.000	0.962
	الخطأ	258.507	48	5.386			
طرح الأسئلة	القياس بين المجموعات	5729.040	2	2864.520	407.246	0.000	0.944
	الخطأ	337.627	48	7.034			
الدرجة الكلية	القياس بين المجموعات	133392.08	2	66696.040	699.214	0.000	0.967
	الخطأ	4578.587	48	95.387			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) في جميع أبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية.

كما يتضح أن قيم حجم الأثر كبيرة لكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي؛ مما يعني أن استخدام البرنامج الحالي يسهم في التباين الحادث لدى عينة المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج في تنمية أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية لدى عينة المجموعة التجريبية.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا يتم استخدام نتائج اختبار Benferroni للمقارنات المتعددة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي على النحو الآتي:

جدول (١٣)

قيم بينفروني Benferroni لاتجاه الفروق بين متوسطات القياسات (القبلي، والبعدى، والتتبعي) في أبعاد مقياس الدافع المعرفي والدرجة الكلية لدى طلاب المجموعة التجريبية (ن = ٢٥)

الأبعاد	المتوسط	القياس	فروق المتوسطات		
			(١)	(٢)	(٣)
السعي	16.6000	(١) قبلي	---		
	34.8000	(٢) بعدى	18.200*	---	
	35.0800	(٣) تتبعي	18.480*	0.280	---
حب الاستطلاع	17.2000	(١) قبلي	---		
	35.3600	(٢) بعدى	18.320*	---	
	35.5200	(٣) تتبعي	18.160*	0.160	---
الاكتشاف والارتياح	18.2800	(١) قبلي	---		
	32.7600	(٢) بعدى	14.480*	---	
	31.7600	(٣) تتبعي	14.480*	.000	---
الرغبة	15.6000	(١) قبلي	---		
	35.3600	(٢) بعدى	19.760*	---	
	35.5600	(٣) تتبعي	19.960*	.200	---
طرح الأسئلة	16.7600	(١) قبلي	---		
	35.2400	(٢) بعدى	18.480*	---	
	35.3600	(٣) تتبعي	18.600*	.120	---
الدرجة الكلية	84.4400	(١) قبلي	---		
	173.5200	(٢) بعدى	89.080*	---	
	174.2800	(٣) تتبعي	89.840*	.760	---

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى لجميع أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدى.

ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لجميع أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية في اتجاه القياس التتبعي.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي؛ مما يدل على استمرارية فاعلية استخدام البرنامج الحالي في تنمية أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية لدى عينة المجموعة التجريبية.

تتفق نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة كل من نتائج دراسة كل من دراسة (Napora, L. (2013)، ودراسة (Ching, H., et al. (2015)، التي انتهت إلى فعالية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تنمية وتحسين أبعاد الدافع المعرفي والدرجة الكلية وامتداد أثره في التطبيق التتبعي.

ويرجع الاستمرار في تأثير البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة، حيث كان محتوى جلسات البرنامج متناسباً مع طبيعة مشاكل أفراد العينة مما جذب انتباههم، وكان مُتفقاً مع اهتماماتهم وميولهم، ومستوى قدراتهم مما ساعدهم على التفاعل مع جلسات البرنامج بشكل

رائع جداً، مما ساعد في أن يظل محتوى جلسات راسخاً في تكوينهم العقلي والوجداني حتى فترات المتابعة مما يدل على كفاءة البرنامج التدريبي في التأثير على أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن الفنيات التي استخدمت في أثناء جلسات البرنامج وتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها والقيام بأدائها بطريقة صحيحة لعبت دوراً مهماً واضحاً في تنمية الصمود الدافع المعرفي والتي أدت بدورها إلى جعل طلاب المجموعة التجريبية أكثر نشاطاً ومشاركة وإيجابية في أثناء جلسات البرنامج وأسفرت عن زيادة الانتباه، وزيادة قدرة الطالبات ووعيهم بذاتهم، وجعلهم أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم وضغوطهم والتحكم فيها، وأكثر قدرة الوعي وعمليات التفكير، وزيادة التركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط، والاندماج الكامل في أداء التدريبات، وكل ذلك انعكس بدوره إيجابياً على تحسين وتنمية الدافع المعرفي.

كما أن قدرات وإمكانيات الطالبات ساعدتهن في بقاء تأثير البرنامج التدريبي، لما يتمتعون به من رغبة داخلية لتطوير وتنمية قدراتهن، والاستجابة لمحتوى البرنامج الذي عرضته الباحثة أثناء جلسات البرنامج، كما لديهن القابلية للتفاعل والتعاون مع أقرانهن خلال فترة متابعة البرنامج مما كان له الأثر الكبير في استمرار تأثير البرنامج عليهن، وفي هذا الصدد تراوحت نسب تقييم استمارة البرنامج ما بين (٦٨% : ٤٨%)، مما أدى في نهاية الأمر إلى بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية، وتأثيره بحجم كبير.

الفرض الثاني:

يوجد حجم أثر كبير للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسات (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لمقياس الصمود الأكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية.

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ذو القياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA؛ لبحث حجم أثر دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية في أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية.

جدول (١٤)

حجم الاثر وقيمة لامدا وقيمة "ف" لتحليل التباين لدرجات القياسات المتكررة لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة Wilks' Lambda	قيمة F	مستوي الدلالة	حجم الأثر
المتابعة	.034	323.426	0.000	0.966
الكفاءة	.039	284.022	0.000	0.961
التخطيط	.029	386.644	0.000	0.971
القيمة الأكاديمية	.064	169.440	0.000	0.936
الدرجة الكلية	.014	808.612	0.000	0.986

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات المتكررة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) في مقياس الصمود الأكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية، حيث أنت قيمة ويلكس لامدا وقيمة "ف" دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وأن قيم حجم الأثر كبيرة لكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي.

جدول (١٥) تحليل التباين أحادى الاتجاه للقياسات (القبلي، والبعدي، والتتبعي) وحجم الاثر للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية (ن = ٢٥)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المثابرة	القياس بين المجموعات	2215.760	2	1107.880	516.762	0.000	0.956
	الخطأ	102.907	48	2.144			
الكفاءة الذاتية	القياس بين المجموعات	2735.360	2	1367.680	56.856	0.000	0.703
	الخطأ	1154.640	48	24.055			
التخطيط للمستقبل	القياس بين المجموعات	2565.547	2	1282.773	582.050	0.000	0.960
	الخطأ	105.787	48	2.204			
القيمة الأكاديمية	القياس بين المجموعات	1653.680	2	826.840	278.867	0.000	0.921
	الخطأ	142.320	48	2.965			
الدرجة الكلية	القياس بين المجموعات	36227.94	2	18113.97	514.261	0.000	0.955
	الخطأ	1690.72	48	35.223			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات (القبلي والبعدي والتتبعي) في جميع أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية.

كما يتضح أن قيم حجم التأثير الجزئي كبيرة لكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي؛ مما يعني أن استخدام البرنامج الحالي يُسهم في التباين الحادث لدى عينة المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المستخدم في تنمية أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية لدى عينة المجموعة التجريبية.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا يتم استخدام نتائج اختبار Benferroni للمقارنات المتعددة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي على النحو الآتي:

جدول (١٦) قيم بينفروني Benferroni لاتجاه الفروق بين متوسطات القياسات (القبلي، والبعدى، والتتبعي) في أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية لدى طلاب المجموعة التجريبية (ن = ٢٥)

الأبعاد	المتوسط	القياس	فروق المتوسطات		
			(١)	(٢)	(٣)
المثابرة	9.5200	(١) قبلي	---		
	21.3200	(٢) بعدى	11.800*	---	
	20.7600	(٣) تتبعي	11.240*	0.560	---
الكفاءة الذاتية	9.5600	(١) قبلي	---		
	23.1600	(٢) بعدى	13.600*	---	
	21.4000	(٣) تتبعي	11.840*	1.760	---
التخطيط للمستقبل	8.600	(١) قبلي	---		
	21.240	(٢) بعدى	12.640*	---	
	20.760	(٣) تتبعي	12.160*	0.480	---
القيمة الأكاديمية	11.6000	(١) قبلي	---		
	21.4800	(٢) بعدى	9.880*	---	
	21.6400	(٣) تتبعي	10.040*	.160	---
الدرجة الكلية	39.2800	(١) قبلي	---		
	86.7200	(٢) بعدى	47.440*	---	
	85.0400	(٣) تتبعي	45.760*	1.680	---

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لجميع أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي.

ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والتتبعي لجميع أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية في اتجاه القياس التتبعي.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على استمرارية فاعلية استخدام البرنامج الحالي في تنمية أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية لدى عينة المجموعة التجريبية.

تتفق نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة كل من **هناء ذكي، وأمنية حلمي (٢٠١٩)**، ودراسة **رشا إبراهيم (٢٠٢٣)** إلى فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تنمية وتحسين أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية وامتداد أثره في التطبيق التتبعي.

ويرجع الاستمرار في تأثير البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة، حيث كان محتوى جلسات البرنامج متناسباً مع طبيعة مشاكل أفراد العينة مما جذب انتباههم، وكان متفقاً مع اهتماماتهم وميولهم، ومستوى قدراتهم مما ساعدهم على التفاعل مع جلسات البرنامج بشكل رائع جداً، مما ساعد في أن يظل محتوى جلسات راسخاً في تكوينهم العقلي والوجداني حتى فترات المتابعة مما يدل على كفاءة البرنامج التدريبي في التأثير على أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن الفنيات التي استخدمت في أثناء جلسات البرنامج وتم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها والقيام بأدائها بطريقة صحيحة لعبت دوراً مهماً واضحاً في تنمية الصمود الأكاديمي والتي أدت بدورها إلى جعل طلاب المجموعة التجريبية أكثر نشاطاً ومشاركة وإيجابية في أثناء جلسات البرنامج وأسفرت عن زيادة الانتباه، وزيادة قدرة الطالبات ووعيهم بذاتهم، وجعلهم أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم وضغوطهم والتحكم فيها، وأكثر قدرة الوعي وعمليات التفكير، وزيادة التركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط، والاندماج الكامل في أداء التدريبات، وكل ذلك انعكس بدوره إيجابياً على تحسين وتنمية الصمود الأكاديمي.

كما أن قدرات وإمكانات الطالبات ساعدتهن في بقاء تأثير البرنامج التدريبي، لما يتمتعون به من رغبة داخلية لتطوير وتنمية قدراتهن، والاستجابة لمحتوى البرنامج الذي عرضته الباحثة أثناء جلسات البرنامج، كما لديهن القابلية للتفاعل والتعاون مع أقرانهن خلال فترة متابعة البرنامج مما كان له الأثر الكبير في استمرار تأثير البرنامج عليهن، وفي هذا الصدد تراوحت نسب تقييم استمارة البرنامج ما بين (٦٨% : ٤٨%)، مما أدى في نهاية الأمر إلى بقاء أثر فعالية البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية، وتأثيره بحجم كبير.

التوصيات:

في ضوء ما تقدم من نتائج تقدم الدراسة التوصيات التالية:

١. تفعيل دور مراكز الإرشاد والتدريب بالكليات والجامعات في تدريب الطلاب على فنيات اليقظة العقلية لما لها من أهمية في حياة الطالب الأكاديمية والشخصية.

٢. تضمين فنيات اليقظة العقلية في المواد التأسيسية المطبقة على كل طلاب الفرقة الأولى بكلليات الجامعة مثل مادة أساليب التفكير.
٣. إدراج واستخدام فنيات اليقظة العقلية في أساليب التدريس والتعليم.
٤. تدريب السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على كيفية استخدام فنيات اليقظة العقلية.
٥. إنشاء وحدات متخصصة في فنيات اليقظة العقلية بمراكز الإرشاد والتدريب في الجامعة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما تقدم من نتائج تقرر الدراسة إجراء البحوث التالية:

١. نمذجة العلاقات بين اليقظة العقلية والمعتقدات المعرفية ووجهة الضبط لدى طلاب الجامعة.
٢. فعالية برنامج على قائم على اليقظة العقلية في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣. فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٤. العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض متغيرات السياق النفسي الاجتماعي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً المراجع العربية :

- سعاد قرنى ، أحمد عبد الملك (٢٠١٧) : الإسهام النسبى للتوجه الإيجابى نحو المستقبل وتنظيم الذات فى التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية جامعة المنيا ، المؤتمر الدولى الثالث ، كلية التربية ، جامعة ٦ أكتوبر ، ١٨٥-٢٢٥ .
- صفاء يوسف الأعسر (٢٠١٠) : الصمود من منظور علم النفس الإيجابى ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مج (٢٠) ، ع (٦٦) ، ٢٥-٢٩ .
- عماد عبدالرحيم زغلول (2012) : مدخل إلى علم النفس ، دار الكتاب الجامعى ، العين ، مج (١) ، ط (٨) .
- محمد رزق البيحري (٢٠١١) . تباين الصمود النفسى بتباين بعض المتغيرات لدى عينة من الأيتام بطى التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج (٢١) ، ع (٧٠) .
- هناء زكى ، أمنية حلمى (٢٠١٩) : فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية فى تحسين الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج (٢٩) ، ع (١٠٤) .

ثانياً المراجع الأجنبية :

- Bowlin, S.L., & Baer, R.A., (2012). *Relationship between Minfulness Self-Control and Psychological Functioning*, Personality and Individual Differences, v(52).
- Brooks , R & Goldstien , S (2004) : *The Power of Resilience : Achieving Balance , Confidance and Personal Strength in Your life* , Newyork , MC Grow-Hill.
- Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W., (2012). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: *the Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognitive* Ohio Stste University Psychological Bulletin, 119(2) 197-253.
- Cardaciotto , L , A , Herbert , J , D , Forman , E , M & Farrow , V (2008) : *The Assessment of Present Moment Awareness and Acceptance : Mindfulness Scalle* , Retrieved from <http://asm.sagepub.com/cgilcontenthabstract>
- Cassidy , S (2016) : *The academic resilience scale (ARS-30)* : A new multidimensional construct measure , Frontiers in Psychology, 7(1787) , 1-11 .
- Fallon , C , M (2010) : *School Factors that Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students* , (Unpublished Doctora Dissertation) , Loyola University Chicago .
- Franco , C , Manas , I , Cangas , A , J & Gallego , J (2010) : *The Application of Mindfulness With Students of*

- Secondary School : Results on The Academic Performance , self concept and Anxiety , Knowledge , Mangement , Information Systems , E-Learning and Sustatainability Research , v(111) , 83-97.*
- Groves , P (2016) : *Mindfulness in Psychiatry – where are we now ?* BJ Psych Bulletin , 40(6) .
 - Gehare , D , R (2012) : *Mindfulness and Acceptance in Couple and Family Therapy* , New York , California State University , 21-28.
 - Hillgaar , S (2011) : *Mindfulness and Self –Regulated Learning* , (Unpblished Masters Dissertation) , University of Science and Technology , Trandheim , Norway .
 - Howell , A & Burok (2011) : *Relations among Mindfulness Achievement Related Self –Regulation and Achievement Motivations* , Journal of Happiness Studies , v(12) . 1007-1072.
 - James,N, Emma ,L , Richard ,M ,Geetanjali , B , Jasper ,J ,D & Baljinder ,K (2019) : *Mindfulness and its Association with varied types of motivation : A systematic review and meta-analysis using self-determination Theory* , Personality and social psychology Bulletin , 46(7).
 - Keller , J , M (1987) : *Strategies for Stimulating the Motivation to Learn*, Performance and Instruction , v(26) , issue(8) , 1-7. <http://doi.org/10.1002/pfi.4160260802>
 - Langer , E , J (1989) : *Mindfulness* , Reading , M , A : Addison – Wesley, v(1) .

- Lykins , E , L & Baer , R , A (2009) : *Psychological Functioning in A sample of Long-Term Practitioners of Mindfulness Meditation* , Journal of Cognitive Psychotherapy , An International Quarterly , 23(3) , 226-241.
- Martin , A , J & March , H (2006) : *Academic Resilience and its Psychological and Educational Correlates* , A Construct Validity Approach , Psychology in the schools , 34(3) .
- Martin , A , J & March , H , W(2009) : *Academic Resilience and Academic Buoyancy : Multidimensional and Hierarchical Conceptual Framing of cases* , Correlates and Cognate Constructs , Oxford Review of Education , v (35) .
- Martin , A , J (2013) : *Academic Buoyancy and Academic Resilience : Exploring “everyday “ and “ Classic “ Resilience in the Face of Academic Adversity* , School Psychology International , 34(5488) .
- Northcut , T , B(2017) : *Beginning with the concept : The meanings of Mindfulness* , In Northcut , T.B (Ed) , Cultivation Mindfulness In clinical Social work , Cham , Springer, 27 .
- Reigeluth , C , M (1983) : *Instructional – Design Theories and Models : an Overview of their Current Status* , Lawrence Erlbaum , Associates , Inc.
- Richhart , R & Perkins , D , N (2000) : *Life in the Mindful Classroom : Nurturing the Disposition of Mindfulness* , the Society for the Psychological Study of

Social Issues , v(56)

- Roberts , N , Thatcher , J & Klein , R (2006) :
Mindfulness in the Domain of Information Systems ,
DIGTT , Proceedings , v(2)
- Wald , J , Taylor , Sasmundeson , G , Jan K & Stapleton ,
J (2006) : *Theories of Resilience* , Tornato , Scientific
Authority .